

ESCOLA EM ASSENTAMENTOS RURAIS: O DESAFIO NA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E ENSINO

Célia Regina Vendramini¹

Resumo

O objetivo do estudo é analisar as conexões que são estabelecidas entre a escola e o trabalho nos assentamentos de reforma agrária. Dentre os princípios educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o trabalho e a organização coletiva são considerados valores educativos fundamentais. Importa desvelar as dificuldades e os desafios em torná-los realidade nas escolas dos assentamentos. A concepção de trabalho aqui delimitada difere do trabalho assalariado e alienado, que separa atividade intelectual e manual, produtor e produto, e individualiza as relações entre os próprios homens. Portanto, o trabalho é aqui compreendido como relação social fundamental que define a existência humana, sendo a educação e a escola processos que se desenvolvem historicamente concomitante às formas de trabalho e às necessidades da vida social. A questão que se coloca para o debate neste estudo refere-se à conexão que se estabelece (ou não) entre o trabalho e a organização no assentamento, de um lado, e a organização do trabalho pedagógico, de outro lado. Por meio de pesquisa documental, junto aos materiais produzidos pelo setor de educação do MST, e de questionário aplicado a educadores que atuam em escolas de assentamento, observamos os desafios colocados na tentativa de vincular a escola às formas de organização da vida material nos assentamentos e à organização coletiva do movimento social que as articula.

Palavras-Chave: Assentamentos Rurais; MST; Trabalho; Escola.

Introdução

Os assentamentos rurais no Brasil, constituídos a partir da década de 1980, como fruto das lutas de trabalhadores do campo, organizadas especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tem-se constituído em territórios de disputa. Disputa que vai além da conquista da terra, pois envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e educacionais.

O objeto deste texto refere-se à questão educacional e escolar, procurando analisar como ela se articula com as demais questões acima citadas, especialmente com

¹ Doutora em Educação. Professora no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: celiavendram@gmail.com

o trabalho que se desenvolve nos assentamentos. Tal propósito sustenta-se numa concepção de educação em sentido histórico que acompanha, expressa e interfere nos meios materiais de produção da vida.

Objetivamos fazer uma análise da relação que se estabelece entre a escola e o trabalho nos assentamentos organizados pelo MST. A educação de base marxista e a educação socialista constituem-se nos fundamentos teóricos da análise. Como fonte empírica, contamos com questionários aplicados a educadores do Movimento em dois eventos: Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos do Campo, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2009; Curso de Especialização “Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo”, no Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis/RS, em 2010.

O contexto

A trajetória de luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil vem de longa data, num contexto de concentração da propriedade da terra iniciada no período da colonização portuguesa e que se mantém intacta mesmo após 1930, com a mudança do modelo agro-exportador para o industrial. No final dos anos 1970 e início da década de 1980, observa-se um reascenso de alguns movimentos organizados no campo que trazem novamente para a cena política a questão agrária e a reforma agrária, após um longo período de ditadura militar (que persiste até 1985) e da presença de um sindicalismo assistencialista. Destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, com sua estratégia principal de ocupação de terras improdutivas.

As ações do MST, a princípio localizadas, vão constituindo um Movimento organizado nacionalmente, em combatividade permanente, com protagonismo autotransformador, práticas politizadoras e de caráter radical (Vendramini, 2000). A luta pela terra, por meio de ocupações e acampamentos, e a conquista desta reivindicação, consubstanciada nos assentamentos rurais, lutas estas que envolvem toda a família, vão originando outras demandas sociais além da terra.

Viver num assentamento, um espaço conquistado, não significa o alcance da terra prometida e o sossego, pelo contrário, o assentamento é considerado um território de disputa, de enfrentamento, de conflitos tanto externos quanto internos, visto que o limite da luta não está na conquista da terra, mas na possibilidade de viver e produzir a existência. Numa sociedade em que prevalece a oposição de classes, em que a riqueza se produz com base na exploração do trabalho por parte de quem detém os meios de

produção, o acesso à terra não configura o acesso aos meios de produção e, portanto, implica na contínua subordinação ao capital.

Os assentados têm que continuar organizados e em luta para possibilitar a sua vida nas áreas conquistadas que, hegemonicamente, não estão sob seu controle, mas continuam sendo disputadas. A luta é por “espaços de esperança”, na concepção de Harvey (2004), limitados nesta ordem social pelo capital, que impõe inúmeras restrições a uma “romântica vida camponesa autônoma”, no que se refere à técnica e tecnologia, ao crédito, à qualificação técnico-profissional, ao mercado, às políticas públicas de educação, transporte, saúde, lazer, às infra-estruturas, entre outras.

Situamos a educação neste território de disputa. Considerando que o MST envolve toda a família na luta, desde as crianças até os velhos, passando pelos jovens, pelas mulheres e homens adultos, a questão educacional e escolar se impõe já nos primeiros acampamentos e assentamentos organizados no Rio Grande do Sul. A escola aparece como uma necessidade de famílias assentadas com crianças pequenas que não podem ficar fora da escola, e pela longa “espera” em acampamentos para a conquista da terra.

Além de uma necessidade, a escola deve ser diferente. Tal concepção também já aparece nas primeiras iniciativas educacionais do MST. Ser diferente da escola tradicional, da escola da cidade, da escola que subordina, da escola que se reduz à sala de aula, da escola que nega o movimento social e suas lutas. As famílias querem uma escola que, além de instruir seus filhos, seja um espaço acolhedor, aberto às suas crianças, com educadores identificados com suas causas. Assim nasce a preocupação com a escola e com a educação de forma mais ampla. Anos mais tarde, em 1988, constituir-se-á o setor educacional do MST.

Como a escola no Brasil manteve-se como privilégio, mesmo após a renovação da educação, consubstanciada no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, anunciando a educação como um direito e reivindicando do Estado a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino público (Romanelli, 2006), a escola ainda aparece como um campo de disputa. Disputa em primeiro lugar pela real universalização do ensino em todos os níveis e para todas as regiões brasileiras e, em segundo lugar, pelo conteúdo da educação.

Ao se tratar do espaço rural e, particularmente, dos assentamentos, salta aos olhos as defasagens educacionais, por meio do acesso restrito aos níveis de ensino, pelas condições das escolas e pela duvidosa qualidade. Estão presentes até os dias de hoje os

resquícios do chamado “ruralismo pedagógico”, que destinou às crianças e jovens do campo um ensino instrumental, reduzido ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento da força de trabalho.

A sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1920/1930, quando um grande número de trabalhadores deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. Surgiu, assim, a preocupação com uma escola que promovesse a “fixação do homem ao campo”. De acordo com Calazans (1993, p. 18), uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada; que impregnasse o espírito do brasileiro, o sentimento ruralista; ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há no país.

Em concordância com os princípios do escolanovismo, pretendia ajustar o indivíduo ao meio, neste caso, o meio rural, buscando a harmonia e o equilíbrio social, no combate ao urbanismo, como prevenção contra a desordem social. Sendo assim, o êxodo rural deveria ser combatido por meio da educação. Esse é o limite do liberalismo, não ataca a origem das desigualdades sociais, mas propõe um antídoto (a educação) contra as injustiças criadas pela ordem social, atribuindo à escola a função de equalizadora de oportunidades sociais (Cunha, 1980).

A educação rural visando conter a migração para a cidade, cria um antagonismo com o urbano e a educação que lá se desenvolve. O urbano é apresentado como a fonte de todos os males, o que corrompe, conforme as idéias de Rousseau (1979). Isso cria um problema de grande dimensão, ao opor campo e cidade, educação do campo e educação da cidade, antagonizando aquilo que está no plano das diferenças e dificultando a apreensão do real enquanto totalidade.

Nesse contexto, um movimento social radical, que tem como horizonte a transformação social, defende a educação em outro patamar, ou seja, disputa não apenas o acesso mas também o conteúdo educativo. Assim, o MST e particularmente o setor de educação caminha formulando e desenvolvendo experiências educativas em diversos âmbitos e níveis, das formais às informais, das básicas às profissionalizantes, para as crianças e para os jovens e adultos. Tem-se observado uma ampliação nas ações educativas do Movimento, desenvolvidas por iniciativa própria e também por meio de parcerias institucionais.

O trabalho nos assentamentos e a educação

Um dos mais importantes desafios educacionais do MST, na nossa avaliação, tem sido a relação entre a educação, a escola e o ensino com a produção material da vida. Ou seja, a possibilidade de articular não apenas as lutas por escola, por crédito, por transporte, por saúde, enquanto reivindicação, mas também estabelecer conexões nas formas de produzir, de se organizar, de lutar e de educar/formar/ensinar a sua base.

Essa preocupação aparece de forma mais concreta e sistematizada nos anos 1990, quando se avolumam os assentamentos e a questão da produção e do trabalho começa a assumir uma dimensão maior. A realidade mostra que a luta não pode se reduzir à conquista da terra, mas ela deve se estender aos meios e formas de produção, conforme o lema do II Congresso Nacional do MST: “Ocupar, resistir e produzir”. As questões sobre a forma de organização dos assentamentos (individual ou coletiva), do trabalho (individual/familiar ou cooperado), da produção (em lotes ou em grandes áreas comuns) entram no debate.

Nesse período, predomina na condução política do Movimento a opção pelo coletivismo e pelo cooperativismo. Nos anos 1990, já existe uma proposta para discussão nos estados de constituição do Sistema Cooperativista dos Assentados – SCA. Em 1992, constitui-se a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil LTDA – CONCRAB, como um setor do MST, substituindo o setor dos assentados que passa a se organizar como um setor de produção. Tendo em vista um processo de auto-avaliação e de muitas críticas ao Sistema Cooperativista dos Assentados, há um redirecionamento na organização dos assentamentos de um modo geral. O SCA cede lugar para o Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, em 2001.

No campo da educação também tem início a discussão sobre a articulação com o trabalho e as cooperativas nas escolas. É publicado o Boletim da Educação número 4, intitulado “Escola, Trabalho e Cooperação”, em que aparece a orientação do trabalho enquanto princípio educativo: “o trabalho educa formando a consciência das pessoas; [...] produzindo conhecimentos e criando habilidades; [...] provocando necessidades humanas superiores”. Compreende-se que as cooperativas e as experiências de trabalho e organização coletiva têm um caráter fortemente educativo, no sentido de formar com base em ideais de cooperação.

Ainda que as opções do Movimento neste período não permaneçam com a mesma força na atualidade, por diversos fatores, a ênfase hoje está muito mais na produção agroecológica, a relação entre o trabalho e a educação continua sendo uma

questão, senão como ênfase em termos de processo educativo, mas como imposição da realidade social.

A relação entre trabalho e educação foi concebida no âmbito do marxismo, com base no pressuposto do trabalho como mediação entre o homem e a natureza para a produção da existência humana. Segundo Marx e Engels (1989), na *ideologia alemã*, o primeiro ato histórico dos homens é a produção dos meios que permitam a satisfação das suas necessidades, a produção da própria vida material.

Considerando o trabalho no capitalismo, separado do seu sujeito e transformado em substância da relação valor de troca, portanto produtor de mais-valia e subordinado ao capital, gerador da alienação, a qual afeta o próprio gênero humano, a questão que o marxismo coloca para a educação, em primeiro lugar, refere-se ao seu lugar na luta pela transformação social. Com base na crítica à divisão do trabalho, a qual afeta as mentes dos trabalhadores, Marx (1989) propõe a união entre a escola e o trabalho, tendo como ponto de partida o “concreto real”.

Desse modo, a relação trabalho e educação emerge como um elemento novo, de base socialista, visto que pressupõe a superação do trabalho alienado e implica na unidade do processo de trabalho, na superação da cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. “A união entre ensino e trabalho [...] revela-se, portanto, parte de um processo de recuperação [...] da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige, a restituição.” (Manacorda, 2007, p. 76)

Ainda de acordo com Manacorda (2007), no mesmo homem em que se observa uma desumanização completa (alienação, degradação, unilateralidade), está contida uma possibilidade humana, universal. A exigência que se faz é a omnilateralidade, enquanto um “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” É a “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas” e “a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres”, dos quais os trabalhadores têm estado excluídos em função da divisão do trabalho (p. 87). Em síntese, é a manifestação da humanidade do homem.

Um outro pensador que se dedicou ao estudo da teoria marxista de educação foi Bogdan Suchodolski. Segundo ele, “a pedagogia de Marx e Engels constitui uma etapa decisiva na luta pelo programa de libertação do homem das cadeias da limitação e

opressão” (1976, p.147), a qual parte de uma crítica radical à concepção metafísica do homem e propõe uma pedagogia da atividade humana que transforma as relações existentes.

Em outra obra (2002), o autor analisa e realiza uma crítica contundente às duas tendências fundamentais na história pedagógica: uma pedagogia baseada na essência do homem e uma pedagogia baseada na existência do homem, cada qual correspondendo a uma grande corrente do pensamento filosófico. Como superação, aponta uma pedagogia associada a uma atividade social que transforme o estado de coisas, que tenda a criar no homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência (p. 101).

Tais princípios educacionais de alguma forma embasaram a experiência educacional socialista do início do século passado. Um dos experimentos escolares foi dirigido por um conjunto de educadores, entre eles Pistrak, o qual organizou uma obra “A comuna escolar”, traduzida em 2009 por Luiz Carlos de Freitas e publicada pela editora Expressão Popular. As escolas, guiadas pelos princípios básicos da escola única do trabalho, buscavam criar as novas formas e conteúdos escolares condizentes com o socialismo.

Os educadores soviéticos tomaram como ponto de partida as idéias de Marx e Engels “sobre o desenvolvimento multilateral da personalidade no comunismo, sobre a necessidade de combinar o ensino com o trabalho produtivo, com a vida, sobre a formação do coletivismo e relação criativa com o trabalho e o estudo”. (Pistrak, 1924 apud Freitas, 2009)

As categorias centrais presentes na obra organizada por Pistrak (2000) são: atualidade, autogestão e trabalho. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a teoria e a prática, numa escola que, diferente do escolanovismo, não imita a vida, mas conecta-se com ela. A escola é vista como uma continuidade do meio e não uma preparação para ele.

Em síntese, a relação trabalho e educação trazida para este debate tem como eixo articulador o materialismo histórico dialético, considerando a base material que sustenta os processos educativos e culturais, historicamente. A partir desta concepção analisaremos como o MST, nas suas experiências educacionais e escolares, avança na direção de uma escola conectada com o trabalho.

As possíveis relações entre o trabalho e o ensino

Este debate pode ser feito a partir de vários enfoques e aspectos. Elegemos alguns, com a clareza de que se constituem num recorte do problema.

Está muito presente na fala dos educadores a necessidade de uma real articulação entre trabalho e educação na direção da formação humana e da emancipação. Esta relação implica numa articulação orgânica entre o assentamento e a escola, portanto numa organicidade do Movimento.

Observa-se que nos assentamentos organizados coletivamente há uma possibilidade maior de trazer a escola para o debate e ações comuns do grupo, há uma influência ainda que relativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola envolvendo a comunidade e há a possibilidade de articulação entre os elementos do trabalho, da produção e da organização com a escola.

Entre os acampamentos e os assentamentos, observa-se que os primeiros interferem de forma mais intensa na organização escolar, ainda que falte toda e qualquer estrutura, sobra vivência coletiva, luta, enfrentamento e educação a partir da realidade social. Já no assentamento, vive-se um processo de acomodação, de distanciamento do MST, de institucionalização, especialmente naqueles em que predomina o trabalho individual.

Grade (1999) se reporta aos acampamentos do MST, como um espaço que parece engendrar homens que refletem outras relações sociais, a partir de uma base produtiva diferenciada, possibilitada pela solidariedade.

É nos acampamentos que o MST mostra a possibilidade de constituição de um novo homem. A busca pela sobrevivência e manutenção dos homens, neste espaço temporário, o impede de reproduzir a vida da forma conhecida, como trabalhador rural, e estrutura de modo diferente ao do capital, a base para a produção da sua existência. Refletem-se, deste modo, outras relações sociais, originadas de outra base material de produção. Essa base material, no acampamento, é a materialização do próprio movimento. Permeando e impedindo esse novo de mostrar-se em toda a sua rebeldia, possibilidade de expansão e afirmação, está a velha ordem vigente, o modo de produção capitalista que confirma e produz a existência de seres sociais, imposta pelo capital. (p. 258)

Outro aspecto determinante no processo é a constituição de coletivos de educadores nas escolas. As possibilidades de desenvolvimento de um trabalho educativo ousado, organizado sob outras bases, que questiona a atual estrutura escolar, não se faz

isoladamente, implica um trabalho integrado de um conjunto de educadores e de disciplinas, associados a uma base organizativa do assentamento.

Por fim, a necessidade é o ponto de partida. A escola muda quando se cria a necessidade para tal, quando esta já não consegue responder as demandas impostas, quando enfrenta dilemas educacionais, quando se encontra defasada e não consegue ser atual. Assim, uma mudança que implique numa relação profunda entre trabalho e ensino implica a auto-organização. Aqui aparecem as duas categorias fundamentais da pedagogia socialista: atualidade e auto-organização dos alunos. Para Pistrak (2000), o objetivo fundamental da escola é estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Nesse sentido, “o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil” (p.38). Com relação à auto-organização, defende Pistrak que “a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem consequentemente organizar esta vida.” (p. 42)

Com base em diversas experiências escolares, conforme questionários aplicados a educadores envolvidos nestas, observa-se que a relação trabalho e escola limita-se a alguns elementos, não entrando de fato na estrutura e na organização da escola. Em primeiro lugar, ela aparece na organização das escolas e cursos em tempos educativos, os quais combinam o tempo de estudo e o tempo do trabalho. Os educandos são responsáveis não só pelas tarefas escolares mas também por outras tarefas responsáveis pela sua permanência na escola: alimentação, limpeza, organização, embelezamento, formação política, informação, entre outras. Além disso, muitos cursos funcionam com base na alternância, a qual alterna o tempo escola com o tempo comunidade, em que os educandos realizam atividades e estudos orientados e buscam articulá-los com o trabalho nos assentamentos e acampamentos.

No Instituto de Educação Josué de Castro, os cursos são desenvolvidos pelo sistema de alternância. Conforme o Método Pedagógico do mesmo (ITERRA, 2004), os tempos educativos nascem para reforçar dois princípios: a) “Um é a necessidade de mudar a existência dos educandos (seu jeito de viver e de perceber o mundo), criando assim uma abertura para o questionamento e a busca de uma nova síntese” (p. 22); b) “O outro é que escola não é só lugar de estudo, e menos ainda aonde se vai apenas para ter aulas” (p. 23). Ainda, segundo o documento, os tempos educativos visam contribuir no processo de organização e auto-organização dos educandos.

A alternância dos tempos, ou entre o trabalho e a escola, não implica efetivamente numa relação entre o trabalho e a educação. Muitas vezes tem como base uma formação unilateral, com ênfase na profissionalização, tomando a educação e o trabalho em si, sem uma real articulação entre ambos.

Além da alternância, também há uma preocupação em relação aos calendários escolares, visando adaptá-los ao trabalho nos assentamentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, versa sobre as adaptações necessárias à adequação do ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), define-se a identidade da escola do campo “pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.” (2002, p. 37).

No ideal de uma formação articulada com a realidade, com a luta travada pelos acampados e assentados em torno do MST, há uma preocupação com a formação para o trabalho no campo. A preocupação com o “trabalho” está na raiz da formação do MST. É justamente a falta “dele” que aglutina as pessoas em torno do Movimento.

Dalmagro (2010) em sua tese de doutorado faz uma análise dos documentos do MST que se referem à escola. No documento *Como deve ser uma escola de assentamento*, do Boletim de Educação n. 1 (MST, 1992), entre outros aspectos, observa que “a escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural”; “deve capacitar para a cooperação”; “deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças do assentamento”; “o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade”. A preparação para o trabalho no campo está entre os três grandes objetivos da escola, junto à escolarização e formação de militantes.

No que diz respeito ao trabalho agropecuário, conforme Dalmagro, o que está na base dessa compreensão é que a escola tanto deve ajudar a educar para a permanência do agricultor no campo, a desenvolver o gosto pelo trabalho agrícola, eliminando a discriminação entre trabalho manual e intelectual, como auxiliar no desenvolvimento dos assentamentos.

Observam-se assim algumas contradições. Se por um lado a luta do MST em nível imediato é uma luta pelo trabalho, ele engaja-se numa luta anti-capitalista, coloca em xeque a propriedade privada e busca a coletivização da terra e do trabalho. Por outro lado, a luta é de alguma forma reducionista ao propor à escola uma formação para o trabalho no campo, esperando que esta contribua para a permanência dos trabalhadores na terra, desenvolvendo o gosto pelo trabalho agrícola. Corre-se o risco de um retorno aos ideais dos “escolanovistas” e do “ruralismo pedagógico”, marcados pelo romantismo, pelo otimismo pedagógico e pela crença na educação como instrumento para conter o êxodo rural.

A relação com o trabalho parece estar mais presente nos cursos de formação de militantes ou cursos profissionalizantes, de nível médio, superior e de especialização, que se pautam na problematização da realidade. Os cursos definidos como estratégicos são aqueles que possam formar pessoas capazes de contribuir no processo organizativo da luta social e responder às necessidades colocadas pela vida nos acampamentos e assentamentos. Naira Mohr (2006), em sua dissertação de mestrado, percebe um direcionamento dos cursos técnicos do MST para a cooperação e para a agroecologia. Entretanto, essas matrizes, embora reconhecidas como importantes no processo de resistência, não são as que predominam nas relações produtivas dos assentamentos, nos quais o que pesa é a necessidade de produzir para o mercado, seguindo a lógica do modelo atual de sociedade.

Já no ensino fundamental, a relação entre ensino e trabalho apresenta-se por meio dos temas geradores, com influência do educador Paulo Freire. Tem como ponto de partida a realidade local, envolve a comunidade, implica em pesquisa nos assentamentos e em ação pedagógica teórica e prática.

De forma mais pontual, há algumas disciplinas que abordam as questões do trabalho, disciplinas regulares e diversificadas, são citadas a biologia, a química, a matemática, a tecnologia agroindustrial e o meio ambiente. As aulas práticas também são citadas como exemplo.

Muito presente nos depoimentos são as hortas escolares. Especialmente quando elas se constituem em necessidade (ao produzirem verduras que serão consumidas na merenda escolar), em aprendizado de produção agroecológica e possam ser articuladas com conteúdos escolares. Também é citado o embelezamento da escola, com trocas de mudas de flores e folhagens.

Ainda que, como observado, há muitos limites para uma relação entre trabalho e escola de fato vigorosa e com potencial transformador, os questionários indicam diferenças entre os educandos do assentamento (os quais tem vínculo com o trabalho) e os da cidade (sem vínculo com o trabalho), sendo os primeiros mais responsáveis, os que conseguem planejar e organizar idéias e atividades, os que têm maior articulação e comunicação fluente na organização de ações coletivas.

Há muitos limites na real articulação entre trabalho e educação. O mais citado nos questionários é a influência da lógica capitalista, ao impor valores individualistas e a não associação entre as diversas facetas da vida, cada questão deve ser resolvida de forma localizada e isolada. Neste modelo, escola e trabalho assumem papéis diferenciados. A maior dificuldade apontada foi a forma de organização e produção nos assentamentos de base individual e com uso de agrotóxicos, especialmente os que se afastaram da luta e do movimento social e seguem num processo de acomodação.

De outro lado, a escola institucionalizada, mantida pelo Estado e sob o seu controle, não permite grandes mudanças. Com um formato que restringe o aprendizado à sala de aula, alheio ao mundo, centrado num ensino livresco, tradicionalista, ficam restritas as articulações com o meio social e, portanto, com o trabalho. Marx (1985) ajuda nesta reflexão, ao questionar o programa do partido operário alemão, em relação ao Estado, especialmente no que se refere ao ensino público.

Uma educação popular pelo Estado é totalmente rejeitável. Determinar por uma lei geral os meios das escolas primárias, a qualificação do pessoal docente, os ramos de ensino, etc., e, como acontece nos Estados Unidos, supervisionar por inspectores do Estado o cumprimento destas prescrições legais, é algo totalmente diferente de nomear o Estado educador do povo! (...) inversamente, é o Estado que precisa de uma muito rude educação pelo povo. (p. 27).

Observamos que as práticas formativas desenvolvidas em espaços não institucionalizados têm um potencial emancipatório maior, por responderem fundamentalmente as necessidades e exigências do movimento social e por não estarem submetidas ao controle do Estado.

Associa-se a isso a situação das escolas, muitas praticamente abandonadas pelo poder público, falta espaço adequado, material e recursos pedagógicos, professores com formação, entre muitos outros aspectos. Além disso, há uma grande rotatividade de professores, muitos sem qualquer ligação com a história do assentamento e do MST, o que dificulta um trabalho coletivo, coerente e continuado. As escolas e centros de

formação mais engajados com a base material dos assentamentos e acampamentos, mais avançados em termos pedagógicos, são continuamente perseguidos e criminalizados, assim como o Movimento que os organiza.

Há um aspecto muito interessante que apareceu num questionário, trata-se da dificuldade de trabalhar com as contradições, o que leva à sua negação. Quando um trabalho desafiador é iniciado, defronta-se com muitas contradições que desestabilizam, criam problemas, exigem posições, assustam e, por vezes, levam ao abortamento do processo. Como somos educados de forma positivista, linear, funcionalista, harmônica e sem conflitos, não é fácil lidar com as contradições, com as disputas, com as mudanças e suas conseqüências, enfim, com o embate entre o velho e o novo.

Considerações finais

Considerando as análises sobre as possíveis relações entre o trabalho e a educação no contexto das escolas, cursos e centros de formação do Movimento dos Sem Terra e, ainda, as muitas dificuldades para esta relação se estabelecer, retomamos a base marxista que orienta este trabalho. Manacorda (2007), com base nos estudos de Marx, observa que uma real relação entre a educação e o trabalho implica na superação da divisão do trabalho, portanto, na superação da sociedade que se reproduz por meio desta divisão.

Isso não quer dizer que experimentos não devam ser levados a frente, ou que devemos então nos conformar com o modelo de escola que temos. O grande desafio é continuar a viver e educar-se neste mundo, e ao mesmo tempo lutarmos pela superação deste e pela construção de uma nova forma educativa, a qual precisa ser projetada e experimentada, ainda que parcialmente.

Desse modo, a educação e a escola não podem perder a vinculação com a vida atual e ao mesmo tempo conduzir a um nível mais elevado de vida. É o desafio que se coloca para as lutas e movimentos sociais organizados. Interdependência entre o futuro e a atualidade. Para Suchodolski (1976) isso significa que o ensino só pode atualmente servir ao futuro, quando é unido à prática revolucionária que cria este futuro.

Bibliografia:

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2002.
- DALMAGRO, S. L. *A escola no contexto das lutas do MST*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2010.
- CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.
- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (Org.) *A escola-comuna*. Trad. de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- GRADE, M. *MST: luz e esperança de uma sociedade igualitária e socialista*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. (Dissertação de Mestrado em Geografia).
- HARVEY, D. *Espaços de esperança*. Trad. de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.
- ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro. Método pedagógico. *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis/RS, ano IV, n.9, 2004.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. 2.ed. Trad. de Newton R. de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha In: MARX, K; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. Lisboa: Edições “Avante!”; Moscovo: Edições Progresso, 1985, p. 5-30, Tomo III.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*, livro I, vol. 1. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Cap. 13: A maquinaria e a indústria moderna, p. 423-502.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. de José C. Bruni e Marco A. Nogueira. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MOHR, N. E. R. *Formação para o trabalho no contexto do MST*. Florianópolis, UFSC, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).
- MST: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. *Escola, trabalho e cooperação*. São Paulo: Setor de Educação, 1994. (Boletim da Educação, 4).

PISTRAK, M. M. (Org.) *A escola-comuna*. Trad. de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. de Daniel A. Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 30. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. 3.ed. Trad. de Sérgio Milliet. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Trad. de Rubens E. Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

SUCHODOLSKI, B. *Teoria marxista da educação*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976. v.3.

VENDRAMINI, C. R. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.