

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESSY PRISCILA PAVAN DE PAULA RODRIGUES

**“NÓIS É TERRÍVI, SE NÓIS FALA QUE FAZ, NÓIS FAZ: O
ACAMPAMENTO ELIZABETH TEIXEIRA EM LIMEIRA-SP E A
CONSTRUÇÃO DA ESCOLA COMO ESPAÇO PÚBLICO DE AUTO-
ORGANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR”**

**JOÃO PESSOA
2016**

TESSY PRISCILA PAVAN DE PAULA RODRIGUES

“NÓIS É TERRÍVI, SE NÓIS FALA QUE FAZ, NÓIS FAZ: O
ACAMPAMENTO ELIZABETH TEIXEIRA EM LIMEIRA-SP E A CONSTRUÇÃO
DA ESCOLA COMO ESPAÇO PÚBLICO DE AUTO-ORGANIZAÇÃO E
EDUCAÇÃO POPULAR”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular.

Orientador: Prof^o.Dr^o. Luiz Gonzaga Gonçalves.

JOÃO PESSOA
2016

R696n Rodrigues, Tessy Priscila Pavan de Paula.
 Nós é terrívi, se nós fala que faz, nós faz: o
 acampamento Elizabeth Teixeira em Limeira-SP e a
 construção da escola como espaço público de auto-
 organização e educação popular / Tessy Priscila Pavan de
 Paula Rodrigues.- João Pessoa, 2016.
 163f. : il.
 Orientador: Luiz Gonzaga Gonçalves
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
 1. Educação popular. 2. Auto-organização.
 3. Acampamento Elizabeth Teixeira - Limeira-SP. 4. MST.
 5. Escola - espaço público.

UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

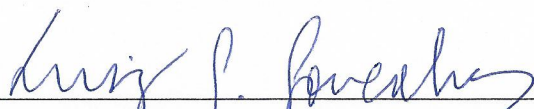
TESSY PRISCILA PAVAN DE PAULA RODRIGUES

“NÓIS É TERRÍVI, SE NÓIS FALA QUE FAZ, NÓIS FAZ: O
ACAMPAMENTO ELIZABETH TEIXEIRA EM LIMEIRA-SP E A CONSTRUÇÃO
DA ESCOLA COMO ESPAÇO PÚBLICO DE AUTO-ORGANIZAÇÃO E
EDUCAÇÃO POPULAR”

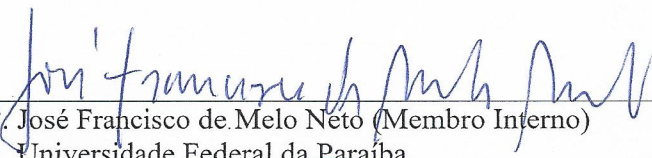
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 25 / 05 / 2016.

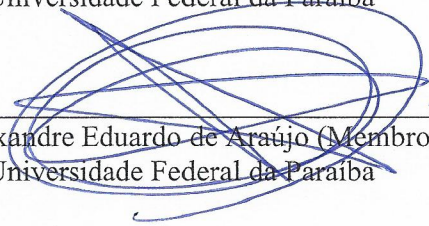
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr.º Luiz Gonzaga Gonçalves (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Pós Dr.º José Francisco de Melo Neto (Membro Interno)
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr.º Alexandre Eduardo de Araújo (Membro Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Suplente:

Prof.º Dr.º Severino Bezerra da Silva
Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB)

Dedico este trabalho aos que lutam para trabalhar na terra. Aos moradores do Elizabeth Teixeira, a todas as Mineiras (Jandira) desse país e à Fatinha (in memoriam).

Três eternos minutos

Nós estamos aqui até hoje, teve aquele despejo todo, nossa foi um horror, misericórdia, aquele monte de criança passando mal, aquele menininho pequenininho que estava lá hoje em casa, tinha acabado de nascer, ele tinha 1 semana. Ele teve que ficar no oxigênio, quase morreu, precisou entrar ambulância aqui pra levar ele, a polícia derrubando tudo, a máquina vinha aqui e derrubava tudo, eu só consegui tirar meus documentos do barraco, roupa, calçado, minhas coisas que eu trouxe de Minas, o trator passava e eu gritava: “ Moço, pelo amor de deus moço, deixa eu tirar minhas coisas!” – você via que saía lágrima da face dele e ele falava: “Dona eu não posso fazer nada, eu trabalho pela prefeitura e a prefeitura me mandou fazer isso!” e os policiais gritavam: “ Vai, vai...eu to mandando... vai, vai... vou dar 3 minutos pra vocês derrubarem isso!” e eles chegavam assim e metiam a máquina mesmo, aqui era cheio de barracos, o barracão estava cheio de compras, cesta básica que o Incra tinha mandado, que os apoiadores do sindicato mandavam pra gente e a máquina vinha assim, embolava tudo... aí eles abriram um buracão aqui, essa terra vermelha aqui, era um buracão enorme, a máquina fazia um buracão aqui e jogava tudo dentro. Era fogão, botijão, panela, tudo... a máquina empurrava e jogava tudo dentro, aí vinha o corpo de bombeiro e jogava gasolina, riscava o fósforo e metia fogo (Acampada do Elizabeth Teixeira, in CARCAIOLI, 2014).

AGRADECIMENTOS

A toda minha família, por sempre me incentivar a estudar e me apoiar em minhas escolhas, mesmo quando não compreendiam muito bem os motivos de cada uma delas. A minha mãe, por ter me acompanhado desde as primeiras letras e me ensinado que nem sempre mulheres puderam estudar quando queriam e que, portanto, eu deveria dar valor a cada aprendizado. Saudades.

Ao meu pai que com seus silêncios e com seu “a gente dá um jeito”, me fortaleceu. A Anne, que com seu simples “que legal”, me fazia sentir orgulho de nós duas. E a Júlia, por cada sorriso.

Ao núcleo da Tia Tita, por me receber como moradora quando fui embora de Peruíbe para estudar e pelo respeito de sempre, regado a café nos finais de tarde. Ao núcleo dos Pavan, que nunca me deixa esquecer que sou herdeira dos “tempos do sítio”.

Aos moradores do acampamento Elizabeth Teixeira. Em especial, Mineira, Jô, Clarisse, Soraia, Dayse, Melissa, Lenira, Seu Elzio, Kika, Ari, Gilberto, Luzias, Marieta, Sebastião, Cida, Joelen, Magrão, Barriga, Dani, Maurício, Telma, Fabiano, Bruna, Tamires, Cleyton, Maicon, Mãe, Claudinha, Seu João, Dona Nina, Jeferson, Quitéria, e em memória de Paulo, Cida, Teresa e Gêssica. Minhas melhores professoras e professores. Obrigada por me ensinar a ser um pouquinho Terrívi.

Ao MST-Regional Campinas, por abrir espaço para jovens desfocados virarem gente. Obrigada. E desculpe qualquer coisa. Ao MST-PB, pela coragem de abrirem os braços para paulistas desconhecidos. Ao Coletivo de Educação, pela compreensão nas ausências do período de escrita.

Ao Coletivo UP. Por tudo. À ITCP, por mais um pouco.

Ao Wilon, Gabi, Carol, Taufic, por tudo, mais um pouco e pelas caronas e companhia nas visitas ao acampamento (gratidão!). A Laís, Aline e Bruna, por existirem e insistirem para eu fazer mestrado. A Ioli, por além de incentivar, ter lido e corrigido cada versão desde o projeto. A Ana Paula pela animação e por ter me apresentado Alder Júlio, mesmo de longe. A Maíra, minha irmã.

Ao Alder Júlio, mestre de verdade. “Com você, na esperança e na ação”.

Ao Fabinho e a Miri (um dia os trabalhadores serão os atores quando a noite cair).

Ao Paulo, por me apresentar o outro Paulo (Freire) de maneira visceral. Ao João, Tunico, Pedro, Luciana, Décio e Tia Marcy. Só guardo boas lembranças do núcleo do Vale da Paraíba.

Núcleos J7, PCQ, Vaca Verde, P12, Somo Black, Mangroove, aquele quarteto sem nome, galera da Flaskô e Fiel Frango; sem vocês não teria conseguido sobreviver em Campinas. Valeu cada minuto.

Ao Roberto, Carol e Laila, que ao final de cada ligação aos domingos, sempre perguntavam “como tava o mestrado”. “Tá indo...”. E não é que foi? Obrigada pelo carinho de sempre.

A Nádia, pela paciência com os recomeços nos coletivos de educação popular e pela energia contagiante.

A turma de especialização Tekohá-Guarani, com quem aprendi outro sentido para o estudo e para vida.

Ao Camilo, companheiro que a luta me deu.

Ao casal Bruna e Casé, presente que Goiás enviou e a Paraíba me deu. Vocês nem imaginam o quanto o Dismantêlo Groove ajuda a escrever. Ao Juan, pela presença em cada comemoração.

Ao meu orientador, Luiz Gonzaga, que com sua generosidade, paciência, curiosidade e capacidade de escuta, me fez ‘pagar a língua’ por cada vez que falei mal de professor universitário. E de quebra, ainda ganhei um amigo.

A todos que lutam para o CNPq existir e financiar pesquisas como a minha.

A turma de 2014 do mestrado em educação, que fez as aulas ficarem mais leves e sérias.

Ao Tira. Sem palavras (Há! esperei por seis anos para retribuir o agradecimento conciso e profundo da sua dissertação! Quem mandou se meter com virginiana? rs). Te amo, simples assim.

Por fim, a todos que saíram às ruas para defender a tal democracia nos dias em que eu não pude ir. Parar para escrever justo quando o país está sofrendo um golpe é horrível. Fora Temer, hoje e sempre. Tá só começando.

RESUMO

Este trabalho buscou compreender as relações sociais mais determinantes que possibilitaram a construção de uma escola de educação popular auto-organizada no acampamento Elizabeth Teixeira (ET) em Limeira-SP, constituída a partir da luta por Reforma Agrária empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse sentido, a escola pôde ser compreendida como uma síntese das múltiplas determinações constitutivas do próprio acampamento, onde os elementos Auto-organização e Educação Popular foram entendidos como sementes e frutos desse processo, além de se projetarem como categorias teóricas que embasaram este estudo. A análise considerou principalmente a relação entre três sujeitos coletivos: os viventes do acampamento Elizabeth Teixeira (ET), o MST e o coletivo de educadores populares Universidade Popular (UP). Utilizou-se como fonte os relatos das atividades do coletivo UP, os vídeos elaborados por apoiadores do acampamento e as lembranças surgidas a partir dos Círculos de Memória Investigativos, realizados com os sujeitos participantes da construção da escola. O estudo revelou que a escola, (ou escolinha, como nomeiam), é um ponto de aglutinação de forças para manter a vitalidade do acampamento. Ao evidenciar alguns caminhos percorridos, a partir de decisões coletivas tomadas para enfrentar as contingências surgidas no processo de construção da mesma, revelou-se a face do popular no processo educativo, reconstruindo o sentido de público em um espaço em que não há, ao longo de nove anos, o reconhecimento legal do Estado

Palavras-Chave: Educação Popular, Auto-organização, Acampamento, MST, Escola.

ABSTRACT

The study presented in this paper was aimed at uncovering the most relevant social relations contributing to the creation of a self-organized popular education school in the Elizabeth Teixeira (ET) encampment in Limeira (São Paulo), whose construction was inspired on the fight for Agrarian Reform undertaken by Brazil's Landless Workers Movement (MST). In this sense, the school was understood as a unification of multiple determinations that constituted the camp itself, where the Self-Organization and Popular Education elements were seen as roots and fruits of this process, simultaneously projecting themselves as technical categories and serving as foundations for this study. The analysis considered mainly the relationship between the three following collective subjects: the inhabitants of the Elizabeth Teixeira encampment, the MST and Universidade Popular (UP), a collective project conducted by popular educators. UP's reports and accounts were used as source for the present research, as well as videos recorded by encampment supporters and memories recalled during the *Círculos de Memória Investigativos* (meetings of investigative memory) organized with groups which took part in the construction of the school. The study revealed that the school (or "escolinha", "little school", as it's called among participants) is a hub of forces that helps maintain the vitality of the encampment. The popular feature of the educational process analyzed became evident through some of the paths taken from collective decisions that attempted to deal with issues arising during the process of construction of the school. This popular characteristic rebuilds the meaning of "public" in a space that in nine years has never been legally recognized by the State.

Keywords: Popular Education, Self-organization, Encampment, MST, School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Reocupação do Acampamento Elizabeth Teixeira em 11 de dezembro de 2007	06
FIGURA 2: Fronteiras e atividades relevantes na região do acampamento	26
FIGURA 3: Imagem aérea do acampamento Elizabeth Teixeira (2008)	27
FIGURA 4: Demolição do barracão no dia do despejo no Acampamento Elizabeth Teixeira.	44
FIGURA 5: Cartaz de divulgação do grupo Trilharestórias (2007)	54
FIGURA 6: Oficina de construção da Geodésica, uma das tentativas não-concluídas experimentadas (2010).	82
FIGURA 7: Imagem da folha do mês de Abril	85
FIGURA 8: Venda dos Calendários durante o Fórum de Educação Popular (FREPOP) em Lins-SP, julho de 2012.	88
FIGURA 9: Calendário nas mãos da Elizabeth Teixeira.....	89
FIGURA 10: Mutirões dos tijolos – peneirar a terra	91
FIGURA 11: Mutirões dos tijolos – misturar com cimento	91
FIGURA 12: Mutirões dos tijolos – colocar na forma	92
FIGURA 13: Mutirões dos tijolos – prensar	92
FIGURA 14: Mutirão na fase de acabamentos – carpintaria da escolinha em fevereiro de 2013.....	96
FIGURA 15: Mutirão de Construção da Fossa de Evapotranspiração, junho de 2014	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
A Chegada ao tema estudado	2
Procedimentos metodológicos.....	8
Nota sobre o emprego da palavra Escolinha.....	15
CAPÍTULO I: A CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE NO CONTEXTO DO ACAMPAMENTO ELIZABETH TEIXEIRA.....	20
1.1 Contextualização e disputas pelo território do acampamento	20
1.2 Alguns aspectos presentes no cotidiano do acampamento: tempo, tecnologia e crença.....	28
CAPÍTULO II: NOS ALICERCES DA ESCOLA.....	53
2.1 Fundamentos da Educação Popular e da Auto-organização na escola do acampamento	53
2.2 A EJA no Elizabeth Teixeira e a confecção do calendário como instrumento de mobilização.....	74
CAPÍTULO III: MÃO NA TERRA PARA ERGUER A ESCOLA.....	90
3.1 Os tijolos e mutirões	90
3.2 Alguns critérios para o nome da Escola: processo de formulação e tomada de decisões	101
3.3 Notas sobre o papel das mulheres durante a construção	104
3.4 Sobre as construtoras e construtores da escola: migração e perspectiva relacional.	114
CAPÍTULO IV: A LUTA POR ESCOLA NO ACAMPAMENTO E A RECONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE PÚBLICO	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160

INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou compreender as relações sociais mais determinantes que possibilitaram a construção de uma escola no acampamento Elizabeth Teixeira (ET) localizado em Limeira-SP, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 2007, a partir do encontro entre três sujeitos coletivos: o MST, o coletivo de educadores populares Universidade Popular (UP) e os viventes do acampamento.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. Na introdução, apresento como se deu a minha chegada ao tema estudado, os procedimentos metodológicos utilizados e um tópico explicativo acerca do emprego da palavra ‘escolinha’ ao longo do texto.

O primeiro capítulo aborda a formação do acampamento e algumas forças políticas que disputam o território, bem como alguns elementos elucidativos da dinâmica organizativa cotidiana do acampamento, destacando o ritmo da vida no local, a tecnologia e a crença como elementos significativos.

No segundo capítulo, apresento os fundamentos teóricos e práticos presentes nos alicerces da escola: a Educação Popular e a Auto-organização. As atividades do coletivo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a confecção de um calendário como instrumento de mobilização e auto-financiamento também são analisados a fim de expor de que maneira estes fundamentos se materializam no processo de construção da escola.

No terceiro capítulo, abordo a organização do trabalho escolhida pelos sujeitos para construir a escola, os mutirões, realizados, desde os seus tijolos, alguns critérios pensados para a escolha do nome da escola, o papel que cumpriram as mulheres nesse processo, bem como algumas características comuns entre os sujeitos construtores como frutos do trabalho de Educação Popular e como sementes e expoentes da dinâmica auto-organizativa do acampamento.

No último capítulo, apresento de que maneira a escola resignificou o sentido de público no acampamento, mesmo não tendo tido reconhecimento do Estado ao longo de nove anos.

A Chegada ao tema estudado

Onze de dezembro de 2007¹. Manhã. Chovia, chovia muito. Saímos² cedo de casa, com carro emprestado de um colega. Não sabíamos exatamente como seria, só sabíamos que estávamos indo para a reocupação dos Sem Terra de Limeira. Mas não sabíamos por inexperiência, porque essa re-ocupação foi diferente, não foi sigilosa como costumam ser. Foi um ato político, público (até a imprensa foi convidada) para denunciar a crueldade da Polícia Militar de SP, a mando do então prefeito, Sílvio Félix.

Foram 50 quilômetros de expectativa e falação, entre Campinas e Limeira, percorridos na Rodovia Anhanguera. O acampamento Elizabeth Teixeira (ET) fica ali, próximo da autoestrada. A chuva atrapalhava um pouco, mas quando estávamos chegando, deu para ver muitos urubus sobrevoando a região. Era o lixão que cerca o acampamento, que a prefeitura insiste em chamar de aterro sanitário³.

Saímos do asfalto e pegamos um trecho de terra. Terra tomada pela cana-de-açúcar. Um imenso canavial, além do lixão, vai formando a vizinhança do acampamento Elizabeth Teixeira. Nosso carro atolou, descemos na chuva e conseguimos desatolá-lo. Andamos mais alguns metros e vimos um carro da polícia parado. Estavam também atolados e os policiais do lado de fora, na chuva, olhando para o carro. Pudemos ver alguns sem-terra se aproximando e fomos ficando apreensivos. Rapidamente, sem palavras, desatolaram o carro da polícia, olharam para os policiais e voltaram para o aglomerado de onde tinham vindo, acho que havia pelo menos quinhentas pessoas. Passamos pelo carro da polícia, os policiais ainda estavam do lado de fora, e nos juntamos aos acampados.

¹ Esta apresentação é um excerto com modificações de um escrito pessoal que utilizo sempre que vou contar sobre meu “batismo” em ocupações de terra, que nesta dissertação, significa também minha aproximação com o tema de pesquisa.

² Refiro-me aqui aos integrantes do Coletivo Universidade Popular (UP), do qual fazia parte. Atualmente “é um coletivo de extensão da Universidade Estadual de Campinas, formado por estudantes universitários de diversos cursos e que realiza trabalhos na área da educação junto ao MST, na região de Campinas, principalmente no pré-assentamento Elizabeth Teixeira, em Limeira. O Universidade Popular tem três frentes de atuação junto às assentadas e assentados: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação infantil na Ciranda Infantil e o trabalho educativo a partir da Agroecologia. O trabalho de educação realizado pelo coletivo tem como referência a Educação Popular” (FREITAS, 2015, p. 16).

³ Ver <http://www.jlmais.com/versao-para-impressao/materia/1661/mst-bloqueia-entrada-do-aterro-sanitario>

As pessoas caminhavam aparentemente sem rumo pela área destruída, atolando seus pés no chão vermelho. Sabiam muito bem para onde estavam indo. Procuravam as antigas ruas, onde ficavam seus antigos barracos, a Ciranda Infantil⁴, a Horta Coletiva, o Barracão Central, o Galinheiro, o Chiqueiro, o Viveiro de plantas, a Cozinha Coletiva. Muitos choravam. Outros xingavam.

Tinha ainda os que ficavam em silêncio, na chuva que já amenizava. E tinham as crianças. Sempre têm as crianças. Uma delas me olhou, pegou-me pela mão e apontou para o que restara de um ‘velotrol’, meio enterrado: “Ó !?”.

Meu pé afundou mais, e percebi que tinha me enfiado num imenso buraco. Trabalhadores financiados pela prefeitura precisaram completar o serviço ao longo de mais de uma semana, depois do despejo. Valas enormes foram cavadas e terminaram de enterrar o que não deu tempo na manhã de sol quente do dia 29 de novembro de 2007⁵.

Nesse momento o carro de som já tinha chegado, alguns tinham criado coragem para buscar madeira e começar a construir um novo barraco.

Começaram algumas falas, de moradores, de dirigentes, apoiadores, vereadores, Igreja, outros movimentos sociais. Estava todo mundo lá. A imprensa também, mas no jornal não saiu quase nada do que viram ali. De polícia, só aquele carro que tínhamos visto atolado. Às vezes, atrocidade e covardia geram comoção. Foi o caso, e os que haviam autorizado a atrocidade sabiam disso.

Das 300 famílias que moraram de abril a novembro de 2007, voltaram metade delas. Elas tinham ficado esses 12 dias no salão da Igreja. Após as falas e a mística, fomos convidados a caminhar pela área, tentar reconhecê-la, e reocupá-la de fato.

⁴ Entende-se a Ciranda Infantil “como uma proposta de Educação Infantil Popular, pois ela se insere na trajetória da Educação Popular como uma educação vinculada aos interesses da classe trabalhadora no interior da luta de classes; está vinculada a um movimento social organizado que visa a emancipação dos sujeitos e um outro projeto de sociedade; se apresenta como espaço de encontro do coletivo infantil e como espaço de produção de culturas infantis e; reconhece as crianças como sujeitos da história, produtoras de culturas infantis e protagonistas na luta pela terra” (FREITAS, 2015, iv).

⁵ A ocupação da área aconteceu no dia 28 de abril de 2007 como parte das ações integradas do MST conhecida como ‘Abril Vermelho’, por memória e protesto aos 21 sem terra assassinados em Eldorado dos Carajás-PA, em abril de 1996. O despejo do acampamento Elizabeth Teixeira ocorreu no dia 29 de novembro de 2007 e a reocupação da área data de 11 de dezembro de 2007. Ver <https://www.youtube.com/watch?v=pdVPjnmoTQk>.

Alguns de nós já tínhamos participado de ocupação, outros não. Mesmo os que já tinham tido esse experiência de “arregaçar cerca” - que só quem viveu sabe como é - não podiam imaginar o que encontraríamos.

Enterrados e remexidos pelos tratores havia cadernos, roupas, brinquedos, bonecas, restos de madeira, de lona, documentos, painéis. Conforme andávamos, íamos encontrando rastros de vidas, de sonhos. Então, muitas enfiavam a mão no barro vermelho, tentando encontrar algo familiar. Lembro até hoje do cheiro de quando encontramos o resto do galinheiro.

E lembro a dor de quando encontramos o resto da “Ciranda Infantil”, toda quebrada. O velotrol era só a ponta do que tinham tentado enterrar.

**

Depois dessa caminhada pela área, nos apresentamos a um dos coordenadores do acampamento que veio conversar conosco. Dissemos que éramos e não éramos da Universidade, porque quase todos ali já estavam formados, trabalhavam ou estavam desempregados. Contamos um pouco da formação do coletivo⁶, da nossa militância. Não éramos do movimento estudantil, também não éramos de ONG, nem ligados a igrejas, sindicatos, nem orgânicos a algum movimento social. Definir-nos como “apoiadores”, estava de bom tamanho.

O coordenador também se apresentou e disse que, como podíamos ver, a demanda era grande. Faltava tudo, comida, lona, roupa. E já nesse dia ele nos abriu a porta do que viria a ser o extrato e a liga desse coletivo recém-formado: havia uma demanda grande no campo da educação, em especial, para alfabetização dos adultos. E precisava de gente para trabalhar.

Em silêncio nos olhamos, e foi nesse momento que, além dos olhares, outras coisas também se cruzaram: a história do Acampamento Elizabeth Teixeira e do Coletivo Universidade Popular, a demanda que exigia um trabalho contínuo, enraizado, com a vontade de trabalharmos de forma mais sistemática e menos pontual, solta, trefista. Como se diz na minha terra: ‘juntou a fome com a vontade de cumê’. Mas os

⁶ Para maior aprofundamento acerca do coletivo, ver “Na autonomia do povo, o poder popular: experiências com Educação Popular no acampamento Elizabeth Teixeira. Campinas, 2015”

caminhos e olhares se cruzarem nem sempre é suficiente. E ali, pelo tamanho da barbárie que vimos, era preciso mais. Era preciso convergir com força para um ponto comum.

Mas só convergir também não adianta. A gente sabia disso. Era preciso criar condições materiais concretas para trabalharmos. Não as ideais, as mínimas mesmo. E também não bastavam as condições materiais. Alguém ali já tinha alfabetizado alguém, naquelas condições? Não.

Se no caminho de ida para a reocupação estávamos falantes, na volta, o silêncio tomou conta. Havia revolta no ar. E muitas perguntas: teve uma que não me recordo de termos feito: se realizaríamos ou não aquele trabalho. A indignação com tamanha violência gerou o consenso. E diante daquela situação-limite, era preciso muito trabalho, estudo, pesquisa e comprometimento.



FIGURA 1: Reocupação do Acampamento Elizabeth Teixeira em 11 de dezembro de 2007. (Imagem: arquivo pessoal)

O trabalho que apresento aqui começou também naquele dia. Ainda que não houvesse ali uma postura de pesquisadora ‘acadêmica’ diante daquela realidade, sempre existiu um comportamento investigativo, curioso, inquieto. Sabíamos pouco sobre MST, sobre acampamento, sobre as Sem Terra, sobre as crianças Sem Terra⁷; sabíamos pouco sobre EJA, sobre Educação Popular, Pedagogia do Movimento, Auto-organização e sobre Práxis. E são esses temas que mais serão abordados nesse trabalho.

⁷ Que serão tratadas nesse trabalho como Sem Terrinha. “O nome Sem Terrinha surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra do Estado de São Paulo, em 1996. Elas começaram a se chamar assim durante o encontro e o nome acabou sendo incorporado à identidade das crianças que participam do MST em todo Brasil” (RAMOS, 1999, p. 26). “Assim, Sem Terrinha não é o diminutivo de Sem Terra, é um nome que identifica o sujeito criança na luta pela terra do MST. Por isso, ele aparecerá durante todo o texto desta dissertação com letra maiúscula e no singular” (FREITAS, 2015, p. 14).

Já tínhamos estudado sobre esses assuntos. Alguns de nós vinham de família militante, outros já tinham tido experiências significativas de trabalhos com grupos populares, ou eram oriundos do meio popular. Mas do ponto de vista de uma construção coletiva, que unisse expectativas individuais e subjetivas com desafios cotidianos concretos de uma comunidade, amparados por princípios políticos e pedagógicos de uma coletividade construída por uma organização com abrangência nacional, que era o caso do MST, certamente era a primeira vez.

Então todos esses sujeitos complexos (cada sujeito individualmente, o sujeito coletivo Universidade Popular, o sujeito coletivo Elizabeth Teixeira, o sujeito coletivo MST) construíram junto um trabalho político-pedagógico que resulta, entre muitas coisas, em outro sujeito complexo: a escola auto-organizada do acampamento. A escolinha.

É a partir dela que me propus a escrever sobre parte do que consegui aprender especialmente entre dezembro de 2007 a dezembro de 2012. E refletir sobre o que fizemos, sobre o que ‘não dava tempo’ de questionar muito na nossa correria. Esse período não só contribuí para algo coletivamente, mas *me* construiu, criei identidade, me fiz nele, consciente do inacabamento humano. De apoiadora à educadora popular, à pesquisadora, e principalmente, companheira de luta.

E como ninguém se faz ou se educa sozinha, afirmo que esse trabalho não é só meu. Não consegui inventar uma maneira jeito de ‘citar’ cada idéia na volta das aulas de alfabetização, o que seria justo. Mas as trocas entre os companheiros, com as tantas idéias que surgiam em mesas de bares, nas refeições na casa das educandas, nos velórios que acompanhamos dos companheiros tombados, nas filas das marchas, nas noites angustiadas, nas noites culturais do acampamento em volta da fogueira, essas são uma constelação maior do que essa dissertação consegue organizar.

Agora eu já não lembro mais quem disse ou quando disse. Mas pelo menos, espero que cada uma dessas pessoas que estiveram ombro a ombro, olhos nos olhos comigo, nessa caminhada, consiga se reconhecer um pouco nesse texto.

Procedimentos metodológicos

Se acima apresentei como se deu minha chegada ao acampamento e ao tema de pesquisa, neste momento apresentarei os caminhos metodológicos pelos quais percorri e que me forneceram bases para organizar relatos, pesquisa bibliográfica, trabalho de campo e produção teórica na busca por compreender meandros do acampamento Elizabeth Teixeira e principalmente, nesta pesquisa, sua consensual designação: temos uma escolinha.

Os instrumentos que detalharei foram os que serviram para o exercício metodológico proposto neste trabalho: identificar princípios da educação popular no processo de construção da escolinha do acampamento, analisar de que maneira os princípios pedagógicos do MST estão presentes nesse processo específico e elaborara uma reflexão sobre o momento atual da Educação do Campo a partir da experiência de uma escola construída sem o reconhecimento do Estado.

Para tal faz-se necessário olhar para a escolinha como uma síntese de complexas relações políticas e pedagógicas vividas durante as lutas enfrentadas pela referida comunidade. Entendendo que a realidade social é feita de contradições, o desenvolvimento dessa pesquisa busca contribuir para que para que nos aproximemos das determinantes fundamentais desse processo.

As escolhas que tomei ainda não se separam da minha experiência como apoiadora no acampamento. É preciso olhar novamente para minha chegada ao território: de apoiadora no dia da reocupação, passei a educadora popular. Depois (a partir de 2013, quando me mudei de Campinas-SP para João Pessoa-PB), todas as vezes que voltei à região para visitar minha família (em Americana-SP, cidade vizinha à Limeira), fui também ao acampamento como visitante, como companheira que sente saudade. Voltar lá no ano de 2014 depois de uma história de relações construídas com as pessoas e com o espaço para me apresentar como ‘pesquisadora’, foi meu primeiro desafio metodológico. E vários foram os motivos.

O primeiro era a consciência de que apenas eu tinha plena clareza dessa minha ‘mudança de papéis’. Eu sabia que isso não era claro para toda a comunidade. Em

algumas das vezes que estive lá como visitante, ouvi frases como: “ah, tá sumida”, “nos abandonou”, “até que enfim se lembrou da gente”. Mesmo eu tendo preparado minha saída da região com um ano de antecedência, feito a transição das tarefas que eu realizava para outras pessoas, tendo feito festa de despedida.

Por mais que se tenha comprometimento com o trabalho popular (seja como militante, educador, pesquisador) e que devido ao grau de envolvimento, em alguns momentos, ser ‘de fora ou de dentro’ (do acampamento ou do Movimento) possa se amalgamar (ou mesmo se confundir), o fato é que os ‘de dentro’ ficam e os ‘de fora’ passam pelo acampamento (ainda que por tempos diferentes ou que voltem de vez em quando). E não são poucos os que passam. Por isso, essa fala de abandono é bastante comum e um ponto de tensão a ser considerado nos trabalhos com sujeitos populares.

Além disso, eu também tinha consciência de que pesquisadores não eram exatamente bem-vindos para parte das famílias. Alguns projetos e pesquisas que não deram retorno à comunidade causaram um eco negativo:

Esta pesquisa que você está fazendo comigo é igual a que um moço veio aqui fazer um tempo atrás! Já vieram muitas pessoas fazer pesquisas e projetos com a gente. Eles sempre falam que tem projetos. Mas, agora, a Dandara ficou brava e não está deixando que venham muitas propostas. Vou até lhe contar o que aconteceu uma vez comigo. Um moço veio aqui em casa e me fez um monte de perguntas. Ele queria saber como era a minha vida, como foi minha vida na roça, se eu fui para a escola e quais eram meus sonhos. Eu falei que meu sonho era aprender a ler e escrever e poder construir minha casa! Eu tenho este barraquinho aqui, mas queria ter um barraco bonito, ou até uma casa de tijolos, bem bonita! Então, o moço me disse que tinha um projeto para construir casas. Ele queria fazer casas com caixa de leite. Eu não sei muito bem como iria ficar, mas ele disse que ficava bem bonita e dava até para ter energia elétrica, captada pelas caixas. Ele me perguntou se eu queria uma casa assim. Respondi que sim! Nossa, seria o meu sonho ter uma casa! Pois é, mas o moço nunca mais apareceu (CARCAIOLI, 2014, p. 121, entrevista com Roseli).

As palavras pesquisa e projeto carregam o peso de práticas acadêmicas convencionais, que estão longe da busca de uma relação não hierárquica entre os sujeitos da pesquisa, tratando-os, às vezes, como objetos. Algumas práticas extensionistas buscam levar o conhecimento científico como legítimo e superior ao

conhecimento elaborado pelos camponeses, como percebemos na fala de uma acampada:

Por aqui aparecem muitas pessoas da universidade querendo fazer projetos! Outro dia, uma professora me ligou; ela despencou a falar de projetos e mais projetos! Eram sete projetos diferentes, sete!!! Um dos projetos era para uma menina vir aqui e ensinar a gente o manejo do solo para plantar mandioca. Um projeto para plantar mandioca? Eu não acreditei que estava ouvindo aquilo: mandioca? Então, eu disse a ela: “Olha aqui, nesse assentamento inteiro, você acha que estamos precisando aprender a plantar mandioca?”. Nossa, fiquei muito brava com aquilo e dei a maior bronca nela. Agora começamos a proibir um monte de projetos aqui dentro. É muito bonito escrever projeto sobre sem-terra, mas aqui já fizeram um monte, e a maioria não foi para frente ou nunca terminaram. Com a quantidade de projetos que já fizeram aqui, era para esse assentamento estar uma maravilha!(CARCAIOLI, 2014, p. 119, entrevista com Dandara).

Diante desse contexto e preocupada com ele, decidi dialogar primeiro com os sujeitos com quem imaginei que poderia haver alguma resistência. E para minha satisfação, mais uma vez, fui muito bem acolhida com essa nova tarefa, de pesquisadora. Riram, por vezes com fases irônicas do tipo: “que chique!!”, “agora ta ficando importante”, e entre risadas, disseram que era bom mesmo algum registro sobre a escolinha.

Os motivos de ser bom esse registro eram explicados por diferentes sujeitos logo depois: ouvi que era importante para mostrar aos ‘de fora, que são contra os Sem Terra, o que tem de educação ali dentro’. Que seria bom porque ‘quem sabe poderia virar um documentário e passar na televisão’, já que em vídeo ‘seria mais interessante’ e na TV teria maior alcance, demonstrando que os trabalhos acadêmicos (em seu formato escrito) ‘chegam pouco’ na maior parte da população.

Mas o motivo de aceitação da pesquisa a destacar foi, no caso de acontecer outro despejo, pelo menos ter ‘um livro’ contando parte daquela história. O despejo de novembro de 2007 completou 8 anos e é muito vivo no acampamento, não só dos que estavam no momento, mas dos que se chegaram depois e escutaram as histórias das atrocidades praticadas pela PM naquele dia. É vivo também o sentimento de

instabilidade que paira pelo acampamento. Aliás, não é apenas um sentimento, é a condição jurídica e política concreta que segue sem resposta.⁸

Entendi que estava diante de uma responsabilidade ainda maior do que eu já supunha. Era a *confiança* que mediava metodologicamente o meu trabalho, a ser feito dali por diante.

É importante destacar a questão da confiança nesse item do trabalho, porque percebo que nesse ponto existe outra tensão importante para refletir acerca dos instrumentos de pesquisa, e de outros tipos de trabalho que envolve a relação academia/sujeitos populares, como atividade de extensão e por vezes, de ensino ou de formação política: na academia somos formados e instigados o tempo todo para sermos bons ‘perguntadores’, questionarmos, elaborarmos “A” pergunta chave para a produção do conhecimento.

No trabalho com grupos populares não é bem assim. Muita pergunta é quase que ‘falta de educação’, ‘enxerimento’, ‘invasão de privacidade e de mundo’. É preciso intimidade e confiança para que essa relação seja menos tensa e mais orgânica no intuito de conseguirmos informações sólidas que contribuam na leitura da realidade.

Essa reaproximação para a apresentação da intenção de pesquisa foi um caminho metodológico necessário para reconstruir minha relação no acampamento, assumindo essa nova tarefa. Foi realizada com a dirigente que mora no acampamento, com o núcleo que frequenta as atividades de EJA na escolinha e com acampados que participaram do processo de construção da mesma.

A minha vinculação com o local criou outro desafio metodológico, que foi a impossibilidade de realizar uma entrevista acadêmica ‘tradicional’, com roteiro definido, ou com perguntas que são as primeiras abordagens sobre determinado processo. Isso porque eu fui parte do processo que estava buscando compreender melhor, e as pessoas com quem dialoguei sabiam disso. Fazer uma entrevista nos moldes convencionais que estavam no imaginário das pessoas e no meu (com gravador, e questionário pronto) soaria descabido, desconfortável, falseado.

⁸ Sobre a situação jurídica do acampamento, ver a dissertação de mestrado defendida no Instituto de Economia – Unicamp de Rodrigo Oliveira Taufic, 2014, intitulada “**Expansão Urbana e Relação Campo-Cidade:** um estudo a partir do município de Limeira-SP (2003-2013)”.

Optei então por deixar explícita uma atitude de escuta de suas falas, visando cultivar a memória do acampamento (e as nossas), de maneira que as próprias perguntas (ou comentários sobre as lembranças) que surgiam eram discutidas entre nós.

O brotar dessas perguntas e o desenrolar dos nossos diálogos possibilitados por minha vinculação, em muito me lembravam do ‘jeito como os círculos de cultura’ aconteciam no acampamento⁹.

Como ensaiar instrumentos metodológicos também é parte constitutiva na construção do conhecimento científico, aos encontros realizados durante esta pesquisa que tomaram as vezes do que inicialmente eram entrevistas, chamarei de Círculos de Memória Investigativos¹⁰.

Nesse processo o escopo teórico dos círculos de cultura foi mantido, destacando-se o conceito de diálogo e transformação social, mas acrescentando-se também a finalidade de produção acadêmica, explicitada de antemão aos sujeitos, a ser gerada a partir destes encontros. Através do cultivo da memória da qual o pesquisador também é parte, busca-se atender os objetivos que a pesquisa pretende alcançar, no meu caso, respondendo e gerando novas perguntas sobre a escola. Para sistematizar esses encontros fiz anotações que compuseram este trabalho. Foram sete vistas ao acampamento durante o amadurecimento dessa pesquisa.

Com esse ‘jeito de realizar a pesquisa’ e com a postura de pesquisadora melhor definido, optei por experimentar o uso do gravador, produzindo relatos que integram esse texto. No entanto, ainda que houvesse a relação de intimidade e confiança que tratei acima, é importante destacar uma fragilidade: algumas informações que considero relevantes para atender aos objetivos da pesquisa de fato surgiram, com o gravador desligado, ou nas conversas mais ‘*informais*’, confidentes, já na hora de ir embora da visita, essas sim de grande relevância para os grupos populares.

Entretanto, ainda que essa maneira de gerar perguntas e respostas da pesquisa, pautada pelo respeito à história, ao saber acumulado e ao trabalho desempenhado pelos

⁹ Trataremos dos fundamentos dos Círculos de Cultura realizado no acampamento Elizabeth Teixeira no segundo capítulo deste trabalho.

¹⁰ Optei por não expor os nomes das pessoas com quem proseei, embora, quando perguntei a elas o que achavam, as mesmas responderam que ‘tanto fazia’ deixar ou trocar os nomes. Minha opção por substituir os nomes, tanto nas prosas quanto nos relatos do arquivo do UP se deu por uma preocupação com a segurança destas pessoas, uma vez que estamos passando por um período de intensificação da criminalização de Movimentos Sociais, sobretudo os organizados.

envolvidos no processo investigado tenha revelado uma rica fonte de pesquisa, considero que não foram suficientes para atender aos objetivos anunciados, o que me levou a trilhar outros caminhos metodológicos.

Nesse sentido fiz uma revisão bibliográfica, utilizando como fonte parte da bibliografia produzida sobre o acampamento Elizabeth Teixeira, Pedagogia do Movimento Sem Terra, Educação do Campo, Educação Popular e Auto-organização.

Os referenciais teóricos trabalhados foram escolhidos partindo da minha prática como educadora popular. Talvez, se a escolha fosse feita a partir de grupos de estudos ou leituras interessadas e comprometidas (a exemplo dos Grupos de Pesquisa encontrados nas Universidades), mas descolada de uma prática (para além da prática teórica), é bem possível que meu ponto de partida teórico fosse outro. Esses referenciais de partida foram escolhidos porque contribuíram para construir respostas concretas (ainda que incompletas) aos problemas que surgiam no nosso (meu, do UP e dos acampados) cotidiano militante.

Contudo, a tarefa agora também é questionar esses processos dos quais fui sujeito e para isso, li outros autores e autoras que na época não pude ler. Dei mais ênfase à Educação Popular, por alguns motivos. Um deles é porque na nossa¹¹ prática temos maior intimidade com os outros referenciais: Pedagogia do Movimento¹² e Educação do Campo, por exemplo, são elaborações da nossa classe, orgânicas ao Movimento e, portanto, temos mais relação, tanto com seus princípios originários quanto com seus transformismos¹³, principalmente da Educação do Campo.

Auto-organização embora não seja um conceito elaborado com esse nome pelos sujeitos que participaram do processo, também faz parte da prática no acampamento como uma releitura a partir da pedagogia socialista, que incorporou-se no cotidiano, a exemplo dos Núcleos de Base¹⁴, da atuação dos alunos nas Escolas do Campo.

¹¹ Refiro-me aqui aos sujeitos envolvidos na luta pela Reforma Agrária Popular, na qual me incluo.

¹² Todas as vezes que eu escrever Movimento com M maiúsculo, estou me referindo ao MST.

¹³ Paludo (2012) utiliza esse termo para reforçar que no processo entre os princípios iniciais de uma determinada reivindicação popular e à sua elaboração como Política Pública, ocorrem transformações/apropriações pelo Estado, devido ao caráter do mesmo.

¹⁴ São instâncias organizativas e formativas do MST como células que podem ser compostas, por exemplo, por núcleos de famílias no caso de acampamentos e assentamentos, ou alunos, nos casos das escolas e cursos.

Certamente que estes referenciais não estão fechados, e são reelaborados cotidianamente. O mesmo acontece com a Educação Popular. Ela é um dos pilares da própria Pedagogia do Movimento. No entanto, talvez por ter sido bastante apropriada por sujeitos de interesses antagônicos aos dos movimentos sociais¹⁵ e dos sujeitos que colocaram a Educação Popular na história (revelando o caráter pedagógico da política e a politicidade da educação *com finalidade* de transformação a favor dos oprimidos), ela tenha ficado um pouco abandonada.

Não se trata de resgatar algo, mas de tentar reconstruir esse referencial no tempo-presente, refletindo sobre as apropriações, seqüestros, atualizações e lembrar o porquê mesmo, a EP foi tão importante na origem do Movimento.

Outras fontes utilizadas nesse trabalho foram vídeos independentes produzidos por coletivos ou indivíduos aliados na luta pela Reforma Agrária Popular, disponíveis na internet e imagens fotográficas, que aqui não têm uma função de apêndice, complemento a alguma informação, ou caráter ilustrativo de texto. Elas estão neste trabalho para humanizar, para marcar que estamos falando de relações humanas e sociais, de gente, que muitas vezes se transformam em números ou palavras bem articuladas, sem cor, sem cheiro, sem marcas, sem sofrimento, sem sorriso, sem sangue.

Fiz também uma pesquisa no arquivo virtual do Coletivo Universidade Popular, que tinha¹⁶ forte preocupação com a sistematização de experiências¹⁷ e a cada atividade, organizava um planejamento, registro e avaliação em forma de relato. Os relatores se alternavam, possibilitando uma abrangência maior de opiniões acerca do processo educativo, que eram debatidos presencialmente nas reuniões semanais e nos espaços de estudo (que aconteciam com periodicidade maior como uma vez a cada mês ou a cada dois meses). Esses relatos disponíveis aos membros do coletivo também foram fontes desse trabalho.

Destaco ainda que metodologicamente este trabalho recebe influências da Sistematização de Experiências (HOLLIDAY, 1996), da Pesquisa-Ação (THIOLLENT,

¹⁵ Acerca da disputa de interesses antagônicos na Educação Popular, ler o artigo ‘Paulo Freire e as armadilhas da hegemonia’, de Roberto Efrem Filho, disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Opiniaio/Paulo-Freire-e-as-armadilhas-da-hegemonia-/22419>>.

¹⁶ Escrevi no passado porque os relatos que utilizei são do início do coletivo, 2007, até 2013. Não tenho informações sobre a prática de sistematização atual do coletivo.

¹⁷ Ver Oscar Jara, “Para sistematizar experiências”, disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf

1998) e da Pesquisa Participante (BRANDÃO, 1984), contudo sem se encaixar ‘perfeitamente’ nos referenciais citados.

A partir dessa base, considero que realizei uma pesquisa sistematizante de uma ação cultural desenvolvida coletivamente que se constituiu no caso da experiência estudada através de uma imersão pretérita no processo do qual fiz parte. O trabalho possui também elementos antropológicos e etnográficos (OLIVEIRA, 2006), também provenientes da minha formação em Ciências Sociais, da minha condição de militante, educadora e pesquisadora, se expressando no uso dos relatos pessoais de campo.

Por fim, o presente trabalho tem inspiração freiriana. Por diversas vezes, Freire anunciou sua maneira de praticar teoria, afirmando: “meus livros são relatórios do que eu fiz e não conjecturas. Eu sempre relato a minha prática e isso é um livro” (VANNUCCHI e SANTOS, 1983, p.51). Assim, essa dissertação não deixa de ser também um relatório teórico, certamente incompleto, como forma de contribuição a luta das acampadas e acampados do Elizabeth Teixeira.

Nota sobre o emprego da palavra Escolinha

Durante a realização desta pesquisa, apresentei alguns trabalhos sobre o tema em eventos acadêmicos, em formato oral, relato de experiência ou artigos. Também tive oportunidade de debatê-lo em sala de aula e um elemento me chamou atenção: em todas as ocasiões em que o tema foi refletido no meio acadêmico houve o questionamento acerca da ausência de um nome para a escola e o uso do termo ‘escolinha’. Esta inquietação resultou na elaboração deste tópico.

Desde as primeiras estruturas construídas no acampamento para a realização das atividades do setor de educação, a comunidade se referia ao espaço como escolinha. Era esse nome que estava na boca dos sujeitos, educandos e educadores. Neste período em que lá estive como educadora (entre 2008 e 2012), embora por diversas vezes se tenha ensaiado a escolha de um nome, não me recordo de ter existido algum incômodo com o termo pelo qual o espaço era chamado. Por ser ‘escolinha’ que aparece no relato das

atividades realizadas e na fala dos acampados é que eu não havia cogitado utilizar outro termo para me referir à escolinha em meus trabalhos.

A partir do questionamento proveniente da academia busquei referências para compreender os argumentos a mim apresentados, dos quais dois deles me são caros.

O primeiro seria associar o termo a uma experiência de educação infantil, o que de fato não tem correspondência com o que verificamos no estudo. Como abordaremos neste trabalho, uma das especificidades desta experiência é o fato de haver protagonismo do público da EJA em sua concepção.

O segundo seria uma desvalorização da experiência associada ao diminutivo do termo. Essa reflexão é importante, pois de fato, temos aí um problema de ordem política no que se refere à formação da consciência, ao papel da ideologia em nossa sociedade e ao debate acerca do senso-comum.

Sem pretensão de aprofundar nesses temas, nos importa aqui termos claro a necessidade de sair da condição de subalternidade (GRAMSCI, 2007) e faz parte desse desafio não minorizar as experiências construídas desde abaixo, pelo povo em luta por uma causa. Esse desafio político e pedagógico a ser enfrentado passa pela necessidade de se limpar o campo cognitivo educado pelas instituições a reproduzir o projeto hegemônico de sociedade.

De alguma maneira, é como se ‘escolinha’ já estivesse no imaginário dos sujeitos que introjetam a idéia de que o seu lugar é o menor, o mais precário, menos importante. Nesse sentido, usar esse termo de fato, reforça a idéia de que o lugar desses sujeitos é sempre um ‘contra-lugar’, numa condição subalterna permanente, ainda que de resistência, de construção de contra-hegemonia, anulando a possibilidade de construção da própria hegemonia ou outro modelo de sociedade.

Não estou alheia a esse desafio, no entanto, fiz uma escolha metodológica de retirar o termo do título da dissertação e dos títulos de capítulos, a fim de não levar aqueles que tiverem contato pela primeira vez com este trabalho a pensar que se trata de uma experiência infantil ou uma experiência ‘minorizada’.

Todavia, optei por manter o termo ao longo do texto, no intuito de concordar com a reflexão sobre seu uso, somando outros elementos. Escolhi aproveitar esse ruído que surge com o termo ‘escolinha’ para tentar abrir uma chave que seja mais elucidativa

do que podemos imaginar, inclusive (e talvez principalmente) para nós (pesquisadores) mesmos.

O ponto de partida da reflexão é o fosso antropológico e histórico que existe entre os sujeitos provenientes do meio acadêmico e os sujeitos do meio popular. Dentro desse fosso reside nosso passado de centenas de anos de colonização e escravidão. Residem também os mais de quatrocentos anos (a contar a partir da invasão portuguesa) de não alfabetização.

Aos que estão no meio acadêmico (em sua maioria), a alfabetização e escolarização ocupam lugar sólido na organização de suas vidas. É bastante difícil imaginar como seria a vida destes sujeitos se estes não fossem alfabetizados e escolarizados. Como ocupariam seus tempos, como se formariam, onde trabalhariam, de onde tirariam seus sustentos? Para estes, a escola é com E maiúsculo. Para estes a passagem (e permanência, já que estes continuam nela, nas universidades) pela escola tem profunda relação com o trabalho que os mesmos realizam. Na escala pela qual estes sujeitos organizam suas vidas e suas visões de mundo, escolinha é menor que escola.

Entretanto, para os sujeitos acampados construtores da escolinha, os sujeitos populares¹⁸, estes chegaram à vida adulta, criaram seus filhos, sobreviveram, trabalharam, se formaram (sem diploma), sem que a escola ocupasse um espaço importante em suas vidas. Alguns destes sujeitos chegaram a passar pela escola, mas nos relatavam durante os círculos de cultura, suas experiências que os levaram a construir um conceito próprio de escola, que talvez na escala dos sujeitos acadêmicos, seja considerado ‘negativo’.

Nesse sentido, utilizar a mesma escala para sujeitos com trajetórias de trabalho, de vida escolar, de formação, tão distantes, poderia nos levar a um equívoco analítico e simplificador da complexidade da experiência que estudei.

Além da escala, a reflexão sobre o termo ‘escola-escolinha’ tem preocupação próxima à que Mattos (2012) desenvolve. O autor se propõe a enfatizar a vitalidade do

¹⁸ Uso esse termo generalizante apenas como recurso didático, contudo, me incomoda a maneira como os sujeitos populares aparecem muito homogêneos em algumas análises e estudos, como se pensassem e agissem todos da mesma maneira. O sentido de usar este termo aqui é relacionado com sua origem de classe social para refletir sobre o lugar que a escola ocupa ao longo da vida destes sujeitos.

conceito de classe social e luta de classes contra considerações as quais ele considera economicistas.

Para Marcelo Badaró Mattos, Marx e Engels não inventaram as classes sociais e a luta de classes. Eles “encontraram-nas na realidade” inclusive na linguagem da época (MATTOS, 2012, p.57). Mas para explicá-las, necessitaram desenvolver um arcabouço teórico capaz de compreender a realidade como síntese de múltiplas determinações. O conceito de classe está presente já no século XVIII na França. No século XIX os franceses passam a utilizar *classe social* para se referir às relações entre grupos dominantes e dominados. Mas o uso da classe social entre os trabalhadores, para se referir à categoria de trabalho (metalúrgico, tipógrafo, mineiro, entre outros), continuou até o fim do século XIX. Na Inglaterra do século XIX era corrente o termo *classes trabalhadoras* para se referir ao “conjunto de trabalhadores pobres em suas diversas categorias profissionais” (MATTOS, 2012, p.58). A partir de 1840 passa-se a utilizar a classe para se referir a um grupo coeso e solidário entre si em oposição às classes dominantes.

Evitando incorrer na virada lingüística das ciências humanas, datada dos anos 70, em que a “linguagem é tratada como o principal ou o único elemento estruturante da vida social” (Mattos, 2012, p. 58), o autor afirma que não se pode definir as evidências de utilização da classe social na linguagem da época como marco zero do surgimento histórico da classe social. O perigo disso é reduzir a história à discursividade utilizada conjunturalmente por sujeitos históricos, ignorando a relação entre “palavras e movimentos” (p. 59) ou a forma do discurso como parte de uma tática e de estratégia.

Concordando com o autor, não é porque o termo classe social foi utilizado no movimento operário no século XIX que classe social só existiu a partir de então. Da mesma maneira, não é porque o termo utilizado pelos acampados é um diminutivo que o seu significado naquele contexto indica um grau abaixo na hierarquia das escolas experimentadas por aquela classe social.

Ao contrário, talvez a escolinha seja a experimentação de espaço escolar mais significativo dos quais tiveram contato, podendo ser vista ainda como um elo de aproximação possível com a escola. Nesse sentido a escolinha não nega a escola, mas constitui uma espécie de religamento de nexos históricos que estavam rompidos.

Outro fator político-metodológico que me fez escolher utilizar escolinha é que embora este trabalho seja realizado no âmbito acadêmico, busco estabelecer um diálogo não apenas com a academia, mas em mesmo grau de importância, com os sujeitos que participaram da ação cultural estudada. Manter (e respeitar) o nome utilizado por esses sujeitos é também uma ferramenta para que esse diálogo aconteça.

Importa-me, para além do nome, privilegiar o processo de construção da escolinha no contexto de luta pela terra em Limeira-SP enfatizando seu caráter de resistência diante do contexto brasileiro em que nos últimos dez anos, mais de 37 mil escolas do campo foram fechadas¹⁹.

Contudo, o uso do termo escolinha pelos acampados não me parece apenas uma questão lingüística, mas uma consciente leitura de sua realidade. Por mais que possa se querer (seja por parte dos acadêmicos, seja por parte dos acampados) que no acampamento tenha uma escola, é importante para não cairmos em auto-engano, demarcar (e denunciar) que o que existe ali é uma escolinha mesmo.

“O nexos dialético entre as duas ordens de movimento e, portanto, de pesquisa dificilmente é estabelecido de modo correto; e, se o erro é grave na historiografia, mais grave ainda se torna na arte da política, quando se trata não de reconstruir a história passada, mas de construir a história presente e futura: os próprios desejos e as próprias paixões baixas e imediatas constituem a causa do erro, na medida em que substituem a análise objetiva e imparcial e que isto se verifica não como ‘meio’ consciente para estimular a ação, mas como auto-engano. O feitiço, também neste caso, se volta contra o feiticeiro, ou seja, o demagogo é a primeira vítima de sua demagogia” (GRAMSCI, 2007, p. 38).

Outros elementos sobre a escolha do nome da escolinha serão retomados no capítulo terceiro, importando-nos até aqui explicitar as justificativas de ordem metodológicas para o uso do termo.

¹⁹ Ver <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em novembro de 2015.

CAPÍTULO I: A CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE NO CONTEXTO DO ACAMPAMENTO ELIZABETH TEIXEIRA

1.1 Contextualização e disputas pelo território do acampamento

Em recente estudo realizado acerca da relação campo-cidade no município de Limeira, Taufic (2014) dedica um capítulo para analisar o caso do acampamento Elizabeth Teixeira, território emblemático entre outros fatores porque ele “pode vir a ser um dos assentamentos rurais de maior valor imobiliário do Brasil” (p. 120). Neste estudo podemos verificar o contexto atual da Reforma Agrária contra o ‘usocapital’ urbano-industrial de terras públicas.

Ao longo do texto podemos observar as dificuldades do MST e das famílias acampadas no ‘pré-assentamento’²⁰ Elizabeth Teixeira em sustentar sua luta por reforma agrária em um território de expansão do capital urbano-industrial, na cidade de Limeira. Também é possível observar os usos da distinção campo e cidade por parte dos diferentes agentes do capital, que são ativados ou renegados de acordo com as possibilidades de serem convertidos em decisões judiciais que garantam o regime de propriedade privada por parte do poder judiciário.

No caso de Limeira, o autor aponta evidências da defesa incondicional por parte do poder público local em favor do projeto de zoneamento industrial do capital urbano, contra a suposta ruralidade dos Sem Terra. E acompanhando peças do processo jurídico referente à disputa pelo imóvel do Horto do Tatu (onde se localiza o acampamento) o autor observa a persistente oposição do poder judiciário federal e estadual à proposta de implementação do Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) de assentamento, apresentado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em terras devolutas pertencentes à União.

²⁰ Uso esse termo para demonstrar a definição do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que afirma: “Os acampados são grupos de pessoas sem terra que se reúnem para exigir seus direitos armando barracos em uma determinada área produtiva. Quando conseguem se estabelecer e começar as negociações com o Governo para fazer daquela área um local destinado à reforma agrária, o acampamento torna-se um pré-assentamento”, disponível em <http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/desenvolvimentoterritorial/acampamentos>. < Acesso em 11/01/2016>.

De fato a propriedade jurídica da área, a exemplo de outras tantas áreas de horto florestal que serviam de estoque de madeira para a manutenção de ferrovias, pertencia à extinta estatal Fepasa (Ferrovia Paulista S.A.). Como grande parte das ferrovias estatais estaduais do país, a empresa foi extinta no final da década de 90, e seu patrimônio foi repassado à Rede Ferroviária Federal (RFFSA). Em 2001 o governo estadual utilizou uma porção do Horto do Tatu para a instalação de um Centro de Ressocialização com capacidade para 150 presos, à revelia do repasse dos imóveis da Fepasa à RFFSA.

Em 2005 o imóvel do Horto do Tatu se encontrava na “condição de ativo a ser negociado em meio à liquidação da RFFSA” (TAUFIC, 2014, p. 123). Nesse mesmo ano a prefeitura de Limeira demonstrou interesse em adquirir a área para a constituição de um Distrito Industrial, que deveria sair do papel, aproveitando-se da privilegiada localização servida à área e de dívidas da ferrovia junto ao poder público municipal.

No ano de 2007 o processo de compra foi interrompido pela promulgação da Lei 11.483/2007, que extinguiu a RFFSA e destinou todo seu patrimônio à Secretaria do Patrimônio da União (SPU), ligada ao Ministério do Planejamento. O enorme patrimônio da RFFSA deveria ser destinado para implementação de projetos habitacionais de interesse social, em acordo com o Sistema Nacional de Habitação por Interesse Social (SNHIS), criada pela Lei 11.124/2005 de iniciativa popular.

Em abril de 2007 o MST ocupa a área, como já visto. É despejado em novembro pela PM paulista. Reocupa em dezembro do mesmo ano, permanecendo nela até os dias de hoje, na condição de incerteza jurídica de um pré-assentamento, um limbo que só podemos explicar desde uma leitura de classe do Estado capitalista.

De 2007 até os dias de hoje a área do Horto do Tatu permanece nesse limbo jurídico. A contradição entre três escalas e esferas do poder público evidencia a importância da luta social pela terra no Brasil nas zonas próximas às grandes cidades.

A cidade do capital é formada basicamente por um estoque excedente de mão-de-obra barata. No caso dos países em desenvolvimento, um estoque de mão-de-obra sob alta pressão atmosférica, desenraizados de suas origens e submetidos ao subemprego e à sub-habitação, disputando cada metro de terra urbana e teto com seus vizinhos.

Existe uma aposta estratégica do MST ao propor ocupações de terra próximas a grandes cidades: as Comunas da Terra²¹ se inserem na perspectiva da militância de SP em levar adiante o enfrentamento da propriedade privada da terra, a partir do estabelecimento de áreas de assentamento próximas a grandes centros urbanos, em busca de novas alianças com a classe trabalhadora da cidade. Segundo Goldfarb (2006), a Comuna da Terra:

É uma nova proposta de assentamento rural idealizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que visa o assentamento de famílias provenientes de grandes centros urbanos do Estado de São Paulo em áreas rurais, próximas a estes centros. Trata-se de uma nova forma de assentamento rural idealizada pelo MST do Estado de São Paulo, a partir de 2001, cujas principais características são: serem constituídas por pessoas que viveram muitos anos em grandes centros urbanos como São Paulo, Campinas, ou Ribeirão Preto e que, portanto, não possuem um passado recente ligado à terra; serem implantadas em áreas bem próximas aos grandes centros urbanos; utilizarem a agroecologia e a cooperação como principais diretrizes na produção, e possuírem a Concessão Real de Uso da área no nome de um coletivo (associação ou cooperativa), e não individualmente, e nem o título de propriedade da terra, o que significa que as famílias não poderão, em nenhum momento, vender o que seria a sua parcela.

Para Taufic “a voracidade e a velocidade com a qual avançou a acumulação do capital no setor primário da economia dificultaram em muito a batalha política e ideológica travada pelo MST desde 1984” (2014, p.139). As análises do MST sobre a força crescente do agronegócio, como modelo de desenvolvimento rural dominante ao longo do primeiro governo Lula, levaram o movimento a centrar seus esforços na conquista de terras na região Norte e Nordeste, em áreas que não incomodassem futuros projetos de expansão territorial dos setores primário-exportadores. E a se dedicar à colaboração com a formulação de políticas públicas “destinadas principalmente à consolidação de assentamentos já conquistados em um período anterior” (p. 138).

²¹ Ver Trabalho de Conclusão de Curso da faculdade de Serviço Social/ UFJF, 2003 de Delwek Matheus (MST): “*Uma Outra Concepção de Assentamento da Reforma Agrária: a comuna da terra*”. Disponível em: http://www.ahpce.org.br/newsite/attachments/article/73/comunadaterra_TextoDelwek.pdf < acesso em 20/11/2015>.

Assim o autor observa que a escolha do MST em pressionar menos o governo federal na obtenção de terras rurais no eixo de excelência do agronegócio, potencializado nas zonas rurais da região Sul, Sudeste, Centro-Oeste, ao longo dos governos Lula e Dilma, é um reconhecimento da superação histórica de seu programa de reforma agrária, baseado na distribuição de terras.

Tal contexto explica a aposta nas Comunas da Terra, que exige dos militantes uma reformulação de suas formas de luta, capaz de abranger a especificidade do meio urbano. Nessa perspectiva o movimento previa a recampesinação de trabalhadores urbanos e o aproveitamento das facilidades da infraestrutura urbana, em favor das unidades de economia camponesa. Tais elementos orientam um verdadeiro projeto civilizatório²² capaz de desafogar a cidade, gerar emprego e renda, recriar espaços para moradias dignas, abrir espaços para manifestações culturais e sociais e diminuir a violência. Enfim, recriar cinturões urbanos verdes então esmagados pelas metrópoles, pela especulação imobiliária e pelas grandes obras de infraestrutura.

Importante observar que a legalidade que fundamenta as decisões da Justiça, seja no âmbito Federal, seja no âmbito Estadual, recorre ao instrumento da Posse contra o da Propriedade Privada, em favor dos interesses da prefeitura de Limeira e seu projeto de utilização da área do Horto Florestal do Tatu. Ou seja, sob o Estado de Direito se sobrepõe posse à propriedade, em favor da vontade do Capital contra famílias Sem Terra. É o usucapião do capital contra a propriedade social da terra, garantido pela reintegração de posse. Mas quem são os capitalistas particulares interessados diretamente na disputa pelas terras do Horto do Tatu?

Para Taufic (2014: 155-6), existem dois grandes interesses, que se viram diretamente ameaçados pelos acampados e que se organizam sob a fachada do poder público municipal de Limeira para barrar o processo de efetivação do PDS Elizabeth Teixeira.

Em primeiro lugar o *interesse fundiário rural*, subdividido em: a) uma face rural do setor sucroalcooleiro, diretamente ligado ao uso das terras do horto para plantio de

²² Lênin (em Estado e Revolução) diz que o Estado socialista iria civilizar a sociedade capitalista para a criação da sociedade de produtores diretos. Gramsci (1976) também fala sobre o papel civilizatório do príncipe moderno (partido de esquerda) na disputa pela hegemonia através da direção ético- política e moral da sociedade.

cana-de-açúcar (COSAN); b) uma face urbana daquele setor, vinculada aos projetos de criação de condomínios industriais e de um porto-seco (terminal de cargas), aproveitando a proximidade com a linha férrea (ALL Logística); c) pequenos e médios proprietários de terras, interessados em assegurar suas posses e garantir a valorização de seus imóveis rurais, próximos à cidade.

Em segundo lugar o autor identifica a existência do interesse *fundiário urbano*, subdividido em: a) proprietários particulares que utilizam a terra para atividades agrícolas, como um hiato até o momento de sua capitalização com o objeto de especulação imobiliária para fins urbano-industriais ou residenciais (Família Ometto e COSAN); b) o capital incorporador (vizinhança industrial que se beneficiaria da dinâmica econômica do novo parque produtivo que seria criado no Horto); c) o capital imobiliário local, formado por herdeiros das antigas fazendas citricultoras, hoje detentores particulares de terras na cidade e governantes da cidade²³.

O organizador desses interesses capitalistas contra os acampados do Elizabeth Teixeira surge na figura pública do ex-prefeito Sílvio Félix e seu vice.

Utilizando-se do Plano Diretor Municipal como instrumento que representa o interesse público da população limeirense, o prefeito fomenta a campanha ambientalista “Salve o Horto”²⁴ em 2008, com o objetivo de ganhar respaldo da população do município contra o invasor externo (o MST). Em 2009 aprova o novo Plano Diretor que prevê a área do Elizabeth como área de “intervenção estratégica”.

Acentuando a vocação urbana do imóvel do Horto do Tatu como um aquário ambiental ameaçado pelo que seria uma 'ocupação anti-ecológica do MST', o Capital aciona o núcleo duro da Justiça burguesa contra qualquer suspiro político que redirecione o uso da terra para fins sociais.

Os ataques aos acampados parecem combinados. Em 2010 o Tribunal de Contas da União julga irregular a liberação de créditos e fomento por parte do INCRA aos assentados sem a licença ambiental do PDS, que só poderia ser emitida pela prefeitura e

²³ Sílvio Félix (ex-prefeito) é grande comerciante de mudas cítricas. O ex vice-prefeito, Orlando José Zovico, é loteador urbano de relevância (TAUFIC, 2014, p. 156).

²⁴ Sobre a campanha, ver: <http://blogdu.com.br/noticias/salve-o-horto-de-limeira-ltimos-dias-da-campanha> <último acesso em 14/03/2015> e <http://www.passapalavra.info/wp-content/uploads/2011/02/panfleto.pdf> <último acesso em 14/03/2015>.

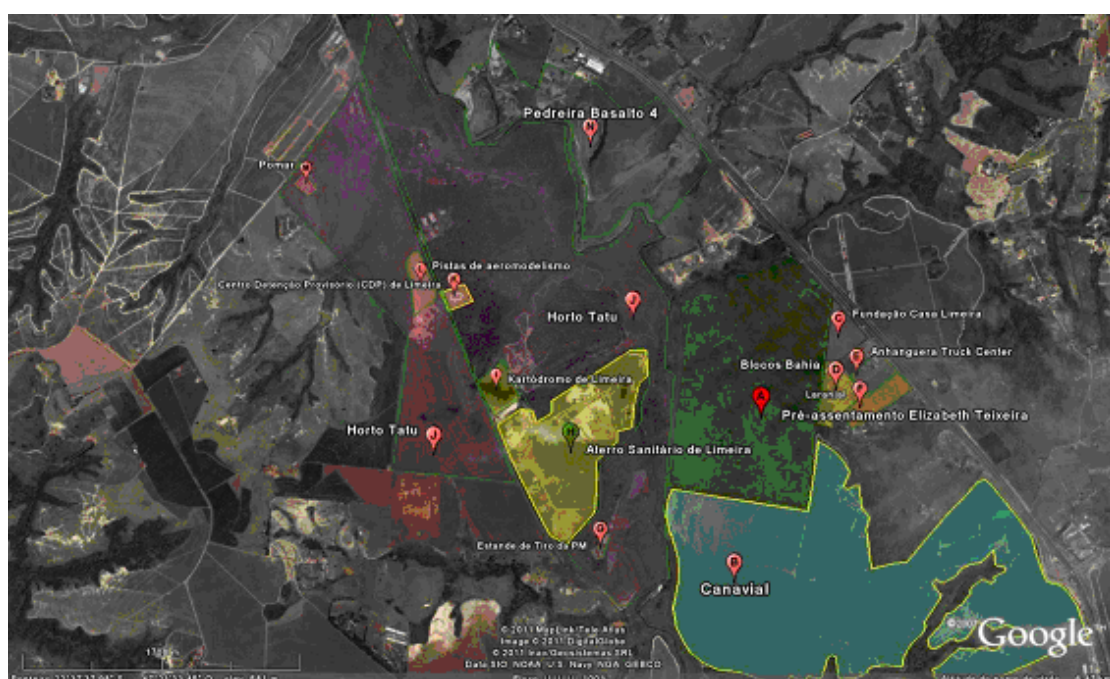
sugere investigação contra o INCRA de São Paulo. No mesmo ano é liberada construção de fábrica de blocos (sem licença ambiental), uma Fundação Casa e uma fábrica de colchões, em áreas vizinhas ao Elizabeth Teixeira. E em 2011 o prefeito Silvio Félix e sua família são acusados de desvio de dinheiro público e finalmente cassados.

Nesse contexto fica evidente o limite das ações do poder executivo federal que age dentro da legalidade burguesa para resolver conflitos de classe em favor dos acampados, contra uma poderosa composição do capital que utiliza do poder executivo estadual e municipal, do judiciário estadual e federal, do tribunal de contas e da sociedade civil local.

As únicas armas não-jurídicas em favor da reforma agrária no Horto do Tatu são as forças dos próprios acampados e suas famílias e dos apoiadores e militantes do MST.

São cerca de 100 famílias que vivem no acampamento e resistem todos os dias e noites, ao longo de oito anos.

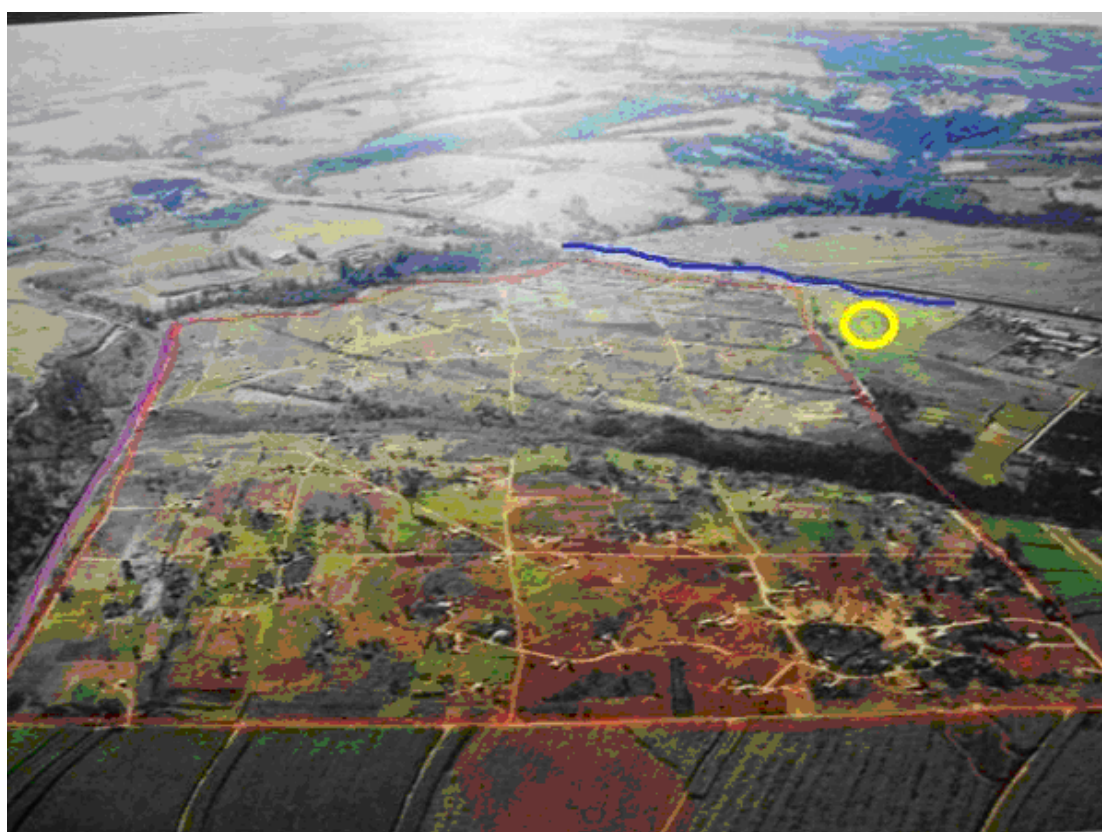
Compreendo que o caso do Elizabeth Teixeira demonstra que sob o capitalismo, por mais que em âmbito federal sejam tomadas medidas que favoreçam legalmente o uso social da terra, de propriedade de um órgão do Estado (no caso o Patrimônio da União), o próprio Estado, em outros níveis, se rebaixa à demonstração explícita das suas próprias contradições internas e de seu núcleo duro que serve aos interesses particularistas de grupos dominantes.



Legenda:

- A: Acampamento Elizabeth Teixeira
- B: Canavial da Usina Iracema
- C: Centro de atendimento socioeducativo ao adolescente Casa Limeira (Fundação Casa Limeira, antiga FEBEM) – em construção
- D: Empresa de Blocos Bahia
- E: Anhanguera Truck Center (mecânica de caminhões)
- F: Laranjal
- G: Estande de Tiro da Polícia Militar
- H: Aterro Sanitário de Limeira
- I: Kartódromo Municipal de Limeira
- J: Horto Florestal Tatu (área 744 ha)
- K: Centro de Detenção Provisória (CDP) de Limeira
- L: Pistas de Aeromodelismo
- M: Pomar
- N: Pedreira Basalto 4

FIGURA 2: Fronteiras e atividades relevantes na região do acampamento (fonte: Google Earth, elaboração: Ricardo Silveira, 2011).



- Linha Ferroviária
- Limites do Acampamento com a monocultura de cana-de-açúcar
- Rodovia Anhanguera
- Unidades da Fundação Casa concluídas em 2013

FIGURA 3: Imagem aérea do acampamento Elizabeth Teixeira (2008), (Fonte: arquivo pessoal de uma acampada, cedida pelo Sindicato dos Metalúrgicos de Limeira, elaboração: Gabriela Furlan, 2014).

1.2 Alguns aspectos presentes no cotidiano do acampamento: tempo, tecnologia e crença

A primeira coisa que me pareceu, ao passar pela portaria do acampamento na segunda vez que pisei lá em 2007, já com os barracos reconstruídos, foi que eu não tinha passado por uma portaria, mas por um portal que me levava a outra dimensão temporal. Era bastante contrastante sair da paisagem da beira da Rodovia Anhanguera, com grande polo industrial, e intenso trânsito de carros e caminhões e pegar uma estrada de terra, por dentro de um canavial, com enormes máquinas cortando cana num ritmo alucinante e chegar ao acampamento.

O ritmo desacelerado dali nos envolvia e nos levava a prestar atenção ao redor, nas plantas, nos animais, nas falas, nos sons diferentes que era possível ouvir. Mas tinha um som de fundo bem incômodo, um zunido de veículos passando pela rodovia que produzia uma única frequência, e ficava ali o tempo todo. Com o tempo, por alguns momentos, chegamos a não reparar mais nesse som... Acostumamo-nos.

Conversando com as pessoas, algumas falas reforçavam essa aparente tranquilidade, calma. “Aqui é sempre assim”, é uma frase que ouvia diversas vezes.

E de fato, essa diferença no ritmo de dentro do acampamento com o entorno cada vez mais frenético, com fluxos de pessoas, informações, carros só aumentando, é real. É mais lento. Mas também não é. Depois de um tempo trabalhando ali, fomos testemunhas da grande correria que é a rotina das pessoas.

Muitos trazem essa bagagem de seu modo de vida anterior, nas cidades. Mas não se trata aqui apenas de costumes e ritmos introjetados nas suas experiências e modos de vida anteriores. Aquela gente tem a necessidade concreta de realizar diversas atividades para sobreviverem.

Sem crédito financeiro, sem orientação técnica, sem mercado de compra garantido e sem muitas outras coisas, além de sem terra, elementos necessários para uma vida digna no campo, conciliam a produção de alimentos com trabalhos na cidade: faxineira, babá, profissionais do sexo, ajudante de pedreiro, balconista, funileiro, pintor, marceneiro, cozinheiras, ajudante ‘geral’, chapa, catadores de materiais recicláveis, vendedores de artesanato, colhedoras de tomate e laranja, segurança e tantas outras ocupações fazem parte da vida das acampadas e acampados.

Além disso, acordam muito cedo. Seja para trabalhar na roça, seja para levar as crianças às 5 horas da manhã até o ponto onde passa o ônibus para levá-las à escola da cidade; seja para conseguirem chegar ao posto de saúde em horário possível de serem atendidas²⁵, ou mesmo para buscarem madeira para construir alguma parte do barraco que o tempo destruiu; assim como acordam cedo, bem cedo, para fazer alguma articulação política, que consiga resolver alguma das inúmeras carências do acampamento.

Lavar, passar, cozinhar, cuidar das crianças, ‘dar conta’ do marido quando existe, cuidar dos parentes doentes. Essas tarefas são realizadas majoritariamente pelas mulheres. Participar da reunião do grupo das mulheres, do coletivo de educação, da produção, da missa ou culto, apresentar o acampamento aos visitantes, receber o povo do INCRA, organizar o recebimento de cestas básicas, almoxarifado, dar atenção aos estudantes apoiadores. E trabalhar a terra. Garantir as sementes, plantar, cultivar, colher.

Aos poucos, aquela aparência de ‘aqui é sempre assim, não muda’, toma outros contornos. Percebo uma dinâmica bastante intensa. Para quem *vai* ao acampamento e não mora lá, talvez seja mais fácil de notar o quanto sempre está tudo diferente. Sejam a organização e a disposição das coisas no barraco das pessoas, as estruturas do barraco em si, o local onde determinado alimento foi plantado, o lugar da reunião, um atalho novo na estrada (aberto e limpo por alguém de lá), seja nas relações entre as pessoas, que numa semana estão se elogiando, depois já se desentenderam por algum motivo convival, os animais que deram cria, foram comprados, ou morreram. Algum trecho da mata que pegou fogo, alguém que conseguiu um carro, um bar novo, uma igreja nova aberta, a fartura de alguns almoços, a falta de comida em algumas épocas. Tudo isso (e mais tantas mudanças) interferindo sobre as relações sociais e gerando uma vitalidade própria da comunidade.

O que é lento *mesmo* são as respostas que os governos (não) deram à Reforma Agrária. Isso se expressa na precariedade material que salta aos olhos quando se pisa no acampamento. Oito anos após a ocupação, a lona preta não é passado, no cotidiano das

²⁵ Na madrugada fria e nublada do dia 14 de abril de 2011, a acampada Teresa da sua filha e sua filha Jéssica de 12 anos morreram atropeladas em frente ao acampamento, atravessando a Rodovia Anhanguera para ir ao médico. Ver <<http://antigo.mst.org.br/node/11583>>.

peessoas. Imagine as atividades citadas acima somando duas informações: Não tem energia elétrica. Não tem água encanada. A mina d'água da área foi contaminada e assoreada por uma fábrica de tijolos que se instalou ali perto²⁶.

As famílias dependem de caminhões pipa da prefeitura para o abastecimento de água, nem sempre fornecida em quantidade suficiente. Armazenam-na em galões de plástico, baldes grandes ou “bombonas”. O caminhão já ficou meses sem aparecer, sob as mais variadas justificativas da prefeitura. Algumas poucas famílias têm poço, mas existe a consciência do risco de ‘sair furando poço’ aleatoriamente, sem a garantia de outro direito: o saneamento básico. Além disso, ao lado do lixão há um poço de chorume e existe risco de o lençol freático estar contaminado:

Durante a manifestação, para questionar a licença ambiental do Aterro Sanitário de Limeira, os assentados denunciaram o suposto descarte irregular de material hospitalar no aterro, além do acúmulo de chorume (produto da decomposição do lixo). O secretário do Meio Ambiente rebateu. "Os produtos hospitalares são trazidos aqui, mas armazenadas em contêineres e levados para uma empresa especializada (a Silcon, em Paulínia). O chorume é retirado em caminhões-tanque, no volume de cerca de 90 litros por dia, e enviado para a estação de tratamento da empresa ²⁷Suzano Papel e Celulose na divisa de Limeira com Americana, apontou Domingos. (MONTANHER, 2012)²⁸

Ainda que parte do chorume seja retirado, nada garante a não contaminação do lençol freático. E mesmo que a prefeitura apresentasse um laudo, é custoso confiar. Como acreditar na mesma prefeitura que violou direitos humanos, que diz que não vai haver interrupção no abastecimento de água e não cumpre? Poderiam se perguntar as famílias.

Em 2010, o setor de produção do acampamento solicitou ao coletivo Universidade Popular apoio na articulação para a análise da água. O coletivo se

²⁶ Ver <http://www.fabricasocupadas.org.br/atencao/?p=608>. <acesso em 17/05/2015.>.

²⁷ O município de Limeira tem ainda contrato firmado com outras empresas, como a Odebrecht, que não tem realizado o tratamento de forma adequada. Ver <http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2014/12/mp-exige-melhora-no-tratamento-de-esgoto-de-limeira-para-prorrogar-tac.html> <acesso em 17/05/2015.>.

²⁸ Disponível em <http://www.jlmais.com/versao-para-impressao/materia/1661/mst-bloqueia-entrada-do-aterro-sanitario> <acesso em 17/05/2015.>.

articulou com o Grupo de Assessoria a Trabalhadores Organizados (GATO)²⁹ e estes contribuíram para que a informação acerca da qualidade da água chegasse ao acampamento:

No que tange a análises da água do assentamento, temos resultados dos testes que são feitos pelos funcionários dos laboratórios da FT (antigo CESET), campus I da Unicamp em Limeira.

Pelo que me foi dito estas análises são realizadas à pedido CETESB. Os dados são enviados ao serviço de saneamento municipal (SAAE) que providencia o envio dos caminhões pipa.

Os testes feitos são os mais simples dos previstos nas legislações mas com estas informações já pode-se construir algo sobre a situação do local. Dados mais específicos são muito necessários pra ajudar a entender a situação real da água no assentamento e daí atuar na produção e na saúde.

Pessoalmente me preocupa muito o lixão tão perto do local. Fiquei sabendo, através de uma conversa com um professor (muito reacionário) que trabalha na CETESB³⁰ que aquele aterro, que só é aterro no nome, não conta com nenhuma tecnologia que dê conta da infiltração do chorume no solo. Isso não me foi dito diretamente, ficou nas entrelinhas. O solo do local até passou por um processo de compactação mas são mais de 10 anos recebendo lixo da cidade.

Uma outra coisa me preocupou também. Limeira tem na produção de jóias uma das principais bases econômicas. [...]Daí geram-se dois problemas muito preocupantes:

1) O trabalho infantil que acontece através de serviços em preparo das jóias que algumas famílias fazem, numa espécie de terceirização malígna, para depois vender os materiais já processados para os indústrias ou diretamente ao mercado mesmo;

2) Os milhares de litros de cobre, chumbo, cádmio, alumínio e outros compostos altamente tóxicos jogados diretamente nos corpos d'água da cidade, na rede de esgoto ou diretamente no solo mesmo. No caso das famílias a coisa toda vai para o esgoto, na maioria dos casos. As indústrias devem, em teoria, destinar estes resíduos pra aterros preparados pra receber estes compostos.

Conhecendo a realidade dada, acho que o destino dos resíduos industriais das galvanos é o lixão (aterro) de Limeira mesmo. Supus isto quando vi aquela fonte de água "laranja" do lado da linha do trem, aí algumas peças deste quebra cabeça começaram a se encaixar.

²⁹ “O GATO foi iniciado em setembro de 2010 composto por estudantes das Engenharias Mecânica, Elétrica, de Alimentos e também de Tecnologia em Saneamento Ambiental. O grupo teve como uma das suas questões iniciais: como a(s) engenharia(s) poderiam contribuir no processo de transformação social e estar(em) aliada(s) a demandas populares? Tal questão mostrou-se muito pouco presente nos cursos de graduação da Unicamp, ficando restrita a uma ou outra disciplina, sendo este um dos principais motivos para a criação do grupo” (OLIVEIRA FILHO, 2011, p. 13).

³⁰ Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental (Companhia Ambiental do Estado de São Paulo).

(Fonte: arquivo virtual do Coletivo Universidade Popular, em 21/10/2010)

A necessidade de um estudo mais aprofundado foi apontada e o resultado das análises básicas foi o suficiente para indicar contaminação. Ainda assim, o fornecimento de água por caminhão pipa foi interrompido, conforme nos conta o engenheiro:

O lance do caminhão, até onde me foi dito, teve início na CETESB, que solicitou ao SAAE (municipal) para que fizessem a análise da água no ET. Os resultados são aqueles que anexe em um email há um tempo, mas se houver necessidade os tenho comigo. Como os testes davam positivo (algum grau de contaminação) o SAAE ficava obrigado a mandar os caminhões pipa.
(Fonte: arquivo virtual do Coletivo Universidade Popular, em 24/11/2010).

A falta de energia elétrica é outro ponto de precariedade do acampamento. Estamos tão imersos na idéia de que estamos na ‘era da informação’, na ‘era da tecnologia’, que alguns não conseguem nem mesmo entender como uma comunidade pode viver sem energia elétrica.

O acesso à energia elétrica se ampliou no país, sobretudo após o ‘Programa Luz para Todos’ do Governo Federal, lançado em 2003 “com o desafio de acabar com a exclusão elétrica no país com a meta de levar o acesso à energia elétrica, gratuitamente, para mais de 10 milhões de pessoas do meio rural até o ano de 2008”³¹.

Contudo, “o Censo 2010, do IBGE, apontou a existência de uma população ainda sem energia elétrica em suas casas, localizada, principalmente, nas Regiões Norte e Nordeste e nas áreas de extrema pobreza”. O paradoxo é que o acampamento fica numa rica região do Estado mais rico do país.

Diante do Censo, o Governo Federal decide então ampliar o programa para o período de 2010 a 2014. Mas já estamos em 2015, e as velas e lampiões são parte da rotina dos acampados.

O público alvo do programa são os “estabelecidos em antigos quilombos, áreas indígenas, assentamentos de reforma agrária, em regiões que sejam afetadas pela

³¹ http://luzparatodos.mme.gov.br/luzparatodos/Asp/o_programa.asp <acesso em 29/10/2015>.

construção de usinas hidrelétricas e localizados em área de elevado impacto tarifário”. *Mas não é um assentamento*, poderia justicar o Governo Federal sobre o Elizabeth Teixeira. E o Governo Municipal, agora com nova gestão em relação aquela dos tempos do despejo e da falta d’água descritos acima, até agora não tomou medidas concretas para resolver essa situação.

A falta de condições materiais adequadas e da não garantia dos direitos por parte do Estado ecoam em todas as dimensões cotidianas do acampamento. E gera também aumento de trabalho. Para se ter uma idéia, a rotina dos educadores (o que já dá elementos para começar a imaginar a rotina dos educandos) da EJA em 2009, além das atividades de planejamento, estudos, avaliação e tantas outras inerentes à prática educativa, incluíam também um trabalho logístico para garantir que houvesse alguma iluminação na escolinha.

Nós³² dávamos aula em dupla e nos revezávamos. A minha dupla dava aula segunda, quarta e sexta. A outra dupla, terça e quinta. Os educandos e educandas garantiram a instalação da fiação.

A fonte de energia era: um inversor ligado na bateria do carro (o que atrapalhava a aula, porque exigia que o carro ficasse ligado, fazendo barulho, gerando fumaça e cheirando gasolina bem na ‘janela’ do barraco da escolinha). Mas não era suficiente. Então complementávamos com mais quatro ‘lâmpadas de emergência’ carregáveis. A dupla de segunda-feira, ao chegar em Campinas por volta das 23h00, deveria entregar as lâmpadas para a dupla da terça carregar. Ou entregar as lâmpadas carregadas no outro dia cedinho, e assim por diante. Qualquer falha nessa logística tinha impactos que podemos notar nesse relato:

Relato de Aula 04/03/2009

“Esqueci de levar as luzes de emergência. Utilizamos uma pequena lâmpada de 12 volts ligada à bateria do meu carro. Ficou bem precário e deu sono.

Em sala compareceram: as duas Fátimas, Luiza e sua filha, Meire, a Preta, Elza e só, se não me engano. Dos educadores de lá estavam Duco, João, Melina, Bia (??), vários outros das crianças e adolescentes. Maurílio apareceu rapidamente.

³² O ‘nós’ aqui refere-se aos educadores populares que participavam do UP.

As alunas reclamaram um pouco do horário. Pediram para que as aulas acabassem até as 21 horas.

1) Penduramos os desenhos das representações de cada um na parede.

2) Conversamos sobre os núcleos de base, sem muito efeito e os temas de a) limpeza, b) energia, c) biblioteca. Ainda engatinhamos nesses princípios de organização.

3) Propusemos a disposição em círculo das carteiras. Primeiro as pessoas olharam resabiadas, depois, com uma ajuda dos adolescentes, começamos a mudar a disposição da sala. **O pessoal parecia estar com sono. Tava muito escuro.**

4a) Perguntamos para os educandos o que cada um achava interessante conhecer do outro. Iniciamos a dinâmica utilizando a Ana como Exemplo.

4b) Escrevemos na lousa os dados que as pessoas julgavam ser importantes para o conhecimento uma das outras: Nome, Idade, Trabalho, Gosta do quê?, Moradia, Estado civil, Origem/local de Nascimento. **Erro meu:** Ignorei o fato da Meire não saber ler todas as letras.

5) Pedimos para as pessoas copiarem no caderno o que estava escrito na lousa. **Erro meu novamente, agravado pela falta de luz**” (Fonte: Arquivo do UP, grifos meus).

Com recursos de um projeto de extensão da Unicamp, tentamos resolver esse problema comprando um gerador. Veio com defeito de fábrica. Consertamos dentro do prazo de garantia. Ele quebrou de novo. Então fizemos uma ‘vaquinha’ para consertar. Durou mais um mês e quebrou outra vez. Esta última quebra foi responsável por uma das descontinuidades da EJA em 2009. Mesmo quando o gerador funcionava, algumas vezes apresentava defeito.

Essa precariedade estrutural salta aos olhos dos que pisam no acampamento. Ela pode ser facilmente associada à ‘falta de tecnologia’. É difícil para carregar celular, usar computador, assistir televisão, por exemplo. Alguns têm um pouco menos de dificuldade por terem gerador ou placa solar, mas são exceções.

Mas essa associação, precariedade como sinônimo de falta de tecnologia, pode até ser tomada como um ponto de partida, mas exige reflexão e aprofundamento dessa relação, que passa por desvelarmos o que entendemos por tecnologia.

Hoje no Brasil, um dos pesquisadores que tem se dedicado aos estudos acerca da relação ciência, tecnologia e sociedade é Renato Dagnino (2008), buscando desconstruir duas premissas que definem hegemonicamente o que é tecnologia na atualidade: neutralidade da ciência e determinismo tecnológico.

Acerca da neutralidade, o autor afirma que a ciência é uma construção social. Defende “que ideias e valores subjetivos permeiam a produção e reprodução da ciência e da tecnologia e que as relações sociais envolvendo instituições e atores sociais revelam a existência de controvérsias e contradições que evidenciam a multiplicidade de alternativas no desenvolvimento da ciência e da tecnologia” (FRAGA, 2012, p.163).

Desta maneira, deixa de fazer sentido uma espécie de fragmentação da tecnologia (que privilegia o seu uso e individualiza uma responsabilidade que é social, em detrimento de pensá-la em sua totalidade e concebê-la complexamente, abarcando múltiplas dimensões como sua concepção, função social, modo de produção, entre outras).

Sobre esse debate, Morin (2010) argumenta que é preciso dispor de um pensamento que seja capaz de lidar com o conceito de ambivalência da ciência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da mesma. Andrew Feenberg é mais específico acerca do conceito de ambivalência, mas a partir da reflexão sobre a tecnologia. Para este autor, a tecnologia tem em seu cerne tanto a possibilidade de manter a hierarquia existente na sociedade quanto a de subverter a ordem estabelecida, promovendo formas mais democráticas de relações sociais. Importante afirmar que é a partir dessa idéia que Feenberg nega que a tecnologia poderia ser usada para o bem ou para o mal, pois esta carregaria essa possibilidade desde sua concepção. A ambivalência, nesse sentido, pode ser entendida como as possibilidades que a ciência e a tecnologia carregam em si e não no seu uso (FRAGA, 2012, p. 164).

No capitalismo, a relação com a ciência se traduz numa forma específica de produzir e reproduzir conhecimentos. Considerar a ciência neutra não apenas torna viável “uma injustificável (do ponto de vista da justiça social e do humanismo) extração do trabalho excedente, como colabora para o obscurecimento desta situação de exploração através de um conteúdo ideológico ainda mais sutil e subliminar do que outros elementos legitimadores da coerção do capital que integram a superestrutura do capitalismo” (DAGNINO, 2008, p. 129).

A outra premissa a ser desconstruída é o determinismo tecnológico. Basicamente consiste na idéia de que existe uma linearidade no desenvolvimento da tecnologia (que

seria regida por uma lógica própria, descolada da sociedade), no qual a última invenção é sempre a melhor. (FENBERG, 2010).

Para compor o cenário hegemônico, soma-se a isso a idéia de que investir em tecnologia é (automaticamente e apenas) bom para a sociedade, justificando assim, *todo e qualquer* investimento em tecnologia. “Reconhecer os aspectos negativos vinculados ao avanço científico e tecnológico seria, portanto, o primeiro passo no sentido de incorporar outros tipos de valores ao processo decisório na esfera da política científica e tecnológica” (BOZEMAN e SAREWITZ, apud FRAGA, 2012 p. 172).

Em tempos nos quais nós brasileiros somos desde 2008 os maiores consumidores mundiais de veneno³³ é fundamental e obrigatório olharmos esse aspecto acerca da concepção de tecnologia em todos os nossos estudos e práticas.

Os venenos, com o nome de agrotóxicos ou escondidos no eufemismo do termo “defensivos agrícolas” é uma das expressões sínteses do agronegócio, ventilado na grande mídia como sinônimo de desenvolvimento e tecnologia. A Rede Globo de Comunicação propaga as premissas do determinismo tecnológico e da eficiência dos novos estudos:

A Fundação MS, uma das principais instituições de pesquisas voltadas para o agronegócio em Mato Grosso do Sul, vai apresentar entre os dias 12 de maio e 19 de junho, em dez municípios do estado, os estudos que realizou durante a safra 2014/2015 de soja, **sobre o grau de eficiência** de inseticidas e fungicidas no controle de pragas e doenças nas lavouras. (07/05/2015, disponível em: < <http://g1.globo.com/mato-grosso/agrodebate/noticia/2015/05/fundacao-ms-mostra-estudos-sobre-eficiencia-de-defensivos-agricolas.html>>.)

Pensar que uma feira planejada para o setor rural deveria reunir um público seletivo, especializado no agronegócio, é um engano. Em Ribeirão Preto (SP), muitos visitantes chegam ao parque tecnológico onde acontece a feira como meros curiosos, sem entender nada do assunto. No entanto, a imponência das máquinas e as novidades para o homem do campo encantam e causam uma agradável surpresa a quem chega ao evento. O motorista Fábio Bertoli Fortunato, de 30 anos, aproveitou o tempo livre para conhecer o parque tecnológico. Com o ingresso em mãos, ele ficou surpreso com a evolução nas ferramentas

³³ Ver <http://www.contraosagrototoxicos.org/> <acesso em 06/09/2015>.

para o campo. “Antigamente só se via um trator pequeno, aí a gente vem aqui na Agrishow e vê estes monstros enormes”. (01/05/2015, disponível em <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/agrishow/2015/noticia/2015/05/feira-em-ribeirao-atrai-visitantes-que-nao-entendem-nada-de-agronegocio.html>)

As casas no campo foram abandonadas, e os campos, conseqüentemente, também foram abandonados. Somente na garagem dos tratores, cujas chapas onduladas brilhavam qual prata polida, havia vida; e essa vida era alimentada com metal, gasolina e óleo, e os discos dos arados brilhavam ao sol. Os tratores tinham luzes brilhantes, pois que para um trator não existe noite ou dia, e os seus discos de arar revolviam a terra na escuridão e luziam à claridade do dia. E quando um cavalo deixa de trabalhar e se recolhe a cocheira, ainda há vida nele, há respiração e calor, e suas patas pisam a palha caída, suas mandíbulas trituram o feno e as orelhas e os olhos continuam a se mover. Um calor vital reina na cocheira, o calor e o cheiro da vida. Mas quando para o motor de um trator, tudo e para e tudo se torna morto feito o metal de que o trator é feito. O calor abandona-o como abandona o cadáver. E então as chapas onduladas são fechadas e o motorista do trator vai para a cidade de onde veio, talvez a uma distância de 30 quilômetros, e não precisa regressar por semana ou meses, pois que o trator está morto. E isto assim é simples e cômodo. Tão simples que a satisfação que o trabalho proporciona desaparece, tão eficiente, que o deslumbramento também desaparece dos campos, e com ele também some a profunda compreensão e ligação do homem com a terra, bem como a sua ligação a ela. E no motorista do trator cresce, vai aumentando o desprezo, que só domina um estranho que não tem amor, não sente ligação à terra. Pois que a terra não é só nitrato, e também não é só fosfato; nem só o tamanho da fibra de algodão. O homem não é apenas carvão, nem sal, nem água, nem cálcio. Ele é tudo isso e também é muito mais que o resultado de sua análise. O homem, que é mais que a sua composição química, caminhando na terra, desviando o arado de uma pedra, abaixando a rabiça de seu arado para poupar um rebento, calcando os joelhos na terra pra comer sua singela refeição – esse homem, que é mais que os elementos que o compõe, sabe também que a terra é mais que o simples resultado de sua análise química. Mas o homem da máquina, fazendo rodar um trator morto através das terras que ele não ama nem conhece, entende somente de química; desdenha a terra e desdenha a si próprio. Quando as portas de chapa ondulada são fechadas, ele vai pra casa, e sua casa nada tem a ver com a terra (STEINBECK, 2013, p. 142). (Trecho do livro ‘As Vinhas da Ira’, escrito em 1939).]

Uma síntese possível de contraposição às idéias hegemônicas é a tecnologia social³⁴, que coloca em cena a necessidade de reformularmos nossa plataforma cognitiva a fim de concebermos a tecnologia numa relação íntima entre contexto, necessidade e valores definidos pelos sujeitos.

ela [a tecnologia social] seria o resultado da ação de um coletivo de produtores sobre um processo de trabalho que, em função de um contexto socioeconômico (que engendra a propriedade coletiva dos meios de produção) e de um acordo social (que legitima o associativismo), os quais ensejam, no ambiente produtivo, um controle (autogestionário) e uma cooperação (de um tipo voluntário e participativo), que permite uma modificação no produto gerado passível de ser apropriada segundo a decisão do coletivo (DAGNINO, 2010, p. 210).

Fraga (2012, p. 189), ressalta que para além do debate teórico, são consideradas como tecnologia social as soluções que têm surgido a partir das necessidades tecnológicas de grupos populares. “Nesse sentido, não se trata de desvalorizar o debate teórico, mas sim de tentar conectá-lo a uma linha de práticas de resistência tecnológica”.

Desse ponto de vista, o ‘social’ não é mero adjetivo ou recurso lingüístico para dar aparência de inclusão dos pobres no sistema capitalista garantindo o acesso à uma ‘tecnologia’ que já nos chega pronta. Nem se trata de produzir com ‘materiais alternativos’ determinado artefato.

Trata-se aqui do protagonismo dos sujeitos, trata-se do direito a ser conquistado de tomarmos coletivamente, decisões tecnológicas. A partir de uma necessidade concreta, apropriarmo-nos do processo produtivo para então decidirmos como queremos resolver determinado problema.

O resultado pode ou não ser um artefato. Pode ser alterar a divisão sexual do trabalho em determinada cadeia produtiva³⁵, pode ser também, aos refletirmos sobre a totalidade de determinado processo tecnológico e sua interação orgânica com o meio

³⁴ Ver ‘Tecnologia Social: a universidade de ponta cabeça’, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2BHIkX6Df20>

³⁵ Ver ‘Mulheres na Triagem, Homens na Prensa: questões de gênero em cooperativas de catadores’, de Ioli Wirth (2013).

ambiente, descobrir que o que achávamos ser uma necessidade, talvez não fosse, por exemplo. É, portanto uma tática que já ensaia possibilidades para a superação do modo de produção vigente.

A dinâmica social do acampamento Elizabeth Teixeira está fortemente marcada pela tecnologia e por processos de resistência tecnológica. Não apenas a partir do conceito de tecnologia social podemos afirmar a idéia acima. A agroecologia é outra síntese fundamental.

Mazalla³⁶ (2014) articula esses dois conceitos para investigar experiências teóricas e práticas em agroecologia, tanto em assentamentos quanto em acampamentos do MST e percebe essas experiências como novas formas de relação com a natureza e com o trabalho.

Através da mudança material da vida, da transformação do trabalho, da relação com a natureza, da relação com os indivíduos, como produto da negação das relações opressoras e resistência às situações de dominação se afirma a transformação cultural presente nas formas organizativas camponesas dentro da experiência agroecológica, como novas estratégias ou como resgate de construções antepassadas. O “religamento” dos laços orgânicos dos camponeses e camponesas com a natureza e o trabalho (aqui não numa menção específica aos camponeses mas, como uma perspectiva de reaproximação da natureza e da sociedade como totalidade) se fazem presente com construção cultural transformadora (MAZALLA, 2014, p. 201).

Compreendendo que o que define a tecnologia capitalista não é apenas a propriedade privada dos meios de produção, mas também o tipo de controle que ela determina, o autor afirma que “o camponês ao ocupar a terra, mesmo em muitos casos não tendo a propriedade da terra consegue desmobilizar o controle capitalista sobre a produção e estabelecer um outro tipo de controle, agora sobre o domínio do trabalhador” (MAZALLA, 2014, p. 199).

Percebo então que, contraditoriamente à precariedade estrutural parcialmente já denunciada neste trabalho, existe no acampamento um terreno fértil para a produção de tecnologia. Não falo aqui apenas no sentido figurado, mas também no sentido literal,

³⁶ Ver a tese de doutorado “Agroecologia e movimentos sociais: entre o debate teórico e sua construção pelos agricultores camponeses”, defendida na Faculdade de Engenharia Agrícola da Unicamp em 2014.

porque em três anos os acampados e acampadas já tinham conseguido recuperar o solo tão surrado e esgotado por décadas de plantio de cana-de-açúcar.

No mesmo período do ano de 2010 em que houve a análise da água com o apoio de coletivos parceiros, aconteceu a análise do solo:

10/11/2010, Relato da Reunião do Setor de Produção do acampamento e apoiadores (Coletivo Universidade Popular, ITCP³⁷ e GATO)

O solo do Elizabeth está precário no que diz respeito à acidez. O Mateus do INCRA avaliou as análises que coletamos e que bancamos. Passou um material para interpretar os dados. Comentou da possibilidade de utilizar calcário e também mamona para regular a acidez. Sônia lembrou que o lote coletivo, desde o início da ocupação, **foi submetido a uma lenta mas eficiente adubação verde** que utilizou feijão (gu)andú³⁸ e mamona. Por isso a qualidade do solo no lote coletivo seja melhor e no seu entorno (Fonte: Arquivo eletrônico do Coletivo Universidade Popular).

Podemos então pensar a Agroecologia como um conhecimento acumulado de milhares de gerações acerca de combinações tecnológicas, que exige dos camponeses uma síntese de diversas áreas do conhecimento (matemática, biologia, agronomia, química, física, história, geografia, geologia, entre outras) confrontadas com uma prática cotidiana.

É também uma aposta na complexidade tecnológica (que envolve se apropriar do conhecimento acumulado historicamente, tanto pelos camponeses, quanto pela academia) de construir um modelo que aposta na interação trabalho (e trabalhadora/trabalhador) e meio ambiente visando o estabelecimento de um clímax ecológico sustentado, ou seja, que exige o mínimo de esforço humano e o máximo de proveito do ponto de vista da produção de alimentos, repudiando a exploração do homem e das mulheres pelos homens e pelas mulheres.

³⁷ Incubadora Tecnológica de Cooperativa Popular da Unicamp

³⁸ Aprendemos com as acampadas nessas reuniões que o feijão guandu é um feijão trazido da África. Também conhecido como feijão de pau, no nordeste. Ele tem alta capacidade de fixar nitrogênio no solo, tem rápido crescimento e raízes profundas capazes de segurar processos de erosão. Resiste por mais tempo à falta de chuva. Ainda hoje é um feijão associado à épocas de fome, penúria, pobreza, muitas vezes visto como dos últimos recursos alimentares para pessoas e animais.

Logo, esta compreensão nos mostra que esta proposta está muito distante de um (impossível) retorno à pré-história.

As técnicas agroecológicas do acampamento são fruto de um trabalho complexo de elaboração e reelaboração de técnicas de produção pré-pacote tecnológico da revolução verde e a interação com o meio sob uma lógica que não visa à extração máxima de lucros, reelaborando essas técnicas, tornando-as mais complexas.

Estão longe, portanto, da idéia de atraso, falta de tecnologia, falta de conhecimento científico.

E ao caminhar pelo acampamento, agora com as lentes da Tecnologia Social, junto à condição de precariedade, concomitantemente, consegue-se enxergar experimentos da agricultura camponesa fundamentados na agroecologia, uma vez que esta se caracteriza também por “fortalecer iniciativas que se opõem à degradação ambiental e a exploração dos trabalhadores rurais, quando traz embutida a lógica de permanência na terra e as práticas de conservação ecológicas, ancoradas na ciência que integra conhecimentos acadêmicos de diferentes disciplinas e saberes tradicionais” (NETTO, 2014, p.29) .

Nesse sentido, o processo de confecção dos tijolos da escolinha a partir da organização coletiva do trabalho utilizando a matéria-prima presente no agroecossistema³⁹, os Sistemas Agroflorestais, o consorciamento de espécies, a preservação da Área de Preservação Permanente, a técnica de fazer um fogão com barro, a construção dos barracos com ‘o que tiver’, os brinquedos construídos pelas crianças, a fossa seca que encontramos em alguns barracos, a organização das mulheres⁴⁰, a técnica de construir uma microbarragem na enxada, a partir de cortes transversais ao declive do terreno, para reduzir a velocidade das enxurradas e ajudar a retenção de água no solo, a construção de bombas d’água (de diversos tipos como Rosário e Carneiro), o cultivo e uso de ervas medicinais em um viveiro de mudas com

³⁹ Agroecossistema “é a unidade básica de análise e intervenção” (MONTEIRO, 2012, p. 66). “Ele é o local da produção agrícola compreendida como um ecossistema e implica numa relação que busca alterá-lo, para promover o nível adequado de bens e retorno econômico de família; altera-se, mas mantém um estado de equilíbrio dinâmico geral, buscando a produtividade do sistema ao longo do tempo” (MARTINS, Adalberto et al., 2015, p.88).

⁴⁰ Ver “Um Recado das Mulheres”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UpH4T353sDE>.

finalidade pedagógica, são exemplos de uma complexa riqueza. E ainda falta muita coisa aqui que aquele povo sabe fazer.

De maneira alguma os exemplos podem ser vistos através da lente simples. Em nenhuma hipótese estou dizendo aqui: ‘olha, como eles são criativos!’, ‘tá vendo, com a criatividade de cada um podemos superar os problemas!’.

Problemas estruturais não se resolvem com a soma da criatividade de cada indivíduo. Mas se aproxima de respostas concretas quando se transformam em sínteses coletivas a partir também das criatividades.

A agroecologia praticada no acampamento Elizabeth Teixeira é síntese da miséria estrutural com a empiria dos agricultores, o encontro com agentes externos ligados à universidade e o acúmulo histórico acerca da produção sintetizado pelo MST. Em seu Programa Agrário, encontramos as linhas de ação para ‘uma nova matriz tecnológica que mude o modo de produzir e distribuir a riqueza na agricultura’(MST, 2013, p. 43). Essa matriz é a agroecologia (ainda que agroecologia não se limite a uma matriz).

Em outras palavras, ‘aquele povo tira leite de pedra’. Um exercício pedagógico interessante que os educadores faziam, nem sempre declaradamente, era imaginar, a partir do que já se fazia sem condição estrutural nenhuma no acampamento, como seria a situação caso os meios de produção estivessem sob controle dos trabalhadores. Não se trata apenas do exercício pelo exercício, do imaginar pelo imaginar. Trata-se de articular cenários projetados com a necessidade de agirmos desde agora com finalidade de transformação.

Incentivar e treinar essa capacidade de abstração é algo urgente, uma vez que estamos imersos numa lógica cada vez mais imediatista, do agora, num cotidiano cada vez mais frenético e acelerado que nos rouba a capacidade de imaginar o futuro. E quando se imagina, muitas vezes somos levados a projetar cenários catastróficos nos quais *já* estamos vivendo, de crise ambiental e guerras por terra, água, recursos naturais, como se não houvesse a possibilidade de uma radical mudança, de construirmos nosso futuro.

Vivemos num tempo que parte da população consegue aceitar, não mais o ‘fim da história’, e sim o ‘fim da espécie’, do mundo, mas não consegue sequer imaginar a possibilidade do fim da propriedade privada dos meios de produção.

Construir o futuro com as próprias mãos, dominando máquinas inventadas pelos trabalhadores, tem desde já, no acampamento, com toda sua precariedade, um lastro valioso.

Um trator é mau? A força que produz os profundos sulcos na terra não presta? Se esse trator fosse nosso, não meu, nosso, prestaria. Se esse trator produzisse os sulcos em nossa própria terra, prestaria na certa. Não nas minhas terras, nas nossas. Então, sim, a gente gostaria do nosso trator, gostaria dele como gostava das terras quando ainda eram nossas. Mas esse trator faz duas coisas diferentes: traça sulcos nas terras e expulsa-nos delas. Não há quase diferença entre esse trator e um tanque. Ambos expulsam os homens que lhes barram o caminho, intimidando-os, ferindo-os. Há que se pensar sobre isso (STEINBECK, 2013, p.188). (Trecho do livro, ‘As Vinhas da Ira’, escrito em 1939).



FIGURA 4: Demolição do barracão no dia do despejo no Acampamento Elizabeth Teixeira (fonte: <<http://juventudepsol.blogspot.com/2007/11/odia-em-que-morri.html>>).

Outro aspecto que me provocou e que merece olharmos nesse exercício a fim de compreendermos as dinâmicas do local são as falas de descrença dos acampados e acampadas em relação à luta, ao trabalho coletivo, ao MST, às suas vidas de maneira geral.

Podemos notar rostos cansados e falas de desânimo ditas com frequência, quando perguntamos sobre alguma instância organizativa do Movimento, sobre as mobilizações, sobre a conquista da terra, sobre atividades que deixaram de acontecer com o passar dos anos (por exemplo, as noites culturais), sobre a aposta na via eleitoral, em nível municipal e federal.

Nesse tempo de acampamento que até agora se arrasta por oito anos, dezenas de acampados e acampadas morreram por problemas de saúde física ou mental (leia-se

aqui, problemas na estrutura do serviço público de saúde, que não consegue garantir atendimento adequado), criminalidade, acidentes, falta de passarela para atravessar a rodovia. Morreram em luta, sem ter conquistado seus direitos básicos. O impacto objetivo na subjetividade dos que ficam é incomensurável.

Após a divisão dos lotes em 2009, acelerada pelo INCRA, pouco a pouco, as atividades coletivas foram diminuindo, até que algumas deixaram de acontecer. Organizar uma noite cultural na área social ficou concretamente mais trabalhoso, pois caminhar ‘lá do outro lado’ até o barracão, no escuro, não é fácil. E então o barracão vai ficando abandonado.

Sem os créditos para investir em seus lotes (para não comentar do lote coletivo), é necessário garantir a sobrevivência realizando ‘bicos’ na cidade. Então nem sempre estão todos no acampamento, o que sobrecarrega os que ficam, gerando tensões pessoais. E se perde o sentido de debater coletivamente, fazer reuniões, ‘porque nunca está todo mundo’. Fica a sensação (e o trabalho) de precisar rediscutir, explicar, redividir tarefas. Estar ‘na mesma’ (como alguns dizem, se referindo à não regularização do acampamento) reforça a idéia de que ‘não adianta fazer reunião, não adianta discutir’, porque ‘nada se resolve’.

Todas as vezes que eu escutava esse ‘nada se resolve’, eu estranhava, porque ali, a meu ver, é o *lugar* que as coisas ‘se resolvem’; de uma maneira muito dinâmica e com uma lógica interna própria, difícil de compreender para quem não partilha o dia-a-dia e as sutilezas das relações. E pouco a pouco pude entender que o problema da frase que não fazia sentido para mim era que ela não era pronunciada por completo.

‘Nada se resolve’ poderia ser: ‘nada se resolve pelos órgãos públicos competentes’. Assim, precisam criar códigos e procedimentos, inclusive de justiça, próprios, nem sempre ditos, mas que existem, nem sempre organizados em texto ou regulamentos. Então concretamente, ‘**tudo** se resolve por nós mesmos’. Ou seja, mais trabalho. E cansa, desanima.

Ainda há outro elemento essencial para apreendermos: o ‘nada’, não quer dizer *nada*. Quer dizer: ‘a conquista da terra, do território, de um modo de vida digno’, em outras palavras, *tudo*, para *qualquer* ser humano.

Assim, fui percebendo que para começar a entender a dinâmica do acampamento sendo ‘de fora’, é preciso ficar muito atento ao que **não** é dito. E nesses oito anos, alguns dirigentes (acampados) que no início eram referência para as famílias, passaram a ser ‘de fora’. Outros deixaram de ser dirigentes do acampamento ou da região, porque saíram da organização⁴¹.

Para citar outro exemplo, em alguns períodos, podíamos afirmar com mais segurança que o ‘nós’ queria dizer ‘nós do MST’. Na medida em que parte das atividades e lutas que os faziam ‘ser do MST’ vai lentamente deixando de acontecer (por motivos bastante concretos no cotidiano das pessoas e não apenas por motivos de mudança nas estratégias políticas que a Direção Nacional do Movimento teria conduzido como afirmam alguns críticos do MST⁴²), alguns acampados reproduzem o mesmo ‘espírito’ de antes da ocupação, fruto de suas experiências anteriores, e o ‘cada um por si’, da época da cidade, começa a se instalar.

Esse ‘esfriamento’ de identidade não é uma característica única do Elizabeth Teixeira, é uma realidade que podemos encontrar em alguns assentamentos pelo Brasil, contudo, ali se complexifica, porque essa ‘característica de assentamento’ se junta com a precariedade de acampamento.

No entanto, esse processo que gera a descrença e o desânimo não acontece de forma linear e homogênea. Por motivos diferentes, que pode ser de um arroz que deu cacho, um feijão que floresceu, uma chuva na hora necessária, o brotar de uma orquídea cultivada com tanto zelo, a chegada de médicos cubanos que atendem no acampamento, a estrada boa que depois de muito brigar, a prefeitura mandou as máquinas, a participação em um evento na universidade que valorizou e fortaleceu o cotidiano no acampamento e a luta do MST, a participação mais ativa de alguma jovem que andavam por outras terras, alguma senhora que passa a tratar sua depressão ‘que arrastava não só ela, mas outros pro buraco’, rever uma foto antiga do barracão bonito...o ânimo ressurgue nos discursos e em ações concretas.

Quando (nós educadores do UP) íamos falar sobre o acampamento para algum educador novo que se aproximava, esse era um importante fator que considerávamos.

⁴¹ Alguns militantes que atuavam organicamente na região do acampamento assinaram esta carta de saída da organização: <http://passapalavra.info/2011/11/48866><acesso em 30/09/2015>.

⁴² Ver <http://passapalavra.info/2012/02/52448><acesso em 30/09/2015>.

Em alguns períodos íamos ao acampamento quase todos os dias, em outros, uma vez por semana. Então explicávamos que não podíamos nos deixar impressionar pelo ‘fracasso’ de alguma atividade. Nós mesmos desanimávamos quando alguma atividade não acontecia por exemplo. E depois de um tempo não freqüentando o espaço, tal acampado que andava sumido ou cabisbaixo, ‘do nada’ voltava a participar, as atividades ‘bombavam’ (como dizíamos para uma atividade com bastante participação da comunidade) outra vez. E quando não estávamos convivendo no dia-a-dia, estas ‘ondas de ânimo’ eram um mistério para nós.

Nos períodos de mais proximidade com o cotidiano, íamos percebendo o quanto estes fatores conviviais cotidianos eram também determinantes para as estruturas organizativas do acampamento funcionarem. Algumas vezes buscávamos explicações nas linhas gerais do Movimento, na atitude dos dirigentes, e dávamos menos atenção para o que tinha acontecido entre os vizinhos. Por vezes essa era uma atitude consciente, para evitar nos envolver com ‘picuinhações’ e fofocas. Há que se ter atenção a essas questões ao reconstruirmos um método de trabalho de base, mas é um ponto de muita complexidade. A ferramenta do diálogo foi muito útil em algumas ocasiões. Em outras, nem ela resolveu.

O fato é que esse desânimo e descrença não são estáticos, não atingem a todos ao mesmo tempo e com a mesma intensidade e principalmente, não é irreversível.

Certa vez, Saramago (1998) escreveu:

Ser ‘persa’ é ser o estranho, é ser o diferente, é, numa palavra, ser outro. A simples existência do ‘persa’ tem bastado para incomodar, confundir, desorganizar, perturbar a mecânica das instituições. (...) Foram e são ‘persas’ os índios do Brasil (onde os sem-terra representam agora uma outra modalidade de ‘persas’), foram mas já quase deixaram de ser ‘persas’ os índios dos Estados Unidos, foram ‘persas’, no seu tempo, os incas, os maias, os aztecas, foram e são ‘persas’ os seus descendentes, lá onde tenham vivido e ainda vivam. (José Saramago, Folha de S. Paulo, 07/07/98).

Penso que no acampamento, por mais que possa haver conflitos e tensões em relação a ‘ser do MST’, existe a consciência de que, independente dessas tensões, eles ‘são persas’ em Limeira, são persas em São Paulo, são persas em sua família, são persas

na sociedade por permanecerem acampados e acampadas. E parte dos acampados lida com o ‘ser do MST’ ou não, de maneira maleável.

Uma análise mais ‘dura’ poderia dizer que lidam de maneira oportunista, mas não compartilho dessa análise. A maleabilidade é, nesse caso, uma estratégia encontrada para lidar e dar conta de ‘*tudo*’, fruto da condição de instabilidade concreta em relação à terra, da sensação de transitoriedade, que vem desse limbo em que se encontram. Ou melhor, que são deixados pelo Estado.

E se permanecem acampados e acampadas é porque além da descrença, coexistem na dinâmica do acampamento, muita esperança e crença. Crença em um sentido complexo, que nos dá uma pista importante para começarmos a compreender que as explicações e motivos pelos quais cada acampado permanece ali e que não são apenas de ordem econômica, racional.

O tecido social do acampamento, após oito anos, vai esgarçando-se. E essa dimensão da crença, ora pode ajudar a remendar o tecido, ora pode ajuda a rasgar de vez. Uma das expressões desse elemento são as religiões. Embora já tenha conversado no acampamento com pessoas que freqüentavam terreiros de candomblé na cidade, espiritismo e Santo Daime, de maneira geral, os católicos e os evangélicos são os maiores grupos.

A relação entre religiosidade e os princípios organizativos do MST existem desde a origem do Movimento. Caldart (2004) afirma que as duas principais matrizes culturais que estão na gênese do MST são a camponesa e a religiosa (com destaque para a atuação da Comissão pastoral da Terra – CPT). No entanto, essa relação dialética com a Igreja produziu tensões que levaram o Movimento a seguir um caminho autônomo e chegar à síntese “Somos o Movimento dos Sem Terra e não um movimento de Igreja, embora sejamos em nossa maioria cristãos e precisemos do apoio da Igreja para nossas lutas” (CALDART, 2004, p.126), trocando simbolicamente a cruz pela foice.

Desde a ocupação em 2007 que setores progressistas da Igreja católica se fazem presentes, com destaque para uma freira, que inclusive foi atingida por balas de borracha no dia do despejo⁴³. Ela permanece acompanhando o processo de luta até hoje com momentos de maior ou menor intensidade. As missas e outras atividades ligadas à

⁴³ Ver depoimento da freira em https://www.youtube.com/watch?v=_bkf0d7GpO0

Igreja católica, como doações de brinquedos pela pastoral, não tem um espaço próprio, já aconteceram em barracos dos moradores, no barracão social, na escolinha.

Já os evangélicos se organizam de maneira diferente. Não me aprofundei na forma como se organizam, então destacarei elementos que podem ajudar a compreender o processo de construção da escolinha.

Nas minhas caminhadas durante a pesquisa eu perguntava quantas igrejas haviam ali....a resposta era: *‘um monte..., umas quatro, cinco igrejas...’*. Aí paravam para tentar lembrar e contando nos dedos iam dizendo: *‘tem a igreja do irmão X, do irmão Y, do Z, da M,...e tem alguma outra que não lembro agora’*.

Nenhuma vez me disseram qual era a igreja, e aos poucos pude perceber que o que se construiu ali fora uma interpretação popular da bíblia⁴⁴, fora a igreja dos homens, e em um caso, de uma mulher. Achei relevante olharmos com atenção para esse fator, pois diferente dos padres ou das freiras, os pastores moram ali, e vão se construindo como lideranças orgânicas àquele cotidiano. Essa crescente presença das igrejas evangélicas nos acampamentos e assentamentos não se restringe à Limeira, tampouco ao campo.

Na tese “A falta que faz a mística” (FERNANDES, 2010) ao apontar os desafios para reconstrução da esquerda no país e retomar o trabalho de base, o autor levanta algumas hipóteses acerca do sucesso neopentecostal nas periferias de metrópoles brasileiras, tratando a questão da necessidade de bens simbólicos das periferias, do trabalho de base que as igrejas pentecostais fazem. Fala da necessidade de olharmos para esse fenômeno sem preconceitos morais ou religiosos, e fazer a crítica à esquerda que de maneira geral, tem se esquecido de trabalhar questões de pertença, de identidades, de cultura nos seu trabalho de base, quando ainda o faz.

No artigo “Os evangélicos ocupam o MST” (CARDOSO, 2014), o autor conclui que

⁴⁴ Dado histórico sobre o protestantismo: A revolução burguesa da Inglaterra no século XVII, foi precedida por uma série de revoltas camponesas (recém-expropriados) cuja ideologia eram as interpretações populares da bíblia, traduzida para o inglês pelos luteranos, calvinistas, anglicanos e outros. Tais movimentos foram denominados niveladores (levellers) e cavadores (diggers) e terminaram massacrados pelas tropas de Oliver Cromwell, líder militar da burguesia comercial inglesa, que ascendeu ao poder ao derrubar a monarquia absolutista inglesa e instaurar uma monarquia constitucional parlamentar a favor das elites e contrária a qualquer viés igualitário existente no protestantismo inglês. Ver Christopher Hill, ‘O Mundo de Ponta-Cabeça’.

Apesar de vários evangélicos participarem do movimento, nenhuma denominação apóia oficialmente o MST. Os fiéis, porém, não abandonam a crença para levar adiante uma identidade social. Para se livrarem do pecado de estar tomando o que seria de outra pessoa, passam, de acordo com o sociólogo Ferreira, a interpretar a “Bíblia” pelo próprio olhar e não mais pelo viés do líder religioso. “Quando Deus criou o mundo, deu terra para todos. Ele não queria que um grupo morasse na favela”, afirma a militante Elisabeth. São reinterpretações como essa que têm amparado a atuação do militante evangélico pela reforma agrária⁴⁵.

A permanência na terra do acampamento Elisabeth Teixeira também se explica por meio das crenças. Uma mulher acampada, que cozinhou para os mutirantes da escolinha, nos contou que foi morar no acampamento após sonhar que ali era uma terra prometida. Em seu sonho, a terra jorrava muito mel, e isso indicava que a terra do acampamento era sagrada. O sonho foi então um chamado para que ela fosse morar junto a seu pai, que já era acampado e permanecer na área até hoje.

As pessoas que se mobilizam para as ocupações de terra também carregam essas contradições, os valores religiosos, ideais políticos, que idealmente parecem se contradizer, mas que a realidade os mobiliza conjuntamente para a ação política de ocupação de terra ou ação necessária para a sobrevivência” (FREITAS, 2015, p.116).

Ao estudar a ciranda infantil no acampamento de Limeira, Freitas identifica em 2010 uma tensão entre os evangélicos com os princípios do MST, o que irradia e atinge as crianças. O autor⁴⁶ (2015) afirma: “Interessa pontuar que durante algum tempo, nas atividades da Ciranda Infantil, chamar algumas crianças de Sem Terrinha, cantar o hino ou músicas dos Sem Terrinha ou fazer referência à bandeira do MST eram coisas

⁴⁵ Disponível em

http://www.istoe.com.br/reportagens/383339_OS+EVANGELICOS+OCUPAM+O+MST <último acesso em 19/05/2015>.

⁴⁶ Sobre essa questão com as crianças evangélicas, o educador e pesquisador Fábio Accardo de Freitas conta como esse problema foi tratado pelos educadores do Coletivo Universidade Popular e se transformou em tema gerador, questionando a idéia de verdade a partir de “mitos, contos e histórias de comunidades originárias sul-americanas, de países africanos, da mitologia grega, entre outros, com o objetivo de apresentar para as crianças outros pontos de vista, a fim de mostrar a possibilidade de coexistência de diversas visões sobre a criação das coisas e do mundo, contra os perigos de uma única história, contra a história dos vencedores que trata de apagar a história a partir do ponto de vista dos vencidos” (2015, p.119). Traz ainda os relatos das atividades. Recomendo a leitura deste trecho por tratar de questões essenciais para aqueles que se lançam ao trabalho de base.

“ligadas ao diabo” para algumas crianças. Ainda assim, as mesmas crianças continuaram a participar da Ciranda” (p. 118).

Contudo podemos olhar para essa tensão como parte de um processo histórico e fruto de um contexto de sofrimento social causado pelo trabalho, que causa lesões físicas e muitos transtornos emocionais e mentais que vêm ganhando atenção dos movimentos sociais apenas recentemente (FERNANDES, 2010).

Nesse sentido, tanto as igrejas quanto as experiências de ruptura do cotidiano proporcionadas pela rotina do acampamento, seja no campo ou na cidade, teriam também uma função terapêutica⁴⁷ (FERNANDES, 2011).

Se quisermos qualificar, retomar, realizar o trabalho de base hoje, não se deve desqualificar o aspecto místico da realidade, principalmente quando tratamos de religiões populares. Parte dos intelectuais, ateus e pertencentes aos setores médios da sociedade analisa com muito preconceito essas manifestações, colocam no mesmo balaio *todas* as igrejas protestantes e seus fiéis, como se o que acontecesse nesses espaços fosse puro falseamento, pura mentira. Como se ali, fosse o espaço de *completa* alienação, como se não houvesse o que apreender dessas experiências.

Pensar por esse caminho é simplesmente chamar milhares de pessoas no Brasil de desprovidos de inteligência, de alienados que caem em qualquer pregação, em conversa mole de qualquer pastor oportunista e que nunca saberiam diferenciar uma ‘falsa e interesseira igreja’ daquela que traz respostas concretas ao seu dia-a-dia, ainda que não imediatamente.

Diversas são as correntes e métodos utilizados pelas igrejas neopentecostais, e são esses eficientes métodos terapêuticos⁴⁸, distantes da magia, mas bem próximos à vida das pessoas, uma lição importante, entre outras, para extrairmos desse fenômeno.

Além do aspecto da crença ligado às religiões, é muito marcante no acampamento a crença na luta. Junto à consciência de classe que se expressa na conhecida máxima ‘só a luta muda a vida’, existe uma dimensão da crença essencial,

⁴⁷Pelo mesmo motivo da nota anterior, considero importante a leitura do estudo “Luta, que cura!”, disponível em três partes, em <http://passapalavra.info/2011/06/40725>

⁴⁸ Diversos pesquisadores, inclusive ateus, tem se dedicado aos fenômenos de cura (emocional, física, mental) na relação saúde, espiritualidade e educação popular. Eymard Vasconcelos (2009) fala da necessidade da ‘tomada da inconsciência’ para avançarmos na superação do sistema capitalista. Ver: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000300003&script=sci_arttext>.

que faz com que a bandeira do Movimento sempre esteja hasteada na casa de alguns, mesmo em tempos de apatia da maioria dos acampados. Esse é um papel que no acampamento normalmente é cumprido pelos mais velhos, como relata um senhor acampado de 72 anos sobre seu trabalho com plantas medicinais:

O viveiro é um espaço de convívio social e de resgate das culturas e técnicas tradicionais. Por isso, dei ao viveiro o nome de “Viveiro Pedagógico Chico Mendes”! Ele é um lugar de ensinar e de aprender! **Acredito** que os conhecimentos tradicionais da comunidade devem ser ensinados às crianças, pois é com elas que devemos trabalhar duro! Com crianças e jovens! São eles que transformarão tudo isso daqui para frente! Quero ensinar tudo que eu aprendi na vida para eles! Outra coisa por que gosto de o viveiro ser aqui onde ele está é porque escolhi um lugar estratégico, ou seja, quem passa na Anhanguera consegue ver o viveiro Chico Mendes bem bonito com a bandeira do movimento **sempre** hasteada! Assim, as pessoas observam e podem já perceber que trabalhamos e plantamos no viveiro! Não somos vagabundos como muitos pensam! **É importante pensar em tudo!** (apud CARCAIOLI, 2014, p. 127)

Quem me dera conseguir pensar em tudo como esse senhor muito sábio pensa e nos sugere, mas o exercício que tentei fazer sobre algumas dimensões cotidianas do acampamento tentaram seguir por esse caminho, de complexificar pelo menos parte da realidade. No fundo, a pergunta que me fiz para tentar responder nesse tópico foi, afinal, o que constrói a coletividade do acampamento?

Espero que nessa caminhada até aqui já tenhamos conseguido pontilhar possibilidades de respostas, para então apresentar algo concreto, de tijolos: a *escolinha* como a expressão material dessas (e de tantas outras) dimensões complexas.

CAPÍTULO II: NOS ALICERCES DA ESCOLA

2.1 Fundamentos da Educação Popular e da Auto-organização na escola do acampamento

Embora a chamada escolinha do acampamento cumpra hoje múltiplas funções, ela é um espaço de educação popular (EP) por excelência. A escolinha é condicionada por processos de educação popular, é fruto deles, o que orienta as práticas educativas atuais, carregando em si um histórico de ações e reflexões da mesma idade que o próprio acampamento. Escolinha e EP estabelecem assim uma relação dialética.

Ao olharmos para as práticas educativas do acampamento desde abril de 2007 até hoje, o que faremos ao longo dos próximos tópicos, veremos que a história da educação do acampamento é a história da educação popular no acampamento.

As práticas mais sistemáticas, não pontuais, lembradas pelos moradores são todas realizadas por apoiadores externos que tinham a educação popular como base de práxis. Na época do pré-despejo, se destacou o projeto de extensão da Unicamp ‘Trilhares Contadores de Estórias’:

O projeto trilhares possibilitava essa atividade estudantil de saída do campus, de confronto com a realidade e principalmente de outros olhares científicos, de outros olhares do conhecimento, como estava fundamentada a prática teórica do projeto, nas idéias de Paulo Freire: a horizontalidade do conhecimento, onde estudante e acampado fomentavam suas idéias, sem nível hierárquico, e construíam um projeto próprio de mudança social (Transcrição de trecho do vídeo ‘Trilharestórias’, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pdVPjnmoTQk>)

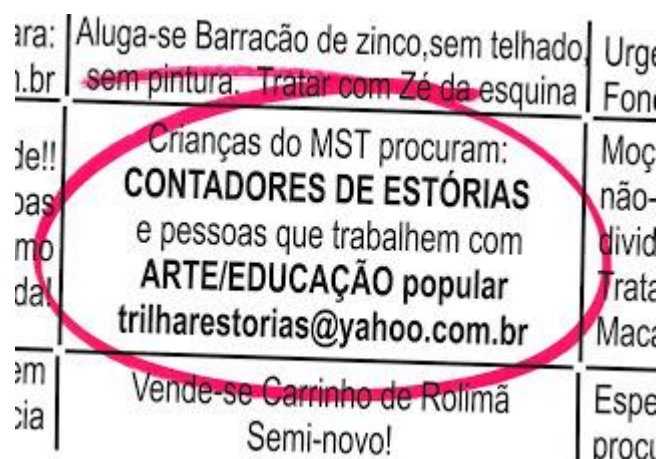


FIGURA 5: Cartaz de divulgação do grupo Trilharestórias, 2007, disponível em <http://capunicamp.blogspot.com.br/2007/09/trilhar-estrias.html>

A partir da reocupação, o então recém-formado Coletivo Universidade Popular começa a se desenvolver e desenvolver atividades também amparadas por princípios freirianos no Elizabeth Teixeira. Em 2009, a Incubadora Tecnológica de Cooperativas da Unicamp (ITCP) que também tem a educação popular como um dos pilares de seu projeto Político Pedagógico, começa a realizar atividades de formação vinculadas à produção e ao grupo de mulheres Luiza Mahín. UP e ITCP trabalham até hoje no acampamento.

Contudo, não podemos afirmar que os três grupos (Trilharestórias, UP e ITCP) possuíam a mesma concepção teórica e política em relação à educação popular. Tampouco posso afirmar que os três coletivos faziam a mesma síntese sobre EP que o MST elabora em sua Pedagogia do Movimento. Precisaríamos nos debruçar mais sobre as especificidades dos grupos e essa não foi minha prioridade aqui.

Porém, se num mesmo território pode haver coletivos talvez agindo com concepções diferentes acerca de um mesmo conceito, é por que Educação Popular, historicamente, ‘virou muita coisa’.

Para nos aproximarmos da essência da escolinha, é necessário fazermos um exame de relações entre os elementos que fazem parte do acampamento. E se afirmo que a Educação Popular é um fenômeno da realidade concreta do Elizabeth Teixeira, precisamos entender a EP (ao menos os seus elementos principais) em sua especificidade. Compreendendo os elementos fundamentais de sua especificidade

(aqueles sem os quais a EP deixa de ser EP), nós conseguimos examiná-la na relação com os demais elementos que caracterizam o acampamento. (NETTO, 2011).

Advertência importante acerca da apreensão de examinarmos ‘pelo menos o básico do conteúdo das particularidades nas quais que buscaremos as relações’ é feita por Caldart (2015): não devemos fazer esse exame particular (e depois o exame de relações) abstratamente, mas compreendendo estas relações (que contém as particularidades) acontecendo no seio da luta de classes no Brasil atual.

Ou seja, devemos examinar as especificidades de um fenômeno (no caso, a EP e o acampamento ET) “numa sociedade capitalista em determinada fase do capitalismo e nas características particulares do capitalismo dependente, agroexportador, ‘neoliberal desenvolvimentista’ hoje, e na especificidade do debate da educação e da pedagogia (2015, p.1)⁴⁹.

Durante o estudo tentei perceber se, e de que maneira, o processo de disputa da concepção de Educação Popular se materializou na escolinha.

E busquei os referenciais iniciais dos educadores populares que agiram naquela realidade⁵⁰. Protegidos pela consciência de sua incompletude por perceberem que suas graduações não respondiam concretamente às demandas reais, estes educadores *quase* guardaram seus diplomas e assumiram uma incerteza intelectual para poder lidar com aqueles que conviviam com uma incerteza material o tempo todo.

Assim, foram aprender como se alfabetiza camponesa e camponês (com traços urbanos) – e isso se amplia para como se educam – a partir de referências que experimentaram na prática, com seus corpos, o mesmo desafio. Paulo Freire em 1979, afirmou: “Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário” (FREIRE, 1979,p.74).

⁴⁹ Texto elaborado por Roseli Caldart especificamente para a aula em 20/03/2015, intitulada “Educação e luta de classes no Brasil atual: a Pedagogia do MST e a Educação do Campo” (no prelo), no curso ‘Trabalho, Educação e Movimentos Sociais’.

⁵⁰ Refiro-me aos educadores do Coletivo Universidade Popular.

De alguma maneira, o mesmo aconteceu com os educadores em relação ao que aconteceu a Paulo Freire. Porém, estes educadores já tinham ‘ido a Marx’ antes⁵¹. E por terem consciência de classe é que estavam ali, num acampamento organizado pelo sujeito coletivo MST. Sabiam que pouco sabiam sobre Sem Terra. Por isso, vão estudar também, não sobre o MST, mas prioritariamente os materiais sobre educação sistematizados *pelo* MST, a partir de seus desafios concretos e cotidianos.

Também tiveram formação, não com estudiosos da educação popular, mas com educadores populares, que também estudam, e que trabalharam (ou trabalhavam) para/com/no MST de São Paulo.

Estes ensinaram sobre planejamento, matemática, linguagem, letramento, cultura, e principalmente *humanizaram* o Movimento, que para a maioria dos educadores era algo idealizado. Apresentaram contradições e críticas que iam além do ‘o MST é governista’ e anunciaram limitações e conflitos que poderiam ser encontrados a partir de suas experiências.

Foi uma escolha política que tem suas limitações, mas estudar textos do Paulo Freire e do MST e convidar educadores populares para educá-los, naquele momento, foi suficiente para *construírem respostas próprias*. Era isso que aquelas referências ensinavam. É sobre essa base que começa a se erguer a escolinha.

Desta maneira, a educação popular daquele coletivo se protegeu da educação popular neoliberal, da EP que separa forma e conteúdo, da EP que romantiza, idealiza e falseia os contextos e sujeitos, da EP educação popular auto-referenciada, que não sabe para que fins existe, da EP que existe para incluir os pobres nesse sistema, da EP populista e de tantas outras educações populares que encontrei durante o estudo.

Não se trata aqui de dizer ‘essa educação popular é A verdadeira educação popular’, porque todas as outras existem e se colocam no dia-a-dia, disputando corpos e recursos financeiros. Também não se trata de dizer que as práticas no acampamento ficaram imunes às características das educações populares citadas acima. Todas essas características apareceram nos indivíduos que trabalhavam ali.

⁵¹ Na época, eu mesma (como uma das educadoras) não tinha muita clareza de que este era um encontro tão ‘perigoso’ para as forças conservadoras, como fica evidente num contexto golpista como estamos vivendo atualmente.

Porém, quando eram confrontados ou por outros educadores, pelos educandos, pela direção do acampamento, pela realidade, o que pesava era ter clareza do *porquê* estavam trabalhando e lutando. Era a *intenção*. Quando isso se perdia (e se perde, principalmente por pressão ideológica, contradições expostas do Movimento e divergência teórica), os educadores se afastavam ou rompiam.

Não havia no interior do grupo nenhuma defesa *a priori* da educação popular e de seu arsenal conceitual. Porém, para os objetivos já definidos do coletivo de educadores naquele momento, a EP ajudava a enfrentar a realidade no sentido da conscientização e da emancipação humana, desde o chão do acampamento e seus espaços de alfabetização.

Edward Thompson, educador e historiador britânico (1924-1993), afirma que o materialismo histórico dialético (o marxismo) e seu corpo conceitual deve ser *colocado para trabalhar*, no sentido de uma necessária confrontação com a realidade (e das evidências da realidade).

A história não é uma fábrica para a manufatura da Grande Teoria, como um Concorde do ar global; também não é uma linha de montagem para a produção em série de pequenas teorias. Tampouco é uma gigantesca estação experimental na qual as teorias de manufatura estrangeira possam ser “aplicadas”, “testadas” e “confirmadas”. Esta não é absolutamente sua função. Seu objetivo é o de reconstruir, “explicar” e “compreender” seu objeto: a história real. (THOMPSON, 1978, p.238)”

Para Thompson a *luta de classes* e a *classe social* são conceitos que devem ajudar a explicar a realidade do ponto de vista dos debaixo, com a finalidade de mudar o mundo. São, portanto, ferramentas da própria *luta de classes*, conceitos que explicam o movimento histórico baseado em evidências históricas (as fontes históricas) da sua ocorrência.

De maneira semelhante, experimentou-se no acampamento Elizabeth Teixeira, *colocar a EP para trabalhar* no sentido da formação política dos sujeitos da emancipação e buscando aprender na prática, o que não se negocia nesse trabalho da EP.

Para Pizetta (2015)⁵² o inegociável da educação popular é que sua formulação deve estar vinculada a uma estratégia na luta de classes e que a própria classe precisa elaborar seu conhecimento e sua teoria revolucionária. Sua finalidade seria formar sujeitos críticos com vistas a construir um novo projeto de sociedade. Nesse sentido, não faria sentido falar em EP sem organização política.

A EP precisa resultar de: fortalecer e desencadear processos organizativos concretos, fazendo-se valer de um importante legado de Paulo Freire: elaborar teoricamente a partir de auto-avaliação de práticas coletivas. E ainda, a EP deve contribuir para que os setores populares sejam protagonistas da sua transformação, aspecto que parece ter ficado de lado nos últimos dez anos, quando é o governo e as estruturas do poder que passam a aparecer como protagonistas e não mais os processos de lutas que arrancaram do Estado algumas conquistas pontuais (PIZETTA, 2016).

Alder Julio Calado (2015)⁵³, no mesmo dia em que faleceu Eduardo Galeano, reforça a utopia como dimensão inegociável da EP. Isso porque temos desafios terríveis e novos para enfrentar. Pede que façamos diferente das gerações anteriores, porque hoje é mais explícito que não só precisamos de outro modo de produção, mas que este deve ser atrelado à outro modo de consumir. E ainda, a outro modo de gerir a sociedade.

E afirma que a beleza de conceber a educação como movimento, outro importante legado de Paulo Freire, é que não precisamos partir do zero. Ao olhar para a experiência dos anos 80 ele destaca alguns pontos de essência nas práticas em educação popular que ‘davam certo’ e (apenas) didaticamente classifica em aspectos organizativos e formativos.

Sobre os aspectos organizativos, Calado (2015) relembra da aposta que havia na formação de pequenos núcleos e da força que estes pequenos núcleos tinham. Núcleos de base, de trabalho, de estudo, com autonomia relativa, eram o ponto crucial de algo que precisamos reaprender: a representatividade.

Hoje, as pessoas estão mais preocupadas em ‘dar sua opinião’, falam e escrevem o que querem, apenas da própria cabeça e não fazem mais o exercício de *pensar junto*

⁵² Anotações de aula do dia 18 de março de 2015, no Curso ‘Trabalho, Educação e Movimentos Sociais’.

⁵³ No dia 15 de abril de 2015, durante sua fala na mesa de abertura do VII Seminário Nacional em Educação e Movimentos Sociais, evento organizado pela linha de Educação Popular do PPGE-UFPB. Vídeo do evento em fase de edição.

que se fazia nos núcleos, quase não há mais espaços para isso. Gera um individualismo intelectual que ganha corpo nas diversas esferas da sociedade, na política, nas marchas, no acampamento. Perde-se a coesão e a unidade. Distanciamos-nos da solidariedade.

A solidariedade precisa ser compreendida não apenas como uma palavra, mas como um elemento ético fundamental da educação popular. O termo solidariedade ficou ‘light’, foi apropriado pelo capital e esvaziado de significado.

Nesta passagem, Steinbeck (2013) (que escreve sobre os flagelos dos EUA durante a Depressão da década 30, através de uma família expulsa de suas terras), nos diz sobre o sentido ético-político da solidariedade do qual não podemos nos distanciar e de que maneira ela liga as almas e consciências das pessoas:

Um homem, uma família expulsos de suas terras, esse veículo enferrujado arrastando-se e rangendo pela estrada rumo ao Oeste. Perdi as minhas terras; um trator, um só, arrebatou-as. Estou sozinho e apavorado. E uma família pernoita numa vala e outra família chega e as tendas surgem. Os dois homens acorram-se no chão e as mulheres e as crianças escutam em silêncio. Aqui está o nó, ó tu que odeias as mudanças e temes as revoluções. Mantém esses dois homens apartados; faz com que eles se odeiem, receiem-se, desconfiem um do outro. Porque aí começa aquilo que tu temes. Aí é que está o germe do que te apavora. É o zigoto. Porque aí transforma-se o “Eu perdi minhas terras”; uma célula se rompe e dessa célula rompida brota aquilo que tu tanto odeias, o “Nós perdemos nossas terras”. Aí é que está o perigo, pois que dois homens nunca se sentem tão sozinhos e abatidos como um só. E desse primeiro “nós” nasce algo muito mais perigoso: “Eu tenho um pouco de comida” mais “Eu não tenho nenhuma”. Quando a solução desta soma é “Nós temos um pouco de comida”, aí a coisa toma um rumo, o movimento passa a ter um objetivo. Apenas uma pequena multiplicação e esse trator, essas terras são nossas. Os dois homens acorados numa vala, a pequena fogueira, a carne que se cozinha numa frigideira comum, as mulheres caladas, de olhos vidrados; atrás delas as crianças, escutando com o coração palavras que seu cérebro não alcança. A noite desce. A criança sente frio. Aqui, tome esse cobertor. É de lã. Pertenceu à minha mãe – tome, fique como ele para a criança. Sim, aí é que tu deves lançar tua bomba. É este o começo da passagem do “Eu” para o “Nós”.

Se tu, que tens tudo o que os outros precisam ter, puderes compreender isso, saberás também defender-te. Se tu souberes separar causas e efeitos, se tu souberes que Paine, Marx, Jefferson, Lênin foram efeitos e não causas, sobreviverás. Mas tu não poderás compreender. Pois que a qualidade da posse cristalizou-se para sempre na fórmula do “Eu” e sempre te isolarás do “Nós”.

Os estados ocidentais inquietam-se sob os efeitos da metamorfose incipiente. A necessidade é um estimulante do ideal; o

ideal, o estímulo para a ação. Meio milhão de homens caminha pelas estradas; um milhão mais prepara-se para a caminhada; dez milhões mais sentem as primeiras inquietudes.

E tratores abrem sulcos múltiplos nas terras abandonadas. (STEINBECK, 2013, p. 188)

O elemento ético-político solidariedade foi uma das dimensões da educação popular que pude perceber como fundante das práticas no acampamento. Tanto entre os sujeitos acampados, que no cotidiano desde os primeiros dias e noites de ocupação, vivenciaram atitudes e momentos semelhantes ao descrito por Steinbeck, sem os quais talvez não conseguissem resistir aos pelo menos nove anos de luta, como também a solidariedade se expressa entre os sujeitos ‘de fora’ para com os acampados. Através da partilha de bens materiais, de trabalho, de animação.

E ao mesmo tempo a solidariedade acontece ‘de dentro’ para fora. A paciência com a incompletude dos estudantes e com a inexperiência dos mesmos frente a determinados trabalhos, por exemplo, é um ato de profunda solidariedade.

A solidariedade ganha contornos ainda mais poderosos quando se verifica não apenas entre indivíduos, mas entre coletivos em condições similares de luta. Um dos exemplos mais marcantes que encontrei nos relatos, fora a expressão de solidariedade entre os Sem Terra de Limeira, com um grupo de Catadores de Materiais Recicláveis do Rio Grande do Sul (RS).

Em 2013, uma educadora da ITCP/Unicamp se mudou para o RS e lá passou a trabalhar junto aos catadores ligados ao MNCR (Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis) organizados em cooperativas populares. A realidade entre os catadores em relação à escolaridade não era diferente dos Sem Terra. A demanda por EJA era grande e a cooperativa estava tentando organizar círculos-de-cultura, mas os catadores estavam desanimados para iniciar os estudos e diálogos.

Ao saberem da situação e empolgados com a sugestão da educadora do RS, que havia se comunicado com educadoras de Limeira e pedido uma orientação sobre como começar o processo e motivar os catadores, os Sem Terra, que não conheciam o MNCR, resolveram escrever cartas com suas mãos e letras recém praticadas, relatando suas lutas, suas dificuldades, a importância dos estudos, esperança. Em vinte e três de agosto de 2013 as cartas do acampamento ET chegaram ao RS e a beleza e profundidade do

gesto não puderam ser expressos em palavras pela educadora que acompanhou o momento coletivo da leitura das cartas. Ela ‘apenas’ disse: lindo⁵⁴

Junto à solidariedade, Melo Neto (2008) apresentou os elementos constituintes da educação popular catalogados em pesquisas que procuravam delineá-la ontologicamente, realizadas no ambiente universitário (com alunos que cursavam disciplinas de pós-graduação e com profissionais que atuam em projetos de EP), bem como, junto a cursos de instituições que preparam profissionais para exercerem atividades nessa área educacional.

Os constituintes que coincidiram, com maior grau de pertinência entre os diferentes públicos pesquisados foram: a ação transformadora, trabalho, autonomia, aprendizagem (sentir, pensar e agir), compromisso político, construção do sujeito, crítica, cultura, democracia, diálogo, emancipação, liberdade, práxis, produção e apropriação do conhecimento (metodologia própria), realidade e saberes. Essas categorias “parecem ir, pouco a pouco, consubstanciando a possibilidade de que as mesmas formem uma visão da educação popular permeada por princípios éticos” e desta maneira, também vão conformando uma filosofia a partir de elementos “evidentes de uma teoria de conhecimento” (MELO NETO 2008, p. 13).

São estes elementos que exigem uma pedagogia cuja dimensão ética do diálogo convidam outros valores éticos a se expressarem a partir da prática com intenção transformadora, do fazer. A EP é antes de tudo, educação, compreendida como relação dialética entre ensino e aprendizagem, relação essa que se constrói a partir do trabalho, ou seja, é essa a sua marca.

O ‘fazer da EP’ expressa esses elementos que compõem seu núcleo e que ao se expressarem no fazer, revelam também limites e contradições. Ao repensar sobre o fazer da EP (em especial na década de 80), Calado (2015) enfatizou também a importância do ‘rodízio de funções’. Esta era uma prática quase automática, orgânica daquele período nas ações de educação popular. Sempre que o tempo previsto para exercer determinada tarefa acabava, voltava-se para a base. Além disso, ressaltou o aspecto econômico das lutas, que basicamente, tinham um caixa próprio. Nesse período era inconcebível

⁵⁴ No dia da chegada das cartas, a referida educadora (Ioli Wirth) me enviou mensagem através do telefone celular para compartilhar a alegria.

receber qualquer recurso de empresas e do governo e nem por isso as lutas deixaram de existir.

A idéia não é voltarmos ao que era, mas deixar uma indicação de que as organizações, todas, (sejam elas movimentos sociais, sindicatos, partidos, grupo de intelectuais críticos, coletivos autogestionários, associação de bairro) devem fazer a autocrítica em relação à esse aspecto. Não basta apenas apontar os limites das organizações alheias e não olharem para dentro. E após a autocrítica, colocar em prática medidas concretas na tentativa de superar problemas apresentados, mas sem que estas medidas ocupem a maior parte do tempo dos educadores populares, dos trabalhadores de base, porque é assim que começamos a negociar o inegociável.

Em relação aos aspectos formativos, Calado (2015) afirma que é precisamos de um processo permanente e profundo de formação política, e esta seria muito mais que a relação Estado/Sociedade. Esta relação cumpre sua função desde Maquiavel, mas não é suficiente para lidar com os problemas que a geração atual (e as próximas) já enfrenta. A pedagogia do exemplo e as atitudes cotidianas de nossos educadores precisam ser lembradas como princípios revolucionários. Muitos processos organizativos se perdem quando menosprezamos esses princípios.

O processo educativo deve contribuir para pensarmos juntos para onde caminhar e o melhor caminho, e o ideal é que seja de forma articulada. Mas como não vivemos e pisamos no ideal, é mais seguro (para não nos perdermos em divagações) ter clareza de para onde ir, mesmo que o como esteja indefinido. Para definir caminhos, é essencial não perdermos nossa curiosidade, a vontade de conhecer, de investigar, de pesquisar. E, além disso, devemos ousar nesse sentido também, na prática teórica.

Leher (2014)⁵⁵ enxerga que valiosa contribuição de Paulo Freire reside em pensar o senso comum e a consciência intransitiva (que atribui uma explicação ‘mágica’ para as coisas). O processo educativo contribuiria para a construção da transitividade crítica. A intenção freiriana era estabelecer um diálogo crítico e neste ponto há forte conexão com Gramsci, que também reflete sobre a necessidade de interpelar o senso-

⁵⁵ Anotações da aula de Roberto Leher (04/11/2014), no’ Curso de Especialização, Trabalho, Educação e Movimentos Sociais’

comum. E Freire avança ao refletir sobre a teoria (como elemento constitutivo da Práxis) e conclui que não devemos encher a cabeça de ninguém com teoria.

Essa postura teórica exige que repensemos o *jeito de fazer formação*. É necessário que pensemos a formação e nós mesmos por completo, por inteiro. Encontro aqui um elo de conexão com a noção de *corpo consciente*, garimpada e estudada por Luiz Gonçalves ao revisar a obra de Paulo Freire. Esta noção ‘nos convida ao conhecimento capaz de ouvir e respeitar, por exemplo, os humanos que detém na destreza de seu corpo a grande *tecnologia* que os sustenta’(GONÇALVES, 2010, p.148).

Ao criticar o método bancário de educação, a EP exige a partilha e construção do método (entendido aqui como caminho a ser seguido concebido previamente) com os educandos. Esta noção de corpo consciente permite concebermos o educador como o próprio método; o método em ação. O educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para ser (na sala de aula, na assembléia, nas reuniões, na cooperativa, em qualquer trabalho de base) o que aqueles educandos são em suas vidas: sujeitos com alta capacidade de aprendizagem – enquanto o educador bancário é o sujeito apenas da ‘ensinagem’.

Falar de um ‘caminho a ser seguido concebido previamente’ é falar em estratégia. ‘Cada estratégia corresponde a uma forma de pensar educação e a formação, e a cada forma de pensarmos a educação e a formação, corresponde a uma determinada construção de consciência’⁵⁶. Quem aproximou e articulou educação e política no Brasil e evidenciou ainda mais a necessidade de articular teoria e estratégia foi a educação popular (LEHER, 2014).

Não é que existe uma dimensão política na educação, existe uma unidade dialética. A educação é inteiramente política e a política é inteiramente pedagógica. A partir daí, entendamos que, todas as vezes em que lermos ‘educação’ estamos também dizendo educação política.

Compreendendo que o desenvolvimento econômico por si não gesta uma outra sociedade, acredito que seja tarefa daqueles que estão na educação popular, seja como pesquisadores, professores, coordenadores ou qualquer outra função com suas

⁵⁶ Idem.

especificidades próprias, contribuir para ampliarmos a frente cultural e nos movimentarmos para que a educação não fique apenas nas mãos da próxima geração, seja ela vivente sob as regras desse sistema vigente, ou de outro, a ser construído desde agora.

Podemos então trabalhar com a idéia de que a educação popular seja uma ‘autopedagogia’, baseada na práxis, na relação dialética entre teoria e prática, e cuidando para não cairmos em dogmatismos (seja ele conservador ou não) e falsos universalismos, tão sedutores quando caminhamos para a institucionalização.

Assim, talvez nossos trabalhos possam mostrar como as experiências em educação popular nos mais diversos territórios têm contribuído para que façamos os rearranjos cognitivos, de símbolos, palavras e ações necessários à reinvenção de nossas idéias. Mas é fundamental que, além de darmos visibilidade às experiências, tomemos para nós a tarefa de produzir conhecimento de outra maneira.

Na educação popular, as experiências ocupam uma posição importante nos estudos e reflexões sobre seu exercício. Podem ser tomadas como sinônimos de práticas que embasam o conhecimento gerado no ‘fazer da EP’, mas também podem ser entendidas “como uma síntese metódica, manifestando-se dialeticamente em três momentos” (MELO NETO, 2010 p. 11).

Inicia-se no indivíduo, compreendendo-o como produto de síntese, mas que não se encerra em si mesmo. Cada indivíduo, essencialmente singular, expressa potencialidades. Posteriormente, inicia-se a organização do grupo de indivíduos em círculos de cultura (compreendido como um exercício de aprendizagem em qualquer campo do conhecimento), quando as análises individuais passam para a dimensão do coletivo, que exteriorizam o concreto e suas determinações.

A partir de elaborado processo de pensamento coletivo, a experiência passa a constituir-se das dimensões do saber dos indivíduos, cujo momento coletivo se efetiva a partir da ética do dialogo, problematizando a realidade e dando condições para a efetivação do terceiro momento da experiência em EP, quando são definidas as ações, o fazer, que se transformam em instrumentos políticos para todo o grupo (MELO NETO, 2010).

As experiências em EP instauradas por meio de uma pedagogia própria (do oprimido) que carregam em seu núcleo elementos éticos transformadores, ao se fazerem, comprometem os oprimidos com sua própria transformação.

Nesse núcleo inegociável da educação popular, estão pistas importantes para aprendermos a dialogar com povo e debater sobre projeto de sociedade, aprender sobre o que fazer nesse contexto do qual somos parte. Nossa tradição de resistências nos ajuda a lutar por uma sociedade - e por uma educação - sem padrão.

Para Adelar Pizeta⁵⁷, a educação popular deve estar no centro da estratégia de luta pelo socialismo (ou anti-capitalista) e por isso seu papel depende da correlação de forças na sociedade e da capacidade de auto-organização e de disposição de luta da classe trabalhadora.

Para refletir acerca dessa capacidade no contexto estudado, encontrei na elaboração de Pistrak (2005) um dos possíveis nexos teóricos da auto-organização sintetizados no processo da escolinha.

Além do conceito de auto-organização, o conceito de autogestão também teria força explicativa para o processo estudado, posto que

A nosso ver, a autogestão significa a capacidade demonstrada pelos trabalhadores de associarem-se e desenvolverem neste processo formas coletivas de gestão das suas lutas. Experimentam transformar a fragmentação, o isolamento e o individualismo, em novas relações sociais fundadas na solidariedade e união de classe. Essas novas relações eliminam a separação entre dirigentes e dirigidos, entre trabalho manual e intelectual. Quando as lutas desaguam na ocupação dos locais de trabalho pode ter início a retomada da produção sob o controle e a gestão do processo de produção (SARDÁ e NOVAES, 2012).

Historicamente, a autogestão remete ao debate do socialismo utópico e científico ou também, mais recentemente, às experiências de Economia Solidária (SARDÁ, 2005). O conceito tem sido bastante utilizado para se referir a processos que se remetem à produção contínua, à organização permanente do trabalho ou a modelos de escala mais global. Fala-se em ‘sociedade autogerida ou autogestinária’; quando a referência é em

⁵⁷ Anotações da aula de Pizeta em 18/03/2015, no Curso ‘Trabalho, Educação e Movimentos Sociais’.

âmbito mais restrito, normalmente autogestão aparece ligada à esfera da economia, da produção e circulação de bens.

Minha intenção neste trabalho é tratar de um processo pontual, específico, no qual se mantiveram práticas pontuais, porém estruturantes de planejamentos e ações coletivas que carregaram traços autogestionários. Nesse sentido, a autogestão estaria se ‘gestando’, mas não estaria lastreando, a partir de elaborações e práticas anteriores a experiência da escolinha tal qual o conceito de auto-organização.

As idéias pedagógicas de Pistrak que emergiram de sua prática como professor e militante tiveram ecos na construção da pedagogia socialista que brotava do processo revolucionário na República Soviética. Segundo Tragtemberg (1981), o autor contrariava muitos educadores da época que defendiam o desenvolvimento de conteúdos revolucionários na velha forma pedagógica:

para fugir de hibridismos, Pistrak preferiu optar pela criação de nova instituição no lugar da transformação da velha estrutura: para isso utilizou os meios de que dispunha: a ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com o atual, as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, o método dialético que atua como força organizadora do mundo. A “Escola do Trabalho” estava definida. (TRAGTEMBERG, 1981, p.9)

Tragtemberg (1981) aponta três aspectos fundamentais do pensamento pedagógico de Pistrak: a relação entre escola e trabalho, a organização do ensino através do sistema de complexos temáticos e a auto-organização dos estudantes.

Pistrak (2002, p.42) afirma que nesta Escola, cada problema novo⁵⁸ deveria ser analisado como organizador e este resultado só seria atingido ‘numa auto-organização de formas bem flexíveis’ e destaca:

É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já

⁵⁸ Frisemos que se tratava de um contexto pós-revolucionário no qual a preocupação residia em consolidar a revolução, sendo necessário para tal, reconstruir as organizações sociais, preparando os educandos para dois aprendizados principais: “saber lutar e saber construir” (CALDART, 2002, p. 9, apresentação do livro de Pistrak “Fundamentos da Escola do Trabalho”).

vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam apenas para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (p.43).

O autor lembra que auto-organização está presente também na escola burguesa, cujo objetivo é “na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do professor, graças “ao progresso da civilização” e são substituídos por uma distribuição de funções, destinada a salvaguardar uma determinada ordem escolar” (PISTRAK, 2002, p. 170).

Comprometida com a consolidação de uma sociedade socialista, a auto-organização da qual o autor se refere, assume perspectiva antagônica à burguesa. O objetivo desta auto-organização é contribuir na formação dos sujeitos que aquela fase revolucionária exigia, é formar sujeitos autônomos, contribuindo ainda para que o processo de ensino se transformasse em processo educativo. Esta auto-organização para Pistrak não estaria presente apenas na gestão⁵⁹ da escola:

“sob o nome de auto-organização, compreendemos muitas outras manifestações da atividade independente das crianças em todos os campos possíveis da vida escolar. A execução de uma reunião, de uma festa, de uma excursão mais ou menos longínqua, a entrada dos calouros na escola, uma exposição dos trabalhos escolares, etc, podem ser realizadas fora dos limites da organização autônoma ordinária, exigindo a criação de organismos, comissões e grupos temporários, que são dissolvidos quando termina a tarefa” (p.207).

A tese fundamental que o autor apresenta é que a auto-organização das crianças na escola soviética deve se basear na existência do coletivo infantil, caso contrário,

⁵⁹ A auto-organização apenas na gestão (interna ou administrativa), por vezes é confundida com o conceito de ‘autogestão’. A autogestão é frequentemente associada ao autonomismo e este, por sua vez, sendo superficialmente compreendido como a ‘negação’ de relações com o Estado. Para evitar esse tipo de confusão e não dar espaço para um debate quase lingüístico (quando feito de maneira abstrata e simplista), optei tratar a escolinha como ‘auto-organizada’.

“será uma disposição abortiva” (p.176). Contudo, para o autor, o coletivo não é uma reunião acidental, um agrupamento quantitativo. Por coletivo entende-se:

“uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade. As crianças e também os homens em geral formam um ‘coletivo’ quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos” (PISTRAK, 2002, p.177).

A escola só contribuiria com o desenvolvimento e com a coesão do coletivo quando deixasse de ser um espaço só de formação, quando passasse a ser o ‘centro’, o lugar da vida (no caso, infantil). Para o autor, a escola deve “transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso o coletivo infantil” (p.178). O coletivo infantil é consequência da necessidade fundamental de fomentar nas crianças a iniciativa coletiva e a responsabilidade. E assim “o coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização” (p. 178).

Nossa intenção aqui não é transportar o conceito para a realidade da escolinha, mas encontrar os elos teóricos que se refletem em sua construção.

A elaboração pedagógica do MST sempre buscou dialogar com as experiências mais avançadas ‘que tinham lastro na prática’, buscou referência teórica em ‘gente que tentou fazer’⁶⁰. Com o conceito de auto-organização de Pistrak se estabeleceu uma ponte com a idéia (e práticas) dos Núcleos de Base.

Principalmente na fase pré-despejo até o período de divisão dos lotes em 2009, o trabalho dos núcleos era muito forte e garantia vitalidade nas relações internas do acampamento. Houve grande preocupação com a organicidade interna e a ‘militância’ investiu esforços na constituição e funcionamento destes núcleos de base.

Estes núcleos perderam força com o passar do tempo. Os números de encontros e atividades coletivas desenvolvidas por eles são raras. Mas não desapareceram. Alguns acampados ainda se referenciam por eles (ao menos geograficamente) e recordam dos nomes de seus adormecidos núcleos.

⁶⁰ Anotação da aula de Roseli Caldart em 20/03/2015, no Curso de Especialização “Trabalho, educação e Movimentos Sociais”.

A experiência da escolinha nos mostra que para além de ter ficado na memória, os princípios apreendidos nos núcleos (que tem ‘link direto’⁶¹ com a auto-organização de Pistrak) estão vivos.

O conceito de auto-organização dos alunos (PISTRAK, 2002) encontra conexão com a auto-organização das famílias nos acampamentos e assentamentos lastreando uma síntese coletiva (Pedagogia do Movimento) e que mostra vitalidade na escolinha do acampamento, desde a sua construção, caracterizando-a.

Outra característica específica da escolinha além da auto-organização como constitutiva de sua essência é a predominância de processos focados nos Jovens e Adultos em relação às crianças. Estas participaram (e participam) da construção da escola e pouco a pouco a ocupam, mas quem ‘estuda’ na escolinha são os sujeitos da EJA, já que as crianças estudam na cidade. Essa é uma diferença significativa, uma vez que Pistrak enfatiza o coletivo e a auto-organização das crianças.

O autor reflete ainda acerca do papel do pedagogo no processo educativo. Considera fundamental a presença do mesmo para que se desenvolva amplamente o que está na própria base da auto-organização. Este não deve ser estranho à vidas das crianças nem se limitar a observá-la. No entanto, o pedagogo não deve “se intrometer na vida das crianças, dirigindo-a completamente, esmagando-as com sua autoridade e poder” (PISTRAK, 2002, p. 181). E arremata:

“algumas vezes, esta intromissão do educador é devido ao desejo excessivo de ser útil; em outros casos, é expressão do desejo de dirigir. Na base desta ingerência se acha ainda a comodidade do professor, a tendência a dirigir a auto-organização com o objetivo de fortalecer a forma que foi dada à vida escolar pelo professor e pelo conjunto do sistema” (PISTRAK, 2002, p. 182).

Essa reflexão de Pistrak acerca do papel do educador no processo de auto-organização nos leva a refletir acerca do papel dos educadores no processo de construção da escolinha.

⁶¹ Anotação da aula de Roseli Caldart em 20/03/2015, no Curso de Especialização “Trabalho, educação e Movimentos Sociais”.

A questão da ‘intromissão do educador’ não será analisada com profundidade neste trabalho, mas deixa um ponto interessante para a auto-crítica a ser feita por coletivos de educadores e para uma avaliação mais profunda a ser feita pelo Movimento sobre a relação com os apoiadores.

Também preocupado com essa questão do poder e do papel do educador esteve Garcia (1979). Ainda que mudanças significativas tenham acontecido em relação ao nível de escolaridade do país, a seguinte frase segue fazendo sentido na atualidade: “A vida dos intelectuais, desde os estudantes até o mais alto hierarca da cultura brasileira, tem muito pouco a ver com a vida popular⁶²” (GARCIA, 1980, p.89). Para o autor, os educadores devem deixar suas propostas educativas explícitas, e dizer que “buscam o fortalecimento das camadas populares” é vago demais. É necessário ir ao núcleo da questão e esse núcleo é político, pois trata da questão do poder.

Essa questão se apresenta no interior das propostas educativas (na relação educador/grupo popular) e “na perspectiva de projeto político que diga respeito a toda sociedade” (GARCIA, 1980, p. 90).

É o controle do processo educativo que define a prática do educador (que pode buscar exercer seu poder ou reforçar o poder das camadas populares). A forma como este poder é apropriado, tanto pelos educadores quanto pelo grupo popular é que define o caráter do processo educativo. “É de fundamental importância ressaltar que a proposta de fortalecer o poder das camadas populares não está centrada na transmissão de conhecimento, mas na criação de um espaço onde o saber popular possa se expressar” (GARCIA, 1980, p.92).

O papel do educador, inicialmente, é mergulhar no universo do saber popular para conhecer e ter condições de dialogar com este saber, caso contrário, “permanece de fora com todo o seu arsenal metodológico intacto, dando nome ao que *parece*, a partir de um código pré-determinado” (GARCIA, 1980, p.115).

Para o autor, o núcleo de uma cultura popular (que é esse universo do saber popular) está na dominação de uma classe. É sua experiência de dominado “e não o fato

⁶² Para o autor, o termo popular é ambíguo pois induz dois entendimentos: o que é produzido *para* o povo e *pelo* povo. E encontra-se dificuldade em traduzir o popular (do povo) para classe social. Há que se buscar o que é produzido pelo povo levando em conta as relações de classe.

de o capitalismo massificar tudo” (p.119) que determina a cultura popular. “O que faz o capitalismo é mudar a face das coisas para que permaneçam as mesmas” (p.119).

O papel do educador popular parece ser o ponto cego da EP. Bezerra (1980) considera que compreender o lugar social dos educadores é crucial para a compreensão da própria história da EP. Para a autora, a história da EP experimentada nos anos 60 tem maior relação com as “tentativas de afirmação política das camadas médias da sociedade do que à luta pela conquista de um espaço político maior pelos setores populares” (BEZERRA, 1980, p.22).

Isso se daria porque as camadas médias (em geral da qual os educadores populares fazem parte), “não dispondo de um real poder de classe, sempre recorrem ao respaldo do governo populista e ao apoio das camadas populares para concretizar suas propostas” (BEZERRA, 1980, p. 36). A vinculação dos educadores com situações sociais concretas no período produziu uma elaboração teórica e prática até então não vivenciadas no país e contribuiu para o repensar da educação das camadas populares (BEZERRA, 1980). Entretanto, para a autora, é possível que essas atividades educativas tenham possibilitado menos a ascensão política dos grupos populares e mais ao exercício de poder das camadas médias, dos educadores.

Para Lovisolo (1990), a intervenção dos intelectuais na expansão do modelo ideal da ciência, da racionalidade, do trabalho intelectual, é o que constitui a educação popular. Para este autor os elementos do diálogo, crítica, empiricidade, “têm constituído traços do ideal da ciência que é deslocado como ideário regulatório para a educação radical, autêntica” (p.256), para a política e para qualquer relacionamento entre homens. Para que estes valores se desenvolvam é necessário que se criem espaços públicos autônomos para que as experiências aconteçam.

Esta concepção obrigou a abolição da idéia de que seja ‘natural’ educar crianças a partir da noção relacional entre autoridade e responsabilidade. A resposta da EP fora ‘conciliar’ educador e educando, o que em geral no continente latino americano, entre os adultos, é sociologicamente uma relação entre gerações diferentes (mais jovens educando mais velhos) e classes (e suas supostas culturas) diferentes (LOVISOLO, 1990).

A conciliação colocaria os educadores populares em uma permanente ambigüidade, que necessita conciliar trabalho intelectual e manual, cultura popular e científica, costumes e racionalidades. Este caminho exigiria do educador uma postura de vigilância permanente sobre os processos na tentativa de conciliar o que o autor considera inconciliável:

Sempre, então, navegamos nas águas da contradição... entre as esperanças e os perigos; dos paradoxos derivados do pertencimento e do distanciamento; das ambigüidades comportadas pelas nuances na percepção do holismo e do individualismo; da valorização do “simples” e a tensão para superar sua potência, inadequada aos tempos; da recusa dos estilos da ciência e mesmo de sua função nesta sociedade, porém sua recuperação enquanto modelo orientador da ação educativa e política; da crítica à democracia burguesa, mas aceitando-se sua visão processualística do funcionamento do social e do político; da confiança e da desconfiança sobre o povo, preso às suas ambigüidades, presos à resistência e ao conformismo; da confiança no papel dos intelectuais, aliada à desconfiança sobre suas orientações e ações; da necessidade de elites orientadoras e do pavor perante as mesmas (LOVISOLO, 1990, p 260).

Todavia, os educadores deveriam suspeitar mais de si mesmos, pois para se auto-avaliarem, privilegiam a intencionalidade de suas ações, ao invés de refletirem sobre ‘o agir da educação popular na sua interação com outros agires e efeitos derivados’(p.261), ou seja, avaliam a dinâmica na qual as ações em EP se inserem.

Ao privilegiarem a intencionalidade e a subjetividade, os educadores não escapariam do drama no qual o resultado das ações difere das intenções que lhes configuram: “os educadores populares enfrentam no dia-a-dia um mundo que lhes informa sobre os fracassos das intenções”, contudo, os mesmos reagem criando situações e mecanismos de intervenção para reforçá-las. “No fundo, estes mecanismos pareceriam remeter a uma necessidade visceral de controlar o mundo, presentes na religião e na ciência, com estratégias diferenciadas” (LOVISOLO, 1990, p. 265).

Ao privilegiar as discussões, os diálogos, como meio de expressão que geram novas sínteses, para o autor, no fundo, os educadores populares privilegiam práticas comuns do modo de vida dos intelectuais. O autor questiona, até que ponto não seria

uma imposição de seus próprios modelos de construção do conhecimento, ou seja, privilegiar a discussão como forma de construção do saber autônomo revelaria um projeto etnocêntrico dos intelectuais.

As reflexões como as de Bezerra (1980) e Lovisolo (1990) contribuem para que compreendamos porque o papel dos educadores consiste em um nó complexo de ser desatado na EP. São importantes também porque em um mundo que hegemonicamente se organiza a partir de concepções binárias, a reflexão sobre as contradições encontram pouco espaço para se realizarem; entendendo aqui contradição, não como sinônimo de incoerência, mas sim de lados que se relacionam dialeticamente constituindo uma unidade.

Entendo que não se trata aqui de medir, até que ponto este estudo revela um exercício de poder maior ou menor dos educadores populares (do UP ou dos militantes do MST) sobre os sujeitos do acampamento. Esta não era uma preocupação que estava posta para os educadores e não pareceu surgir por parte dos educandos até onde vivenciei e pesquisei.

Havia uma preocupação em relação à ideia freiriana de invasão cultural e à necessidade de ‘sair de cima do muro’ (BOFF, 1984; UP, 2013) que a condição de ‘setores médios’ possibilitava aos agentes, mas principalmente, havia uma necessidade de ‘fazer’.

Bezerra (1980), afirma que durante a década de sessenta, essa disposição de ‘fazer’ dos educadores populares, encontrou na alfabetização um campo fértil, aliado ao discurso e concepção sobre cultura popular’. A amplitude do campo cultura popular não propiciaram práticas tão sistemáticas e o discurso prevaleceu sobre ações. Na alfabetização historicamente tinha ocorrido o inverso: muita ação e pouca reflexão.

Os educadores populares do período realizaram uma síntese que aliava cultura popular e ações organizadas de alfabetização, que se resignificava. No caso do Elizabeth Teixeira, a EJA, também foi esse campo fértil e sobre a ação cultural realizada no ET a partir da alfabetização é que trarei no tópico seguinte.

2.2 A EJA no Elizabeth Teixeira e a confecção do calendário como instrumento de mobilização

Uma breve análise em torno do histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil evidencia o quanto essa modalidade foi desconhecida como direito social e humano, negada durante muitos anos no âmbito da educação escolar, seja no campo seja na cidade (FRANZI *et al*, 2009; IRELAND, *et al*, 2011). Além disso, esta modalidade foi marcada pela ausência de fundamentos educativos específicos e acabou reproduzindo práticas escolares voltadas às crianças. Segundo Franzini *et al* (2009), a visão infantilizada em torno da EJA foi questionada somente a partir do ano de 1958, quando Paulo Freire apresentou o seu primeiro trabalho em torno da Educação de Adultos evidenciando uma proposta coerente com a aprendizagem adulta a partir da valorização dos conhecimentos que os mesmos já possuíam.

O desenvolvimento desta teoria foi, contudo, proibido no Brasil durante o período da ditadura militar a partir de 1964. Em seu lugar, os militares impuseram o denominado MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), o qual apresentava a proposta desenvolvimentista de acabar com o analfabetismo no país, responsabilizando aos próprios adultos pela “vergonha nacional” de ser analfabeto (DI PIERRO, HADDAD, 2000). Este programa reforçou a idéia de que os adultos analfabetos não tinham cultura e que tal déficit de saberes fora consequência de não terem se escolarizado na idade considerada adequada.

Já com o fim da ditadura e a partir da organização de uma série de movimentos sociais, além de intelectuais e ativistas, e por meio da Constituição de 1988, a EJA começa a conquistar alguns direitos. Entre eles estava o dever do Estado para com essa modalidade de ensino, bem como a oferta da EJA em período noturno, a fim de garantir a participação do estudante adulto trabalhador. Também foi destaque a elaboração de material didático próprio e a constituição da Educação de Adultos como um campo do conhecimento (DI PIERRO, HADDAD, 2000; FRANZI *et al*, 2009).

Porém, segundo Di Pierro e Haddad (2000), durante o governo Fernando Henrique Cardoso uma emenda na constituição em questão suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, fazendo com que os governos estaduais e

municipais deixassem de investir na EJA, marginalizando-a mais uma vez (CHERFEM e RODRIGUES, 2014).

Foi no ano de 2003 que novamente a EJA volta a ser incorporada nas políticas públicas e ganha uma nova dimensão perante o Estado, durante o governo Lula, a partir do Programa Brasil Alfabetizado. Tal programa visava à alfabetização de 20 milhões de pessoas em quatro anos, com recursos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (FRANZI *et al*, 2009).

Contudo, o maior avanço legal conquistado foi no ano de 2006 quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) passou a considerar a EJA como uma modalidade escolar com vigência desde a alfabetização até o ensino fundamental.

Nesse processo destaca-se a atuação de uma série de movimentos sociais que foram se organizando para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos vinculados a diversas instituições socialmente reconhecidas, para além da escola como família, igreja, mídia, partidos políticos, associações e movimentos sociais diversos.

No acampamento a EJA sempre foi uma atividade realizada por um coletivo de pessoas, por um grupo. Por isso, tanto pelos educadores de fora quanto pelo moradores do acampamento, sempre foi tratado no masculino, ‘o EJA’, porque uma parte da frase não estava dita. Referiam-se sempre ao coletivo, ao grupo de pessoas envolvidas, educandos e educadores, e não à EJA em si. Não me lembro de ter escutado uma única vez pronunciarem ‘o pessoal *da* EJA’ e não é porque a flexão de gênero era feita de forma equivocada.

Essa característica revela sobre a forma e conteúdo (entendidos aqui como unidade dialética) das atividades desenvolvidas ao longo desses sete anos. A coletividade é uma das marcas mais significativas dessa experiência.

Nas aulas-conferências de 1966, realizadas em exílio no Chile, Vieira Pinto refletia sobre conteúdo e forma da educação. Para o conceito ingênuo, conteúdo seriam as disciplinas, o currículo, o que enche as lições. É onde a pedagogia oficial centra atenção. O conceito ingênuo de forma seriam os procedimentos, o método, a maneira de transmitir conhecimento. É nesse campo que se travam os debates mais ociosos da

pedagogia ingênua, como se forma fosse destacada de conteúdo e o ensino progrediria ao melhorar essas técnicas de transmissão.

Para a concepção crítica, conteúdo e forma não são componentes autônomos, eles se condicionam um ao outro. O conceito crítico de conteúdo “incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional” e fazem parte dele: o educador, o educando, “ambos com suas condições sociais, as instalações da escola, livros, as condições locais da escola, etc. Não aceitar este ponto de vista, é deliberadamente se colocar à margem do mundo real e raciocinar sobre uma reduzida e arbitrária abstração” (PINTO, 1985, p. 42).

Desta forma, o histórico do pessoal responsável pela EJA no acampamento Elizabeth Teixeira é também o histórico da construção da própria escolinha, que se inicia na luta pela terra, como nos conta uma acampada que participava do coletivo de educação:

A construção da escola na verdade começou junto com a ocupação.

Embora a gente não tinha muito consciência disso, mas junto com a ocupação já veio o interesse pela alfabetização de adultos...e das crianças também, é lógico.

Aí foram vários processos, de várias construções que não deu certo...de lona, de madeira...e todas foram acabando com o tempo né...era a nossa necessidade...

A gente tinha que plantar, tinha que trabalhar na roça...então pra estudar durante o dia ficava muito difícil...teve a compra de um gerador, que também não deu certo...e aí a necessidade de fazer um barraco de lona em outro lugar que tivesse luz, durante a noite, pra estudar a noite, com luz de placa solar, porque a gente não tem eletricidade....e isso foi encaminhando, até que a gente decidiu que tinha que fazer uma escola legal! (Entrevista com acampada, abril de 2015).

A primeira estrutura voltada exclusivamente para atividades organizadas pelo coletivo de educação do MST foi o espaço da ciranda, para as crianças. Essa estrutura foi muito marcante para o acampamento, não pelo uso que se teve dela, mas pelo processo de construção daquela ciranda, que envolveu com muita força os Sem Terra, os Sem Terrinha, os apoiadores. E pelo destino trágico:

É... a gente tinha uma estrutura que foi enterrada no despejo que na verdade a gente nem chegou a usar... foi uma estrutura muito bem feita, com madeira, com a ajuda de todo acampamento... a gente fez uma construção linda, linda, que nem fotos a gente tem, porque não conseguimos nem usar na verdade...

É que antes a gente fazia a ciranda infantil nos barracos, ou então mesmo no meio do mato, logo no começo né...e a gente conseguiu fazer essa construção, que em seguida, veio o despejo....aí a gente se perdeu totalmente. (Entrevista com acampada, abril de 2015).

A crueldade de um despejo não está apenas nos rombos causados pelas balas de borracha nos corpos dos que ousam enfrentar a fúria do capital. O enterro da ciranda marcou profundamente a memória das crianças, adultos e apoiadores⁶³. Dói nas entranhas do corpo. E dói no cotidiano de crianças que até hoje ainda não tem espaço próprio para realizarem suas atividades.

Aí quando voltamos, fizemos de lona e continuamos as aulas com os adultos. As crianças foram estudar na cidade, enfrentando os outros preconceitos...conseguimos ônibus pras crianças estudarem na cidade...mas essa dificuldade das crianças têm até hoje...quando chove não tem como ir, as crianças levantam 5 horas da manhã pra poder estudar, andam bastante ...Eu acompanhava as crianças no ônibus, resolvia alguns probleminhas nas escolas onde as crianças estudavam, tem muito preconceito né, por ser Sem Terra, preconceito com as outras crianças... e as vezes até mesmo com os professores. Isso...existe. Não adianta falar que não tem porque mesmo os professores tem preconceito com Sem Terra. (Entrevista com acampada, abril de 2015).

Quando as atividades retornam em 2008, após a reocupação e com o apoio do UP, o foco inicial são as atividades com os adultos:

⁶³ Nos vídeos já indicados em outras notas, percebe-se que ao relembrar o despejo, em todas as ocasiões, se fala dessa estrutura que nem chegou a ser usada pelos Sem Terrinha que assistiram ao enterro de seu espaço, com olhos cheios de gás lacrimogêneo.

Para escolher o dia (dos círculos de cultura), fizemos uma prosa numa assembléia, que os coordenadores do acampamento organizaram. Nessa assembléia, foram algumas pessoas que não sabiam ler nada ou quase nada. Outras que já sabiam ler, mas queriam continuar estudando. Estas se interessaram por atividades de pós-alfabetização. Mas foram também algumas pessoinhas que mostraram sua força logo no primeiro encontro e manifestaram, ao nosso grupo, suas demandas. Isso deu origem (continuidade) às atividades da ciranda infantil (UP, 2015, p.22 grifos meus).

Pessoas que eram do próprio EJA, chamavam para o começo da ciranda, surgiu a idéia da própria linha do movimento e do coletivo. A gente foi à Unicamp para conversar e ir montando a ciranda, que era aos sábados. O pessoal do EJA puxou o pessoal da ciranda⁶⁴. (JU, acampada do Elizabeth Teixeira). (UP, 2015, p.23).

O espaço designado para as atividades foi o barracão, reerguido, mas por conta do fluxo de pessoas, os círculos de cultura foram transferidos para os barracos das acampadas e o dia escolhido foi o sábado de manhã, que logo passou para o domingo. Decidia-se na hora em qual barraco a aula ia acontecer. Foi um ano bastante experimental.

O número de aulas de 2008 para 2009 aumentou. Isso ocorreu porque no Encontro Estadual do MST/SP de dezembro de 2008, o coletivo de educadores populares que atuava em Limeira foi convidado à contribuir na organização de salas de EJA ligadas ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Haveria algum recurso para as atividades, que até então era financiada pelos educadores (que tiravam do bolso ou organizavam festas para arrecadar dinheiro e pagar a gasolina e pedágios das viagens).

O processo experimental de 2008 ganhou corpo em 2009. Empolgados com o convite do Movimento e pressionados pela demanda dos educandos (que reclamavam das aulas serem só uma vez na semana), os educadores, junto com os coordenadores do acampamento, trataram de mobilizar mais educandos, fizeram mutirões para reformar um espaço construído para a festa de um ano de reocupação do acampamento e

⁶⁴ Para uma análise detalhada sobre o desenvolvimento desse trabalho com as crianças, ver a dissertação: 'Educação Infantil Popular: possibilidades a partir da ciranda infantil do MST', defendida por Freitas em 2015, na Faculdade de Educação da Unicamp.

improvisaram uma escolinha. Também organizaram um revezamento para que houvesse educadores quatro vezes na semana.

Primeiro chegou a notícia de que os recursos do PRONERA iam atrasar. Mas como a comunidade estava mobilizada e ‘o Pronera ia chegar’, era ‘só um atraso’, o ‘pessoal do EJA’ resolveu começar as aulas ‘do jeito que dava’, afinal já estava chegando março e nada de as aulas começarem.

A situação se complicou e o Movimento realiza a Jornada Nacional de Educação e ocupa 16 INCRAS, como resposta ao corte de 62% dos recursos do Pronera⁶⁵, que agravou ainda mais o processo de fechamento das escolas do campo. O pessoal do coletivo da EJA foi para a ocupação do INCRA de SP. Entre 2002 e 2009 já se contabilizavam 24 mil escolas fechadas. A do acampamento nem tinha sido aberta. Ao final do primeiro semestre, já não havia mais fôlego e recursos para as aulas seguirem.

Do ponto de vista pedagógico houve amadurecimento do coletivo da EJA. Educandos e educadores passavam por um processo de aprendizagem que estava ‘pegando ritmo’. É nesse período que o coletivo de jovens organizados do acampamento se envolve com a EJA, auxiliam como educadores, assumem algumas aulas em dias que os educadores de fora não conseguiam chegar por conta da chuva, organizam as fogueiras pós-aula de sexta-feira para as noites culturais, fazem o corpo a corpo durante o dia com algum acampado que ‘deu uma sumida’ da escolinha. O planejamento semanal de aulas passa a ser feito no acampamento com os jovens, às sextas-feiras à tarde, no primeiro semestre de 2009.

Mas do ponto de vista estrutural estava insustentável. O semestre se acabava e nem sinal dos recursos. Assim o espaço parecia caminhar para o esgotamento. Garcia (1980), ao refletir sobre a duração de um espaço (entendido como o local onde o agente se encontra com o grupo popular para uma atividade comum), afirma que este pode ter um tempo de existência previsto, terminar de maneira imprevisível, ou durar muitos anos. Em qualquer situação “o importante é ter sensibilidade para perceber quando o espaço já se encontra esgotado por práticas viciadas e pouco criativas. Um espaço que ‘explode’ pode gerar novos – se o que se realizou nele foi produtivo – e melhores espaços (para o que se pretende)” (GARCIA, 1980, p.93).

⁶⁵ Ver <http://www.youtube.com/watch?v=22nSiVU1NJQ>< Último acesso em 12/10/2015>.

No caso estudado, era cedo para vícios e sobrava criatividade. Mas por falta de estrutura, as aulas foram interrompidas.

O tamanho da frustração é incomensurável. Embora a demanda continuasse existindo, e os educandos, ao encontrar os educadores, falassem da falta que sentiam do espaço, 2010 foi um ano de “ressaca” para o EJA. No fim do segundo semestre deste ano, com quadro de educadores renovado, o coletivo decide atender aos pedidos de retorno das aulas e começa a se preparar. Novas atividades de formação para os educadores e estudos são realizadas, com mais tranquilidade, ainda morno. O novo diagnóstico é feito em todo acampamento para sabermos quem estava interessado no retorno das atividades no começo de 2011 e os círculos de cultura retornam em 07 de maio de 2011. A primeira demanda foi de trinta e três interessados (TODOROV, Vinícius, et. Al., 2012).

Sem aulas, o espaço da escolinha de madeira estava muito precário, caindo mesmo. Voltaram ao barracão, que estava sem proteção lateral, ventava demais. Logo a falta de espaço apropriado novamente se impõe. Então, voltamos aos barracos, como em 2008.

Com os lotes divididos, não houve consenso sobre qual o barraco onde poderiam retomar as aulas, pois sempre ficava longe pra alguém. A solução foi fazer dois grupos, um em cada barraco e retomar as aulas uma vez por semana.

Na primeira experiência (anos 2008 e 2009), houve maior ênfase na alfabetização, baseada na proposta sistematizada por Carlos Rodrigues Brandão em “*O que é método Paulo Freire*”, no qual foram trabalhados conceitos como universo vocabular dos educandos e palavras geradoras, extraídas da realidade e como ponto de partida para discussões que articulassem o cotidiano de suas vidas ao contexto político na qual estavam inseridas. Nesse sentido a alfabetização seria uma ferramenta para que as pessoas pudessem fazer uma leitura de mundo crítica.

Pelos relatos, percebemos que o método apenas deu orientações gerais, mas que foram se modificando, sobretudo em 2009, com a ampliação do número de alunos já alfabetizados. Em 2011, o perfil de alfabetizados e alfabetizando no mesmo espaço se mantinha e ganhava mais força a idéia de círculos de cultura (já presentes em 2008 e 2009), que em síntese, funcionava da seguinte maneira:

inicia com a discussão coletiva de um texto lido coletivamente. A proposta era que todos os estudantes comessem a aula juntos, trabalhando o mesmo tema gerador. Após este momento havia uma separação da turma. A primeira turma trabalhava a silabação com as pessoas em processo de alfabetização. Já a segunda turma trabalhava com a escrita de um novo texto e/ou outras atividades sugeridas a partir do texto lido (CHERFEM e RODRIGUES, 2014, p.11)

Foi durante um destes círculos, em maio de 2011, que a palavra de ordem do EJA foi firmada. Consta no relato que a partir da leitura coletiva e pausada do poema de Thiago de Mello, chamado ‘Os Estatutos do Homem (Ato Institucional Permanente)’⁶⁶, as educandas pensaram em ‘decretos’ (seguindo a estrutura do poema) para criarem o ‘Estatuto do EJA’ que estava reiniciando e algumas novas combinações eram necessárias, como começar as aulas pontualmente. Ao final do círculo, ficou decretado:

A GENTE QUER VER! O POVO SABENDO ESCREVER!
O POVO QUER VER! A GENTE SABENDO LER!

Aos poucos, alimentados por fatos como as lágrimas da educanda que escorreram em dezembro de 2011 quando ela consegue ler sozinha pela primeira vez na vida (TODOROV et al, 2012), ou pelo retorno contínuo de espaços formativos como os círculos de cultura – que sustentavam sociabilidades e a mística da luta comum – ou pelo início da reconstrução do quadro de dirigentes da região⁶⁷, o ‘espírito do EJA’, que era sua coletividade, ia se curando da ressaca e a necessidade de juntar as atividades em um grupo só, com espaço apropriado ficava mais latente.

Nos quatro anos de acampamento, já havia se tentado diversas possibilidades de construção. Muitas técnicas foram apreendidas e experimentadas, mas nenhuma havia sido concluída ou durado por muito tempo.

⁶⁶ Disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/tmello.html#estat>

⁶⁷ É no Encontro Regional do MST em dezembro de 2011, que uma nova coordenação do acampamento é redefinida, por conta do princípio de rodízio de funções, mas também por conta do ‘vácuo’ causado pela saída de alguns militantes do Movimento, que no caso da Regional Campinas, eram atuantes. Ver <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/503852-lider-do-mst-aposta-que-dissidencia-migrara-a-cidades><acesso em 14/06/2015>.



FIGURA 6: Oficina de construção da Geodésica, uma das tentativas não-concluídas experimentadas, 2010 (Fonte: Arquivo Coletivo Universidade Popular).

Esse longo processo fez com que o as pessoas do coletivo da EJA pensassem alguma maneira de conseguir recursos para erguer uma nova estrutura para escolinha. Para os acampados que estavam envolvidos nesse longo processo de construção de um espaço adequando para as atividades de educação, desde a ciranda enterrada em 2007, não havia dúvidas: desta vez, tinha que ser de tijolo,

“Porque ela (a escolinha)...ela ficava mais decente né, um negócio mais durável, um lugar mais confiável pra gente estudar, e...mais limpo...Passamos por muitas formas, lona, muita coisa...Não foi tranqüilo essa decisão no coletivo de educação, deu muito conflito...mas a gente conseguiu superar tudo isso, e a construção ta lá...foi muito difícil” (Entrevista com acampada, abril de 2015).

Umas das educadoras, recém chegada ao grupo, perguntou por que não se tentava algum apoio com a Prefeitura. Cobrar respostas do Estado era o que mais se fazia nas ações políticas dos últimos quatro anos, sem resultados. O principal motivo de

tensão no coletivo de educação eram os tijolos. E se fossem despejados? E de onde viriam os recursos?

Então, durante um círculo de cultura em 2011 uma acampada sugeriu fazer uma folha de calendário para o próximo ano sobre o acampamento, para vender...

A idéia do calendário foi amadurecendo nos círculos de cultura. Após algumas discussões, decidiu-se que o calendário seria mais que um meio para conseguir dinheiro. Ele seria um instrumento para o trabalho de base na cidade e no próprio acampamento.

Para combater a já referida campanha da prefeitura ‘Salve o Horto’⁶⁸ (das garras do MST), as fotos deveriam mostrar a produção agroecológica do acampamento, não focar em pessoas, e mostrar ‘o que estavam aprendendo na escolinha’, os textos.

Internamente serviria para fazer nova divulgação sobre as atividades do EJA e convidar mais pessoas para participarem. A estratégia foi baseada na frase bíblica: ‘Se Maomé não vai à montanha, a montanha vai a Maomé’. Já que as pessoas não estavam indo pras aulas, então as aulas iam até as pessoas.

Bater de barraco em barraco, divulgar as aulas, conversar sobre a idéia de construir a escolinha de tijolo, perguntar se as pessoas gostariam de mostrar alguma coisa de seus lotes para a cidade de Limeira, perguntar se queriam deixar um recado ao povo da cidade, convidar as pessoas a escrever um texto para o calendário, e chamá-las para decidirem os próximos passos (escolha de fotos, textos, ajudar a passar nos demais barracos,etc...) na atividade da semana seguinte.

Nestas visitas, barraco a barraco, textos como estes foram produzidos e compuseram o calendário:

“Eu já falei muito que não é do jeito que o povo pensa. Aliás, que eu sou um deles, que também pensava assim. Aí eu entrei e vi que não era, que não tinha nada a ver com o que o povo pensa lá fora.” [...] ‘O povo critica demais os Sem Terra. Tem que entrar pra saber, e não criticar por fora. E infelizmente o Brasil é assim. O povo critica e não sabe o que está falando’ (Fonte: Calendário 2012, Acampamento Elizabeth Teixeira)

⁶⁸ Sobre a campanha, ver: <http://blogdu.com.br/noticias/salve-o-horto-de-limeira-ltimos-dias-da-campanha><último acesso em 14/03/2015) e <http://www.passapalavra.info/wp-content/uploads/2011/02/panfleto.pdf><último acesso em 14/03/2015).

A mensagem que eu deixo é para que nunca desistam da terra. Essa luta tem que ser eterna. Não só por nós, mas também pelo povo da cidade que vai ter uma alimentação melhor, vai ter uma saúde melhor. [...] ‘ A folha da mandioca, que não é aproveitada, se você deixar ela secar, moer ela, deixar ela bem uma farinha, por no leite e tomar é até, vou te dizer uma palavra, é até um fortificante. Além de ser um fortificante ela é muito afrodisíaca né? A gente fala, a gente brinca, mas é uma realidade. Uma criança que está subnutrida, que toma uma colher de farinha de folha de mandioca com copo de leite, tem todas as vitaminas que ela ia buscar na farmácia, em remédio. Ela pode encontrar aqui, de graça. Custa só meu trabalho, né? Eu fui criado com leite de cabra, farinha de mandioca. Ainda tô em forma, me sinto bem firme. A natureza te dá tudo que você precisa. A farmácia é alternativa.

(Fonte: Calendário 2012, Acampamento Elizabeth Teixeira)

Também ficou decidido que no calendário teriam, além dos feriados ordinários, as datas mais significativas da luta pela terra, as datas importantes para o acampamento e dicas para plantio, baseadas no calendário agrícola.



abril

No dia 17 de Abril de 1996, dezenove Sem Terra foram mortos pela Polícia Militar do Estado do Pará. O confronto ocorreu quando mil e quinhentos Sem Terra que estavam acampados na região decidiram fazer uma marcha em protesto contra a demora na desapropriação de terras. Os Sem Terra possuíam apenas suas ferramentas de trabalho como foices, facões, enxadas, paus...

domingo	segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado
01 ●	02 ●	03 ●	04 ●	05 ●	06 ●	07 ○
08 ●	09 ○	10* ○	11 ○	12 ○	13 ●	14 ●
15 ●	16 ●	17* ●	18 ●	19 ●	20 ●	21* ●
22 ●	23 ●	24 ●	25 ●	26 ●	27 ●	28 ●
29 ●	30 ●					

*Datas comemorativas
 10 Assassinato de Emiliano Zapata
 17 Dia Nacional de Luta Pela Reforma Agrária
 21 Dia da Primeira Ocupação pelos trabalhadores do Elizabeth Teixeira
 Feriados
 06 Sexta-feira da Paixão
 08 Páscoa
 21 Tiradentes

Fases da Lua
 ● Crescente ● Minguante
 ○ Cheia ● Nova

FIGURA 7: Imagem da folha do mês de Abril

Faltava decidir como fazer isso. Então, o UP articulado com a ITCP conseguiu, por um projeto de extensão, recurso para serviços gráficos na Unicamp. Alguns

educadores eram também fotógrafos e aceitaram fotografar, mas muitas fotos foram feitas por gente sem intimidade com máquina fotográfica. A edição foi feita por um educador da ciranda que tinha sido assessor de comunicação da ITCP. Todos fizeram por militância, em apoio à luta pela terra, e não cobraram nada.

A proposta precisou de um tempo de maturação nos círculos de cultura e as atividades iniciaram de fato em outubro. Como a intenção era de que o calendário estivesse finalizado em dezembro, antes do período de recesso, o delicado processo da escolha coletiva das tantas fotos e textos foi acelerado.

Apesar da pressa, houveram algumas sutilezas simbólicas muito interessantes no processo de escolha. A capa do calendário, por exemplo, é uma foto real do caderno da única educanda que freqüentava as aulas desde o início do EJA, em 2008 e nunca desistiu. Essa sugestão de capa e debate partiu das demais educandas que freqüentavam as aulas no período.

Em dezembro o calendário estava editado e foi enviado à gráfica. Porém, a gráfica tinha muito trabalho no final do ano e a entrega atrasou. E ainda precisava recursos para mandar colocar a espiral.

A distribuição/vendas/retorno aos acampados começou em março. No acampamento o efeito foi muito positivo. Sugeriu-se um valor de contribuição para os acampados, mas caso não quisessem ou pudessem pagar, ficariam com o calendário da mesma maneira.

Março costuma ser um mês chuvoso, mas ainda muito quente. Debaixo do sol forte ou de chuva, lá se foram as educandas e educadores, que se dividiram para as passagens nos lotes. Não era apenas uma distribuição, mas uma apresentação do processo, e novamente, a ferramenta do diálogo foi algo essencial:

(Relato trabalho de Base em 03/03/2012)

Lucas foi com alguns acampados fazer a divulgação na feira da cidade. Nós ficamos no Assentamento com a Joana (educanda). Hoje deu pra passar em 9 lotes. Muitas pessoas gostaram muito do calendário, ficaram felizes. Alguns, como a Marta, chegaram a comprar 4 calendários. Outras pessoas, duas senhoras apenas, ficaram com os calendários e não tinham condições de pagar naquele momento. Quando e se puderem, pagarão para a Joana.

O que mais nos preocupou foram as pessoas insatisfeitas com o calendário. Quando passamos na casa do Senhor Mauro ele nos disse que nem queria ver porque não gostou. A principal indignação é termos colocado a foto do monte de tijolos como se fosse uma casa. As pessoas que mais estavam nervosas era o próprio Seu Mauro, dono do monte de tijolos, e Neide.

Disseram que o ET já superou essa fase de moradias como aquelas e que agora tem plantações, tem trabalho, tem barraco bem melhor. Disse que tiramos tantas fotos bonitas e que querem mostrar o que de fato é o acampamento e não tijolos como se fossem casas. Eles questionaram quem tinha escolhido aquelas fotos.

Nós conversamos muito com todas as pessoas. No caso do Seu Mauro, explicamos o contexto do calendário, como foram feitas as escolhas, a pressa e limitação de tempo, o fato de não ter um espaço coletivo para a seleção (as atividades como reuniões de coordenação e assembléia estavam escassas na época) e que foram selecionadas no EJA.

Também explicamos a relação entre os textos e as fotos e, naquele caso, foi o que tinha acontecido. Ou seja, a pessoa que escolheu a foto relacionou o texto sobre o vento e as moradias frágeis com aquela foto. As conversas para explicar foram longas e com muitos argumentos dos dois lados. Nos desculpamos e dissemos sobre o aprendizado.

Neste ano dissemos que vamos começar a preparação com mais tempo. Também dissemos ter sido importante para as pessoas verem a necessidade de participarem das atividades que acontecem, pois pessoas de fora não têm a mesma propriedade para dizer o que eles querem dizer do espaço em que eles mesmos constroem.

Seu Mauro também nos pediu desculpas e disse que o calendário todo havia mostrado outras coisas importantes. Percebemos que ele ficou triste pelo fato das fotos do lote dele não terem saído.

Sobre a feira: o Lucas não conseguiu vender nenhum calendário. Disse que a feira é na periferia e, por mais que as pessoas gostassem, não têm dinheiro para comprar. (Fonte: arquivo do Coletivo Universidade Popular, grifos meus, nomes alterados)

Um dos objetivos era arrecadar dinheiro, mas mesmo com uma tiragem pequena, após relatos como esse da feira, alguns foram distribuídos em locais estratégicos como audiências públicas (na época, Limeira estava agitada por conta da investigação criminal que cassou o então Prefeito Sílvio Félix, aquele que também foi responsável pelo despejo), atos de distribuição de alimentos do acampamento na cidade organizados por sindicatos e MST e outros locais estratégicos. Uma ampla rede de apoiadores contribuiu com as vendas.

As fotos que não entraram no calendário foram impressas e compuseram um mural em atos, atividades no acampamento e outras foram distribuídas aos acampados.



FIGURA 8: Venda dos Calendários durante o Fórum de Educação Popular (FREPOP) em Lins-SP, julho de 2012. (arquivo pessoal).

Sobre como esse trabalho se realizou materialmente, nos conta uma das educandas:

Então, é...acho que foi em 2012, o pessoal do EJA, junto com o pessoal da universidade, fizeram um calendário, tiraram algumas fotos daqui e fizeram um calendário que ficou muito, muito bonito....e esse calendário foi vendido. Com esse dinheiro nós conseguimos comprar a placa solar e compramos mais umas coisinha mesmo pra construção da escola...cimento, fechadura...coisas assim. Mas conseguimos comprar a placa solar !!! A partir do calendário, com o dinheiro arrecadado com a venda do calendário! (Fonte: Entrevista com acampada, abril de 2015).

Uma ex-integrante do coletivo que havia se mudado naquele ano de 2012 para Paraíba, esteve presente no ato de cinquentenário do assassinato de João Pedro Teixeira, e conseguiu entregar o calendário nas mãos da própria Elizabeth Teixeira. O alcance dessa ação cultural não se mede, mas sabemos que ele foi bem longe.



FIGURA 9: Calendário nas mãos da Elizabeth Teixeira (Imagem enviada por e-mail pela educadora Júlia Scaglione, abril de 2012).

CAPÍTULO III: MÃO NA TERRA PARA ERGUER A ESCOLA

3.1 Os tijolos e mutirões

Os recursos arrecadados com a venda dos calendários não eram suficientes para comprar todo o material necessário que a obra da escolinha exigiria. Ainda não havia clareza de como seria a obra, mas um elemento havia se tornado consenso: os tijolos.

Nesse processo de luta pela terra em Limeira, uma ampla rede de apoiadores foi se formando. O processo do calendário potencializou essa rede. Alguns membros do coletivo de apoio mais permanente ao acampamento articulou com outro projeto de cunho mais pontual, ligado a atividades de pesquisa e extensão da FEAGRI (Faculdade de Engenharia Agrícola) e conseguiram emprestada da Unicamp, uma máquina de confeccionar tijolos.

Embora existisse, por parte de alguns acampados, uma crítica à projetos pontuais, quando os mesmos dão algum retorno estrutural ao acampamento, essa tensão não se resolve, mas se equilibra um pouco mais. O acampamento continua sendo campo de experimento, laboratório, mas ao menos recebe uma contrapartida concreta.

Uma das tentativas anteriores de construção foi a de taipa, que exigia grande quantidade de água. Com uma das interrupções no fornecimento de água ao acampamento por parte da prefeitura, a experiência foi interrompida. A máquina foi uma solução viável, porque exigia, como principal matéria-prima, algo muito simbólico e familiar aos moradores: a terra. A base dos tijolos seria uma mistura do próprio solo e cimento.

Do chão que pisavam, começava a brotar um espaço concreto para as atividades de educação. Para fazer os tijolos houve grande esforço coletivo. Os envolvidos com o projeto da Feagri junto com alguns acampados testaram a terra e embora o indicativo inicial fosse a proporção de um saco de cimento para nove carrinhos de terra, a partir dos testes no local, chegaram à proporção de aproximadamente meio saco de cimento para três carrinhos de terra para que os tijolos ficassem o menos quebradiço possível.

Os procedimentos eram: peneirar a terra, misturar a terra no cimento seco, molhar um pouco essa mistura, colocar na forma da máquina, prensar, retirar os blocos do local e secar ao sol.



FIGURA 10: Mutirões dos tijolos – peneirar a terra (Fonte: Arquivo UP)



FIGURA 11: Mutirões dos tijolos – misturar com cimento (Fonte: Arquivo UP)



FIGURA 12: Mutirões dos tijolos – colocar na forma (Fonte: Arquivo UP)



FIGURA 13: Mutirões dos tijolos – prensar: (Fonte: Arquivo UP)

A feitura dos tijolos começou em meados de 2012 e ainda não havia uma decisão coletiva sobre o local exato da escolinha, nem o tamanho da mesma, ou seja, não se sabia exatamente quantos tijolos seriam necessários. Foi com a feitura dos tijolos em andamento que essas decisões foram tomadas.

Desta forma, as decisões não vieram de um projeto ideal do espaço, mas foram tomadas por pessoas já cientes do trabalho que era necessário para fazer cada tijolo.

Fazer tijolos entrou no planejamento dos grupos de apoio mais presentes no acampamento (UP, ITCP). Pesquisando nos arquivos do período, pude notar através das fotos que a participação na feitura dos tijolos foi equilibrada entre moradores do acampamento e apoiadores.

Além dos que apoiavam ou integravam o grupo do EJA, houve empenho de moradores que não participavam diretamente do EJA, mas que foram fundamentais nesse processo. Um destes sujeitos contou suas memórias sobre a época:

Antes eu fazia parte da infraestrutura do acampamento... a gente cuidava de todos os caminhos, dessas coisas de arrumar os barracos, que caía com o vento. E aí aparece um pessoal do EJA, da alfabetização de jovem e adulto discutindo a idéia de um espaço que a gente teria que criar por causa da carência que a gente tinha, em atender essa demanda deles, fazê essa alfabetização sem ter espaço...

Aí sentamos, discutimos, depois de vários encontros e discussão aí nós conseguiu elaborar um projetinho né, junto com eles. Inclusive é interessante que são gente que não são engenheiro, não são arquiteto, a área deles são outras áreas, mas ficou muito bom... daí nós avançamos mais no processo que não tinha recurso pra comprar os tijolo, é...aí a gente pensou como confeccionar, que aqui era tudo, é tudo, tudo difícil... Arrumaram uma máquina que confecciona tijolo ecologicamente correto que é a mistura de solo e cimento, tá, e eles se envolveu mesmo nesse projeto, porque eles pegaram do começo até o final da confecção do tijolo... levou uma média de quase oito meses pra gente fazer três mil tijolo, tá?! Porque tinha que fazer ele, molha, cura, tinha que dá a cura, pra depois levar ele pra usar na obra. Depois teve um trabalho danado, porque nós não pensou aonde que era a obra e aonde que a gente começou a fazer o tijolo... teve que fazer esse manejo todo do tijolo, aí envolvia transporte, não tinha transporte... mas foi legal...

O José e a esposa dele são pioneiros nisso. Esse tijolo, por ele ser feito de terra e cimento, ele tinha que ser um pouco molhado pra dar a cura do cimento, duas vezes ao dia. Eu por tá longe, não dava pra ir... Então só trabalhava, confeccionava o tijolo com o pessoal, depois o pessoal ia embora, e então ficava o José e a esposa dele. E era fazer esse trabalho. Além de ela ta inserida em fazer o almoço pro pessoal do mutirão, na parte da tarde quando a gente ia embora, ela molhava os tijolos, tá entendendo?!

Então ele e ela foi muito importante pra gente; quer dizer, até hoje é ainda importante tá?! Muito importante. É o José sabe? O José, pastor da Igreja.

(Entrevista com Gilmar, janeiro de 2015)

Tanto os tijolos quanto a obra da escolinha foram feitos em regime de mutirões. Caldeira (1956), ao escrever uma das primeiras obras do Brasil sobre formas de cooperação no meio rural, trata também da questão das origens do mutirão. Afirma que, para se conhecer a estrutura social e econômica do país, é necessário conhecer essa prática de ajuda mútua. Mutirão é apenas uma das denominações dessa prática.

O autor faz uma revisão acerca das três principais matrizes das quais teríamos herdado o mutirão: indígena, africana e portuguesa, e defende que não busquemos um conceito unilateral. Essa busca por uma origem única se relacionava com preocupação pela etimologia indígena do vocábulo mutirão (já aportuguesado), desconsiderando que até mesmo nos lugares onde essa palavra é usada, também se encontram outras designações.

Caldeira recorre ao trabalho ‘Mutirão e Adjunto’, de Hélió Galvão (1954) para refletir acerca dessa herança organizativa de trabalho:

“Precisamos desabituar-nos do critério simplista de dar aos costumes uma só origem, como ao gênero humano. É a mania de monogênese, em matéria de etnografia e de folclore. Tal costume, tal hábito, tal história só nos pode ter vindo de um dos elementos que integram a nossa formação etnográfica. Não se admite a pluralidade ou melhor, a simultaneidade de origens. É pecado contra o Gênese. (...) A nós nos parece que o auxílio mútuo não tem uma origem local. É antes uma consequência o instinto gregário do homem. Uma resultante da vida em sociedade. A unificação de esforços no sentido econômico. O povo une-se para enfrentar o trabalho, como se une para enfrentar o inimigo as portas da cidade, ou para apagar o incêndio na casa do vizinho. Apenas cada grupo social o organiza segundo seus hábitos e suas tendências peculiares” (GALVÃO apud CALDEIRA, 1956, p. 21).

Quando nos organizamos em mutirão, estamos lembrando os ‘miúdos’, como eram conhecidos os camponeses pobres portugueses que vieram em numerosas leva durante o período colonial e conseguiram manter alguns valores das tradições comunitárias, mesmo quando se depararam com a posse individualista da terra (CALDEIRA, 1956).

Estamos também lembrando os indígenas que sobreviveram à dizimação sistemática e suas formas de organização social dominada por representações coletivas e por uma postura solidária. Florestan Fernandes, ao estudar a Organização Social dos

Tupinambá em 1948, compreende que “o mutirão constituía uma solução racional dos problemas suscitados pela produção agrícola ou outras empresas complexas (pescarias e possivelmente certas caçadas)...Quando se tornava necessário fazer a derrubada, arrotear as terras, os homens do grupo local constituíam uma associação cooperativa” (FERNANDES, 1948, p.119).

Também estamos lembrando os povos africanos que vieram seqüestrados na condição de escravos para esse país. Essa condição não oferecia a melhor oportunidade para exercitarem alguma solidariedade, porém, foi ela que permitiu uma solução alimentar parcial aos escravizados, que podiam em alguns casos, cultivar algum alimento para sua sobrevivência, principalmente aos domingos. O trabalho na terra, regulado pelo calendário agrícola, exigia uma concentração de esforços em curto prazo, o que não seria possível de se realizar individualmente uma vez na semana.

Cada uma destas matrizes teve maior ou menos influência na forma organizativa de mutirão em cada região do país. Um elemento que traz em comum são os trabalhos coletivos baseados na solidariedade, que aconteceram e acontecem nas rebarbas e nas entranhas do modelo de organização agrário deste país com bases latifundiárias e escravistas.

Essas matrizes estão presentes não apenas na forma de organizar o trabalho para a construção da escolinha, mas também na própria estrutura que foi planejada para ela, a partir da idéia de um dos acampados, que conta como foi o próximo passo após a confecção dos três mil tijolos:

Aí a gente inicia a construção, que foi outro.. outro, não sei.. foi um negócio interessante; não sei se é um...uma nova experiência, eu não sei explicar o que foi tudo isso, mas que é uma coisa interessante é... eu fico.... dá um pouco de emoção eu falar disso daí, porque a gente não tinha um técnico em construção, não tinha nada... então pra marcar essa construção foi sofrido, a terra seca demais...a gente tinha que molhar dois dias antes pra podê cavar, é... era um tipo de obra diferente que não envolvia estrutura de ferro, então era aquelas pedra grande que a gente tinha que fazer uma vala, enchê com aquelas pedras.

A estrutura da obra ela foi pensada a principio, por causa de custo. Normalmente você envolve a mistura do ferro, a pedra, o cimento, gasta madeira pra fazê aquelas formas, aquelas coisas, então era o custo muito alto, era elevado.

E a pedra, nós pensamos naqueles tipo de casa de senzala, dos quilombo, que usava um processo... cê conhece? Aqueles alicerces daquelas pedrona. Aquilo é antigo, dura duzentos, trezentos anos, né?! Melhor ainda porque a estrutura pura metálica, com infiltração de água, ela pode corroer, dá ferrugem, e ela rompe; e a pedra nunca rompe. Tá entendendo?! A gente pensou nisso. Custo, ta?! E a durabilidade também, que isso pra nós era muito mais interessante. Nós pensamos nessas coisas. Na praticidade de ser uma obra barata, leve, eficaz. E que poderia atender, sei lá, por cinquenta anos, até mais... Porque ela não tem nenhuma estrutura de aço, vergalhão de ferro travando; então ela é uma obra simplesmente no solo e cimento. Só a base dela, que ela é em cima da pedra.

A educadora popular argentina Cláudia Koroll⁶⁹ afirmou: “Por consciência de si, de nossa história, do passado deste continente, por respeito aos que tombaram, por cada minério roubado: Desconfiem”. Parece que parte dos acampados do Elizabeth Teixeira escutou direitinho essa voz que veio da Argentina. É um povo muito desconfiado. A participação dos acampados nos mutirões só aumentou quando a fase de acabamentos se aproximava.



FIGURA 14: Mutirão na fase de acabamentos – carpintaria da escolinha em fevereiro de 2013 (Fonte: arquivo do Coletivo Universidade Popular)

⁶⁹

Anotação de aula do Curso ‘Trabalho, Educação e Movimentos Sociais’ (28/03/2015).

Uma explicação que um acampado deu, remete, mais uma vez, à experiência do despejo e à importância das apoiadoras:

Olha, é...devido a 2007, Elizabeth Teixeira, ele sofreu uma ação de um despejo...não lembro com eficácia se foi a usina ou se foi a prefeitura pediu uma reintegração de posse. E assim, no começo nós já fazia muito mutirão, todas essas coisas.. Após a ação do despejo, então o pessoal se desanimou, se decepcionou muito; muitas famílias foram embora... e cada um começou pensar mais em si. Então isso fragmentou muito, muito mesmo entendeu?! Quando chega essa ideia da gente construir esse espaço, poucas pessoas acreditavam, entendeu?! Então, nessas discussões do espaço, tinha gente que falava: nossa, nós não vamos conseguir isso...Quantas vezes a gente pensou, larga isso pra lá! Tá entendendo?! Ninguém liga, ninguém quer... E a gente foi! O pessoal de fora animava a gente, tá entendendo?! E aí quando a gente já tava cobrindo a escolinha, aí surgiu muita gente que olhava e falava: Putz, esses caras são loucos! Não acredito! As meninas, esses caras do acampamento é louco...(risos). Então aí que muita gente começou ver e começou se inserir também no movimento, nos mutirões, tá entendendo?! Foi assim que foi (Entrevista com Gilmar, janeiro de 2015).

Com maior envolvimento dos acampados e acampadas, alguns mutirões chegaram a acontecer sem a presença ‘das meninas’ e organizados exclusivamente pelos moradores, o que incluía decidir o dia, divulgar para outros mutirantes, planejar a alimentação coletiva, entre outras tarefas (PAULA; ROCHA; MENDES, 2013).

Acerca da divisão do trabalho nos mutirões, o acampado nos conta:

Nós não tinha mão de obra qualificada pra desenvolver a obra..., aí tomamos a iniciativa da gente mesmo fazer, então não tinha-se uma coordenação. No caso, eu teria uma experiência, que é carpinteiro. Tenho trinta e cinco, quarenta anos de carpintaria. Então pra mim, nível, prumo, esquadro, isso é ..., era coisa do meu cardápio do dia a dia. Como esse pessoal veio, as meninas, os meninos, pra esses mutirões, então eu fiquei mais assim, numa parte de orientação, mas não que eu era um técnico habilitado...entendeu? A minha parte é mais madeira, eu fui pra dar suporte. Porque o telhado é pesado; tinha que fazer uns reforços em determinados locais né?! Pra comportar a carga do telhado e com isso as meninas, os meninos, foi, tomou gosto... (Entrevista com Gilmar, janeiro de 2015).

A relação complexa que se construía entre os conhecimentos dos acampados sobre construção, a presença das apoiadoras que animava o processo e os demais acampados a participarem dos mutirões, articulados com a demanda que se concretizava se assemelha aos mutirões autogeridos realizados pelos Sem-Teto nas periferias das cidades.

Antagônicos aos mutirões clientelistas, (como o ‘Mil casas em 1 dia’ ou as ‘Cestas de materiais’ da Caixa Econômica), Pedro Arantes⁷⁰ (2002) explica que “os mutirões autogeridos têm como pressuposto a construção do sujeito, numa espécie de pedagogia paulofreireana na qual a obra faz às vezes de processo alfabetizador” . Contudo, o que se aprende no caso dos sem-teto é “como tomar decisões coletivamente, dialogar com o poder público, realizar os projetos das moradias e espaços comunitários com os arquitetos, a organizar a obra e as equipes de tarefa, formar comissões (de compra, segurança no trabalho, creche, cozinha, enfermaria, formação etc), criando assim um espaço único de organização e produção popular nas cidades” (ARANTES, 2002).

Ainda que em menor escala, sem arquitetos, sem poder público a obra da escolinha também contribuiu (mesmo que de forma incipiente) para um tipo de ‘alfabetização’ de acampados e universitários; não em relação às letras, mas de re-aprendizado sobre a articulação metabólica entre o ser - humano e a natureza mediado pelo trabalho.

Essa primeira fase de mutirões durou aproximadamente oito meses e no dia 18 de março de 2013, realizou-se a primeira atividade na escolinha.

De acordo com os relatos do período, na semana anterior à primeira atividade, a pressão por parte dos educandos para que a escolinha fosse ocupada de fato estava ficando insustentável. Os educadores de maneira geral defendiam que o espaço fosse usado somente quando os pisos já estivessem assentados e já houvesse uma solução coletiva em relação à iluminação, pois a placa solar ainda não havia sido comprada.

⁷⁰ Disponível em <http://www.correiocidadania.com.br/antigo/ed303/politica4.htm><acesso em 22/03/2016>.

Seria necessário usar algum gerador emprestado e gastar com sua manutenção e gasolina. O acúmulo dos anos anteriores indicava que essa era uma opção trabalhosa.

Nas vésperas do dia 18, educandos e educadores se encontraram, conversaram e marcaram que então, caso os acampados conseguissem resolver a questão da iluminação, o próximo encontro de fato aconteceria na escolinha (e não mais no barraco da acampada que disponibilizava para os círculos de cultura). Neste dia a atividade prevista era uma reunião com o EJA para tratar dos acabamentos da escolinha.

Mas até algumas horas antes do início da atividade, a situação não estava definida:

Liguei para Letícia, Carlos e Neuza (educandas), mas só consegui falar com a Sofia (acampada). Conversei sobre a organização hoje na escolinha com cadeiras, iluminação e tudo mais...ela falou com a Letícia que disse que o carro ainda estava quebrado e aí não tinha como levar o gerador...Então tá tudo enrolado. Acho legal vocês articularem levar todos para o barraco da Maria mesmo. (Educadora do UP em 18 de março de 2013. Fonte: arquivo UP).

Os educadores se deslocaram para o acampamento ainda sem saber onde aconteceria a reunião e relataram:

Primeiramente eu gostaria de colocar neste relato/ata que essa reunião aconteceu na própria ESCOLINHA após a organização coletiva dos educandos para prepararem o espaço para ser ocupado, daqui pra frente, pelos próprios.

Não tenho palavras pra expressar a cena que observamos ao encostar a Kombi e vê-los levantando os braços e acenando em sinal de vitória, pela conquista de um primeiro espaço construído pela luta e pelo esforço diário e coletivo dos assentados do Elizabeth Teixeira. Foi uma cena única e pelas palavras da Neuza o negócio foi assim: **“Nóis é terrívi⁷¹, se nóis fala que faz, nóis faz!”** E fizeram, a escola está lá, eles colocaram luz, a Letícia carregou o gerador nas costas e a reunião, assim como as próximas aulas serão agora, lá! (Fonte: relato de 18 de março de 2013, arquivo do UP).

Nos relatos constam os nomes das pessoas presentes (sendo 11 acampados e 5 educadores externos ao acampamento) e os diversos encaminhamentos, como a compra

⁷¹ A expressão ‘terrívi’ é corruptela de ‘terrível’. É usada na região e pelo povo do acampamento, não tem relação com ‘terror’, não expressa sentido negativo (talvez apenas para os que não defendem a Reforma Agrária). O ‘terrívi’ significa um misto de orgulho, teimosia, insistência, insubordinação, destreza, garra, obstinação, honra, determinação, resiliência, brio. “Ser terrívi”, diz muito sobre por quais valores passam a formação do ‘caráter coletivo’ desenvolvido na luta de Limeira e por isso deu nome à dissertação.

da placa solar, a participação das crianças para assentar os pisos, o tipo de tinta que seria usado para a pintura da escolinha, a necessidade de carpir para começar um processo de jardinagem, e quais seriam os dias das aulas. A primeira aula seria já no dia seguinte.

Já neste dia a necessidade de construir com urgência pelo menos um banheiro foi enfatizada por todos. Essa foi a deixa para a continuação dos mutirões.

A nova fase começou a partir da necessidade de um banheiro, mas os relatos produzidos pelos educadores em setembro de 2013 nos informam que a decisão foi construir dois banheiros, um lavabo e também uma cozinha, pequenos. O acampado responsável pela carpintaria da escolinha lembra:

foi uma escolinha construída sem banheiro e sem uma cozinha onde podia servir um lanche pros alunos. Depois a gente repensou, e aí criamos dois banheiros; um banheiro pra homem, um pra mulher; nesse pequeno espaço, por causa de recurso também né... e criou uma mini cozinha onde tem um fogão, uma pia. Não tem geladeira, porque não tem energia no assentamento, entendeu?! Esse espaço ficou agora integrado no corpo da escolinha e ficou muito aconchegante, ficou legal.

Dentro desse mesmo grupo, com as meninas da Unicamp de Campinas, não de Limeira, desenvolvemos uma fossa biológica também, pra não poluir o solo, com os banheiros funcionando, elas pensaram numa fossa biológica e a gente trabalhou igual condenado mais uma vez pra fazer essa fossa... ficou muito legal, virou até modelo que o pessoal de outra universidade, parece que Araras, veio copiou o projeto, já levou pra Presidente Prudente, tá?! (Entrevista com Gilmar, janeiro de 2015).



FIGURA15: Mutirão de Construção da Fossa de Evapotranspiração, junho de 2014

Ainda em 2013, no primeiro dia de uso da escolinha, os acampados falaram sobre a vontade de colocar um nome na escolinha e uma placa na frente da mesma. Na atividade com as crianças, no mesmo período, a idéia também surgiu⁷². Mas para fazer essa placa, é preciso escolher um nome para ela. O tópico seguinte tratará sobre alguns critérios pensados para a escolha do nome da escolinha que contribuiu para visualizarmos como se dão os processos de formulação e de tomada de decisões pelos sujeitos do acampamento.

3.2 Alguns critérios para o nome da Escola: processo de formulação e tomada de decisões

Durante as andanças no acampamento, perguntei à acampada Clara, porque chamavam o espaço de ‘escolinha’. Não encontrei uma resposta exata para essa questão. O que Clara me respondeu foi o seguinte:

Escolinha...a gente...arrumou esse nome desde o início, embora é uma escola pra adulto e a gente chama de escolinha, talvez pelo tamanho dela que ela é bem pequena...e a gente já teve algumas discussão sobre o nome sim, mas nunca chegamos a acordo nenhum, e continua como escolinha. Ficou escolinha. Até tenho uma sugestão, mas assim...algumas pessoas não concordaram na discussão e acabou ficando por isso mesmo. É Gêssica Silva, a menina de 11 anos que morreu junto com a mãe, atropelada na Rodovia Anhanguera, aqui na frente. A Gêssica também freqüentava a ciranda e a Tereza (mãe de Gêssica) as aulas. (Entrevista com Clara, abril de 2015).

Carcaioli (2015), afirma: “A escola ainda não possui um nome, dentro do Círculo de Cultura já foi proposta essa atividade, pensando em envolver toda a comunidade. Porém, a maior parte da comunidade do acampamento ainda prefere que o nome seja escolhido somente após terem a posse da terra, pois a escola não representa apenas umas simples construção” (p. 44).

⁷² Ver: <http://www.youtube.com/watch?v=o1gL8nGyATU> < Acesso em 05/02/2016>.

De fato, durante a realização deste trabalho e julho de 2014 estive presente em um planejamento para a preparação da escolha do nome da escolinha. A intenção era que o EJA organizasse a metodologia de escolha do nome. Pensou-se em dividir em grupos que fariam uma mística de ‘defesa’ dos nomes sugeridos para apresentar em assembléia, metodologia parecida com a escolha dos nomes das turmas nos cursos de formação do Movimento.

Esses grupos de educandos seriam responsáveis por levantar sugestões de nomes nos círculos de cultura e no trabalho de base interno ao acampamento, de forma que esse processo serviria também para animar mais pessoas a participar das aulas.

Apesar dessa intenção metodológica bastante cuidadosa, a idéia não prosseguiu. Os motivos para o processo não ter prosseguido não foram ditos explicitamente, mas nas caminhadas pude notar algumas divergências, tanto em relação aos nomes e critérios de escolha, quanto a quem deveria organizar esse processo, se seria o EJA, a direção do Movimento, se seria apenas uma votação em assembléia.

Anotei algumas possibilidades de critérios que ouvi, elas nos ajudam a compreender a complexidade desse debate. O nome:

- não deveria ser de pessoa morta (porque traria azar);
- deveria ser de pessoa morta (pois alguém vivo ainda poderia ter algum desvio de caráter, por algum motivo, deixar de apoiar a luta do acampamento);
- não deveria ser nome de criança (pois deveria ser nome de algum educador e educador é adulto);
- deveria homenagear alguém que se destacou no auxílio para a construção do espaço;
- não homenagear ninguém do processo de construção (porque houve muito esforço coletivo e seria injusto com todos que participaram);
- deveria homenagear uma pessoa;
- não deveria homenagear uma pessoa, pois isso reforçaria o protagonismo ‘individual’, mas sim homenagear algum processo de luta popular coletiva.

O único consenso em torno do nome que percebi foi em relação ao espaço de decisão do mesmo. A decisão deveria ser tomada em assembléia geral do acampamento e não apenas entre o núcleo que mais freqüenta o espaço, uma vez que a escolinha tem influência e participação de todos os moradores.

A definição de critérios (por ora, indefinição), auxilia para compreendermos as nuances dos processos de tomada de decisão coletivos. Ainda que, por diversos motivos, algumas vezes, as decisões sejam tomadas de maneira abrupta, captei que, de maneira geral, as decisões ficam ‘cozinhando’, amadurecendo, ‘fermentando’, sendo comentadas nas prosas cotidianas que acontecem quando as pessoas se cruzam nas estradas ou nos cafés. E as assembléias ou reuniões cumprem muitas vezes um papel de socialização desse ‘amadurecimento’, como uma culminância de um processo de escolha que se iniciou antes daquele momento específico de deliberação.

E assim, por algum (s) motivo (s) não dito, a escolinha segue sem nome. O diminutivo causa estranhamento quando pensamos na grandeza do processo que a constitui e quando pensamos que sua lógica de funcionamento não é infantil e talvez até adultocêntrica (FREITAS, 2015). Mas os diminutivos não se referem apenas ao tamanho que se pode medir em metros. Em nossa cultura, pode ser também sinônimo de carinho.

Outra possibilidade que esse diminutivo poderia indicar é uma consciente diferenciação entre o que se pratica na escolinha e o que se pratica na escola. Poderia também indicar que faltam muitos elementos para que ela se torne uma escola. E poderia ainda indicar que já estamos tratando da *Escolinha*, mais que um nome, uma síntese própria, carregada de significados singulares à história da luta pela terra do acampamento Elizabeth Teixeira.

Sem uma possibilidade de explicação única, a questão do nome para o espaço pedagógico evidencia o quanto essa experiência não brotou de idéias, de um projeto pronto, não saiu de um papel, pois se assim fosse, o nome já viria embutido na proposta. Ela nasceu do movimento da realidade, que é contraditória e complexa. E complexidade não se nomeia facilmente.

A indefinição quanto ao nome revela a importância que tem a palavra na cultura popular. O nome não é ‘apenas’ um nome, é uma palavra que tem profunda ligação com a vida. Nesse sentido, pode ser que quando a vida no acampamento mudar (em especial, quando conquistarem a terra, quando a condição jurídica for menos provisória) pode ser que o nome se decida. Mas por enquanto, vai ficando assim. E por enquanto, o

incômodo com a falta de nome parece ser maior entre os sujeitos externos ao acampamento ET do que em relação aos próprios acampados.

3.3 Notas sobre o papel das mulheres durante a construção

Para melhor compreendermos o processo estudado e as relações sociais que se constroem desde então, é fundamental que enxerguemos o papel que as mulheres cumpriram na construção da escolinha.

Apesar de os estudos que conseguem tratar de como se dão as resistências dos povos à opressão e exploração serem minoria dentre os registros historiográficos, ainda mais escassos são os estudos que detalham ou mesmo enxergam a participação feminina no cotidiano dos processos de contestação social. A permanência da desigualdade de gênero no arranjo social em que vivemos atualmente⁷³ exige que tenhamos uma abordagem teórica que reafirme as mulheres como sujeitos históricos. Além disso, que evidencie o trabalho realizado pelas mulheres, o sentido deste trabalho e seu significado social e econômico.

Como trabalharam as mulheres que colocaram a mão-na-massa e na terra, para erguer a escolinha? Não são todos os dias que aquelas mulheres constroem escolas, ou seja, esse trabalho rompeu com o trabalho cotidiano das mesmas. Foi possível escavar algum indício de que essa situação extraordinária tenha alterado em alguma medida, as relações de gênero/trabalho já estabelecidas?

Durante a realização deste estudo, constatei através dos relatos, fotos e da minha memória, que a maioria das pessoas que se envolveram no complexo processo de construção, desde a sua concepção à execução e utilização do espaço, é do sexo feminino. Mas, por que elas alteraram suas jornadas de trabalho (na roça, no lar e na cidade) para empreender energia em mais uma tarefa?

Essa força (não apenas de trabalho) não é exclusividade das mulheres do acampamento Elizabeth Teixeira e suas apoiadoras. Apesar de escassos, os relatos que

⁷³ Comprovada em inúmeros estudos e números alarmantes de mulheres que sofrem violência e morrem por serem mulheres, por hora. Ver mapa da violência contra mulher, disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf <último acesso 09/04/2016>.

tratam da participação das mulheres nos mais diversos processos de levantes e questionamento de lógicas sociais impostas, são valiosos.

Louise Michel (1971) evidencia o lugar das mulheres ao contar de seu cotidiano durante a Comuna de Paris:

Entre os lutadores mais implacáveis que combateram a invasão e defenderam a República como a aurora da liberdade, encontram-se as mulheres em grande número.

Quis-se fazer delas uma casta, e sob o jugo que as oprimia no meio de todos estes acontecimentos, fez-se a seleção. Não nos consultaram para isto e nós não consultamos ninguém. O mundo novo situar-nos-á numa humanidade livre, onde cada ser tem o seu lugar (MICHEL, 1971, p.133).

No contexto de Limeira, as mulheres também não foram consultadas ou convocadas, mas estavam lá, em maior número. Todavia, ser maioria não significa dizer que as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho foram transformadas.

No trabalho de ‘garimpagem’ do texto de Louise Michel, encontrei uma frase que considerei preciosa para começarmos a compreender sobre o tipo de participação das mulheres. A autora e guerrilheira afirma que “as mulheres não perguntavam se uma coisa era possível, mas se era útil; se o fosse arranjava-se maneira de realizá-la (MICHEL, 1971, p.136)”. De fato, durante a realização da pesquisa, não encontrei nenhum registro ou indício que questionasse a utilidade da escolinha para os moradores do acampamento.

Mas, de que maneira as mulheres realizam, ou seja, trabalham, para concretizar o que consideram útil?

O conceito de gênero contribui para respondermos às questões postas na medida em que revela as hierarquias geradas a partir da desigualdade entre os sexos, que não são apenas diferenças biológicas, mas construídas socialmente. Portanto, compreender as relações sob a ótica de gênero, serve para desvelar as relações de poder instituídas desde o sexo.

Em outras palavras, ao desnaturalizar a hierarquia estabelecida entre homens e mulheres, evidenciando sua construção social, interfere-se diretamente nos alicerces do poder.

Encontro em Michel (1971) mais uma frase que também auxilia a reflexão sobre a questão do poder. Ao questionar os motivos e tamanho da generosidade e grandiosidade do espírito que animavam as mulheres e encorajavam os feridos atendidos por elas nas enfermarias a não desistirem da causa pela qual lutavam na Comuna de Paris, a autora afirma: “É verdade que as mulheres amam as revoltas. Não valem mais que os homens, mas o poder ainda não nos corrompeu” (MICHEL, 1971, p.135).

Nesse sentido, o fato de não terem a mesma experiência de exercício do poder na sociedade, teria contribuído para a formação de outra racionalidade e não teria *apenas* formado uma lógica de submissão ao poder social exercida pelos homens. Ao se empoderarem coletivamente durante as revoltas e lutas sociais, as mulheres se organizam (para a vida e para o trabalho) a partir de outros nexos.

É importante ressaltar que o debate acerca do conceito de gênero é amplo e são inúmeras as abordagens e apropriações que os movimentos sociais e a academia fazem. Não é meu objetivo aprofundar nessa diversidade de interpretações. Interessa-me, para fins deste estudo, que compreendamos gênero como “a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (SCOTT, 1994, p.13).

O conceito também nos ajuda na medida em que fortalece a dimensão relacional, bastante cara para este trabalho, pois nos orienta para que analisemos a condição da mulher nunca isoladamente, mas em relação ao homem e reciprocamente. E se para nós é importante compreender o papel das mulheres a partir dos trabalhos que realizaram na construção da escolinha, então também é preciso relacionar gênero com o conceito trabalho e classe.

Este entrelaçamento entre os conceitos explicita que a classe trabalhadora é formada por mulheres e homens que no sistema social vigente são explorados e oprimidos, de maneira sistêmica e simultânea.

Portanto, são questões que precisam ser resolvidas juntas, ao mesmo tempo. Sendo assim, essa noção relacional nega que se estabeleça uma hierarquia entre as

relações sociais de gênero e classe, sobretudo porque o capitalismo se beneficia em termos econômicos do patriarcado (CARRASCO, 2008).

Desta maneira, o esforço é no sentido de desarticularmos sistemas de opressão/exploração, sem hierarquizar essas opressões, já que esta prática é herdeira de um sistema de pensamento ocidental. Para esse sistema de pensamento que podemos chamar de colonialismo, quando estabelecemos diferenças, automaticamente estabelecemos hierarquia.

Em nosso continente, até metade do século XX, as mulheres não entravam na Universidade. Quem fazia as teorias, os currículos, projetava máquinas? Quem decidiu que as mulheres deviam parir deitadas, ou que homossexualismo é doença? Nas dissertações e teses, encontramos teorias que justificam tais questões. Então, refletir sobre as mulheres é um convite também a que discutamos o conteúdo da ciência, pois a mesma tem marca patriarcal profunda.

Onde estão as mulheres na história da humanidade? Fazendo o que? Será que avançamos suficientemente em nossos estudos no que tange o lugar social ocupado pelas mulheres?

Bem, na história da construção da escolinha do acampamento Elizabeth Teixeira, as mulheres não foram apenas maioria, mas cumpriram papel central. Nesse sentido, a relação de gênero torna-se elemento importante, pois no processo estudado, a relação entre classes distintas não são verificadas, uma vez que todos os sujeitos envolvidos na construção do espaço compõem uma mesma classe social.

Para Wirth (2013), a categoria gênero “complexifica certezas anteriores e abre um novo campo de investigação. Esse campo estremece alguns universos sociais separados e pré-fixados por diversas áreas do conhecimento, como os universos mercantil e não-mercantil, o produtivo e o reprodutivo e o público e o doméstico” (WIRTH, 2013, p. 63).

As certezas anteriores a que a autora se refere, dizem respeito à concepção hegemônica que compreende o trabalho chamado produtivo como socialmente referenciado no homem e na produção das mercadorias, enquanto o trabalho reprodutivo é relacionado ao trabalho das mulheres e às atividades de reprodução da vida, como o trabalho doméstico e de cuidados.

Essa divisão se constrói na sociedade a partir da idéia de que existem trabalhos femininos e masculinos, sendo o trabalho realizado pelos homens considerados mais relevantes e, portanto, mais valiosos⁷⁴, ainda que existam mulheres realizando exatamente a mesma função.

E mesmo no mercado de trabalho, ou seja, quando existe remuneração pela atividade exercida, verifica-se a divisão sexual do trabalho. Às mulheres, cabem as tarefas associadas aos cuidados, como por exemplo, alimentação e limpeza.

No caso da construção da escolinha, observamos relações de continuidades e descontinuidades no que se refere aos papéis desempenhados historicamente por homens e mulheres na sociedade.

Ao investigar a memória do passo a passo do processo de feitura dos tijolos e mutirões, lembramos rapidamente que foi necessário peneirar a terra, misturá-la no cimento, molhar a mistura, enformar, prensar, carregar os tijolos para secar ao sol.

Também recordamos da dificuldade para fazer a fundação da escola, o erguer das paredes, da carpintaria. Mas uma das mulheres acampadas lembrou que todos os dias, sistematicamente, era necessário molhar um pouco os tijolos armazenados no lote de uma família, e que sem esse trabalho, os tijolos ‘não teriam prestado’.

E eu, que me lembrava do rosto do casal guardião dos tijolos, precisei me esforçar, não apenas para lembrar que quem realizou silenciosamente essa tarefa fundamental fora uma mulher. Eu não recordava também de seu nome: ela era a ‘mulher do Seu José’.

O acampado Gilmar, que recordava da necessidade de molhar os tijolos, também não se referia a ela pelo nome, mas como ‘a esposa dele’ (do Seu José)⁷⁵.

Essa mulher ‘sem nome’ (que agora chamaremos de Luíza) foi responsável por fazer a maioria dos almoços dos mutirantes, por vezes também preparava café e levava água. As refeições eram fundamentais para recompor as energias e muitas vezes o trabalho continuava no turno da tarde, já que havia alguma pressa, não apenas por conta da demanda pelo espaço educativo, mas também porque a máquina de fazer tijolos precisaria ser devolvida, pois era emprestada.

⁷⁴ Para Hirata e Kergoat (2003), o valor nesse caso tem sentido antropológico e ético e se traduz em hierarquia social, para além do sentido econômico de valor.

⁷⁵ Reler trecho da entrevista com Gilmar na página 97 deste trabalho.

Ela também servia o almoço e limpava depois. Ainda que houvesse a oferta de alguns mutirantes para realizar esse trabalho de higiene do ambiente, ela em geral negava. A explicação, revelada apenas depois de certo grau de intimidade, era que havia pouca água para lavar pratos, panelas, talheres. E ao invés de ajudar, o desperdício de água por parte de quem está acostumado com água encanada acabava mais por atrapalhar do que contribuir.

Se o trabalho doméstico comumente invisibilizado e feminizado, foi realizado por uma mulher, o trabalho de pedreiro e auxiliar de pedreiro, considerado ‘pesado’ na construção civil e que hegemonicamente é realizado por homens na sociedade, na escolinha fora realizado também por mulheres, e mais especificamente, pelas ‘meninas da Universidade’, como enfatiza o acampado e carpinteiro Gilmar, ao recordar do início dos mutirões: “Aí juntou as meninas da UNICAMP, que aí foi um grupo de meninas, veio os menino que trabalhou e tal, mas, é...que as menina veio mais, os menino ajudou...”.

Gilmar lembra ainda que depois da confecção dos tijolos “nós não tinha mão de obra qualificada pra desenvolver a obra... então elas, junto com os meninos se propôs, e aí tomamos a iniciativa da gente mesmo fazer”, ou seja, mulheres que mesmo sem experiência prévia nesse tipo de trabalho e mais acostumadas com os livros do que com tijolos, impulsionaram o trabalho, e aos poucos, outras mulheres acampadas, ao verem as estudantes ‘pegando no pesado’, se juntaram também.

Percebemos assim um indício de que nessa experiência auto-organizada o trabalho revelar-se como uma possibilidade educativa e não como exploração de força-de-trabalho, uma vez que o que estava se produzindo não tinha finalidade de gerar lucro. E para as mulheres, apesar de ter havido reprodução da divisão sexual do trabalho para algumas tarefas, o processo possibilitou que as mesmas experimentassem ocupar espaços majoritariamente masculinos.

Cherfem (2009) já havia constado essa possibilidade ao estudar um grupo de mulheres camponesas auto-organizadas em um empreendimento coletivo (Madeirarte) no assentamento Pirituba II em Itapeva-SP, que tinham como trabalho a construção dos componentes em madeira, como janelas, usadas nas habitações do próprio assentamento.

Para a autora, as marceneiras “tentaram estudar, ou buscar outros trabalhos, além das atividades rurais, mas sempre foram impedidas, porque estes eram trabalhos para homens e não para mulheres” (CHERFEM, 2009, p. 165) e que a partir do trabalho na marcenaria, as mulheres puderam desenvolver habilidades que pareciam impossíveis pois “passaram a ser valorizadas pelo fruto do trabalho que realizam e, para elas, tal valorização é o principal resultado da Madeirarte” (CHERFEM, 2009, P. 165).

Assim, tanto no assentamentos de Itapeva quanto no de Limeira, ao participarem de experiências coletivas, as mulheres conseguiram se movimentar e transitar entre trabalhos pouco reconhecidos, secundários, ou invisíveis (como era o caso do trabalho na roça das mulheres de Itapeva, que era socialmente e por elas mesmas reconhecido como um trabalho complementar, de ‘ajuda ao marido’, ou o trabalho doméstico e de cuidados realizado pela Dona Luíza – a ‘mulher do seu José’) e trabalhos mais valorizados socialmente, como a marcenaria ou construção civil.

Também podemos observar esse trânsito entre funções mais ou menos valorizadas (e portanto menos ou mais feminizadas) quando refletimos que o objetivo do processo de trabalho era a construção de uma escola. Se pensarmos que na sociedade, quem comumente se ocupa das atividades no interior da escola, olhando para todo o quadro de trabalhadores, considerando cozinha, limpeza, docência, direção, entre outras, podemos afirmar que hoje, esse trabalho na escola ‘é coisa de mulher’ e nesse sentido, ter mais mulheres trabalhando na escolinha do acampamento seria uma continuidade da divisão sexual do trabalho.

Contudo, quando pensamos que elas estiveram presentes desde a concepção da demanda e do projeto, passando pelo trabalho ‘pesado’ da construção, ou seja, adentrando outras etapas e participando ativamente do processo todo, verificamos que não é algo tão comum na sociedade.

Apesar de entender que houvera inversões de sexo em alguns papéis e considerando a escolinha como um experimento tecnológico, é preciso olhar também para as contribuições dos estudos que refletem as relações de classe e gênero na construção da tecnologia.

Estes estudos questionam o imaginário social no qual o homem é o sujeito que afirma sua identidade como tecnicamente mais capaz que as mulheres, que seriam inábeis, com pouca qualificação.

Vasconcellos e Dias (2015) refletem sobre a divisão sexual do trabalho ao redor da tecnologia tanto no campo quanto na cidade, uma das razões pela qual a tecnologia segue sendo considerada território prioritariamente masculino, e entende que ao dominar a técnica, os homens conseguem estabelecer relações de poder sobre as mulheres.

A autora e o autor constataam que na construção civil as mulheres vêm se destacando cada vez mais, porém, com a ressalva de que elas são protagonistas quando se trata da construção coletiva de casas próprias, em geral, atividades de organização comunitária como a construção da escola do acampamento Elizabeth Teixeira e, portanto, não são remuneradas. Quando se consideram as profissões pedreiro, auxiliar de pedreiro, mestre de obras, a ocupação do espaço continua sendo masculina.

Para Vasconcellos e Dias (2015), é importante notar que independente da situação, existe a figura masculina do ‘técnico’ que executa ou cumpre papel de mediador do trabalho de adequação ou produção tecnológica.

Na escolinha, podemos identificar essa figura no carpinteiro-educador Gilmar, ou o ‘moço João’, que nas palavras de Gilmar era,

parceiro nosso aqui do assentamento,...nossa, muito legal, ele tinha um pouco de noção, de pedreiro; ele levantava os canto porque a necessidade de tá nivelado e aprumado. Então ele levantou os canto; e as meninas e uns meninos iam levantando a parede, e a gente orientando, na forma, na medida que podia e assim foi fazendo..

(Entrevista com Gilmar, janeiro de 2015)

Wirth (2013), ao refletir sobre as relações de gênero na tecnologia e a questão da qualificação, afirma que: “se por um lado as mulheres rompem algumas barreiras e adentram em redutos antes considerados masculinos, de outro a hierarquia sexual se repõe” (WIRTH, 2013, p. 66).

Verificando tais elementos no processo estudado, levantamos mais demandas, como a necessidade de apropriação tecnológica pelas mulheres, a construção de tecnologias que se definam não apenas a partir da experiência masculina de vivência e

trabalho, mas sobretudo somos convidados a “refletir sobre as mudanças necessárias para a construção de espaços e artefatos capazes de levar a disputa por um modelo societário mais integrado em termos de produção e reprodução” (VASCONCELLOS e DIAS, 2015, p. 15).

Outro elemento do trabalho considerado reprodutivo é o cuidado das crianças do acampamento. No trabalho de Carcaioli (2015) e nos relatos do UP, percebemos a presença das crianças durante as atividades na escolinha. As mulheres não têm onde e com quem deixar as crianças para freqüentarem as atividades, principalmente as noturnas, que é o caso da EJA. As crianças não são apenas ‘das mulheres’, mas em geral, o trabalho de cuidados recai sobre elas.

Esse fato prejudica a participação das mulheres nos espaços de sociabilidade coletivos. Porém, muitas vezes, elas ‘dão um jeito’, seja levando as crianças, seja deixando sob os cuidados de alguma outra pessoa, frequentemente, outra mulher. Podemos entender que esse ‘dar um jeito’ é possível porque existem laços de solidariedade que se mantêm vivos, sobretudo entre mães. Mas como esses laços vitais se mantêm? Qual é a experiência que os fortalece? Por que ‘dão um jeito’ para poderem continuar a participar das aulas ou das lutas gerais, mesmo com dificuldades ou sobrecarga no trabalho?

A voz coletiva das mães Sem Terra divulgada em carta aberta⁷⁶ ajuda a responder essas questões, com outras perguntas:

Sabem os senhores, quantas crianças estão em nosso meio? Sabem o que fazíamos antes de conseguirmos abrigo e sonhos aqui embaixo de lonas pretas? Sabem da fome? Sabem do choro de nossas crianças, frente às ameaças de violência? Sabem da dor de ver os nossos filhos pisoteados, feridos à bala, mortos, como as mães de nossos companheiros de Eldorado de Carajás? Sabem os senhores o que é dor?

De acordo com a carta, a solidariedade está contida na própria noção de justiça, pois para estas mães “a justiça é aquela que reparte o pão, que reparte a riqueza, que só pode ser reconhecida como o fruto do trabalho, da vida”.

⁷⁶ A ‘carta aberta das Mães Sem Terra’ foi escrita em março de 2000 e enviada a uma juíza de Belém, disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_ened.html <último acesso 24/03/2016>.

Estas mães anunciam: “Nós somos aquelas que parimos mais que filhos. Parimos os homens do futuro”. Amplia-se assim a noção e a importância do trabalho de cuidados com as crianças e, portanto, a necessidade de enxergarmos que estes laços não se constroem apenas naturalmente, a partir de instintos ou de um amor incondicional aos filhos, mas existe a consciência senti-pensante de que é preciso ‘dar um jeito’, cuidar (aqui entendido como trabalhar), pois a estas crianças, entre outras coisas, caberia aprender a ler, escrever e aprender as leis “para mudá-las. Para fazê-las de novo, a partir das necessidades do nosso povo”.

Nas atividades de construção das diversas fases da escolinha, por muitos momentos, as crianças estiveram presentes, algumas vezes participaram organizadamente do processo, apoiadas pelos educadores da Ciranda, e sempre acompanhadas por alguém do acampamento, por uma mulher.

É importante destacar também que a principal forma de arrecadar fundos para o início da construção, que fora a realização e venda de um calendário do acampamento, foi sugestão de uma mulher. Outra fase de Michel (1971) tem correspondência com esse fato relativo à lógica utilizada para o financiamento das ‘idéias úteis’. Ao relatar como duas mulheres conseguiram ambulâncias para o cuidado dos feridos na Comuna de Paris, ela afirmou: “Algumas vezes não havia nem um centavo, mas nós tínhamos sempre uma idéia para arranjar fundo” (p.136).

Esse ‘dar um jeito’, ‘ter sempre uma idéia’ que acompanha algumas mulheres em diferentes processos de resistência popular revela-se como potência, mas principalmente, nos obriga a perguntar-nos: Até quando?

Até quando as soluções às demandas úteis ficarão escondidas ou serão tratadas de maneira pontual, fragmentada, secundária, como ‘detalhes’ nos processos? Como transformar essa potência em pautas de luta coletiva?

Muitos são os exemplos que apontam nesse sentido⁷⁷, contudo, para que essas iniciativas sejam de fato implementadas em escala (já que não podemos pensar soluções *apenas* em âmbito local para problemas que são originados em âmbito global e

⁷⁷ Podemos citar a luta das mulheres no Peru por restaurantes populares, que avançaram em relação a práticas assistencialistas, conquistaram reconhecimento da comunidade e familiares e obrigou o Estado a aceitar sua forma organizativa de trabalho, que aceitou remunerá-las (SILIPRANDI, 2003), entre outras iniciativas (FARIA e NOBRE, 2003).

articulados de forma sistêmica, como a fome ou falta de moradia), o olhar para compreendermos as questões sociais e possibilidades de superação, precisam estar ‘despatriarcalizados’.

Nesse sentido, no campo teórico a contribuição da economia feminista é importante, pois

se opõe a perspectiva androcêntrica, que oculta todas as estruturas e relações sociais que sustentam o mercado. Para tanto, evidencia que desde a gestação, passando pela alimentação, educação, manutenção, o trabalho feminino é fundamental para a sociedade e para o sistema econômico. Assim, essa corrente teórica propõe a inversão do pensamento econômico e consequentemente o enfoque recai naquilo que é desprezado pela economia convencional: reconhece-se o significado econômico das tarefas historicamente desempenhadas por mulheres (WIRTH, 2013, p. 68).

Ao reconhecermos o significado econômico do trabalho desempenhado pelas mulheres na escolinha, ainda que não estejamos preocupados nesse estudo em descobrir ‘quanto custou a escolinha’, ou ‘quanto custaria’ se remunerássemos os trabalhos realizados por elas no processo, carregar esse perspectiva de análise, contribui para aumentar o valor da experiência, não apenas no sentido econômico, mas no sentido ético, antropológico e social.

Portanto, o estabelecimento da função social da terra (ou de uma escola), passa necessariamente por enxergarmos quem nela trabalha, mas sem olharmos de ‘relance’ para as Donas Luízas que ficam tão suadas nas beiras dos fogões quanto as mulheres e homens que erguem parede, cujo trabalho (quase esquecido) de molhar os tijolos fora tão importante quanto fazê-los.

3.4 Sobre as construtoras e construtores da escola: migração e perspectiva relacional

As acampadas e acampados do Elizabeth Teixeira que participaram do processo estudado carregam trajetórias bastante heterogêneas. Não me propus a realizar uma

análise acerca de suas histórias de vida, contudo, é importante buscar alguns nexos que coincidem para melhor compreender os sujeitos que estão envolvidos na escolinha desta Comuna da Terra e apontar algumas pistas sobre quais fios costuram a unidade entre estes sujeitos.

O primeiro nexo se refere à habilidade política e cultural que estes sujeitos possuem, com suas condições herdadas socialmente, para a organização de ações coletivas (ocupação da terra, construção da escola, entre outras). Essa habilidade dentro da classe trabalhadora, historicamente, mostrou-se como exceção e muitas vezes pode ser mais determinante do que a vontade política consciente (ou até inconsciente) para construção de ações coletivas (MATTOS, 2012, p. 114).

A construção de unidade na classe trabalhadora não se opõe à heterogeneidade de seus sujeitos e essas habilidades (política e cultural) para organização coletiva, no caso dos sujeitos do acampamento, não foram aprendidas na escola.

O trabalho e o processo de luta pela terra são possíveis espaços desse aprendizado, contudo, a compreensão acerca desses processos de luta e trabalho também se dá de maneiras próprias em cada sujeito. Na busca por nexos de unidade entre esses sujeitos, constatei outro lugar de construção das habilidades mencionadas: a migração.

Todos os sujeitos acampados envolvidos na construção da escolinha têm em comum o fato de serem migrantes. Não é novidade que a migração vem sendo a escola do campesinato brasileiro, até hoje com pouco, precário ou nenhum acesso à escolarização. Os camponeses precisaram ‘aprender a se virar’ desenraizados, e sobrevivem (lendo e escrevendo pouco, mal ou nada) até hoje.

Alguns pesquisadores têm apontado a migração como fator constitutivo do modo de produzir do campesinato brasileiro:

O campesinato brasileiro historicamente ocupou as áreas mais longínquas e marginais do latifúndio como forma de resistir e criar alternativas à opressão, violência e miséria a que são submetidos secularmente no Brasil, e se organizam para produção de alimentos e a reprodução familiar como forma autônoma do trabalho na agricultura. Ao mesmo tempo, outro traço marcante desse campesinato brasileiro está nas experiências de peregrinação, de mobilidade, de estabelecimento precário e temporário dos agricultores e agricultoras

brasileiras. Esse movimento, às vezes, descolava o camponês de suas raízes, do lugar onde cresceu e “aprendeu a ser gente”, mas também, possibilitou o contato com inúmeros biomas e culturas diferentes e, o aprendizado de uma forma de organizar a vida provisória. Esse conjunto de saberes, também, delineiam uma configuração genuinamente nacional, de manejo dos recursos naturais de forma anticapitalista, traço fundamental para se pensar qualquer intervenção em Agroecologia (MAZALLA, 2013, P.196).

Ao compreender a escolinha também como um experimento tecnológico construído por sujeitos migrantes que estão se recampesinando, pontilho a idéia de que a migração e disponibilidade para se recampesinar se determinam dialeticamente aumentando a disposição desses sujeitos de realizarem experimentos tecnológicos.

A desconfiança sobre essa possível determinação também se dá em comparação aos ‘camponeses enraizados’ que pude conhecer no sertão da Paraíba. Alguns nunca saíram de sua região, outros nem mesmo saíram da fazenda em que sempre foram explorados. E muitas vezes, ao se organizarem em Movimentos Sociais (no caso paraibano, principalmente CPT e MST), ocupam uma área na mesma região. Estes também aprenderam (e também não foi na escola) ‘a tirar leite de pedra’, mas minha impressão é que estes resistem mais a mudar o jeito de ‘tirar esse leite’, ou seja, de produzir alimentos⁷⁸.

Refletirmos sobre a disponibilidade de se alterar a maneira de produzir é fundamental, uma vez que a cada dia exige-se dos trabalhadores que estes aprendam a trabalhar em cenários de múltiplas crises.

A migração na sociedade em que vivemos é uma imposição do sistema capitalista. Por falta de condições materiais, muitos sujeitos se lançaram à sorte nas rebarbas dos centros urbanos e tiveram seus meios de produção e seus saberes expropriados, ou seja, desaprenderam historicamente a cultivar a terra. Logo, não trato aqui de uma visão romântica da migração, uma vez que não é uma escolha dos camponeses, nem apenas um traço herdado culturalmente dos povos nômades que viviam neste continente, sobretudo antes da invasão portuguesa.

⁷⁸ Essa comparação com camponeses sertanejos é apenas uma especulação e impressão superficial que deixo registrada pois, até onde puder pesquisar é um tema que não foi aprofundado suficientemente.

Contudo, penso que a migração tem sido outro lócus de aprendizado, como poderia ser uma escola, na vida destes sujeitos, que ensina ou fortalece duas dimensões fundamentais que também são pilares da educação popular e da luta pela terra: a dimensão relacional e a esperança.

A dimensão relacional é a que permite pensarmos a organização humana de maneira não dissociada, mas como parte da natureza, a partir de relações estabelecidas entre seres-humanos e destes com os demais componentes do planeta. Essa dimensão constrói um conhecimento de integração, de conexão de partes e saberes que vem sendo fragmentado. Essa fragmentação faz com que enfrentemos as problemáticas contemporâneas de maneira isolada. Reduz, dissocia e confunde causas e conseqüências, construindo uma interpretação simplista da realidade, que é complexa.

A atual educadora da escolinha morou no acampamento quando criança se construindo como Sem Terrinha, migrou para o sul do país em busca de melhores condições de estudo e relações familiares e retornou ao acampamento, ao estabelecer relações entre a vida urbana e a dinâmica do mundo do trabalho, com a vida e o trabalho no acampamento, relacionando as condições objetivas e subjetivas pelas quais passou em ambos os casos.

Recuperar a capacidade de realizar estudo das relações que nos cercam, ou seja, identificar o caráter relacional das questões, pode se constituir em passo importante para que essas questões sejam enfrentadas. Apenas a identificação das relações não se mostra suficiente, mas aprender a construir instâncias (espaços) que possam contribuir para que se enfrente coletivamente determinada questão, caminha no sentido de superar a resolução individual dos problemas. Esta concepção meritocrática das resoluções individuais é constitutiva de nosso momento atual e de outros períodos históricos nos quais se atribuem a figuras singulares (ou heróicas e mártires) o poder de resolver as questões mais caras socialmente.

Compreender o que é causa e conseqüência de um problema e em que medida ambas se determinam, articular e integrar as causas em contraponto a uma visão fragmentada do contexto em que se vive podem embasar ações coletivas e individuais “fundamentadas em considerações relacionais no tempo e no espaço, ou seja, atitudes e

ações que levem em consideração os aspectos históricos, prospectivos e ambientais” (MORAES, 2004, p.5) .

Ao estudar algumas trajetórias de vida de sujeitos populares marcadas pela migração, Pessoa (2014) argumenta acerca da necessidade de compreendermos a lógica de um modo de vida que se sustenta numa matriz relacional. Para a autora, essa lógica contribui para o processo de elaboração e aquisição de saberes por parte desses sujeitos, que ao se confrontarem com novas realidades, reconstroem suas visões de mundo.

O ato de migrar, compreendido como uma ação de sujeitos populares cujo modo de viver (e sobreviver) se organiza a partir de uma matriz relacional, é também um ato recheado de esperança.

A esperança do migrante é a própria existência em movimento rumo à utopia, ao encontro com o novo, com algo que não se conhece e que se não existe, é certo que pode ser construído. Tão certo a ponto de se realizar a mudança, buscando sempre uma condição melhor, que supera a anterior. A ação, para a esperança de quem migra, é ato imprescindível.

Sendo assim, essa forma de esperança é a esperança fundamento da educação popular. Freire entende a esperança como uma necessidade ontológica, fruto da condição de ser-humano, e que necessita da ação, da prática, do movimento, para que passe de uma condição existencial à materialização histórica.

Não há anúncio sem denúncia, assim como denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. [...] Não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura esperança vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante. (FREIRE, 1984, p.59)

A esperança de quem ‘só quer um pedaço de terra para plantar’, mesmo que carregada de subjetividade, torna-se materialidade histórica quando se ocupa a terra. Nesse ato de denúncia de que não são todas as pessoas que tem terra para plantar, gesta-se o anúncio do novo. Isso porque a esperança de quem não espera, ao se transformar

em ação, revela-se uma esperança poderosa. Porque a denúncia que a ação do esperançoso vivente sobre a matriz relacional gera não é uma denúncia isolada.

Os migrantes do acampamento Elizabeth Teixeira não denunciavam ‘apenas’ sua condição anterior de miséria material. Denunciavam também a miséria intelectual e moral de um sistema de funcionamento social e de um pequeno grupo de pessoas que controlam esse sistema.

Para exemplificar por quais terras andaram os referidos sujeitos e tentar imaginar qual era a esperança que tinham a cada mudança que realizaram, compartilho brevemente a trajetória de seis acampados⁷⁹ que participam com regularidade das atividades ocorridas na escolinha:

-Janice: nasceu no Paraná, morou algum tempo, mudou-se para o Mato Grosso com a família aos 12 anos foi pra Palmares Paulista, perto de Rio Preto – SP, onde conheceu o marido com quem morou com ele em Minas Gerais e de lá foram para o acampamento ET.

- Clara: nasceu em Marília - SP, morou no Paraná e depois em Sumaré – SP.

- Gordo: nasceu em Jaboatão dos Guararapes - PE, e veio para São Paulo fugido de uma briga, onde morou nas periferias da cidade. Conheceu o MST na Grande SP e então foi para o ET.

- Jane: nasceu em Minas, e morou em diversas cidades do interior de SP antes de ir morar no acampamento em Limeira.

- Letícia: nasceu em Alagoas e com 14 anos foi para o Estado de SP

- Melina: nasceu em Santa Catarina e veio para o acampamento na pré-adolescência; voltou para a região Sul e retornou ao acampamento já finalizando o Ensino Médio.

A dimensão da migração se expressa no nome do próprio acampamento. Ao prostrar com algumas pessoas sobre como se deu a escolha do nome Elizabeth Teixeira, alguns lembraram que a decisão foi tomada em assembléia, ‘por questões de gênero’ priorizaram uma mulher defensora da luta pela terra, e que havia paraibanos (terra de Elizabeth) no início do acampamento, inclusive alguns eram dirigentes da regional de Campinas no período.

⁷⁹ Reforço nesta nota que os nomes são fictícios.

Tão complexa quanto a própria questão da migração é organizar em um mesmo território, pessoas com trajetórias geográficas (e conseqüentemente vivências, saberes e visões de mundo) tão diferentes⁸⁰. Essa é a tarefa empreendida pelo MST nos projetos de Comunas da Terra, que buscam no processo de luta, criar e recriar nexos de unidade também identitários com finalidade de recampesinação.

Os desafios que precisam ser enfrentados nesse processo não são pequenos e refletir sobre a diversidade de vivências no acampamento podem contribuir para que soluções para os problemas coletivos talvez sejam encontradas nessa própria diversidade.

No caso do estudo, atentar para esse nexo de unidade entre os sujeitos construtores da escolinha - a migração, com suas inerentes contradições que transitam entre denúncia e anúncio, entre a esperança e o conflito – ajuda a termos idéia da complexidade da própria escolinha, entendida aqui como parte (integrada e relacional) de uma resposta às denúncias da miséria material, intelectual e moral que seus construtores realizaram.

⁸⁰ O trabalho de educação política em território como esse pode utilizar as diferenças regionais como conteúdo de atividades para traçar um nexo da recampesinação através das subjetividades.

CAPÍTULO IV: A LUTA POR ESCOLA NO ACAMPAMENTO E A RECONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE PÚBLICO

Este capítulo tem como objetivo, mostrar alguns elementos da dinâmica da escolinha que apresentam significativas mudanças em seu funcionamento e demonstra sua vitalidade, extrapolando a dimensão das ações territorializadas em Limeira e conectando-a na luta geral pela Educação do Campo travada em todo o país.

É importante salientar que, na contradição principal na qual estamos vivendo, entre capital e trabalho, tanto a Pedagogia do MST como a Educação do Campo estão do mesmo lado. Todavia, não são sinônimos. Segundo Caldart (2015), ambas tem sua essência em lutas práticas, mas a gênese da EC está na luta por políticas públicas.

No ano de 1996 o mundo foi impactado pelas imagens dos Sem Terra assassinados no conflito de Eldorado dos Carajás no Pará⁸¹. E em meio ao calor, as lágrimas, à indignação é que o MST consegue dar um salto histórico na luta pela educação do Brasil, realizando o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em julho de 1997.

Neste encontro, “algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre educação no meio rural brasileiro” (CALDART, 2012, p.258) e nesse contexto, no ano de 1998 se realizou o evento considerado o batismo originário da Educação do Campo, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Caldart⁸² afirma que o MST não se junta na EC por questões de ideário e não há unidade na EC. O critério para se juntar com outras instituições (inclusive organismos internacionais⁸³) que assinam junto com o MST o documento base da I Conferência da

⁸¹ Nesta época, conflitos dessa dimensão, ainda eram divulgados na grande mídia e o PT era importante ferramenta para denunciar as atrocidades. Nos tempos atuais, a mídia usa do silêncio conivente e o partido administra esses conflitos (sendo muito otimista, beirando a ingenuidade). Ver vídeo “Massacre em Eldorado” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5igyvOcQB84>).

⁸² Anotações da aula de Roseli Caldart em 20/03/2015 no Curso de especialização “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”.

⁸³ “As entidades que junto com o MST promoveram a I Conferência nacional por uma Educação Básica do Campo foram: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil CNBB, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB)” (CALDART, 2012, p.264).

EC foi a necessidade de dar um salto de uma luta mais restrita (Pedagogia do MST) para algo mais geral.

É preciso compreender que a Pedagogia do MST é uma particularidade. O MST é *um* sujeito coletivo, é particular. A Pedagogia do MST tenta traduzir organicamente os princípios orientadores do Movimento. Estes princípios do Movimento se referenciam no universal, uma vez que buscam a transformação estrutural da sociedade capitalista. Ainda assim, o Movimento em si é apenas uma das organizações da classe trabalhadora.

A Educação do Campo não é uma particularidade que *visa* o universal. Ela não é particular. Ela é uma especificidade (do Campo) que *integra* o geral (uma proposta de política pública, ou seja, universal, para todos).

Essa distinção é importante, pois as práticas educativas desenvolvidas no bojo do MST são desde o local, desde o chão, desde as suas particularidades. Contudo, no momento histórico atual, é necessário que o MST se alie a outros sujeitos, do campo e da cidade, para que forças se somem contrariamente às forças do agronegócio que estão invadindo as escolas⁸⁴.

Fazer apenas ‘lutas gerais’ pode anular as especificidades, que é a essência da Educação do Campo. No atual contexto, há que se buscar unidade e para isso, respeitar as especificidades (das lutas quilombolas, indígenas, dos povos das águas, da floresta) é fundamental.

Voltando às origens da EC, os organismos internacionais se somaram para ‘amenizarem os conflitos’ da luta pela terra no Brasil, escancarados naquele período.

O ENERA (e sua decorrente I Conferência) é o embrião do PRONERA (instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998), que nasce desse dolorido parto, com muito sangue derramado nas lutas pela terra, e como decorrência da organização da classe trabalhadora⁸⁵.

⁸⁴ Ver o artigo de Rodrigo Lamosa “A Hegemonia do Agronegócio: o capital vai à escola e forma seus novos intelectuais”.

⁸⁵ O Dicionário de Educação do Campo publicado em 2012 pela editora Expressão Popular é importante ferramenta para compreender a EC como síntese de muitas determinações, através de verbetes que nos dão idéia da complexidade do fenômeno, neste trabalho, mencionado de maneira resumida.

Ao visitar o acampamento em Julho de 2014, fui informada pelos acampados com quem conversei (todos educandos da EJA), todos visivelmente empolgados, que finalmente, o ‘PRONERA tinha chegado’.

Esta frase é importante porque nos revela o quanto é difícil para quem está no chão do acampamento dimensionar e compreender o esforço realizado pelos militantes do Movimento que realizam a tarefa de articulação de políticas e programas com as diversas instâncias do governo. Também fica evidente uma distância entre esse chão e os articuladores políticos do Movimento, que por sua vez, também não trabalhavam em condições ideais e nem sempre tem condições (materiais) de estarem presentes no acampamento com frequência.

A sensação que fica é que ‘o PRONERA’ (aqui parecendo uma abstração), não chegou em 2009 e depois ‘chegou’, caindo de pára-quedas no acampamento, em 2014. Nesse hiato de 5 anos foram realizadas muitas ocupações, reuniões, negociações em todo o país. Essa dimensão não será explorada nesse trabalho, mas é importante que compreendamos essa ‘chegada do PRONERA’ como resultado da dedicação e da estratégia de militantes que não estão no dia-a-dia do acampamento, mas ficam em outra trincheira da luta e por isso muitas vezes não são enxergados pelos próprios acampados e apoiadores. Aqui temos um dos nós de maior interesse posto desde a origem da EP: a relação dos educadores e os sujeitos populares, questão que merece maior destaque nas reflexões acerca (e também internas) das organizações populares.

Através de um convênio firmado entre INCRA e MEB, cerca de 25 salas de EJA são abertas no Estado de São Paulo (a do acampamento Elizabeth Teixeira é uma delas) no ano de 2014. O convênio foi firmado em 31 de dezembro de 2013 e tem como meta o acompanhamento de 300 educadores e aproximadamente 3000 educandos em seis estados do país (CARCAIOLI, 2015, p. 47).

No acampamento, as aulas começaram efetivamente em junho de 2014, após os educadores passarem por uma primeira formação em maio do mesmo ano. Mas ressaltemos que as fichas com os dados dos educandos para a montagem da turma já tinham sido recolhidas em 2012. Em termos de recursos materiais, o convênio garante uma bolsa mensal para a educadora e material didático como livros, lousa, cartolina, caneta, lápis, mochila. É ainda o mínimo do mínimo para que se tenham condições

dignas de trabalho. Contudo, esse mínimo trouxe mudanças significativas para a dinâmica da escolinha e para a história do acampamento.

Essas mudanças são aprofundadas no trabalho de FURLAN (2015), que teve como foco a relação entre o PRONERA e a EJA no acampamento ET⁸⁶, pontuo aqui a que considero chave para continuação deste estudo (ou outros, desta ordem): com os recursos garantidos pelo convênio, a educadora da escolinha passa a ser uma jovem camponesa, sem terrinha crescida, moradora do Elizabeth Teixeira.

Esta educadora já auxiliava nas aulas desde 2009 migrou para região do Sul do país por um período e retornou ao acampamento. Aos 19 anos, participa do grupo de produção, das mulheres, cultiva alimentos orgânicos no lote de sua família, e em 2014 assumiu a função de educadora.

Com ela, animados com a possibilidade de receber diploma (já que as atividades anteriores não ofereciam certificação) o número de pessoas que acompanhava as atividades é triplicado, passando de seis a dezoito educandos. E o perfil destes educandos, que era composto principalmente por mulheres na faixa dos 40 anos “hoje varia de 17 a 73 anos, em número proporcional de homens e mulheres” (CARCAIOLI, 2015, p.45).

Quando perguntei para essa educadora sobre qual seria a razão para a maior inserção da juventude nas atividades ela contou:

Então... o EJA não tá mais também assim como era antes, pra gente mais...mais velha. Os mais novos também tão se inserindo, e aí eu perguntei pra eles né?! Mas por que vocês estão vindo?

Aí ele falou: “primeiro pra pode aprende mais, e também porque não tem nada pra fazê. Então a gente vem aqui, a gente conversa, a gente vê todo mundo e aí a gente aprende também, ao mesmo tempo”.

Foi mais assim mesmo, eu fui chamando, e aí...eu acho que é mais isso mesmo; eles viram uma oportunidade. Então, talvez não vinham antes por causa dos ‘estudantes’ (educadores externos, todos com nível universitário), que eles falam né?! Eles tinham vergonha.

(Entrevista com atual educadora da escolinha, em janeiro de 2015).

⁸⁶ A pesquisadora foi aluna do ‘Curso de Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar Camponesa’ (Residência Agrária-Unicamp), elaborou seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O PRONERA e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Acampamento Elizabeth Teixeira: as vozes que ecoam da sala de aula”. Para maior aprofundamento deste tema, recomendo a leitura.

Esta educadora também nos fornece as pistas do que poderia ser o futuro da escolinha. Sua resposta quando perguntei ‘o que queremos com a escolinha’⁸⁷ foi a seguinte:

Sonhando aqui..., já é um sonho antigo né?! Quando eu estudava mesmo na escola fora; tinha que sair daqui pra poder estudar fora, né?! Que além dela, né?! Construam outros espaços até pra ter a educação básica aqui! Do campo, pros pequeninhos estudar aqui dentro mesmo.

Ter professores aqui dentro, formados... Pra poder formar essas crianças daqui, aqui dentro mesmo. Então, não só ficar na EJA. Mas assim, na educação básica mesmo, deles, ensino fundamental, coisas assim...

Ter uma Escola do Campo dentro do Elizabeth! Acho que isso seria bem legal.

Que atendesse não só o EJA, mas as crianças mesmo.

Porque é difícil né?! Quando eu estudava, nossa... até vejo eles, ter que sair daqui pra poder estudar na escola fora; que é outra realidade, né?!

Dia que chovia mesmo, chega lá na escola com o pé cheio de barro, podia até sofrer algum tipo de preconceito, né?! Ó os sem terra, ó os pé sujo! Essas coisas..Eu sofri isso...

Até questionavam mesmo, quando eu tava no ensino médio, falaram: ‘ah, mas por que que vocês invade terra? Vai trabalhar pra ganhar dinheiro pra comprar um pedaço de terra pra vocês!’

E aí, eu expliquei que não era por, não era somente por causa de terra, tinha outras lutas também, envolvidas...e é isso ...Tem muito, tem ainda muito preconceito lá fora.(Entrevista com atual educadora da escolinha, em janeiro de 2015).

Ao longo da realização deste trabalho, além da pergunta inicial que motivou o desenvolvimento da pesquisa, novas perguntas foram surgindo, no sentido de compreender a relação entre a escolinha do acampamento conectando-a com elementos da educação extra-acampamento. Uma das questões auxiliares para desenvolver o texto que se segue foi: Afinal, “o que a escolinha pode ensinar para a escola pública?”

⁸⁷ Em alusão à pergunta histórica geradora da elaboração pedagógica do MST ‘o que queremos com as escolas de assentamento’. Ver: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/caderno-de-forma%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-18-o-que-queremos-com-escolas-dos-assentamentos><acesso em 08/03/2015>.

Não tenho a pretensão de responder a questão em sua totalidade, dado a abrangência do tema, mas chamo a atenção para a pergunta. Se a experiência da escolinha tem em sua essência fundamentos e práticas em Educação Popular, e se a Educação do Campo se origina de uma luta por Política Pública, no fundo, também estamos perguntando, em que as experiências em Educação Popular de hoje podem contribuir com a Educação Pública, seja do Campo, seja na cidade.

Acredito que essa questão pode colaborar com uma reflexão a ser desenvolvida coletivamente (como alguns movimentos sociais vem fazendo), acerca de definições no plano tático, ou seja, até que ponto devemos dedicar esforços na luta pelas Políticas Públicas. As formulações coletivas acumulam força e nos dão subsídios no nível estratégico, mas muitas vezes no dia-a-dia nos falta segurança a respeito do que deve ou não ser feito na relação com o núcleo do Estado no qual se pode exercer alguma influência.

Para Poulantzas, quem controla o Estado é o bloco *no* poder e este bloco não está em disputa. O coração deste bloco é o sistema econômico e militar. Em relação à classe dominante, o Estado cumpre a função de organizador dos seus interesses e em relação à classe dominada, o Estado consagra e reproduz a hegemonia (NEVES e PRONKO, 2010).

Para o autor, as lutas populares estão inscritas no Estado, não como exterioridade, mas na sua materialidade. Assim, algumas frações da classe trabalhadora podem compor o bloco de poder, mas sempre de forma subordinada.

Entretanto, nunca devemos esquecer o elemento da contradição e nesse sentido, é possível desenharmos alguma política pública, arrancar algumas conquistas a depender da capacidade de organização que se tem, mas não é possível disputar a concepção de governo. Essa disputa de concepção e construção de novas idéias e caminhos só são possíveis com outros trabalhadores. E estes estão na escola pública, bem como seus filhos. Por isso o nexo entre a EP que defendemos nesse trabalho e a educação pública se faz fundamental.

Como ferramenta para pontilhar caminhos, perguntei ‘o que a experiência da escolinha pode ensinar à escola pública?’ para dois educadores: uma mulher (a quem chamarei de Florinda), que foi professora da escola pública em Limeira-SP e que

posteriormente conheceu e se envolveu na experiência da escolinha como educadora, e um homem (aqui denominado Marcos) que fez o caminho inverso: foi educador nos círculos de cultura no Elizabeth Teixeira desde 2008, participou dos processos de mutirões da escolinha e atualmente é professor da escola pública em João Pessoa-PB.

Este educador iniciou sua resposta ⁸⁸ dizendo que minha pergunta para ele vinha em um momento de ‘baque’, por não ter mais tanto tempo livre para se dedicar as tarefas de militância “mas que também vem das dificuldades de achar saídas político-pedagógicas para a crise da escola pública”. Desta crise ele destacou: falta de verbas e os problemas de gestão, excesso de preocupação com o controle burocrático dos alunos, professores e funcionários e a pouca valorização dos profissionais da educação. “Tais elementos dão corpo à seletividade do Estado capitalista contra o ensino público de qualidade voltado às massas e favorável à empresas privadas, envolvidas diretamente com o fornecimento de produtos e serviços da educação pública”, afirma.

Esse ‘baque’ sentido por Marcos nos proporcionou uma análise que extrapola sua atual condição e evidencia o papel que cumpre o Estado em relação à educação, apontando para a ‘primeira lição’ da escolinha para a escola. Marcos nos afirma:

A forma como o ensino público é a primeira pasta a receber cortes na hora do arrocho e a última a receber aumentos, é um bom exemplo do funcionamento de um país cujo papel no mundo é continuar sendo fornecedor de matéria-prima barata ao primeiro mundo. Matéria-prima em minérios, água, alimentos, madeira, petróleo, biodiversidade ou mão-de-obra barata, para fazer serviços que as populações pobres de países desenvolvidos não aceitam mais fazer. Educação pública causa impactos em médio e longo prazo e não rende ganhos políticos imediatos. Pelo contrário, quando praticada da perspectiva crítica e conscientizadora, pode resultar em um abalo do sistema.

Nesse contexto os donos da tesoura do Estado preferem manter as massas adormecidas em berço esplêndido, reduzidas à condição de libido reprimida, trancadas em sala de aula, acumulando forças para explodir contra qualquer coisa que represente o sistema que tenta lhes ensinar repetição, mecanização, disciplina e obediência. É a mesma massa que, talvez mais tarde, o movimento popular vai tentar organizar em círculos de alfabetização e coletivos de educação. Mas que vai ser encontrada amontoada nas periferias das grandes cidades,

⁸⁸ Os trechos entre aspas são fragmentos literais da entrevista com os dois educadores.

no trabalho informal, nas fábricas, nos presídios, mal-remuneradas e tomando ônibus para cruzar a cidade em luta pela sobrevivência. Sem saber ler, escrever, interpretar e criticar a realidade...

Devo destacar então a escola pública como um laboratório da barbárie que desde a infância e o início da adolescência, vai dando corpo à nossa sociedade opressora, desigual, racista, homofóbica e machista.

A forma e conteúdo de autoritarismo que ensinamos na escola pública é um recurso de força obrigatório para forçar alunos a aceitarem as condições impostas pela nossa sociedade aos seus corpos e mentes, um princípio de realidade. Sem aceitarem essas condições, *o aluno é ruim* e não vai ser aceito de forma alguma aos próximos passos para sua inserção no mercado de trabalho e no reino da cidadania. Se o ato de ensinar também é um ato de violência contra crianças, tenho certeza que essa violência do Sistema Escolar perde força diante das violências do mundo, da mídia, da família, da rua e das periferias, que se generaliza na mesma medida em que tudo vira mercadoria.

E do contrário de antigamente, quando a palmatória e o sentar no milho eram práticas correntes e o ensino era um jeito de incutir conhecimento pura e simplesmente, hoje o aluno enfrenta e foge abertamente dessa obrigação de ficar sentado, prestar atenção, tomar nota, aprender conteúdos do conhecimento universal, copiar o quadro, ouvir o professor. Pois afinal, esse conteúdo clássico, dito *universal*, não é universal, mas se constitui como um primeiro recorte entre aptos e inaptos a seguir rumo à inclusão na cidadania.

Ao mesmo tempo convivem na escola membros de famílias das mais variadas composições e laços de sociabilidade. Convivem alunos rebeldes, obedientes, aplicados ou não, desorganizados, relaxados, agitados, todos agregados forçosamente pelo espaço escolar. E essa é a primeira coisa que a escolinha pode ensinar à escola pública: a escolinha de educação popular se constitui em um espaço de aprendizado em que o educando segue voluntariamente para o espaço de aprendizagem, movido pela sua necessidade e vontade de aprender. (Entrevista concedida em Maio/2015).

Ao refletir sobre a escola pública, Florinda, embora não esteja mais no calor das salas de aula da escola pública (calor no sentido metafórico e literal, pois a ventilação das salas, lotadas, em geral é muito precária), também ofereceu elementos que complementam a análise do educador:

A escola pública, por ser pública pressupõe um lugar para todos, mas não é... falta vagas, falta infra estrutura, falta professores e principalmente falta união. Vejo que a escola pública não caminha sozinha, caminha por várias pernas, mas que andam cada uma a seu modo, cada uma vai para um lado...para o lado que quer, que acha que
deve
ir.

A coordenação era o que hoje o governo do estado quer: gestores. E gestor está preocupado com administração, com números, com resultados satisfatórios... é uma empresa, e o lucro são os dados "positivos" que se tira dela.

A segunda e a terceira contribuição da escolinha para a escola, que Marcos indicou também, afirmam sobre a lógica empresarial na gestão da escola:

Em segundo lugar a escolinha de educação popular nos ensina que a participação de um membro da própria comunidade como organizador e facilitador do processo educativo evita o estranhamento e estabelece laços de confiança com a comunidade dos educandos de forma mais eficaz que os “educadores de fora”. Estes precisam se legitimar perante os olhos da comunidade de pais, alunos e outros funcionários, através de seu engajamento em espaços outros que não apenas aqueles do cotidiano normal de funcionamento da escola. No caso da escolinha o processo de construção do espaço, como um todo, legitimou por si só os “educadores de fora”. A doação de dias de trabalho *militante*, dito *voluntário* pela perspectiva empresarial de educação e gestão escolar pública dominante, é central nesse sentido. E aqui entramos na terceira contribuição da escolinha para a escola pública: pensar, formular e decidir sobre as tarefas de organização concretas que envolvam toda a comunidade escolar, como um embrião de auto-organização produtiva do trabalho desde o chão da escola, que faz com que os envolvidos se apropriem do ambiente em que vivem. Porém, o princípio da auto-gestão escolar pode ser confundido como exploração de trabalho infantil e adolescente pela legislação tacanha e pela diretoria escolar oportunista. E isso é uma questão que segue em aberto.

Embora eu considere que esta reflexão sobre autogestão seja um ponto ‘em aberto’, os caminhos apontados pelo próprio educador entrevistado, encontram conexões com o conceito de auto-organização:

Para evitar esse uso perverso é necessário pautar esse princípio de auto-organização do trabalho sob o viés multidisciplinar de ensino, capaz de orientar a execução do Projeto Político-Pedagógico da escola, que constitui a quarta contribuição da escolinha à educação pública. Além disso, esse esforço não pode se tornar uma obrigação e imposição ao sobretrabalho e às jornadas excedentes do corpo docente, mas deve ser inserido na jornada de trabalho normal dos professores, prevista no Plano de Cargos e Carreiras (PCCR) dos funcionários da educação.

Sobre o perfil dos professores da escola pública, a educadora entrevistada nos conta:

Outra questão que pude perceber era em relação à formação dos professores; poucos eram educadores (talvez a maioria nem saiba o que significa a palavra educador), muitos estavam lá porque foi a última opção de trabalho e muitos também estavam porque acreditavam que educação de verdade é aquela que transmite conhecimentos necessários para ser uma pessoa de sucesso, do ponto de vista econômico e só. Educador de verdade, era chamado de "hippie". Isso tudo refletia para os alunos que não sabiam nem o que estavam fazendo no meio daquela confusão toda.

Na escolinha do acampamento, aconteceram seis anos de atividades da EJA sem certificação. A educadora acompanhou esse processo sem certificação, a importância da ‘chegada do Pronera’ e lembrou como funcionava a EJA na escola em que trabalhara:

“A sala de supletivo (não era chamada EJA e sim supletivo mesmo), era o local onde o diretor da escola dizia: "Ali, a gente vende sonhos e um diploma, só!" - não existia preocupação em ensinar de verdade, eram salas que nenhum professor queria dar aula porque julgavam os alunos ‘muito fracos’, porque diziam que adulto reclama muito”.

A intenção de trazer as experiências dos dois ‘educadores-professores’ entrevistados não é considerá-la absoluta, ou ‘a verdade’ sobre a escola pública hoje, mas delas extrair alguns elementos que coincidiram ou se complementaram, para um posterior aprofundamento. Destes elementos, destaco: a questão da (não) universalidade da escola pública, o perfil e a formação dos professores, a lógica empresarial na gestão da escola, a impossibilidade de auto-organização dos alunos, e a maneira como a EJA vem sendo tratada. A sigla tem mais relação com “Eles Jamais Aprenderão” (piada que ouvi com frequência na sala dos professores quando eu era professora⁸⁹ da escola pública em Campinas-SP) numa franca deturpação da Educação de Jovens e Adultos.

⁸⁹ Ou melhor, quando eu tentava ser professora. Não havia concurso, então o Governo de São Paulo há mais de vinte anos nas mãos do PSDB inventou a categoria OFA (Ocupante de Função Atividade). Eu me cadastrava na ‘delegacia’ de ensino e depois em alguma escola, que me ligava faltando poucos minutos pra aula começar, quando algum professor faltava. Eu, formada em Ciências Sociais, já fui chamada para dar aula de física, química, educação física. OFA não tem contrato, nem nenhum direito trabalhista assegurado. Em 2007 e 2008 (anos em que tentei ser professora), recebíamos R\$5,60 por hora-aula. A passagem de ônibus em Campinas no período, era cerca de R\$2,50 o trecho. Ver artigo:

Quando fiz a pergunta aos educadores, imaginei que as respostas seriam ‘centradas’ na escolinha ou que os elementos partiriam dela. Contudo, nos dois casos, as respostas partiram dos limites da escola pública. Ainda que pareça uma análise pessimista dos educadores, são contribuições que partem das entranhas da escola. E no caso, de escolas localizadas em duas regiões diferentes (sudeste e nordeste), mas que encontram problemas similares.

Aprendemos com a Pedagogia do Movimento a refletir sempre a partir de práticas para construirmos nossas elaborações teóricas e para pensar sobre táticas e estratégias. Muitas vezes os debates acerca da escola pública não partem da escola, mas da *idéia* de escola, de uma abstração, que pouco tem a ver com as possibilidades concretas de se construírem processos educativos pautados na emancipação humana.

Marcos e Florinda, educadores do povo do campo e da cidade, parecem “espernear” na escola pública, para conseguirem oxigenar suas práticas, seus princípios. E a Educação do Campo encontra-se nessa mesma agonia.

Caldart (2015), ao refletir sobre os ‘complexos de estudo’⁹⁰, contribui para que compreendamos esse ‘espernear’ localizando na história o que parece ser uma experiência particular:

O experimento atual com os “complexos de estudo”, entendidos como uma forma de organizar o plano de estudos da escola na direção das transformações apontadas, integra os desafios desse momento histórico. De um lado as exigências formativas superiores desse período pressionam esforços de superação. De outro, é preciso lidar com os limites impostos pelo contexto da reforma agrária, que se move hoje dentro do cerco cada vez mais forte do agronegócio (ou do capital na agricultura) sobre os trabalhadores, do campo e da cidade e suas implicações sobre as escolas, que esperneiam entre a

<https://professortemporario.wordpress.com/2011/09/11/acaixa-preta-da-educacao-no-estado-de-sao-paulo/>.

⁹⁰ Os complexos de estudo são “um experimento pedagógico que está sendo desenvolvido pelo MST nas Escolas Itinerantes dos acampamentos de reforma agrária do estado do Paraná e que visa construir uma *forma de organização do plano de estudos* (ou do “currículo”) acorde aos objetivos formativos desta organização de trabalhadores camponeses e à concepção de educação que vem firmando ao longo de seus 30 anos completados em 2014” (CALDART, 2015, p1). Versão preliminar do texto ‘Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo’ (no prelo), disponibilizado para o Curso ‘Trabalho, Educação e Movimentos Sociais’.

ameaça de fechamento e as imposições de políticas educacionais subservientes às reformas exigidas pela lógica de reprodução do capital (p.12).

A experiência da escolinha bem mais miúda que os Complexos de Estudo, cresce, quando é também compreendida como um esforço de superação dos desafios impostos para o campo (e para toda a sociedade), como nos conta Marcos:

a escolinha nos ensina que o PPP orientado pelos problemas concretos da comunidade (levantados de forma participativa junto aos educandos, professores, lideranças locais) deve ser norteado pela análise de classe social, sem a qual todos os outros temas levantados estarão incompletos, principalmente no ambiente de uma escola pública.

Para Florinda,

a diferença do caminhar desorientado da escola pública e urbana com a Escolinha dentro do ET é que as muitas pernas que estavam ali também sabiam e sabem pra onde caminhar, caminham juntas e pra um mesmo sentido... acho que é mais coerente pra manter os alicerces em pé e diminuir o peso pra cada um que carrega. Acredito que no EJA do ET as educadoras e educadores, educandas e educandos... todos sabem o porquê estão ali e o que querem daquele lugar! Não existe "gestão" empresarial da coisa, nem cabe isso lá dentro, a lógica é outra....existe uma organização coletiva que gera mobilização coletiva para a escola, para as aulas, para um processo educativo acontecer. É uma diferença enorme e que ensina o que é caminhar junto.

E caminhar junto não é pouca coisa. Porque é ilusão acharmos que a Educação do Campo resolve a vida no campo. A vida no campo precisa ser digna e a escola (e a educação em sua totalidade) deve se articular com essa condição digna. E não o inverso.

E para conquistarmos dignidade, seja no campo, seja na cidade, é preciso caminhar junto. Marchar, lutar. Se a lógica da escolinha 'é outra', temos um bom

indício de que estamos ‘abrindo picada’⁹¹ na direção certa. Porque a lógica no capitalismo, também “esperneia” com força quando observa essa ‘caminhada juntos’. Freire, ao se referir às marchas do MST nos anos 90 as define como ‘andarilhagens históricas pelo mundo’⁹².

E nesse sentido, é que os sujeitos que fazem parte da história da escolinha podem reeducar os sujeitos da escola pública. A atualidade e a necessidade de marcharem, de lutarem, para além da escola e da escolinha, movimentando-se na história, de acordo com os interesses de seu povo.

Até aqui, estamos entendendo escola pública como a escola que conhecemos na sociedade brasileira atual, ou seja, aquela escola que não é a particular, a escola que é financiada pelo Estado.

Contudo, a experiência da escolinha também me levou a refletir sobre o sentido do que temos chamado de público. No acampamento, a escola não recebe sistematicamente financiamento do Estado para seu funcionamento (aliás, o Estado não legitima nem a existência do próprio acampamento e as famílias seguem na área sem regularização), então ela não é uma escola ‘do estado’⁹³, e também não é obviamente uma escola particular. Ironicamente, pública ali é a terra, situação também não plenamente resolvida para os acampados.

Ao analisar o legado teórico de Florestan Fernandes, encontrando sua perspectiva de defesa da escola pública nas lutas da Comuna de Paris (1871) e na Crítica ao Programa de Gotha, escrita por Marx em 1875, Leher (2015) tem elaborado reflexões que contribuem para que pensemos o sentido de público como sendo “o que é de direito de todo o povo” (p.01).

Ainda que não tenha durado muito tempo, a experiência da Comuna de Paris de apenas 72 dias foi “um passo prático mais importante do que centenas de programas e

⁹¹ Abrir picada e abrir caminho na mata fechada, no canavial, usando foice, facão, para chegar a um destino inacessível. Essa expressão (e prática) é comum no acampamento.

⁹² Ver entrevista concedida por Paulo Freire no dia 17 de abril de 1997, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=U190heSRYfE>

⁹³ Na região, é comum ouvirmos, quando alguém quer saber que tipo de instituição de ensino uma pessoa frequenta, a seguinte pergunta: ‘Você tá na escola particular ou na ‘do estado’?

raciocínios” (LÊNIN apud LEHER, 2015, p.01). O caráter da escola pública que a Comuna tentou empreender tinha como lastro “a eliminação da divisão entre trabalho intelectual e manual, entre o Homo sapiens e o Homo faber – o âmago da educação socialista, a opressão das mulheres pelos homens e a opressão das crianças pelos adultos” (LEHER, 2015, p. 03).

Tamanha era a importância da escola na educação comunal, que as escolas fechadas no período anterior à instauração do governo popular, foram abertas e assim permaneceram (até quase os últimos dias quando o regime comunal já estava vulnerável), funcionando com fins à transformação cultural do povo, mesmo com a repressão que resultou em mais de trinta mil mortos.

A reforma no ensino deveria assegurar a todos a base da igualdade social, afirmando ainda que ela deveria ser obrigatória, gratuita, laica e integral (orientações já presentes no texto elaborado por Marx em 1866 para a Associação Internacional dos Trabalhadores). A articulação da educação foi horizontalizada através de comissões nas quais os educadores definiam diretrizes encaminhadas autonomamente pelas próprias comissões. Assim, aí estaria, ‘bem antes da burguesia’ (p.03) a base da educação pública e universal (LEHER, 2015). Portanto, quem organiza a educação são conselhos e não o Estado-Comuna, ou seja, existe uma quebra na lógica organizativa estatal.

Para o autor, Florestan Fernandes propõe um novo ponto de partida em suas proposições sobre a educação pública, lastreados no sentido socialista de ‘público’ presentes em Marx e na experiência da Comuna de Paris.

Ao buscar compreender por que no Brasil a burguesia se colocou contra um projeto burguês para educação (evidentes no debate e tramitação da Lei de Diretrizes de Bases entre os anos de 1959 e 1961), deflagrou-se uma linha de investigação do autor sobre a natureza da burguesia nacional a partir da qual o mesmo elabora o conceito de capitalismo dependente, chave para compreender a idéia de ‘atraso ou demora cultural’ do país, presentes nas teses políticas e sociológicas interpretativas mais consolidadas no período pré-Golpe empresarial militar deflagrado na década de 60 (LEHER, 2012).

Sob a ótica do autor, a burguesia nacional, tratada por Florestan como ‘frações locais da burguesia’, na década de 1950 já era inserida nas relações imperialistas (relações de expropriação e de exploração) e, portanto, não ‘vítimas do imperialismo’,

mas tão protagônicas quanto o núcleo imperialista, uma vez que a mais valia é compartilhada entre burguesias local e externa. Contudo, o vetor imperialista exerce força maior sobre as frações burguesas locais, e por isso, essas frações burguesas são dependentes.

O Partido Comunista Brasileiro, em 1958, basicamente compreendia que a transformação social deveria passar por duas etapas: a revolução democrática burguesa e posteriormente, a revolução socialista. Florestan discordava desse etapismo, pois para ele a estratégia não passava por etapas, era única (o socialismo), e para alcançá-la era necessário envolver, simultaneamente, uma unidade dialética entre revolução dentro da ordem e uma revolução fora da ordem.

Nesse sentido, ‘dentro da ordem’ deve haver lutas, por exemplo, por reforma agrária, por escola pública, todavia, só serão implementadas no escopo da revolução ‘fora da ordem’, ou seja, a luta central não se esgota nas lutas pelas reformas, mas como parte de uma estratégia de luta por outro sistema social, que para Florestan é o socialismo.

Não pretendo debater as teses do período⁹⁴, mas destacar a idéia de que para Florestan, “por parte das frações burguesas e dominantes, a reforma universal e unitária da educação brasileira é impossível” (LEHER, 2015, p. 02), uma vez que:

O Estado nacional brasileiro foi plasmado pelas necessidades e interesses das classes burguesas, e em particular, pelo peculiar enredamento do padrão de dominação dessas classes com o controle de uma economia capitalista e de uma sociedade de classes dependentes e subdesenvolvidas. Na medida em que puderam tolher e unificar suas próprias reivindicações, congregando-se em torno de interesses capitalistas internos e externos comuns ou articuláveis, elas puderam silenciar e excluir as outras classes de luta pelo poder estatal, conseguindo condições ideais para amolgar o Estado e seus próprios interesses particularistas (FERNANDES, 2008, p. 360).

Ao compreender que o Estado tem interesses particularistas, em consonância com a consigna escrita por Marx de que “uma educação popular pelo Estado é

⁹⁴ Um importante documento do período que sintetiza a tese é a “Declaração sobre a Política do PCB, de 22 de março de 1958, disponível em <https://www.marxists.org/portugues/tematica/1958/03/pcb.htm> <último acesso 03/12/2015>.

totalmente rejeitável” e ainda que “é o Estado que necessita de uma muito rude educação pelo povo” (MARX, 1985, p.27) e a experiência da Comuna nos ilustra essa possibilidade de existir uma escola pública financiada pelo Estado, mas sob controle dos educadores e educandos é que ele elabora um novo eixo de luta por escola pública, sem confundir com a idéia de Estado-educador.

Leher (2015) reafirma a idéia de que “não é o estado quem educa, mas os educadores” (p. 06). E estes “não podem recuar e se omitir diante das tarefas teóricas e práticas que eles próprios terão que desvendar, coordenar e converter em fatos concretos através de sua ação construtiva, inteligente e coletiva” (FERNANDES, 1989, p. 18).

Assim, a função do educador se constrói no sentido de interagir com crianças, trabalhadoras e trabalhadores a fim de manter acesa a chama da auto-emancipação negando à subjugação à ordem burguesa.

A chave interpretativa sobre a necessidade de revolução por dentro e fora da ordem, concomitantemente, conduz para conclusão de que todas as lutas por reformas devem carregar intrinsecamente a luta contra o capital (contra a ordem), uma vez que os setores dominantes do país não têm condições e interesses, dado o tipo de vínculos estabelecidos com as forças imperialistas, de adotarem integralmente a agenda construída historicamente por movimentos de trabalhadores.

Essa mesma chave contribui para que entendamos então, o ‘drama do público’. Esse conceito se consagrou na modernidade em oposição à ‘privado’, que carrega o sentido de privação e a dimensão do privilégio. Na sociedade em que vivemos, é relativamente fácil compreender o que significa privado, pelos valores hegemônicos do sistema sob o qual vivemos. Já o que se convencionou como seu oposto, o público, ou ‘o que é de todo o povo’, possui maior complexidade de compreensão.

O público carrega a idéia de universalismo (mas não o universalismo afirmado pelos ideais liberais, ou ‘falso universalismo’, que prega a igualdade para todos, mesmo que estejam em condições materiais desiguais). O universalismo não liberal contido no sentido de público, tem maior relação com a idéia de bem-comum (ou comunismo). Logo, o ‘drama do público’ pela chave de interpretação elaborada por Florestan, é que assim como as pautas pelas reformas (agrária, por educação, entre outras) em benefício

da classe trabalhadora, é que o ‘público’ não se realiza na sociedade capitalista (LEHER, 2015).

Assim, o público seria então um momento da correlação de forças na luta entre classes com interesses antagônicos e nesse sentido, não existe contradição entre defender a escola pública e não aceitar que o Estado seja o educador do povo.

Por este prisma, a escolinha do acampamento poderia ser entendida como pública, pois seu interesse não é particularista, ela visa o ‘bem-comum’, o fortalecimento da comunidade camponesa trabalhadora. Ela talvez seja ‘mais pública’ do que muitas escolas ‘do Estado’, que cada vez mais tem propagado as idéias da pedagogia do capital. Porém, ela é quase invisível ao Estado, que não financia suas estruturas e funcionamento, mas por conta de seus interesses particularistas, financia grandes corporações do setor educacional privado (FREITAS, 2014). Nesse sentido, a escolinha pode ser considerada contraditoriamente pública.

O MST, em suas origens, tinha em seus acampamentos e primeiros assentamentos, escolas improvisadas e auto-organizadas⁹⁵, todavia, com sua massificação em nível nacional, o Movimento percebe que não é possível ter em suas áreas apenas escolas auto-organizadas, uma vez que “se tivéssemos condições de educar e auto-organizar escola para 55 milhões de pessoas, número que o sistema público cobre hoje, já teríamos feito uma revolução neste país” (LEHER, 2015)⁹⁶ e passa a cobrar do Estado escolas para as áreas, significa que o Movimento está equacionando a dialética da correlação de forças do público.

Em outras palavras, não podemos a priori definir se determinada tática ou pauta de luta é acertada ou não, pois sempre depende da correlação de forças que estão postas na sociedade. Se pensarmos sobre a luta pelo PRONERA, por exemplo, entendo que fora uma aposta de energias correta, contudo sem a ilusão de que se estava construindo um aparelho de hegemonia do povo camponês ou disputando um projeto de educação no Estado, sobretudo se compararmos os aportes para programas vinculados aos “Todos

⁹⁵ Nem toda escola improvisada é auto-organizada. O próprio Estado improvisa escolas, sobretudo no campo, onde as estruturas organizadas pelo Estado são muitas vezes precárias e insuficientes.

⁹⁶ Anotação de aula do Curso de especialização em “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais” em 15 de março de 2015.

pela Educação” (hoje a maior coalizão empresarial da educação) com os aportes destinados a programas vinculados à movimentos sociais populares, como o PRONERA.

O MST, ao analisar a correlação de forças no final dos anos 90, como já vimos, realiza o I ENERA com 534 delegados, e tem como um dos seus frutos, o PRONERA. O lema do encontro, que de alguma maneira sintetiza a tática do Movimento para o período que se seguiria foi “Movimento Sem Terra: com escola, terra e dignidade” (MST, 2014).

No ano de 2015, passados 18 anos, o Movimento realiza o II ENERA⁹⁷ no mês de setembro, em Luziânia-GO, com cerca de 1500 delegados, a partir de uma análise da correlação de forças na educação atual, bastante diferente do ano de 1997.

O boletim de educação número 12, edição especial organizada em dezembro de 2014 pelo MST como subsídio para os encontros preparatórios realizados nos estados para o II ENERA, contém textos elaborados por coletivos do Movimento e intelectuais enfatizando a organização e entrada dos setores dominantes na educação pública e denunciando o fechamento das 37 mil escolas do campo nos últimos 15 anos⁹⁸.

O documento afirma que os dois principais enfrentamentos do momento atual referem-se à hegemonia ideológica do agronegócio (que vem atuado em escolas públicas, inclusive em assentamentos) e à política educacional dominante⁹⁹, especialmente relativa à ingerência dos empresários organizados no “Movimento Todos pela Educação” (MST, 2014). Este movimento atua

modificando a seu favor a função social da escola, direcionando-a para a formação de competências que combinam capital humano e capital social; aprofundaram a heteronomia do trabalho docente e propugnaram que tudo o que se passa na escola, da educação à pós-graduação deve ser finalmente regulado por um abrangente e complexo sistema de avaliação. Para efetivar tal agenda,

⁹⁷ Fui ao II ENERA com a delegação de educadores do campo da Paraíba e lá encontrei educadoras do campo que atualmente trabalham no acampamento ET, com quem elaborei um relato dos debates que pudemos observar e participar no encontro.

⁹⁸ Esse número tem como fonte o Censo Escolar/INEP de 2014. Disponível em <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html> <último acesso 22/02/2015>.

⁹⁹ Para aprofundamento no tema ‘como os setores dominantes operam na educação’, ler este tópico do Boletim de Educação número 12. (MST, 2014, p.71).

compreendem que a educação deve ser objeto de Parcerias Público Privadas lideradas pelo P privado (LEHER, 2015, p.01).

O estudo da nova correlação de forças na educação apresentada no II ENERA compreende que os setores dominantes possuem uma auto-consciência do seu lugar de classe e estão organizados como classe, podendo manter as particularidades de cada setor ou se aliando quando necessário. Exemplos desses setores são a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Bancos e suas fundações, como Itaú.

A tese dessa leitura atual é de que estes setores atuam como partido, uma vez que organizam a classe, elaboram uma proposta ou agenda e tentam fazer influência sobre o conjunto da sociedade. O TPE seria a maior coalizão destes setores já vistos na sociedade brasileira, elaborando uma proposta como se estivessem defendendo os interesses de os brasileiros (por isso TODOS pela educação) e não os seus interesses particularistas, próprios dos setores dominantes.

A novidade deste período é que as palavras ‘deles’, do TPE, se transformaram em lei, em uma política pública, em Estado. Estes setores chegam ao Estado em 1996 e moldam a LDB de acordo com seus interesses. Em 2007, moldam o Plano de Desenvolvimento para Educação (PDE) e em 2014, finalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) (LEHER, 2014).

A leitura atual da conjuntura educacional feita pelo MST (em conjunto com intelectuais que trabalham em Universidades Públicas do país) entende que o Estado incorporou como sua a agenda do setor dominante, e o que era uma tendência apontada nos estudos de Florestan (que foi o homenageado do II ENERA), parece se confirmar.

É neste contexto que a Educação do Campo, com suas escolas e escolinhas, precisa redimensionar sua estratégia de ação. Maria Izabel Grein, educadora em acampamentos desde 1982, antes mesmo da fundação do MST, apontou que

até o I ENERA em 1997, aproximadamente 70% da direção não sabiam escrever. As crianças não tinham o direito de ir à escola. Não é força de expressão, elas não tinham o direito ‘físico’ mesmo, não simbólico.

Muitos dos adultos liam muito bem o mundo, mas não sabiam ler as palavras mesmo. Hoje já é diferente. Temos camponeses até doutores. É sem dúvida uma conquista mas que ainda não sabemos avaliar. Porém, agora (momento do II ENERA) é mais sério. Precisamos de um movimento ‘para fora’, seguir lutando por políticas públicas. Contudo, precisamos mais que nunca formar lutadores. E só se forma lutador na luta e com organização. Isso é uma coisa linda que o movimento nos ensinou e essa ideia está organizada na Pedagogia do Movimento. Temos que formar construtores. Da barriga do velho fazer nascer o novo.¹⁰⁰

Na ocasião, a educadora enfatizou a importância do ‘jeito de fazer’ dos processos educativos e relatou que nas primeiras escolas itinerantes cerca de 90% das professoras eram ‘leigas’, não tinham formação universitária “e as crianças se alfabetizavam de verdade”. A questão que deriva dessa afirmação é “o que aconteceu com o ‘jeito de fazer’ dos processos educativos nos últimos 30 anos?”

Grein (2015) afirmou idéias que a experiência da escolinha já tinha me conduzido a reflexão e que demonstra a forte conexão da experiência localizada em Limeira com o que está sendo debatido, lembrado e resignificado na atualidade da EC, apontando uma perspectiva para a reelaboração do ‘jeito de fazer’ na atual correlação de forças da educação.

a escola do campo exige militância, exige dedicação. Não adianta só vir cobrar ‘hora-trabalho’, não se faz com essa intencionalidade, isso é oportunismo. E tá cheio disso na escola do campo. E também não se faz sem a comunidade, nós sabemos disso. Não adianta ‘irmos pelo mais fácil’. E não é rápido que se faz escola do campo. Precisamos trazer de volta Paulo Freire e problematizar TUDO. Tem coisas que vão ficando muito natural, e tudo que fica natural demais, precisamos questionar.¹⁰¹

Na escolinha, encontramos os elementos presentes na fala de Isabel, como a dedicação, a necessária lentidão para amadurecimento do processo, a participação da comunidade, os princípios da EP elaborados por Freire e o caráter questionador. Se de alguma maneira, o legado freiriano perdeu força na totalidade da EC no período compreendido entre o I e o II ENERA, na escolinha a EP é central. Por outro lado, a

¹⁰⁰ Anotação pessoal da fala de Maria Izabel Grein, realizada no II ENERA na manhã do dia 22/09/2016, durante a Mesa: Reforma Agrária Popular e Educação: Soberania Alimentar, Agroecologia e Cooperação. Grifos meus.

¹⁰¹ Ibidem.

incidência das políticas públicas afirmadas por Grein como conquistas são quase ausente na realidade do ET.

A experiência da escolinha tem elementos que parecem indicar um caminho promissor para a sobrevivência e fortalecimento de práticas pedagógicas populares da EC. Contraditoriamente, expressa também fragilidade e instabilidade profunda por não ter reconhecimento do Estado. Essa contradição da escolinha sintetiza a contradição que a EC encontra-se na atualidade. E por ser a contradição um motor para os que buscam a superação de algo, ela revela ao mesmo tempo o nó e um caminho possível para desatá-lo.

O nexos entre a escolinha e a atualidade da EC também se verifica no lema assumido pelo II ENERA: “Em defesa da Educação Pública e Popular”. O lema consegue expressar em palavras a luta empreendida em Limeira e concomitantemente, as palavras construídas coletivamente a partir das lutas em todo o país, são materializadas na experiência da escolinha.

Durante a realização desta pesquisa, além da interligação entre as dimensões da educação pública e da educação popular verificadas na experiência local e geral da EC, a dimensão da auto-organização escolar, também se expressou com vigor, a partir da cidade.

No campo, quando a campanha “Fechar Escola é Crime” foi lançada pelo MST em 2011¹⁰², apoiado por professores universitários, movimentos sociais, intelectuais e entidades da educação, contabilizavam-se o fechamento de 24 mil escolas entre os anos de 2002 e 2009. Na maior cidade do país, em 2015, quando o Governo de São Paulo anuncia o fechamento de 94 escolas e a transferência de mais de 311 mil estudantes, a causa ganhou destaque na grande mídia e na mídia alternativa do país¹⁰³. Em 2013, em Limeira-SP, no limite entre rural e urbano, foi ‘aberta’ a escolinha, a partir de auto-organização.

¹⁰² Ver <http://antigo.mst.org.br/node/11874> <último acesso em 22/01/2015>.

¹⁰³ Um análise sobre a cobertura dos diferentes tipos de mídia sobre o fechamento das escolas em SP pode ser divulgada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPEd), disponível em <http://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-ocupacoes-das-escolas-em-sp> <último acesso em 28/02/2016>.

O nome escolhido pelo Governo do Estado de São Paulo para legitimar o fechamento das escolas foi ‘reorganização escolar’, anunciado em setembro de 2015¹⁰⁴. Não analisarei aqui a ação do governo paulista e sua proposta¹⁰⁵. O que é valioso para fins deste trabalho, fora a reação dos estudantes. Os mesmos organizaram protestos pelas ruas de São Paulo e no mês de novembro a primeira escola estadual foi ocupada pelos jovens. No início de dezembro já eram mais de 200 escolas sob controle dos estudantes.

Assembléias, mutirões de reformas, pinturas, limpeza, alimentação, segurança e estudos passaram a fazer parte da rotina dos jovens nas escolas. Os alunos organizaram coletivamente acordos internos e horários de atividades e vivenciaram um novo currículo no qual as aulas eram abertas e realizadas por pessoas que tivesse vontade de compartilhar algum saber e apoiar o movimento.

O movimento de ocupação das escolas recebeu o apoio de pais, artistas, vizinhos e do Fórum dos Movimentos Sociais de São Paulo¹⁰⁶, que organizaram doações (de alimentos, materiais de construção, limpeza) e atividades culturais, shows, apresentações artísticas e debates. Durante o período das ocupações, que em sua maioria vigoraram até o final do mês de dezembro de 2015, ficou evidente a força que um movimento de escolas auto-organizadas pode ter.

Esse poder se expressou através das falas dos estudantes¹⁰⁷ que participaram do movimento e através do recuo do Governo de São Paulo na implementação da proposta.

É fato que existe uma força fechando e querendo fechar mais escolas. No campo, quando uma escola fecha, não significa apenas que as crianças e adultos vão precisar

¹⁰⁴ A cronologia do processo em São Paulo pode ser conferida em <http://revistaeducacao.com.br/textos/0/entenda-a-evolucao-das-ocupacoes-de-escolas-em-sao-paulo-366953-1.asp> <último acesso em 17/02/2016>.

¹⁰⁵ O Professor da Unicamp Dr. Luiz Carlos de Freitas organizou um blog destinado ao tema da avaliação educacional, onde se pode encontrar análises aprofundadas sobre a Reorganização Escolar paulista. Ver: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/23/reorganizacao-paulista-copia-nova-york/> e <https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/23/entrevista-sobre-a-reorganizacao-em-sp-2/> < último acesso em 02/03/2016>.

¹⁰⁶ Ler a íntegra da nota de apoio disponível em <http://www.mst.org.br/2015/12/01/movimentos-de-sp-defendem-ocupacoes-das-escolas-e-repudiam-violencia-policial.html> < último acesso em 19/01/2016>.

¹⁰⁷ Existe uma infinidade de relatos na internet e redes sociais, ferramentas muito utilizadas pela juventude para se comunicarem e se organizarem. Exemplo de páginas do facebook que se destacaram foram “O Mal Educado” e “Não Fechem Minha Escola”, onde vídeos, memes, tirinhas e textos são veiculados. Ver: <https://www.facebook.com/mal.educado.sp/> e <https://www.facebook.com/naofechemminhaescola/> <último acesso em 06/03/2016>.

estudar mais longe. Significa que o campo não deve ter gente, deve estar vazio para ser invadido por exemplo, por soja transgênica, cana-de-açúcar envenenada ou gado.

Na cidade, quando fecham escolas, significa o coroamento da agenda do capital para a educação, uma vez que o ‘corte de verbas’ expressa não ‘apenas’ o fechamento da escola, mas a demissão de professores e funcionários com contratos temporários, o início de um processo de municipalização que facilita a efetivação de parcerias público privadas na gestão da escola, evasão escolar (sobretudo os alunos trabalhadores do período noturno, que estudariam em escolas mais longe de suas casas), salas superlotadas, formação minimalista para os filhos dos trabalhadores que freqüentam a escola pública.

Em resumo, os jovens camponeses são empurrados ao amontoamento nas salas de aulas das cidades e a juventude (do campo e da cidade, “forçadamente unificada”) engrossa as filas do exército industrial de reserva.

Grein (2015), ao refletir sobre os caminhos possíveis da educação do campo a fim de formar construtores do futuro, afirmou que

A educação também tem esse papel, de resgatar a memória desse ‘saber fazer’ que se perde. Temos a tarefa de mostrar que já foi diferente. E assim unir o mais ‘forte’ (para os nossos interesses) com o ‘mais forte’ da organização MST, e o mais forte do conhecimento camponês, como ‘ponto de partida’ atual¹⁰⁸.

Procurei demonstrar nesse capítulo, através das experiências das escolas durante o governo popular na Comuna de Paris, das escolas dos acampamentos rurais e das escolas públicas na cidade, que escolas podem estar fechadas e serem reabertas. Que escolas públicas podem se tornar populares de fato ao serem ocupadas e auto-organizadas, que escolas que não existem podem ser construídas, que escolas auto-organizadas podem se transformarem em públicas. Na educação, a combinação entre popular, pública e auto-organizada possibilita esse movimento. E na história, esse movimento possibilitou que sempre houvessem pontos de partida.

O tempo de duração destas experiências depende da correlação de forças na sociedade, que estão colocadas entre o fechar e o abrir de uma escola, por exemplo. Mas

¹⁰⁸ Anotação pessoal da fala de Maria Izabel Grein, realizada no II ENERA na manhã do dia 22/09/2016, durante a Mesa: Reforma Agrária Popular e Educação: Soberania Alimentar, Agroecologia e Cooperação

ainda que não tenham se consolidado como experiências organizativas permanentes, os processos relacionados neste capítulo, mudaram a direção dos rumos no qual estavam ou estão inseridos.

Para estas escolas permanecerem abertas à história e às experiências nos demonstram que as lutas devem extrapolar suas especificidades, sem abandoná-las. A pedagogia do capital, elaborada pelas forças que querem fechar escolas no campo e precarizar o máximo possível as escolas públicas na cidade, *usam* as escolas que ficam abertas, mas o cerne de da propagação de sua ideologia não parece ser a escola.

Da mesma maneira e a partir dos ‘pontos de partida’ sugeridos por Florestan e Grein, uma pedagogia dos que não são dominantes, dos que não possuem bancos, canais de televisão, que não são especuladores em fundos de investimentos, estes despossuídos em conjunto, podem assumir a escola e oxigená-las desde as lutas além da escola.

O caso da escolinha do acampamento Elizabeth Teixeira é generoso nesse sentido. A escola e seus sujeitos reconstruíram o sentido de público em um acampamento cujo tecido social se esgarça a cada dia de não-regularização da terra. E a luta pela terra mantém a escola viva. A vitalidade da escola alimenta o próprio acampamento. E os dias de não-conquista da terra, por serem dias vivos, são ao mesmo tempo, dias de conquista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Meu avô já foi escravo
Mas viveu com valentia
Descumpria a ordem dada
Agitava a escravidão
Vergalhão, corrente, tronco
Era quase todo dia
Quanto mais ele apanhava
Menos ele obedecia
Quando eu era ainda menino
O meu pai me disse um dia
A balança da justiça
Nunca pesa o que devia
Não me curvo a lei dos homens
A razão é quem me guia
Nem que seu avô mandasse
Eu não obedeceria¹⁰⁹*

Ao buscar compreender as relações sociais mais determinantes que possibilitaram a construção de uma escola com características peculiares no acampamento Elizabeth Teixeira (ET) em Limeira-SP, organizei a exposição da pesquisa em quatro capítulos.

Para a realização da pesquisa, ensaiei a elaboração de um instrumento que denominei Círculos de Memória Investigativos, com base no escopo teórico dos círculos de cultura freirianos, somando-se a finalidade de produção acadêmica. O instrumento de pesquisa foi necessário devido à vinculação da pesquisadora com o processo investigado, do qual também fui sujeito, no passado.

O primeiro capítulo apresentou algumas forças políticas que influenciam na disputa pela terra, evidenciando os interesses fundiários rurais e urbanos e o projeto concebido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de implementação de uma Comuna da Terra e constatei o usucapião do capital contra a propriedade social da terra, referendado por uma violenta reintegração de posse. Após a reocupação da área

¹⁰⁹ Toque de São Bento Grande de Angola. Ouvir 'Capoeira de Besouro', de Paulo César Pinheiro, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6G9UAYX0D-Y>.

pelas famílias sem terra, a disputa judicial que se arrasta há nove anos, empurra cerca de cem famílias ao limbo jurídico e instabilidade permanente.

O caso do acampamento ET demonstra: ainda que em nível federal sejam adotadas medidas no sentido de se cumprir a função social da terra, explícita na constituição do país, em outros níveis (estadual ou municipal) podem ser tomadas medidas em sentido antagônico, demonstrando as contradições internas do Estado e priorização dos interesses particulares de grupos para os quais a terra é uma mercadoria.

Também tentei entrar na intimidade do acampamento a fim de aventar alguns aspectos do cotidiano das famílias, como a organização do tempo e trabalho, a precariedade estrutural e a relação com a tecnologia, a religiosidade, a mística, e a solidariedade sem os quais a tentativa de compreender a formação de uma lógica organizativa própria e suas mediações, se compromete.

No segundo capítulo apresentei o que havia nos alicerces da escola em termos teóricos e práticos que possibilitaram sua formação. Os conceitos de Educação Popular e Auto-organização revelaram-se fundamentais, sobre os quais apresentei uma reflexão considerando algumas influências que o acampamento recebeu, sobretudo a partir da pedagogia do MST e do coletivo de educadores Universidade Popular.

A demanda dos acampados e acampadas por EJA e os círculos de cultura fomentados pelo UP ao longo de seis anos (ainda que com algumas descontinuidades ou pausas) foram os principais animadores da idéia da construção da escola. Constatei que o espaço foi construído *principalmente* a partir, por e para adultos.

Historicamente as atividades de EJA não têm sido a principal ação pedagógica das escolas; tem caráter secundário, acontecem em espaços com mobiliário improvisado, ornamentação infantil. Durante a pesquisa não encontrei referências ou relatos de experiência com essa especificidade e talvez a escola do acampamento ET seja uma das únicas escolas do país que tenha surgido exclusivamente de um coletivo *de e para* EJA.

A maneira como a escola foi construída foi o tema do terceiro capítulo. A busca por financiamento, o regime de trabalho escolhido e algumas características sobre os sujeitos que participaram do processo, bem como alguns critérios por eles pensados para a escolha do nome da escola revelaram como a auto-organização e processos animados

sob princípios da educação popular tornaram-se mais que conceitos disparadores. Foram recriados como expressão vital do próprio acampamento, tornando a escola não mais um espaço exclusivo para EJA, mas um ponto de aglutinação de forças que contribuem para a costura do tecido social da comunidade.

A auto-organização que o MST ressignifica, a partir da pedagogia socialista elaborada no período revolucionário da ex-União Soviética, a maneira de se organizar do UP influenciada por princípios do autonomismo, no encontro com o povo do acampamento, durante a construção da escola, resultou em uma síntese própria produzida por três sujeitos coletivos: o MST, o UP e o acampamento ET, em *mutirão*.

A forma-conteúdo do trabalho ali praticado e o consenso possível entre os sujeitos com diferentes experiências de vida (e de trabalho) e influências teóricas sobre o nome pelo qual chamam esse jeito de trabalhar mostrou que é a palavra *mutirão* que aparece enterrada nas consciências, nas memórias de tempos em tempos. A pesquisa mostrou que o jeito de se organizar do acampamento carrega a herança da maneira popular de trabalhar presente nas diversas matrizes formativas do povo brasileiro.

Recordo-me de diálogos com os educadores externos ou com militantes do Movimento, em que o diagnóstico era “não dá pra organizar essa gente a partir de uma cultura que não é a deles”. Esse trabalho contribui para mostrar que essa gente já carrega a herança cultural de uma lógica organizativa que precisa ser melhor compreendida para que processos com intencionalidade de fomentar a organização popular se fortaleçam. Neste caso, a trajetória de migração dos sujeitos e o papel desempenhado pelas mulheres foram elucidativos para entender o porquê de a escolinha ser do jeito que ela é. Migração e relações de gênero podem então ser aspectos que mereçam maior atenção em outras pesquisas que busquem compreender como se constroem as relações sociais no meio popular.

O último capítulo evidenciou que a experiência local estudada apresenta conexão com as tendências férteis para o fortalecimento da Educação do Campo em âmbito mais geral, sobretudo a partir do II ENERA em 2015, na medida em que a Educação Popular e Pública são cravadas como dimensões inegociáveis e como pauta de luta. Além disso, identifiquei que o elemento da auto-organização presente desde a base da escolinha está se mostrando essencial para a defesa da escola pública também

nos espaços urbanos, através de um recente movimento de ocupação de escolas realizado por estudantes, disparado em 2015 pela ameaça de fechamento de escolas, em nome de grandes interesses não negociados com os estudantes e professores.

A auto-organização dos estudantes para o MST é um princípio fundamental nas escolas do campo onde o MST é força determinante na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico, princípio este herdado principalmente da Pedagogia Socialista Russa, desenvolvida por Pistrak, Shulgin, entre outros formuladores.

Nas escolas da cidade, a auto-organização dos estudantes parece se referir ao território escola assim como os camponeses organizam o cotidiano do território acampamento. Dividem-se em comissões que limpam, cozinham, cuidam da segurança, da infra-estrutura, da comunicação e de demais necessidades. Pesquisas futuras podem investigar melhor o significado da auto-organização no recente movimento urbano e sua relação com a auto-organização em escolas do campo.

A forma auto-organização nas escolas da cidade surge como resposta e resistência ao projeto de ‘reorganização escolar’ de governos estaduais. Estudos sobre os projetos de educação hegemônicos (assumidos pelo Estado através da lógica de empresariamento) em curso para as escolas da cidade e do campo em relação, também podem contribuir para que se construam estratégias unificadas não apenas de resistência aos ataques à educação pública, mas que apresentem desde já elementos para que assumamos as estratégias educacionais do amanhã.

O processo estudado possibilitou uma chave interpretativa que compreende o público como ‘o que é de todo o povo’, e que não deve ser confundido com estatal ou como Estado-Educador. A reflexão torna-se importante sobretudo em tempos de “Pátria-Educadora”, lema do atual governo federal brasileiro.

Quando concordamos com a idéia de que o ‘Estado deve educar o povo’, concordamos também com a idéia de que hoje é o capital, através de fundações e institutos controlados por grandes corporações e suas agendas, que estão educando o povo. Este trabalho identificou pesquisas atuais que concluem que a agenda do capital para a educação foi incorporada pelo Estado. Quando dizemos que a pátria educa, deixamos de dizer burguesia, empresas, ou seja, existe um ‘refinamento’ no discurso e na mediação com muita eficácia ideológica. As fundações e institutos não assumem sua

vinculação direta com a formação para mão de obra das empresas e principalmente para o exército industrial de reserva. Empresas com relações conflitivas nos territórios camponeses (como a Vale do Rio Doce) têm investido no ‘negócio educacional’ a fim de amenizar conflitos e aparentar ‘responsabilidade social’, com amplo apoio, financiamento e reconhecimento do Estado, bem diferente da situação da escolinha. Pesquisas que analisem as idéias propagadas nesse tipo de escola também são fundamentais para que avancemos na compreensão do sentido de público, resistente a diferentes formas de tutela.

Como me concentrei mais nas bases e no processo de construção, a pesquisa deixou lacunas sobre o que se projeta coletivamente para o futuro da escolinha. Todavia, a partir de algumas falas e da importância que a ‘chegada’ do esperado PRONERA apresentou na dinâmica educativa, podemos inferir que de alguma maneira busca-se o reconhecimento de Estado. A concepção de Estado apresentada nesta pesquisa, conclui que, no capitalismo, quando os grupos populares interpelam o Estado exigindo reconhecimento (como o PRONERA) de seus projetos, surge uma contradição.

É importante que em um possível processo de institucionalização da escolinha (ou em outros casos) outros pesquisadores façam um mapeamento entre as categorias, as palavras ‘do povo’, do Movimento, que estão presentes na proposta política pedagógica original (da escolinha), comparando com as categorias que compõe o texto institucional, o decreto de regularização do espaço.

É próprio de todo processo de institucionalização, a formação de ‘feridas’, que não devem ser atribuídas apenas à força popular, mas sim à natureza do Estado. Portanto, um texto de ‘regulamentação da escolinha’ (por exemplo), não deve ser analisado ‘ponto a ponto’, isoladamente, mas sim de maneira relacional, fazendo um balanço sobre o sentido que prevalece nos marcos regulatórios.

Compreendo a partir da pesquisa que, luta pela terra, questão agrária, trabalho, auto-organização, educação popular, agroecologia, MST, solidariedade são componentes indispensáveis para a construção do PPP desta escola e também podem balizar uma possível institucionalização.

Na revisão bibliográfica realizada sobre experiências consolidadas em Educação do Campo (EC), processos similares com o vivenciado em Limeira pouco aparecem.

Podemos concluir que houve um olhar mais atento às experiências que alcançaram maior número de pessoas ou maior reconhecimento por parte do Estado. Futuras pesquisas também podem comparar a vitalidade dos princípios originários da EC em processos diferentes.

Desta forma este trabalho também contribui para chamar a atenção dos olhares à outras ‘escolinhas do campo’ espalhadas pelo país. Essa visibilidade é fundamental não apenas porque são anúncios de sementes de relativa autonomia popular, mas especialmente porque são denúncias da face mais silenciosa de um sistemático processo de violência no campo.

A violência exercida pelos que compreendem a terra como mercadoria não necessariamente é militar. Desrespeito, desprezo, o descaso vivido todos os dias pelas pessoas do acampamento ao longo de nove anos é profundamente violento, difícil de medir se menos ou mais que os ‘três eternos minutos’ do despejo¹¹⁰. A violência armada é apenas a violência não dissimulada, mascarada. E falar das escolinhas pode contribuir para tirar essas máscaras.

Sem escolinhas e escolas, o campo se esvazia e se silencia de vida, e o barulho das salas de aula vai sendo substituído pelos ruídos dos aviões pulverizadores de venenos nas monoculturas.

Outra questão que me surgiu durante a pesquisa e que este trabalho não abordou, foi qual é o papel da escolinha (e das escolas) na Reforma Agrária Popular (RAP)? Quando o MST ocupou a área em 2007, ainda não estava assumida como estratégia a RAP, consolidada no VI Congresso Nacional do MST em 2014. Em linhas gerais, a luta principal assumida pelo Movimento era contra o latifúndio improdutivo, contra o que havia de ‘mais atrasado’ para o desenvolvimento do país. Com alterações na correlação de forças, o Movimento transforma sua bandeira de luta, e hoje se coloca contra o que hegemonicamente é propagado como o que existe de ‘mais avançado’ e rentável, o agronegócio. A luta deixa de ser ‘apenas’ pela terra, mas também por um modelo de produção de alimentos que aponte para o mesmo sentido da construção da agroecologia.

Conseqüentemente, o papel da escola do campo também deve ser refletido e transformado em alguma medida. A pergunta histórica geradora do acúmulo em

¹¹⁰ Ver a epígrafe desta dissertação.

educação do MST “o que queremos com as escolas dos assentamentos?” permanece atual, mas se a estratégia se transforma, se o modelo de produção deve ser alterado e se a escola deve estar ligada à vida e a organização do território, na atualidade, ela deve contribuir para a produção de alimentos saudáveis e para a agroecologia.

A agroecologia é um campo novo de estudos, portanto em construção e em disputa nas universidades, na sociedade. Mas não é tão novo para alguns camponeses. A luta da Educação do Campo movimenta-se verticalmente, de baixo para cima, na busca pelo direito de se ter acesso àquilo que tem de mais desenvolvido, acumulado na tradição do conhecimento científico, produzido pela humanidade e que fica disponível apenas para um grupo muito restrito da população.

No entanto, muitas vezes escorre por entre os dedos a apropriação coletiva do conhecimento que se encontra no movimento horizontal, na camponesa que está ao lado e que também expressa o que há de mais desenvolvido na realidade, posto que tem origem na luta pela sobrevivência. A escola da RAP talvez tenha que realizar o movimento vertical e horizontal para melhor apreender e ao mesmo tempo propagar e dar sustentação aos princípios da agroecologia.

Nesse sentido a escolinha do acampamento ET, até onde esta pesquisa verificou, não está conectada diretamente com a produção de alimentos do local. Porém, penso que as escolas com caráter mais ‘experimental’ (em comparação com aquelas já regularizadas que em alguns casos o nome ‘grade’ curricular realmente se aplica, tamanhas são as dificuldades para debater e alterar os currículos), tem grande potencial para desenvolverem programas escolares para a RAP, a partir das práticas dos próprios acampados e acampadas, articulados com seus apoiadores vinculados a instituições regulares de extensão, pesquisa e ensino.

Mas afinal, qual a função que a escola do acampamento ET cumpre? Que tipo de socialização ela fomenta? Qual a disposição de ação, de maneira de pensar seu processo, de construção, permitiu que se articulasse seu existir? A resposta a essas perguntas não é exata e nem única, mas uma das conclusões possíveis é que hoje, a principal função da escola é dar sentido à vida coletiva do acampamento, exigindo outra racionalidade diferente da hegemônica, instrumental, cobrando uma compreensão de suas múltiplas dimensões.

Aliás, se no início de 2007, quando aconteceram os primeiros trabalhos de base que resultaram na ocupação os militantes do MST dissessem: “você vão ocupar uma terra, sofrerão despejo violentíssimo e pelo menos por nove anos não terão garantidos acesso à água, energia elétrica, moradia, fomentos para produção, sofrerão preconceitos quando disserem que moram no acampamento e se quiserem estudar terão que construir uma escola com um grupo de apoiadores que não sabem nada de construção”, talvez o próprio povo sujeito do processo estudado não visse razão para fazerem o que fizeram.

Mas por que ocuparam e continuaram ali? O que fortalece os sujeitos em luta quando por algum momento a realidade que passam a viver parece ‘coisa de doido’ como nos contou Gil, ou irracional?

A mística criada por acampados e apoiadores em torno da escola, certamente é uma das respostas, uma vez que a mística serve para contestar a ideologia da incerteza sobre o futuro e fomenta a capacidade de vivenciar um sonho coletivo, fazendo as pessoas pensarem através de sentimentos e sentir através de pensamentos para que a utopia siga viva. Ter e manter a utopia, para o MST é um valor que se alimenta pela mística (BOGO, 2009, 2012). A escolinha transformou-se na mística do acampamento.

O apoio dos que são ‘de fora’ do acampamento, especialmente dos educadores do UP que desenvolveram um trabalho mais perene, além da especificidade dos trabalhos em si que realizavam (alfabetização, ciranda infantil entre outros), foi fundamental na animação das pessoas que viviam no acampamento e do processo. Da mesma maneira que era difícil entender ‘como é que esse povo vive nessas condições?’, não foram poucas as vezes que os acampados perguntavam ‘mas por que você vem até aqui ajudar a gente?’.

Através de relatos mais antigos e da minha memória, é possível perceber que de fato, ainda que não totalmente, havia a dimensão da ajuda, da assistência, para alguns educadores. O processo estudado possibilitou que as acampadas e acampados do ET educassem os ‘meninos e meninas’ da Universidade, no sentido de que os mesmos atingissem uma ‘maioridade’ política, para além do assistencialismo, dos que iam ‘levar conhecimento’. A construção da escolinha, que começa em suas primeiras formas, no ano de 2008, possibilitou que se unissem em torno de um objetivo (reforma agrária em nível macro, fazer a escola em nível local) experiência e consciência de classe.

Essa forte aliança se concretizou porque foi erguida sobre os princípios da Educação Popular. Assim, esse estudo contribuiu para que pensemos na atualidade da EP, quase cinquenta anos após Paulo Freire escrever a *Pedagogia do Oprimido*. Como retomar essa leitura? Quais elementos contribuem para pensarmos no hoje?

Um aspecto que considero crucial na educação popular vivida no acampamento ET e que está explícito no texto de Freire é a necessidade de estar próximo, de criar vinculações concretas, é o ‘corpo-a-corpo’. Para pensarmos na atualidade a partir da escolinha e de Freire, é necessário afirmar que não bastam ‘mensagem de voz ou de texto’ pelo whatsapp, debates acalorados pelo facebook, vídeo-aulas sem educadores (sem negligenciar a importância destes instrumentos). O presente estudo constatou a importância do *corpo* presente, inteiro, *consciente* e em movimento para que possamos aprender a compreender inclusive os silêncios dos sujeitos e para que processos dessa natureza sejam fomentados.

No entanto, o lugar dos apoiadores ‘externos’, dos educadores parece ainda permanecer num ponto cego na educação popular, merecendo maior atenção nas pesquisas. Até que ponto os educadores acham que influenciam e até que ponto influenciam de fato nos processos educativos? Poucas são as referências atualizadas acerca desta questão.

Outro aspecto fundamental da EP é que o educador deve partir da realidade dos educandos, identificar demandas, mas também deve fomentar as demandas e a escolinha foi um gerador de demandas que movimentou o trabalho no local.

Para repensar o trabalho de educação popular na atualidade, o presente estudo possibilitou refletirmos sobre quem são os sujeitos que estão acampados. Não fiz um estudo sobre as histórias de vida de cada um, mas identifiquei a complexidade do perfil de quem está acampado em Limeira. Lá estão pessoas que poderiam ser ‘classificadas’ como precariado (BRAGA, 2012), trabalhadores assalariados, camponês, lúmpen (FERNANDES, 1994), desempregados, trabalhadores dos serviços e uma infinidade de outros conceitos.

Identificar esse perfil em futuras pesquisas é importante, pois muitas vezes a ‘base’, os sem terra, os trabalhadores, a classe, os camponeses, os povos, são tratados de maneira bastante homogênea nos trabalhos e nos processos educativos. Essa

complexidade, ao não ser identificada ou levada em conta, cria tensões, dificulta a construção de uma unidade real entre os sujeitos (para lutarem por um objetivo comum), além de correremos o risco de fazermos reduções nas análises e práticas.

Ter o olhar atento para a complexidade dos sujeitos contribui para compreender o jeito de resolver problemas que se expressa no coletivo. No acampamento ET, verifiquei uma capacidade de agir de forma polivalente, maleável, negociável, relacional, de lidar com os desafios previstos ou contingentes.

Considero que estes são elementos que demonstram faces do popular da educação e que permitem que os sujeitos se apropriem de diversas influências (do UP, do MST, das igrejas, dos partidos, etc) e princípios construídos, por exemplo, pelo Movimento e exercitados na luta, mas sem deixar de serem eles mesmos.

Desta maneira é que instrumentos e métodos de trabalho de base e de financiamento puderam ser recriados para a escolinha. A iniciativa do calendário foi um expoente desta maneira popular de solucionar as questões urgentes de maneira articulada.

Ao mesmo tempo a iniciativa foi uma atividade da EJA para elaboração de textos, divulgação das aulas na escolinha, trabalho de base em todas as casas, oportunidade em que os educadores ‘de fora’ puderam complexificar seu olhar sobre o acampamento na medida em que dialogaram com aqueles que não participavam das atividades regulares, um registro histórico da produção do acampamento, articulação com recursos da extensão universitária, meio para arrecadar fundos, meio de sensibilização e divulgação da luta do acampamento nos espaços urbanos e para o próprio MST de outras regiões e estados.

Enquanto parte dos movimentos sociais populares vêm sofrendo acusações por alguns setores da sociedade, de estarem ‘recebendo financiamento do governo’, de terem sido ‘cooptados pelo PT’, de sobreviverem exclusivamente com ‘dinheiro do estado’, a ação do calendário demonstra que a disponibilidade e capacidade de recriação de meios para auto-sustentação permanecem vivas no chão do acampamento. As pesquisas que relacionam as ações em educação popular com suas formas de se financiarem são escassas e este é um tema crucial para falarmos em busca por autonomia, finalidade bastante mencionada na EP.

Nesse processo estudado (em especial a idéia de realização do calendário e o cuidado com os tijolos) verifiquei que as mulheres desempenharam um papel central. Ressaltei suas contribuições para que as mesmas não continuem sendo invisibilizadas nas histórias e para que possamos refletir sobre o sentido de trabalho de maneira despatriarcalizada.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi identificar princípios pedagógicos do MST na experiência estudada e observar de que maneira os princípios orientadores são vivenciados (ou não) concretamente. Para que as escolas do MST atinjam seus objetivos¹¹¹, os princípios são: Todos ao trabalho; Todos se organizando; Todos participando, Todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; Todo o ensino partindo da prática (MST, 1999).

Na escolinha, observei o jeito próprio dos sujeitos praticarem tais princípios, sem que houvesse um estudo coletivo das cartilhas ou formações sistemáticas com militantes orgânicos do MST. Quem estudou (ou precisou estudar) o material do MST foram principalmente os educadores externos.

No entanto, ainda que não tenha sido o acampamento ‘todo’, os sujeitos que participaram, ao praticarem os princípios, conectaram a experiência local da escolinha à principal escola do MST, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Não encontrei registro de que esta tenha sido uma decisão tomada a priori, mas se observarmos o ‘jeito de fazer’ da ENFF, encontramos íntima relação com o ‘jeito de fazer’ da escolinha.

Para a construção e manutenção da ENFF¹¹² foi necessária uma ampla rede de solidariedade que se expressou em doações, trabalho voluntário, militante. Durante sua construção os camponeses que trabalhavam também tinham aulas de alfabetização. O regime de trabalho também foi mutirão. Os tijolos também foram feitos um a um pelos construtores.

Podemos refletir que estes princípios se conectam quase ‘naturalmente’ em locais e escalas diferentes porque expressa o ‘jeito popular de fazer’, ou seja, não é o ‘jeito de fazer’ apenas da escolinha, da ENFF, do MST. Esse ‘jeito de fazer’ é dos

¹¹¹ Os objetivos das escolas dos assentamentos são: “Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; Ensinar fazendo, isto é, pela prática; construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; ensinar a realidade local e geral; gerar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral” (MST, 1999, p. 12).

¹¹² Ver <https://www.youtube.com/watch?v=5HfY1jbaifc> <último acesso em 04/02/2016>.

povos. É o jeito possível. Nesse sentido, os sujeitos do MST e do acampamento, ao reafirmarem e praticarem os princípios se configuram como herdeiros e semeadores que os mantêm vivos.

Entretanto, essa conexão entre local e geral a partir de princípios não se traduziu em reconhecimento jurídico até o momento. O acampamento e a escola permanecem vivos, ora esperneiam, ora agonizam. Fissuras e disputas internas são identificadas, por exemplo, quando os técnicos do INCRA não informam em assembléia geral sobre a situação jurídica da área, mas se reúnem com representantes locais do MST e com representantes de um grupo de famílias separadamente.

No dia 06 de abril de 2016, o Tribunal de Contas da União oficializou o que percebemos a partir de Limeira já estar acontecendo na prática, a paralização da Reforma Agrária no país¹¹³. No dia 17 do mesmo mês, data na qual se completaram 20 anos do massacre de camponeses em Eldorado dos Carajás-PA, o Congresso Brasileiro votou a favor do ‘impedimento’ da continuidade do mandato da presidente Dilma Rousseff, eleita por voto direto em 2014 pelo Partido dos Trabalhadores.

Se efetivadas as medidas que estão sendo aventadas em relação ao papel do Estado¹¹⁴, é possível que o próximo período, empurre com força os sujeitos a vivenciarem situações de ‘não reconhecimento’ pelo Estado, como a escolinha. Por vias conservadoras, a experiência escolinha pode deixar de ser particular. E a escolinha mesmo, ao invés de conquistar finalmente um nome, pode continuar agonizando com a ‘paralização da reforma agrária’, ou mesmo deixar de existir, com a permissão do estado para o avanço ainda maior do capital no campo, posto que a bancada ruralista propôs recentemente o resgate das forças armadas para mediar conflitos agrários no país¹¹⁵.

Sem saber quais serão os rumos da democracia (burguesa) e das políticas públicas (precarizadas) vigentes no país, ao finalizar esta pesquisa é possível afirmar

¹¹³ Ver <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1758172-tcu-identifica-politicos-e-mortos-entre-beneficiarios-e-manda-parar-reforma-agraria.shtml> <último acesso em 25/04/2016>.

¹¹⁴ Ver o programa de ‘Estado Mínimo’ anunciado por Michel Temer/PMDB, atual vice-presidente do país, futuro presidente, caso o ‘impedimento’ em curso da atual presidente se efetive, disponível em http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf <acesso em 23/04/2016>.

¹¹⁵ Ver <http://fernandorodrigues.blogosfera.uol.com.br/2016/04/26/ruralistas-querem-temer-usando-exercito-para-reprimir-conflitos-agrarios/> <acesso em 29/04/2016>.

que: mesmo com todo o esforço coletivo empreendido em nível local, sobretudo em um cenário macro em que as forças conservadoras têm cada vez mais se articulado¹¹⁶, é preciso que os princípios pedagógicos verificados neste estudo ganhem escalas maiores para que conquistas políticas concretas se efetivem, como a regularização das terras ou o fim do analfabetismo nos territórios camponeses, por exemplo.

Nesse sentido, a auto-organização está tomando corpo não só em experiências nos territórios camponeses, mas novamente, nas escolas públicas. O movimento de ocupação de escolas por estudantes de São Paulo e Goiás que havia se encerrado em janeiro de 2016 foi retomado no mês de abril e agora também está presente no Rio de Janeiro¹¹⁷. A retomada do movimento que vem ganhando força e adeptos nos filhos dos trabalhadores indicam aprendizado e necessidade coletiva de vivenciar experiências que apontem para maior autonomia perante as instituições.

Essa pauta, muito viva nos anos 80, renasce em escala maior em 2015 com uma juventude que agora está praticando algo que já vinha sendo experimentado no movimento camponês ou por grupos muito restritos de estudantes nas Universidades Públicas.

Além da escala, a duração das experiências deve ser considerada. Até quando as escolas públicas estarão auto-organizadas? Até quando a escolinha ficará viva?

Quando iniciei este trabalho¹¹⁸ estudei sobre processos coletivos vividos por sujeitos que tentaram levantar a cabeça contra as forças conservadoras de seus tempos. E fui descobrindo o quanto a tradição de resistência em nosso continente é generosa. Para começar a escola no acampamento ET, partimos de saberes que estão no presente e também lemos sobre movimentos que aconteceram a mais de cem anos atrás, mas que permanecem vivos. Porque se é possível concluir algo nestas considerações finais, reafirmo o que tantos outros já disseram: a história não morre. E sementes das histórias ficam, ainda que por um tempo em silêncio, ao vento. Porém a fortuna da semente é brotar em algum chão.

¹¹⁶ Ver <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1766785-mbl-ruralistas-e-evangelicos-se-unem-por-agenda-liberal.shtml> < acesso em 03/05/2016>.

¹¹⁷ Ver <http://midia coletiva.org/o-impressionante-cotidiano-de-uma-escola-ocupada-no-rio-de-janeiro-2/> < último acesso em 21/04/2016>.

¹¹⁸ Em 2007 como educadora, em 2014 como pesquisadora.

Cada tempo e povo têm a sua oportunidade de tentar criar e viver em numa sociedade decente, com as suas condições históricas, e aqui, além de uma dissertação de mestrado, fica o registro de um acampamento onde a semente brotou em um povo, cheio de contradição, mas que anda de cabeça erguida e tem palavra e, sobretudo, ação: “*se nós fala que faz, nós faz*”!

Então... A escolinha... Ela é um marco pra todos aqui. Hoje é referência. Qualquer coisa que perguntar: escolinha?! Qualquer um fala pra que lado tá. Então hoje, é ela! Agora eu espero que isso daí, com mais investimento do governo, com a regularização das terra, que a gente não se perde ela. Eu ainda acho que ela vai ser um ponto muito, muito querido, por causa dessa história. Tá entendendo?! Dessa história. Porque ela faz parte do Elizabeth, ela é Elizabeth, ela é MST. Entendeu?!

(Gil, acampamento ET, em abril de 2015)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Pedro. **Os mutirões autogeridos**, 2002. Disponível em: www.correiocidadania.com.br/antigo/ed303/politica4.htm<último acesso em 17/06/2015>.

BEISIEGEL, C. D. R. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, V. (Org.). **Dilemas e perspectivas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BENAVIDES, L. Educacion con campesinos e indígenas. In: UNESCO (Org.). **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Santiago do Chile: UNESCO, 2000.

BEZERRA, Aida. As atividades em Educação Popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOFF, Clodovis. **Como trabalhar com o povo**: metodologia do trabalho popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984

BOFF, Leonardo. **Discurso na ONU**: Por que a Terra é nossa mãe. Manhattan, EUA, 2009. Disponível em:< <https://leonardoboff.wordpress.com/2012/04/22/discurso-no-onu-por-que-a-terra-e-nossa-mae/>>.

BOGGIO, M. R. Educacion de adultos, desarrollo local Y desarrollo sustentable. In: UNESCO (Org.). **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile, 2000.

BOGO, Ademar. A Mística: Parte da Vida e da Luta (2008). In: Peloso, R. (org). **Trabalho de Base** (Seleção de roteiros organizados pelo Cepis). São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Valores que deve cultivar um lutador do povo. In: **Valores de uma práxis militante**. Caderno de Formação, nº37. São Paulo: MST, 2009.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRUSA, A. Educacion y juvenes: un reto permanente en nuevos desafios. In: UNESCO (Org.). **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Santiago do Chile: UNESCO, 2000.

CALADO, Alder. **Mudança de época**: impasses, desafios, prospectivas...Texto enviado por Correio Eletrônico em 26/05/2015, João Pessoa, 2015 (no prelo).

CALDART, Roseli, ALENTEJANO, Paulo. (orgs). **MST, Universidade e Pesquisa.** Expressão Popular, 2014.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do Campo. In: Caldart, Roseli; Pereira, Isabel; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**, 3 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Versão preliminar do texto **‘Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo’** (no prelo), disponibilizado para o Curso ‘Trabalho, Educação e Movimentos Sociais’, 2015.

CALDEIRA, Clóvis. **Mutirão:** Formas de Ajuda Mútua no Meio Rural. Brasileira. Série 5ª, Biblioteca Pedagógica Brasileira, vol 289, São Paulo: Nacional, 1956.

CANÁRIO, R. Educação popular e "questão social" na modernidade europeia. In: STRECK, D. R. e ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação popular lugar de construção social coletiva.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

CARCAIOLI, Gabriela. **Conhecimentos Ordinários, currículo e cultura: artes de fazer no Acampamento Elizabeth Teixeira.** Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

_____. **O PRONERA e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no acampamento Elizabeth Teixeira:** as vozes que ecoam da sala de aula. Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização (latu Sensu) em Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Engenharia Agrícola, Campinas, SP, 2015.

CARCANHOLO, Reinaldo (org.) **Capital:** essência e aparência, São Paulo: Expressão Popular, vol. 1, 2011.

CARRASCO, Cristina. Por uma economia não androcêntrica: debates e propostas a partir da economia feminista. In: SILVEIRA, Lucia; TITO, Neuza (Org.). **Trabalho Doméstico e de cuidados – por outro paradigma da sustentabilidade da vida humana.** São Paulo, Sempreviva Organização Feminista, 2008.

CARRILO, A. T. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R. e ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva.** . Petrópolis-RJ, 2013.

CHERFEM, Carolina Orquiza. **Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária: aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2009.

COLETIVO UNIVERSIDADE POPULAR (Org.). **Na autonomia do povo, o poder popular:** experiências com Educação Popular no acampamento Elizabeth Teixeira. Campinas, 2013.

CONSULTA POPULAR. A retomada do trabalho de base. In: SAMPAIO, Plínio; PELOSO, Ranulfo (org). **Trabalho de Base**, Cartilha nº4, 6 ed, 2001. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/CArtilha%204%20-%20trabalho%20de%20base.pdf> <último acesso em 15/09/2015>.

DAGNINO, Renato. **Em direção a uma teoria crítica da tecnologia**. In: Dagnino, Renato Peixoto. (Org.). **Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade**. Brasília: Companhia de Comunicação, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD Sérgio;. **Escolarização de jovens e adultos**. In Revista Brasileira de Educação: São Paulo, 2000, n. 14. p. 108-130.

EFREM FILHO, Roberto. Paulo Freire e as armadilhas da hegemonia, artigo online publicado em 11/08/2008. Disponível em: <http://www.lppuerj.net/outrobrasil/exibir_artigos_entrevistas.asp?Id_sub_artigo=326&Id_artigo=7>. Consultado em 20/03/2015.

EGGERT, E.. Mais indícios da colonialidade latinoamericana: indicações teórico-metodológicas inacabadas para a pesquisa na educação popular.. In: ANPED, 2012, Porto de Galinhas, PE. **ANAIS DA 35 REUNIÃO DA ANPED**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade - UFPE/ANPED, 2012. v. 1. p. 1-15.

FARIA, Maurício Sardá de; NOVAES, Henrique Tahan . O Sentido Histórico da Autogestão. In: Édi A. Benini; Maurício S. de Faria; Henrique T. Novaes; Renato Dagnino. (Org.). **Gestão Pública e Sociedade: fundamentos e políticas públicas de economia solidária**. Volume II. São Carlos/SP: Outras Expressões, 2012, v. II, p. 153-186.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam (orgs). **A Produção do Viver:** ensaios de economia feminista. São Paulo. Sempreviva Organização Feminista- SOF. Cadernos Feministas, 2003.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia. In: NEDER, Ricardo T.. **A teoria crítica de Andrew Feenberg**. Brasília: Observatório do Movimento Pela Tecnologia Social Na América Latina / Cds / Unb / Capes, 2010. p. 51-65.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** um ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro. Ed: Zahar, 2008.

_____. Ciências Sociais na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados**, São Paulo: USP, v. 8, n. 22, 1994.

_____. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, L. e FORACCHI, M. M. (Org.). **Educação e sociedade**. 2 São Paulo: Companhia editora nacional, v.1, 1996.

_____. **Organização Social dos Tupinambá**, Instituto Progresso Editorial S. A., São Paulo. 1949

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Marco. **A falta que faz a mística** - Elementos para a retomada do trabalho de base nos movimentos populares. Tese (doutorado), Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo, SP: [s.n.], 2010

_____. "Luta que cura." **Passa palavra** (2011). Disponível em: <<http://passapalavra.info/2011/06/40725>>. Consultado em 12/04/2015.

FIGUEIREDO, J. B. A. As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG, 2006. Anais eletrônico. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm> <Acesso em 09/11/06>.

FONTES, Virgínia. "Sociedade Civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980". In: Neves, L. M. W; Lima, J. F. (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

FRAGA, Lais. **Extensão e transferência de conhecimento**: As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares. 2012. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FRANZI, Juliana ; BRAGA, F. ; CHERFEM, Carolina Orquiza ; MELLO, Roseli Rodrigues de ; PEREIRA, K. A. . **Aprendizagem Dialógica na Educação de Pessoas Adultas: denúncias e anúncios para a superação de obstáculos e busca de desenvolvimento humano**. Educação (Rio Claro. Online), v. 19, p. 1-18, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Fábio. **EDUCAÇÃO INFANTIL POPULAR**: possibilidades a partir da ciranda infantil do MST. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em debate, volume 6, n. 1, p. 48-59, Salvador: junho, 2014.

GALLARDO, B. B. Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical, de resistencia, para hacernos sujetos de la digna rabia. **La Piragua**, n. 38, p. 40 - 49, out. 2013.

GARCIA, Pedro. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: Brandão, C. R. (Org). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDFARB, Yamila. Do campo à cidade, da cidade ao campo: o projeto Comunas da Terra e a questão dos sujeitos da reforma agrária. **Agrária (São Paulo. Online)**, [S.l.], n. 5, p. 109-138, dez. 2006. ISSN 1808-1150. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/109>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

GONÇALVES, Luiz. A noção de corpo(s) consciente(s) na obra de Paulo Freire. In: DINIZ, Adriana; SCOCUGLIA, Afonso; PRESTES, Emília (Org). **Aprendizagem ao longo da vida e educação de jovens e adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Univesitária da UFPB, 2010.

GONSALVES, E. P. A difícil arte de olhar para si e para o outro: Desafios contemporâneos da pesquisa em educação. In: **24ª. Reunião anual da Anped**, 2001, Caxambu, MG.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1976.

_____. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 2 ed., 1978.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUEVARA, N. A Educação Popular no Século xxi. In: PONTUAL, P. e IRELAND, T. (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2006.

HARARI, Isabel. Justiça, terra e liberdade – A batalha da líder camponesa Elizabeth Teixeira. In: **Agência Maurício Tragtemberg**, 2012. Disponível em: <<http://agemt.org/?p=1925>>.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Daniele. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: MURUANI, Margaret e HIRATA (Org.) **As novas fronteiras da desigualdade. Homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo, Ed. SENAC, 2003.

HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa, Editora Universitária -UFPB, 1996. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf>.

IASI, Mauro. Educação popular: Formação da consciência e luta política. IN: CANDEEIRO. **Caderno de Formação número 1**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2008, p 19-40.

IRELAND, Tomothy et al. **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada**. In KRUPPA, Sonia M. Portela (org). Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

IRIGOIN, M. E.; GUZNÁN, V. La equidade de gênero em la educacion de adultos. In: UNESCO (Org.). **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile, 2000.

KALMAN, J. ALFABETIZACION: ACCESO A LA CULTURA ESCRITA, A LA EDUCACION Y A LA INFORMACION. In: UNESCO (Org.). **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: UNESCO, 2000.

KOLLING, Edgar. “Reinventar o MST para continuar sendo o MST”. In: **Jornal Sem Terra**, São Paulo, Set/Out/Nov/2012. Rumo ao 6º Congresso, p. 10.

KOLLING, Edgar; VARGAS, Maria; CALDART, Roseli. MST e Educação. In: Caldart, Roseli; Pereira, Isabel; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**, 3 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LAMOSA, Rodrigo. A Hegemonia do Agronegócio: o capital vai à escola e forma seus novos intelectuais. In: **VI Encontro da Rede de Estudos Rurais**, 2014, Campinas. VI Encontro da Rede de Estudos Rurais. Campinas: Rede de Estudos Rurais, 2014. v. 1. p. 1-533. Disponível em: <http://www.redesrurais.org.br/6encontro/trabalhos/Trabalho_167.pdf>.

LEHER, Roberto. **A Comuna de Paris e a constituição do público** (texto elaborado para o curso “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, FIOCRUZ/PRONERA). Rio de Janeiro, 2015.

_____. **Educação popular e estratégia política**. O presente texto tem como base a exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEEIRO e o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. A presente versão foi revista e ampliada em outubro de 2014.

_____. Florestan Fernandes e a defesa da Educação Pública. In: **Educação e Sociedade**, v.33, n.121. Campinas, 2012.

_____. **Florestan Fernandes e o sentido socialista do público** (versão preliminar disponibilizado para o curso “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, FIOCRUZ/PRONERA). No prelo. Rio de Janeiro, 2015.

LEHER, Roberto; EVANGELISTA, Olinda. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. In: **Trabalho Necessário**. Niterói, RJ, Ano 10, nº 15/2012.

LENIN, Vladimir. **O Estado e a revolução**. Clube de Autores, 2009.

LOVISOLO, Hugo. **Educação popular: maioria e conciliação**, Salvador, Ed. OEA/UFBA/EGBA, 1990.

LUBLINER, Theo. **O que fazer do extensionista-educador na prática do trabalho em áreas camponesas**. Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização (Latu Sensu) em Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Engenharia Agrícola, Campinas-SP, 2015.

MARTINS, Adalberto; DAROS, Diana; ROLO, Márcio; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli. Seminário sobre o Ensino de Ciências da Natureza nas Escolas do Campo. In: CARLDART, Roseli; STEDILE, Miguel; DAROS, Diana (orgs). **Caminhos para Transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**, São Paulo, 2015, p. 88.

MARX, K; ENGELS, F. Crítica ao Programa de Gotha In: **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições “Avante!”; Moscovo: Edições Progresso, 1985.

MATHEUS, Delweck. **Comunas da Terra** – Um novo modelo de assentamento rural do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Trabalho de conclusão do curso Realidade Brasileira a partir dos grandes pensadores brasileiros. Universidade Federal de Juiz de Fora e Escola Nacional Florestan Fernandes. Juiz de Fora, 2003.

MATTOS, Marcelo Badaró. “Classes Sociais e Luta de Classes” in **E.P. Thompson e a tradição da crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012. (pp. 57-116).

MAZALLA NETO, Wilon. **Agroecologia e Movimentos Sociais**: entre o debate teórico e sua construção pelos agricultores camponeses. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Agrícola. Campinas, 2013

MEJÍA J., M. R. Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul. In: PONTUAL, P. e IRELAND, T. (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2006.

MELLO, Thiago. **Os Estatutos do Homem** (Ato Institucional Permanente), 1964. Disponível em: < <http://www.jornaldepoesia.jor.br/tmello.html#estat>>.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular e Experiência** (Apresentação de Trabalho/Comunicação. 33ª. Reunião Anual da ANPED), 2010, Caxambu-MG.

_____. Educação Popular: sistema de teorias intercomunicantes. In: A. da S. ROSAS; J.F. de MELO NETO (orgs.), **Educação Popular**: enunciados teóricos. 2008. João Pessoa, Editora Universitária, vol. 2, p. 15-33

_____. Pesquisa-ação. **Bazar coletânea de cultura e consciência social**, João Pessoa - PB, v. 1, n.1, p. 65-72, 2000

MICHEL, Louise. **A Comuna 1**. Lisboa. Editorial Presença, 1971.

_____. **A Comuna 2**. Lisboa. Editorial Presença, 1971.

MONTANHER, André. MST bloqueia entrada do aterro sanitário. In: **Jornal de Limeira**, 2012. Disponível em: < <http://www.jlmais.com/versao-para-impressao/materia/1661/mst-bloqueia-entrada-do-aterro-sanitario>>.

MONTEIRO, Denis. Agroecossistemas. In: Caldart, Roseli; Pereira, Isabel; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**, 3 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.66.

MORAES, Edmundo Carlos. Abordagem Relacional: Uma Estratégia Pedagógica para a Educação Científica na Construção de um Conhecimento Integrado. In: **Anais do IV ENPEC**. Bauru: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2004. Disponível em <http://www.geocities.ws/ecdemoraes/artigoivenpec.html>. *Último acesso: 22/12/2015*.

MST . Carta Aberta das Mães Sem Terra, In: **Cancioneiro e Coletânea Poética de Luta e Resistência**: que as palavras ganhem força de pedras. 2016.

MST, 2015. <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>

MST. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. **Caderno de Educação n.12**, São Paulo: MST, novembro 2004.

MST. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**: texto para estudo e debate. Edição Especial do Boletim da Educação n12. São Paulo, 2014.

MST. **O que queremos com a s escolas dos assentamentos**. Caderno de Formação n°18, 3ª Ed. São Paulo, MST, 1999.

MST. **Programa Agrário do MST**. Cartilha para o VI Congresso Nacional do MST. São Paulo, 2014.

NAHMÍAS, M. T. Os desafios da educação popular frente à diversidade e à exclusão. In: UNESCO (Org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: UNESCO/CEAAL/MEC, 2005.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: **O empresariamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. A atualidade das idéias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina: v.1, n. 2. p. 97-111. jan. 2010.

NEVES, Maria Lucia; PRONKO, Marcela. A atualidade das idéias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 1, p. 97-111, 2010.

OLIVEIRA, Roberto. C de. **O trabalho do antropólogo**. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006.

OLIVEIRA FILHO, Ricardo S. de. **Experiência de pesquisa preliminar e extensão universitária em uma área de pré-assentamento rural no município de Limeira, SP - com ênfase nos problemas de suprimento de água e de energia**, Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Engenharia Mecânica, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Mecânica. Campinas, 2011.

OZAÍ, Antônio. **Produtivismo Acadêmico: Os Improdutivos!**, 2012. Disponível em:< <https://antoniozai.wordpress.com/2012/12/08/produtivismo-academico-os-improdutivos/>>.

PAIVA, V. Introdução. In: PAIVA, V. (Org.). **Dilemas e perspectivas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012

PIECK, E. Educacion de jovenes y adultos vinculada al trabajo. In: UNESCO (Org.). **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: UNESCO, 2000.

PIMENTEL, Yandara; FOLSTER, Fernanda; ROCHA, Livia. Uma experiência de expansão em papel e tijolos: os Círculos de Cultura como sementes da Educação Popular no Campo e no Movimento Social. In: **Anais do II Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação no Campo da Paraíba**, João Pessoa, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

_____. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PIZETTA, J. Adelar. Educação Popular e Movimentos Sociais: elementos para um diálogo. In: **IX Colóquio Internacional Paulo Freire: Educação e Justiça Social**, 2016, Recife. IX Colóquio Internacional Paulo Freire: educação e justiça social. Recife, 2016.

PROFESSOR TEMPORÁRIO. **A caixa preta da educação no Estado de São Paulo**, 2011. Disponível em:< <https://professortemporario.wordpress.com/2011/09/11/acaixa-preta-da-educacao-no-estado-de-sao-paulo>>.

PUIGGRÓS, A. Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. In: GATOTTI, M. e TORRES, C. A. (Org.). **Educación popular utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

RAMOS, Márcia Mara. **Sem Terrinha, semente de esperança**. Monografia (Conclusão de curso: Magistério), ITERRA/MST, Veranópolis, 1999.

REGO, Walquíria. Bolsa família enfraquece coronelismo e rompe cultura da resignação. Entrevista concedida à **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2013. Disponível em < <http://www.unicamp.br/unicamp/clipping/2013/06/12/bolsa-familia-enfraquece-o-coronelismo-e-rompe-cultura-da-resignacao-diz>>.

RODRIGUES, Tessy; CHERFEM, Carolina. EJA, Educação Popular e Educação do Campo no Pré-Assentamento Elisabeth Teixeira. In: **Anais do IV Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade**, Salvador, 2014

SARDA DE FARIA, M. **Autogestão, cooperativa, Economia Solidária**: avatares do trabalho e do capital. Tese de doutorado. Florianópolis, UFSC, Sociologia Política, 2005

SCOCUGLIA, A. C. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. Ed. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a gender and politics of history. In **Cadernos Pagu 3**, Campinas, 1994.

SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILIPRANDI, Emma. Política de alimentação e papéis de gênero: desafios para uma maior equidade. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam (orgs). **A Produção do Viver**: ensaios de economia feminista. São Paulo. Sempreviva Organização Feminista- SOF. Cadernos Feministas, 2003.

_____. Política de alimentação e papéis de gênero: desafios para uma maior equidade. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam (orgs). **A Produção do Viver**: ensaios de economia feminista. São Paulo. Sempreviva Organização Feminista- SOF. Cadernos Feministas, 2003.

SILVA, Cassiana; SANTANA, Ivie; SPINELLI, Lucas; RODRIGUES, Tessy. Notas de Campo sobre os princípios da Educação popular e Tecnologia Social: Para além das boas intenções da Economia Solidária. In: Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (org). **Coletiva II**: Sistematizações sobre a prática autogestionária. Unicamp, Instituto de Economia. Campinas, 2013.

SILVA, Verônica Pessoa. **No Vai e Vem da Esperança: um balanço dos processos migratórios a partir dos saberes e aprendizados populares no Nordeste brasileiro**. Tese de Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

STEINBECK, John. **AS VINHAS DA IRA**. Bestbolso, 2013.

STRECK, Danilo R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, D. e ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação popular lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Emoções na História da Educação Popular Latino-Americana: introdução a uma pedagogia sentipensante. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013, Goiânia/GO. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013.

STREIT, Maíra. Professor cria polêmica em protesto contra Paulo Freire: “Pedagogia do oprimido é coitadismo”. In: **Revista Fórum**, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/03/professor-cria-polemica-em-protesto-contrapaulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo/>>.

TAUFIC, Rodrigo. **Expansão urbana e relação campo-cidade no município de Limeira-SP (1970- 2010)**: um estudo sobre os limites ao planejamento urbano. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

TAUFIC, Rodrigo. **Expansão urbana e relação campo-cidade no município de Limeira-SP (1970- 2010)**: um estudo sobre os limites ao planejamento urbano. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

THOMPSON, Edward. **A Miséria da Teoria**. Jorge Zahar , Rio de Janeiro, 1978.

TODOROV, Vinícius; CHERFEM, Carolina; TAUFIC, Rodrigo; RODRIGUES, Tessy; PIMENTEL, Yandara; MELO, Ana . EJA no Acampamento Elisabeth Teixeira: a construção coletiva de um calendário como instrumento de divulgação da vida e luta de trabalhadores/as rurais. In: EDIC- Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura, 2012, Campinas. **Caderno de Resumos - EDIC**, 2012.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

TRAGTEMBERG, M. Texto publicado como Introdução. In: PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981, pp. 07-23.

VANNUCCHI, Aldo; SANTOS, Wladimir. **Paulo Freire ao vivo**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

VARGAS, J.O. El proceso de los ODM post 2015 y los movimientos sociales: construyendo un movimiento ciudadano de educadores por “otro mundo posible”. **La Piragua**, n.38, p. 121-127, out, 2013.

VÁRIOS. Educación popular en América Latina: crítica y perspectivas In: GADOTTI, M. e TORRES, C. A. (Org.). **Educación popular utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

VASCONCELLOS, Bruna Mendes; DIAS, Rafael de Brito. Trabalho associado,

mulheres e tecnologia. In: **I Congresso de Pesquisadores de Economia Solidária**, 2015, São Carlos. Anais do I Congresso de Pesquisadores de Economia Solidária, 2015.

VIA CAMPESINA. **Carta de Compromiso Del XIV Campamento Latinoamericano de la Juventud de la CLOC- Via Campesina**, 2014. Disponível em: <<http://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/jes-mainmenu-65/2296-carta-de-compromiso-del-140-campamento-latinoamericano-de-la-juventud-de-la-cloc-via-campsina>>.

WIRTH, Ioli Gewher. **Mulheres na triagem, homens na prensa**: questões de gênero em cooperativas de catadores. São Paulo, Editora Annablume, 2013.

ZARCO, C. Educacion, ciudadania, derechos humanos y participacion de las personas jovenes y adultas. In: UNESCO (Org.). **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. . Santiago de Chile: UNESCO, 2000.

VÍDEOS

Curta Elizabete Teixeira – Limeira – SP, Publicado em 28 de jan de 2013. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=_bkf0d7GpO0>.

Massacre em Eldorado, Enviado em 14 de jun de 2011. Disponível em<<https://www.youtube.com/watch?v=5igyvOcQB84>>.

Ocupação do INCRA 06/08/2009, **São Paulo**. Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=22nSiVU1NJQ>>.

Que as crianças querem para a Ciranda Infantil - Pré-Assentamento Elizabeth Teixeira- **Publicado em 10 de março de 2013**. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=o1gL8nGyATU>>.

Trilharestórias - Enviado em 31 de ago de 2011, Realização: Camará Comunicação e Educação Popular (www.camaracom.com.br) e Grupo Paidéia (Faculdade de Educação/Unicamp). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pdVPjnmoTQk>>.

Última Entrevista a Paulo Freire 1º parte, **Enviado em 25 de abr de 2007**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfE>> .

