CONTRIBUIÇÕES PORTUGUESAS PARA A OCUPAÇÃO DA ESCOLA

Fernando José **Martins**[1] – UNIOESTE
Agência Financiadora: CNPq

O presente texto busca sintetizar dois processos de investigação. Um primeiro que visa a categorizar uma prática do MST, – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – a ocupação da escola já apontada nos meios universitários e educacionais, [Gentili (1998) Marquesini (2004) e Martins (2004 e 2009)] além das sistematizações e elaborações teóricas do MST e de seus intelectuais. O segundo processo reside em relacionar os pressupostos da ocupação da escola (aproximada ao MST) à realidade portuguesa, pautada em três experiências que são pormenorizadas no interior do texto: a educação no "25 de Abril", o projeto Escolas Rurais e a Escola da Ponte. Da mesma forma como são dois os processos mostrados no presente artigo, são duas intenções da presente contribuição: socializar experiências significativas para o debate educacional e, em certa medida, evidenciar o caráter da amplitude que encerra a "ocupação da escola" com sua relação indicada nas experiências lusitanas.

OCUPAÇÃO DA ESCOLA NO MST

A idéia de ocupação da escola se vincula a uma estratégia política que o movimento utiliza para tensionar o Estado no cumprimento da reforma agrária. Vale ressaltar que tal estratégia não é exclusiva do MST. É uma prática comum no campesinato brasileiro. Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2000, p.281), "A ocupação é um processo socioespacial e político complexo que precisa ser compreendido como forma de luta popular de resistência do campesinato, para sua recriação e criação.". Porém é com o MST que esse processo ganha visibilidade social e também passa a integrar a identidade desse movimento social.

Ao buscar a utilização dessa categoria no âmbito educacional, (Ocupar, resistir e produzir também na educação[2]!) também se lança mão da utilização de seus elementos constitutivos, como se pode perceber com os apontamentos

---

[1] Professor do Colegiado de Pedagogia. Membro do GPESTE – Grupo de Pesquisa Estado, Sociedade, Trabalho e Educação. fernandopedagogia2000@yahoo.com.br

[2] Lema que aparece em vários documentos do setor Educação do MST, cf. o Dossiê MST-Escola (MST, 2005).

efetuados acima com as categorias de classe, emancipação, popular entre outras. Contudo, há algumas particularidades que se assumem quando se vincula a ocupação à escola. A realidade escolar que atende as camadas populares, principalmente os integrantes do MST, integra o sistema estatal de educação, geralmente em âmbito municipal e estadual. Conta com corpo docente e técnico de pessoas internas e externas ao MST, recebe alunos também de comunidades externas, enfim, constitui-se de escolas inseridas no sistema regular de ensino público. No que diz respeito especificamente à escola pública, remeter-se à participação popular é referir-se à classe trabalhadora, portanto, "a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras." (PARO, 1997, p.10).

Esse princípio é essencial para a definição da categoria *ocupação* da escola. Contudo, mesmo que seja uma prática localizada no interior de um movimento social específico – o MST – é mister salientar que a categoria a ser desenvolvida extrapola esses limites. Para nós, é tida como possibilidade para todas as esferas do sistema educacional. E, mesmo em esferas mais amplas de sua construção, pode-se perceber tal fato – a própria Educação do Campo como já fora evidenciado – como um processo de *ocupação* que se consolida no sistema educacional nacional.

Esse alcance, a relação com a Educação do Campo e a compreensão do alargamento da ação da sociedade civil organizada, mesmo sobre *esse* Estado sob o capitalismo, pode ser constatado na orientação para trabalho para demandas do movimento, contida em documento recente do MST sobre a educação, em que é estimulada a prática de

> Ocupar espaços abertos à Educação do Campo nas secretarias de educação, universidades e outros órgãos para pautar a discussão sobre ampliação do acesso à educação aos trabalhadores do campo, sobre desenho pedagógico de escola, formação de educadores,... (MST, 2008:15)

O exemplo da educação do campo é colocado com a finalidade de evidenciar o caráter amplo que a categoria *ocupação* da escola vem alçando. E ainda, a afirmação acima contém elementos cruciais, como a perspectiva de classe, do direito do acesso à educação para a classe trabalhadora, isso sem perder de vista a especificidade dos sujeitos do campo e de movimento social, tudo articulado à

categoria ocupação. Contudo, o fato é que o ponto de partida da referida categoria é um movimento social.

Sintetizando e articulando as duas esferas – a educação formal e a não formal – ao analisar a singularidade do MST como espaço formativo, Maria Antonia de Souza destaca:

> No âmbito educacional, é possível apontar duas características centrais, a saber: *a presença da luta pela escola pública no assentamento*, portanto, o campo de educação formal e a *presença de processos educativos não formais* existentes desde a origem do movimento social (SOUZA, 2006, p. 32, grifos no original).

É necessário apontar que a presente categoria não está sendo construída neste momento. A *ocupação* da escola é uma prática que pode ser encontrada tanto nos documentos e cadernos de formação do MST, quanto nas teorizações acadêmicas de suas lideranças, como faz Roseli Salete Caldart, membro do Coletivo Nacional de Educação do MST, em sua tese de doutorado. Porém, mais que uma prática, ela é uma experiência política coletiva que dá substrato material para ações como a inserção da Educação do Campo na agenda oficial nacional. No sentido de evidenciar a essência original da ocupação da escola, recorro à teorização de Caldart. Ela atribui três significados à *ocupação* da escola:

> **Primeiro:** as famílias sem-terra mobilizam-se pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que tenha realmente sentido em suas vidas presente e futura (...)
> **Segundo:** o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, de produzir uma proposta específica para as escolas conquistadas, e de formar educadores e educadoras* capazes de trabalhar nesta perspectiva. (...)
> **Terceiro:** através deste processo a que se referem as duas afirmações anteriores, o MST *incorporou a escola em sua dinâmica* (...) acampamento e assentamento do MST tem que ter escola; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2000, p.145-6). (Grifos no original)

Mais especificamente, ligado diretamente ao “chão da escola” uma educadora e militante do MST sinaliza, com considerações sobre o significado dessa ocupação para o movimento, da seguinte maneira:

> Para nós, do MST, é necessária a ocupação dos muitos latifúndios existentes na sociedade capitalista. A ocupação da terra é a necessidade mais gritante, porém, a educação também é passível de ser ocupada pelo movimento, e esse é nosso intuito. Ocupar a escola não se esgota na conquista de um espaço consolidado legalmente, ou mesmo confortável, com salas de aula substituindo o espaço dos barracos; ocupar a escola incide sobre as relações escolares e, por conseguinte, sobre a formação humana que se proporciona. (COMILO, 2000, p.19)

Aqui pode ser inserido o segundo aspecto definido por Caldart para a ocupação da escola. Essa incidência sobre as “relações escolares” é uma das exigências que o MST impõe para fazer uma escola “com sua cara”.

Pode-se ainda atentar para elementos “metodológicos” como a pedagogia da alternância[3], a organização curricular por temas geradores. Ou formas escolares, como a Escola Itinerante[4]. Ou seja, já que “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia, a questão é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 1995, p.44-45). Nesse caso, é necessário se fazer a escola de acordo com o projeto de sociedade no qual tenham lugar central as camadas populares, pois, não existem conteúdos neutros, alfabetização natural, ou qualquer elemento escolar desprovido de intencionalidade política. E, qualquer escola necessitaria inserir essa premissa no interior de suas práticas pedagógicas. Enfim, são dois momentos que podem ser ainda mais sublinhados no processo de ocupação da escola, que Caldart chama de “significados” bastante definidos, primeiramente o direito à educação propriamente dito, na seqüência, sua necessária transformação, dispostos da seguinte maneira pela autora:

---

[3] O regime de alternância pressupõe a articulação entre dois tempos educativos, o Tempo Escola, que são as atividades educacionais convencionais, realizadas na instituição de ensino, em sala de aula. E o Tempo Comunidade, que se faz em campo, geralmente na comunidade de origem dos educandos (as) com a implementação prática dos saberes escolares, em suas realidades. Mais detalhes em Ribeiro (2008).

[4] A Escola Itinerante é uma organização escolar que acompanha o processo de acampamento do MST, que pode ser transitória, uma vez que estão sujeitos a desocupações e necessidade de mudança de local. Essa forma escolar é reconhecida por sistemas estatuais de ensino. Mais detalhamentos em Camini (2009).

> Nesse sentido, a expressão ocupar a escola constitui-se de dois significados fundamentais. Se é preciso ocupá-la é porque, tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos sem0terra, pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente deste que vive e trabalha no meio rural. (...) O segundo significado diz respeito à resistência e à produção no território ocupado. À medida que não foi pensada para ser ocupada por um tipo de população como a dos sem-terra, a escola de modo geral não se encontra preparada para recebê-los e, muito menos, para atender aquela demanda de estudo e formação que justificaram esta decisão de ocupá-la. Daí que esta ocupação implique também em um processo de transformação da escola, de modo a produzir nela uma proposta de educação que esteja em sintonia com os seus novos sujeitos. (CALDART, 2000, p.139)

Por fim, o ultimo aspecto, que afirma que o MST incluiu a escola em sua dinâmica de luta, pode ser interpretado de outra maneira: a escola que incorpora a dinâmica do MST. Como afirma a tese de Caldart, a Escola é mais que escola. Ou seja, incorpora elementos da construção do sujeito sociocultural em sua dinâmica de funcionamento, incorpora a formação em movimento, assim “a trajetória histórica de ocupação da escola confunde-se com a trajetória histórica de constituição e desenvolvimento do próprio MST (...)”. (MACHADO, 2003, p.28). Em um exercício de síntese pode-se dizer que a ocupação da escola é um processo no qual os sujeitos que constituem uma comunidade, mediatizados por um projeto de sociedade vinculado à emancipação, inserem-se organicamente na unidade escolar que os atende, imprimindo em sua dinâmica, elementos de suas dimensões socioculturais, construindo assim, um processo educativo que visa, em última instância, a viabilizar seu projeto de sociedade.

CONTRIBUIÇÕES PORTUGUESAS PARA A OCUPAÇÃO DA ESCOLA

Há elementos e experiências que podem indicar aproximações com a categoria aqui abordada – a ocupação da escola – no mundo todo. Contudo, efetuar um apanhado dessas experiências, além de ampliar em demasiado o presente texto, seria, de todo modo, uma tarefa incompleta dada sua amplitude. Assim, visando a evidenciar que a ocupação da escola é um fenômeno universal, não localizado somente na realidade brasileira, expor-se-á uma breve análise de uma realidade internacional, a de Portugal. Esse país foi selecionado não por suas proximidades históricas com o Brasil, mas por conter, reunir experiências significativas de distintas matrizes e momentos históricos, nomeadamente: o caso da Revolução socialista de

25 de abril de 1974; o projeto denominado “Projecto das Escolas Rurais” do Instituto das Comunidades Educativas – ICE (que, em certa medida, se aproxima do fenômeno matricial aqui abordado, a Educação do Campo) e, por fim, uma experiência singular, mundialmente conhecida, o caso da Escola da Ponte.

O movimento revolucionário de 25 de abril de 1974, conhecido também como “Revolução dos Cravos”, ocorre em Portugal de maneira extremamente particular, longe, cronologicamente, dos amplos movimentos revolucionários do início daquele século. É visto com incredulidade por alguns e com muita esperança por outros. Sem dúvida, pode ser considerado como ponto de referência e partida de uma série de ações sociais de caráter democrático e popular, como é o caso do fenômeno escolar aqui referenciado.

Ao explicitar esse momento e suas contribuições para o fenômeno educativo, Stoer expõe elementos fundamentais da contribuição do 25 de abril, bem como evidencia diretamente a relação que buscamos estabelecer, referindo-se às escolas ocupadas:

> Com a revolução de 25 de Abril, todavia, as condições foram profundamente alteradas. Deu-se, de um momento para o outro, uma deslocação do poder do Ministério da Educação para as· escolas, dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil. A iniciativa local após o 25 de Abril, Isto é, a iniciativa ao nível da população escolar, comandou os acontecimentos, pelo menos durante os primeiros seis meses da revolução, e durante muito mais tempo em termos dos seus efeitos duradouros. Depois do 25 de Abril, nas escolas, tudo se passou como se tivessem sido ocupadas pelos próprios professores e alunos. (STOER, 1986, p.127)

Desse excerto de Stoer, podem-se evidenciar três características que são essenciais para a utilização do fenômeno neste trabalho: primeiro, o caráter popular, ascendente e autogestionário com que as ações nas escolas são revestidas e isso se dá por meio da “ocupação” da mesma pelos sujeitos que a compõem direta e organicamente. Embora Stoer se refira a professores e alunos, há experiências narradas que evidenciam também a comunidade local, como no caso da aldeia de São Pedro, no Concelho de Cuba. O texto de Aida Ferreira, ao narrar tal experiência, mostra o trabalho dos membros da comunidade, a inserção da cultura, costumes e, principalmente, produção local no processo de aprendizagem escolar formal. Ao mensurar o nível de envolvimento, mesmo nesse período, encontra-se uma hierarquização entre professores, seguidos dos alunos e, por fim, demais

membros da comunidade, intra e extra escolar (LIMA, 1998). Contudo, isso não exclui o caráter de “deslocação do poder” do Ministério da Educação, (que centraliza o poder no regime político parlamentarista português) para as escolas, o que se traduz em democratização e acesso popular às instâncias estatais (antes distantes) e, consequentemente, ao poder.

Um segundo ponto é a questão da “efemeridade” desse momento “eufórico” de ocupação das escolas, que Stoer localiza “pelo menos nos primeiros seis meses” após o 25 de abril. São inúmeros motivos que circundam esse fenômeno da brevidade das ações autogestionárias. Dentre eles, um é comum entre os analistas: a reorganização do Estado, ainda que constituido a partir do ato revolucionário, que se empenha em “legalizar” as ações, que vinham ocorrendo nas unidades escolares. Mesmo com a regulação do Estado, no sentido de normatizar as ações “o 25 de abril inaugurou um período que, estendendo-se até 1976, ficaria marcado por uma verdadeira descompressão social e política, pela reanimação e remobilização da sociedade civil” (LIMA, 1998, p.220). Ainda que “contida”, a euforia inicial dos primeiros meses pós revolução, a descompressão social ainda atua com vigor, o que se traduz em ações emanadas dos sujeitos sociais das camadas populares.

A última característica destacada por Stoer pode, em um primeiro momento, até parecer contraditória em relação à anterior, uma vez que diz respeito aos “efeitos duradouros” de acontecimentos vinculados ao 25 de abril. Mesmo que as experiências mais intensas de auto-organização e autogestão se localizem nos primeiros meses pós abril/1974, tais atividades, unidas aos processos e embates que se seguiram, deixaram profundas marcas na organização educativa. Estas ultrapassam a mera referência material de que uma outra organização escolar é possível, inserindo-se também na consolidação concreta e legal posterior a esse momento histórico. Por exemplo, ao analisar a gestão escolar, Lima (1998:280) aponta para um desdobramento concreto, que figura na realidade portuguesa educacional atual e que tem suas raízes no 25 de abril: “a possibilidade de os professores elegerem, de entre si, quem há-de ocupar os postos docentes nos conselhos directivos”. Certamente, analistas podem identificar mais contribuições. Aqui, resta destacar que há efeitos duradouros e permanentes, mesmo que de uma experiência efêmera, que assinalam a riqueza da contribuição da participação popular no âmbito escolar e também social.

Por fim, da mesma forma como o Estado é uma categoria que permeia todo o processo de educação escolar, muitas vezes enquanto sujeito que age antagonicamente aos interesses dos sujeitos sociais, o que é evidenciado em todas as experiências narradas não é diferente no caso português pós revolução. Os analistas desse fenômeno apontam a ação regulamentadora estatal como agente de contenção da auto-organização popular. No entanto, como o embate entre forças populares e Estado (capitalista) se faz no interior de um processo democrático, o processo de legalização se faz no limite da contradição, ao que Stoer comenta:

> Daí a natureza ambígua das leis e isto porque, por um lado, com as inevitáveis modificações, representavam a aceitação de um processo educativo iniciado «fora» do Estado, processo esse que, particularmente com a «normalização» (procedendo à alteração das leis) foi em grande medida deslocado para a esfera do Estado; por outro lado, significava que o Estado era *obrigado* a aceitar uma nova forma de escolarização não criada por ele. (STOER, 1986, p.152-3)

Essa reflexão fornece uma dupla contribuição para a tese aqui defendida. Além de acenar com a experiência concreta de Portugal, que se aproxima dos pressupostos aqui delineados, oferece uma reflexão sobre o tensionamento constante de uma educação emancipadora pleiteada no interior de um sistema social capitalista, que não contempla a emancipação social em suas estruturas de funcionamento. Ou seja, é um aceno sobre a “ambiguidade" presente na construção de políticas públicas educacionais e mesmo no processo de ocupação da escola da atualidade. É a clareza de que a contradição não se localiza no âmbito escolar o que não imobiliza os sujeitos sociais no sentido de consolidar a ocupação da escola, o que passa pela estruturação de políticas públicas e ação estatal, ainda que promovida pelos sujeitos demandatários.

Ao relatar as duas experiências seguintes, não é possível estabelecer um apontamento que indique seguramente que elas figuram no quadro que o autor chamou de “efeito duradouro” de abril de 1974, a relação só pode ser aproximada por frágeis indícios. No caso do “Projecto das Escolas Rurais – PER”, é interessante destacar que há uma vinculação com as três premissas básicas da ação de gestão democrática, pós abril de 1974, uma vez que se afirma “(...) que tinha de se fazer um grande esforço para ultrapassar as diferenças mais gritantes entre a escola urbana e a rural (...)”, (STOER, 1986, p. 158) no que diz respeito, principalmente à estrutura

da rede escolar. O referido projeto, ainda que em momento histórico distinto, incorpora tal esforço.

O “Projecto Escolas Rurais” é desenvolvido pelo Instituto das Escolas Educativas, ICE, que “é uma associação de utilidade pública, sem fins lucrativos, de âmbito nacional, constituída em Julho de 1992, e com sede em Setúbal” (SARMENTO; OLIVEIRA, 2005, p.115). Tem suas atividades imbricadas no surgimento do Instituto, iniciando-se junto ao ano letivo de 1992. Em sua origem, o projeto era denominado: “Escolas Isoladas – de Obstáculo a Recurso” (D´Espiney 1994) e adota a presente nomenclatura em sua terceira fase, em 1999 (D´Espiney 1999). O projeto se fortalece e ganha destaque nos últimos anos com o “encerramento” das escolas rurais, movimento visível também no Brasil, de fechamento das escolas localizadas nas zonas rurais e, ainda, com o fenômeno denominado “desertificação do interior”, também intensificado nos últimos anos, que concentra a densidade populacional nos arredores do litoral, comprometendo a área camponesa do país.

Antes de descrever elementos do conteúdo das ações de tal atividade, vale ressaltar que elas têm se inserido como fenômeno de investigação corrente da realidade educacional portuguesa. Diversos trabalhos acadêmicos foram e estão sendo desenvolvidos tomando como base as atividades do referido projeto: artigos, teses, dissertações, enfim, é digna de nota a relevância acadêmica de tal atividade.

Apesar de se situarem em realidades distintas em todos os aspectos, há pontos de convergência entre os fenômenos, do caso português, que agora relatamos e do movimento da Educação do Campo. Esse apontamento de circunstâncias gerais, efetuado pelos autores portugueses, evidencia tal aspecto:

> A escola rural, na medida em que leva a cultura urbana ao campo e na medida em que cria um conjunto de aspirações de mobilidade social, inculca junto das crianças as bases culturais e o “habitus” indispensável à criação da relação salarial, sendo, por conseqüência, o aparelho de Estado indutor a modernização capitalista nos campos. (SARMENTO; OLIVEIRA, 2005, p.93).

Os aspectos que podem ser aproximados residem, justamente, nos condicionantes sociais no qual as escolas rurais estão inseridas: primeiro o caráter “aculturador” que a escola efetua nas realidades camponesas. Ao serem organizadas, desprovidas das especificidades de onde estão inseridas, de suas

realidades, as escolas efetuam uma tarefa domesticadora voltada para a inculcação de princípios fundamentais para a reprodução do capital.

A outra observação evidencia o processo central que o Estado efetua, tanto no caso das escolas, quanto, em âmbito geral, no que diz respeito à produção e, consequentemente, à política agrícola voltada para o mercado, em uma palavra, para o agronegócio.

As aproximações entre os casos português e brasileiro se localizam nas questões estruturais, isso porque o ponto de partida dos problemas não é distinto. O modo de produção capitalista contém suas especificidades em cada realidade, mas sua estrutura básica é única, independente de seu lugar de atuação. É por isso que as condições descritas pelos autores portugueses poderiam ser aplicadas ao caso brasileiro, sem maiores necessidades de adaptações. E, aqui, reside também uma aproximação entre os movimentos sociais no que diz respeito ao seu conteúdo: o PER se situa na contracorrente de tal realidade, agindo na valorização da cultura camponesa e reivindicando a manutenção estatal (financiamento) para ações não-estatais, ou seja, distinta da perspectiva de aparelho de Estado.

Há uma série de distinções que marcam a aproximação dos dois fenômenos, apesar dos pontos de convergência. O PER não se situa como organização dos sujeitos sociais envolvidos no processo que buscam políticas públicas para suas demandas. Na verdade, a porta de entrada das atividades é a escola, mas o intuito final da atividade é a promoção do "desenvolvimento local", o que evidencia a concepção de que o processo educativo não se restringe à ação escolar. Do ponto de vista metodológico, no interior das atividades empreendidas, pode-se afirmar que o movimento encontra apoio em diversas vertentes do pensamento pedagógico: nas pedagogias não-diretivas escolanovistas, na pedagogia de Freinet, na perspectiva de desescolarização da sociedade de Ivan Ilich e, até mesmo, nas tendências socialistas do início do século XX. (SARMENTO; OLIVEIRA, 2005, p.134). Porém, na sequência, os autores alertam: "O importante a destacar, no entanto, é a síntese criativa de muitas destas influências numa pedagogia em acção (...)".

Essas aproximações teóricas com tendências consideradas "liberais" e mesmo a forma de ação, que se localiza no espaço que denominaríamos aqui como "terceiro setor", poderiam apontar para uma ação que, de maneira indireta, fortalece a reprodução do capital enquanto sistema. Contudo, é justamente na negação do mercado enquanto condutor das ações educativas que reside o ponto de referência,

que faz os analistas chamarem as práticas realizadas a partir do projeto de movimento social de base educativa.

> O movimento das escolas rurais, enquanto movimento social de base educativa que se realiza e radica num espaço plural, transitório, ambíguo e tenso, mas que tem um programa e uma pedagogia própria, confronta-se com uma visão de mundo hegemônica, onde a mercadorização das relações sociais transforma o espaço rural, desvitalizando-o e periferializando-o; confronta-se com s políticas educativas de orientação neo-liberal, indutoras do princípio de mercado e assentes na idéia da rentabilidade, da eficácia, da acumulação; (...)(SARMENTO; OLIVEIRA, 2005, p.139).

Ao indicar o espaço de realização das ações, os autores justificam, em certa medida, as contradições indicadas anteriormente sobre sua proximidade com as práticas do capital e, na seqüência, delimitam que as ações se confrontam com tal lógica. Esses elementos podem ser considerados como um ponto de partida para as ações do movimento. Na seqüência, o texto que contém a revisão institucional das ações do projeto, que já se denomina movimento, indica as concepções caracterizadoras do movimento:

> O movimento social de base pedagógica desenvolve uma lógica de acção pedagógica sustentada numa concepção de escola como mundo de vida e não como instituição de socialização, e como espaço intergeracional e não só como espaço exclusivamente das crianças e ainda como elo de uma política social e não apenas como uma noção técnico-educacional Esta tripla dimensão escola como mundo de vida, espaço intergeracional e elo da política social exprime-se de forma diversa em vários: projectos e por vários interventores, de modo pluralista, mas ele constitui, a par das concepções já referidas caracterizadoras do movimento, como o denominador comum da acção sócio-educacional em meio rural do Projecto das Escolas Rurais. (SARMENTO; OLIVEIRA, 2005, p.112-3).

Essas definições e princípios não são capazes de materializar as ações levadas a cabo pelo movimento. A chamada desertificação do interior em Portugal é um fato – se possível – ainda mais gritante do que a realidade brasileira. Frente isso, as ações do movimento das escolas rurais produzem ações de resgate cultural e de construção de alternativas que fazem frente a tal processo massificador. Assim, vinculam-se à manutenção de escolas e de comunidades junto à sua realidade, que são sinais de resistência. Talvez seja “Por tudo isto, [que] o Projecto das Escolas Rurais recentra as práticas educativas que conduz em meio rural no interior do debate pedagógico e social contemporâneo, dilatando as margens da sua influência”. (SARMENTO; OLIVEIRA, 2005:141).

Uma última experiência da realidade portuguesa a ser destacada é o caso da Escola da Ponte, cuja repercussão internacional é amplamente divulgada no Brasil[5]. Por se tratar de apenas uma unidade escolar e da já referida visibilidade de tal experiência, não será efetuada aqui uma caracterização extensiva. Destacar-se-ão os elementos que mais se aproximam da categoria examinada na presente tese. De saída, pode-se dizer que, embora encontre fundamentos epistemológicos distintos dos componentes da categoria em construção e das referências aqui utilizadas, há uma aproximação no que diz respeito ao objetivo central das atividades realizadas na Escola da Ponte, o que leva os pesquisadores (Vendramini, 2005) a enquadrá-la no interior dos movimentos emancipatórios da realidade portuguesa.

Ao apresentar a referida escola em seu trabalho, Vendramini localiza justamente as questões que se mostram fundamentais para a presente análise:

> Falaremos aqui de uma escola pública com capacidade de autogestão que foge das regras que comumente orientam as escolas, por reunir alunos, professores e pais em torno de um projeto e por desenvolver nos envolvidos autonomia, auto-conhecimento, senso crítico, desenvolvimento artístico, valores relacionados ao respeito, ao relacionamento com as pessoas diferentes, à confiança mútua e por permitir perceber o sentido do que se estuda. (VENDRAMINI, 2005, p.12)

Em termos de informação, é preciso dizer que o referido projeto "Fazer a Ponte" é iniciado em 1976 e a Escola da Ponte – Escola Básica Integrada Aves/São Tomé de Negrelos – situa-se na região norte de Portugal, na Vila das Aves. O projeto que renomeia a escola é o elemento responsável pela ampla visibilidade da experiência. Além dos elementos da não-diretividade (a organização pedagógica sem salas de aula ou professores específicos, ou ainda, sem séries), há uma série de mecanismos que promovem a participação da comunidade escolar na efetivação do projeto de escola. Esses, centrados na autonomia, visam também a desenvolver a autonomia dos educandos. Pode-se afirmar que tal projeto somente se viabiliza por ser efetivamente um projeto coletivo, sem distinções entre os segmentos escolares.

As afirmações sobre as práticas pedagógicas da referida escola extrapolam sua descrição contida nos documentos oficiais da mesma. Dessa maneira, as

[5] Além de artigos e matérias nos veículos especializados da mídia voltada para a educação, pode-se citar os trabalhos de Trindade (2004) Pacheco (2008) e Santa Rosa (2008). Obras essas editadas no Brasil (e uma tese de doutorado) sobre a Escola da Ponte.

afirmações aqui contidas se localizam basicamente em fontes elaboradas por pesquisadores. Uma obra, divulgada também no Brasil, é resultado de uma espécie de “manifesto” de intelectuais portugueses em favor da Escola da Ponte, frente à ofensiva estatal diante das ações “autônomas” daquela realidade educacional. Nesse manifesto, Rui Canário evidencia justamente os mecanismos de participação que se vinculam e dão base para a construção da autonomia naquele espaço escolar:

> A autenticidade desses mecanismos participativos tem sido bem evidenciada pelos acontecimentos mais recentes. Essa experiência anuncia-nos uma escola cujo projeto educativo pode se assentar em valores que são emergentes da ação coletiva dos atores educativos, único suporte sólido para uma autonomia liberta de tutelas centrais ou locais. (CANÁRIO, 2004, p.34)

Os mecanismos participativos circundam várias esferas do processo educativo, seja interno, na própria organização do trabalho pedagógico da escola, seja externo, com o alto índice de inserção da comunidade no projeto escolar. Além da já manifestada vinculação dos intelectuais e uma série de agentes exteriores (como universidade, pesquisadores, institutos e até mesmo órgãos estatais, que se aproximam de diversas maneiras da Escola da Ponte), cumpre destacar o papel da comunidade local, através da associação de pais ou na participação nos conselhos diretivos, enfim, como disse o coordenador do projeto durante a visita de campo: “o projeto só existe porque eles querem”, referindo-se à comunidade escolar.

Quanto à participação específica dos alunos, vale ressaltar a observação de Santa Rosa (2008, p.85) “(...) duas práticas ou dispositivos pedagógicos emergiram como sendo os mais determinantes para a participação dos (as) estudantes na gestão da escola: as *Responsabilidades* e a *Assembléia de Escola”*. (Grifos no original). As responsabilidades são tarefas definidas coletivamente que são atribuídas aos alunos, que vão da organização do próprio trabalho pedagógico, como atividade inserida no processo educativo, até atividades de trabalho e outras tarefas que se inserem como atividades-meio. Cabe aqui um comentário crítico. Embora uma das matrizes teórico-metodológicas da escola seja pautada na abordagem não-diretiva, a prática educativa não prescinde de diretividade. Da mesma forma que as responsabilidades são definidas a partir de um rol de necessidades definidas de acordo com a análise profissional dos educadores, o

processo de aprendizagem também obedece a uma diretividade, diferente certamente dos padrões convencionais, contudo, detentora de uma ação diretiva.

Ainda que incorporando aspectos das necessidades oriundas da consecução do trabalho pedagógico, as responsabilidades e demais atividades da escola são definidas no processo denominado Assembléia de Escola, que é realizado semanalmente e que se encontra incorporado à dinâmica escolar. “As assembléias da Escola da Ponte são a manifestação desse poder decisional dos alunos, que se concretiza como resultado de um processo coletivo de argumentação.” (SARMENTO, 2004, p.68). Não é exagero afirmar que a assembléia é um dos elementos centrais na efetivação do trabalho pedagógico da Escola da Ponte.

Um elemento necessário a se destacar, que também fundamenta tal experiência e não é divulgado como as demais características, é a formação continuada de professores. Em obra recente, José Pacheco (2008), o idealizador do projeto da Escola da Ponte, expõe a experiência da escola, tomando como referência a questão da formação dos professores, em que evidencia a vinculação e interdependência entre o projeto educativo, no caso o projeto da Escola da Ponte, com um projeto de formação. “Para que haja projetos de formação, é preciso que haja projetos educativos nas escolas (e vice-versa), é necessário que haja coletivos em autoformação contínua” (PACHECO, 2008, p.67). Da mesma maneira como nas demais ações apresentadas, o prefixo “auto” é incorporado na ação, no caso. É um destaque que evidencia a centralidade da categoria autonomia para a experiência relatada. Materialmente, as ações cotidianas no interior do espaço escolar, somadas à “regulação comunitária de uma política de escola” (SANTA ROSA, 2008, p.239), culminam no reconhecimento estatal das práticas autônomas, que faz com que a Escola da Ponte seja a primeira de Portugal a ter um “contrato de autonomia” junto ao Ministério da Educação, que incorpora e legitima a práxis realizada no interior da escola.

Das três experiências portuguesas aqui relatadas, pode-se identificar a confluência em torno das categorias autonomia, realidade local, coletividade e ainda, no aspecto comum de serem experiências contra-hegemônicas. Entretanto, o que se buscou, com a inserção delas no texto, foi evidenciar que elementos da ocupação da escola podem ser localizados em experiências internacionais, sejam históricas ou em curso.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CANÁRIO, Rui. Uma Inovação “apesar” das reformas. In: TRINDADE, Rui. CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena Matos. (orgs.). **Escola da Ponte:** um outro caminho para a Educação. São Paulo: Suplegraf, 2004. p.25-34.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da Escola: A Escola Chico Mendes e sua história. In: MARTINS, Fernando José (org.) **Educação do Campo e formação continuada de professores.** Campo Mourão; Porto Alegre: Editora FECILCAM; EST. 2008. p.11-29.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST:** um contraponto à escola capitalista? UFRGS, 2009. 254 f. Porto Alegre: Tese - (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009.

D’ESPINEY, Rui. **Plano de Desenvolvimento da III Fase (1999-2002). Projecto das Escolas Rurais.** Setúbal: ICE, 1999.

_____.(Org.). **Escolas Isoladas em Movimento.** Setúbal: ICE, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Aida. MORAIS, Maria Tereza. SERRA, Manuela. **Aulas e Azeitonas: Ensino no Alentejo pós 25 de abril.** Cuba: Registro em vídeo. VHS/PAL (180m). 1975.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo. Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século. In: _____. **A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998. p.117-130.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização e a participação na organização escolar.** 2. ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a perspectiva da formação omnilateral.** Campinas: Unicamp, 2003. 325 f. Tese - (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MARQUESINI, Jocilene Mongim. **Ocupando a escola**: uma cartografia das práticas educativas escolares do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Vitória: UFES, 2004. 142 f. – Dissertação Universidade Federal do Espírito Santo. 2004.

MARTINS, Fernando José. **Gestão Democrática e Ocupação da Escola;** o MST e a Educação. Porto Alegre: EST, 2004.

_____. **Ocupação da Escola: uma categoria em construção.** UFRGS, 2009. 273 f. Porto Alegre: Tese - (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

MST. **Dossiê MST Escola** – Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação. n. 13 – edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005.

_____. **O MST e a Escola**. Documento elaborado a partir de Seminário realizado em Junho de 2008. Texto Mimeo. 17p.

PACHECO, José. **Escola da Ponte;** formação e transformação da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 34, n. 1, jan/abr, p. 27-47. 2008.

SANTA ROSA, Claudia Sueli Rodrigues. **Fazer a Ponte para a Escola de Todos(as)**. UFRN. Natal: 2008. 335 f. Tese - (Doutorado em Educação). 2008. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. OLIVEIRA, Joaquim Marques. **A Escola é o melhor do povo.** Relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais. Porto: Profedições, 2005.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo;** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

STOER, Stephen. **Educação e mudança social em Portugal.** 1970-1980, uma década de transição. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

TEODORO, António. **A revolução portuguesa e a educação**. Lisboa: Caminho, 1978.

TRINDADE, Rui. CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena Matos. (orgs.). **Escola da Ponte:** um outro caminho para a Educação. São Paulo: Suplegraf, 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Movimentos educativos emancipatórios em Portugal.** 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2005, Caxambú. 40 anos da Pós-graduação em educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. 18 p.