



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TATIANE FURTADO RICARTE

**A GÊNESE DA ESCOLA POPULAR E SUA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DESENVOLVIDA NA ESCOLA FAMÍLIA CAMPONESA NA DÉCADA
DE 1990 EM MACHADINHO D'OESTE-RO**

PORTO VELHO/RO

2018

TATIANE FURTADO RICARTE

A GÊNESE DA ESCOLA POPULAR E SUA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DESENVOLVIDA NA ESCOLA FAMÍLIA CAMPONESA NA DÉCADA DE
1990 EM MACHADINHO D'OESTE-RO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia – UNIR como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilsa Miranda de Souza.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Porto Velho-RO

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

R488g Ricarte, Tatiane Furtado.

A gênese da escola popular e sua experiência de educação integral desenvolvida na Escola Família Camponesa na década de 1990 em Machadinho D'oeste - RO / Tatiane Furtado Ricarte. -- Porto Velho, RO, 2018.

198 f. : il.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Marilsa Miranda de Souza

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Escola Popular. 2. Luta de Classes. 3. Camponeses. 4. Educação integral. I. Souza, Marilsa Miranda de. II. Título.

CDU 37.014.53(811.1)

Bibliotecário(a) Ozelina do Carmo de Carvalho

CRB 11/486

TATIANE FURTADO RICARTE

**A GÊNESE DA ESCOLA POPULAR E SUA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
DESENVOLVIDA NA ESCOLA FAMÍLIA CAMPONESA NA DÉCADA DE 1990 EM
MACHADINHO D'OESTE-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão Educacional como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Data da aprovação: 10/10/18



Prof.ª Dr.ª Marilisa Miranda de Souza
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)



Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
(Membro Externo – PPGE/UNICAMP)



Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
(Membro Suplente – PPGE/UNIR)

*Aprenda o mais simples!
Para aqueles cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas aprenda!
Não desanime! Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!
Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.
Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer!
Veja com seus próprios olhos!
O que não sabe por conta própria, não sabe.
Verifique a conta. É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: o que é isso?
Você tem que assumir o comando.*

Bertolt Brecht (Elogio do Aprendizado)

DEDICO

Ao meu esposo pelo carinho e incentivo.

Aos meus pais Iuzamar e Francisco pela paciência e companheirismo.

Aos demais membros da minha família.

A todos os trabalhadores do campo que lutam por um mundo justo.

AGRADEÇO

Ao meu esposo Nivaldo pelo companheirismo, paciência e apoio durante toda essa trajetória.

À minha orientadora, professora Dr^a. Marilsa Miranda de Souza, pelo incentivo, apoio e contribuições dadas durante todo o percurso deste trabalho.

Aos professores e camponeses entrevistados, pela disposição e contribuição dada para que esse trabalho pudesse ser concretizado.

Aos colegas da turma do mestrado pela amizade e debates proporcionados durante toda essa jornada.

À minha amiga Ana Célia pela solidariedade e acolhimento em sua casa durante todo o curso.

RICARTE, Tatiane Furtado. A gênese da Escola Popular e sua experiência de educação integral desenvolvida na Escola Família Camponesa na década de 1990 em Machadinho d'Oeste-RO. 2018. f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conhecer e analisar a gênese da Escola Popular, seus fundamentos teóricos e práticos aplicados na Escola Família Camponesa na década de 1990 em Machadinho d'Oeste-RO, identificando os processos de desenvolvimento da educação integral e sua contribuição na organização do movimento camponês e operário. Buscou-se conhecer as origens da Escola Popular no processo de implantação da Escola Família Camponesa, sua organização e expansão para outros Estados da Federação, além de sua proposta pedagógica, objetivos e princípios filosóficos. Trata-se de um estudo baseado no método do materialismo histórico-dialético, tendo como base quatro categorias fundamentais, a saber: *totalidade, contradição, ideologia e práxis*. Os sujeitos da pesquisa foram professores e camponeses que ajudaram a construir a Escola Popular em Rondônia. Utilizou-se para coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a entrevista semiestruturada e a análise documental. A pesquisa revelou que a Escola Popular foi proposta pela Liga dos Camponeses Pobres- LCP e nasceu articulada aos interesses dos camponeses em sua luta pela terra e pela transformação da sociedade, envolvendo camponeses, professores, estudantes e apoiadores que edificaram coletivamente a construção de uma escola de novo tipo, de politização, trabalho e luta. Devido aos problemas não solucionados, a Escola Família Camponesa funcionou apenas três anos. Os princípios pedagógicos e filosóficos da Escola Popular aplicados na Escola Família camponesa se fundamentam no marxismo e nos aportes das experiências da União Soviética e da China Socialista durante a Grande Revolução Cultural Proletária- GRCP (1966-1976). A pesquisa apontou também alguns elementos da educação integral na perspectiva marxista existentes na Escola Família Camponesa, como o seu funcionamento em tempo integral, a aplicabilidade do princípio da coletividade e da linha de massas. A escola estava ligada à realidade concreta unindo estudo e trabalho produtivo e servia como instrumento de politização para os camponeses, contribuindo com a formação de quadros dirigentes para os movimentos sociais. A Escola Popular refuta a democracia burguesa, defendendo a Revolução de Nova Democracia, interrupta ao socialismo a fim de destruir o capitalismo burocrático, o latifúndio e o imperialismo. Discute-se que o Brasil é um país dominado pelo imperialismo que desenvolve um capitalismo burocrático, semifeudal e semicolonial, por não ter realizado a revolução burguesa e mantido historicamente a questão agrária, com a mais elevada concentração da terra. A dominação imperialista ocorre também na superestrutura. Os organismos internacionais ditam as políticas educacionais e as pedagogias liberais pós-modernas conforme os interesses do mercado capitalista. As concepções e práticas da educação socialista têm sido aplicadas como educação de resistência a exemplo da pedagogia histórico-crítica nas escolas estatais ou em experiências profundamente vinculadas à luta de classes, como a Escola Popular.

Palavras-chave: Escola Popular. Luta de Classes. Camponeses. Educação integral.

RICARTE, Tatiane Furtado. The genesis of the Popular School and its experience of integral education developed in the Peasant Family School in the 1990s in Machadinho d'Oeste-RO. 2018. f. Dissertation (Master degree) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, RO, 2018.

ABSTRACT

This work aims to know and analyze the genesis of the Popular School, its theoretical and practical foundations applied in the School Family Peasant in the 1990s in Machadinho d'Oeste-RO, identifying the processes of development of integral education and its contribution to the organization of peasant and worker movement. It was sought to know the origins of the Popular School in the process of implantation of the School Family Peasant, its organization and expansion to other States of the Federation, besides its pedagogical proposal, objectives and philosophical principles. It is a study based on the method of historical-dialectical materialism, based on four fundamental categories: totality, contradiction, ideology and praxis. The research subjects were teachers and peasants who helped build the Popular School in Rondônia. The bibliographical research, the semi-structured interview and the documentary analysis were used for data collection. The research revealed that the Popular School was proposed by the League of Poor Peasants (LCP) and was born articulated to the interests of peasants in their struggle for land and for the transformation of society, involving peasants, teachers, students and supporters who collectively built the construction of a school of a new type, of politicization, work and struggle. Due to unresolved problems, the Peasant Family School functioned for only three years. The pedagogical and philosophical principles of the Popular School applied in the Peasant Family School are based on Marxism and the contributions of the experiences of the Soviet Union and Socialist China during the Great Proletarian Cultural Revolution (GRCP 1966-1976). The research also pointed to some elements of integral education in the Marxist perspective existing in the Peasant Family School, such as its full-time functioning, the applicability of the principle of collectivity and the mass line. The school was linked to concrete reality by bringing together study and productive work and served as an instrument of politicization for peasants, contributing to the formation of leading cadres for social movements. The Popular School refutes bourgeois democracy, defends the New Democracy Revolution, interrupts socialism in order to destroy bureaucratic capitalism, latifundia, and imperialism. It is argued that Brazil is a country dominated by imperialism that develops a bureaucratic, semifeudal and semicolonial capitalism, for not having carried out the bourgeois revolution and historically maintained the agrarian question, with the highest concentration of land. Imperialist domination also occurs in the superstructure. International organizations dictate postmodern liberal educational policies and pedagogies in the interests of the capitalist market. The conceptions and practices of socialist education have been applied as resistance education to the example of historical-critical pedagogy in state schools or in experiences deeply linked to the class.

Keywords: Popular School. Class struggle. Peasants. Comprehensive education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 01: As fotos secretas da guerrilha.....	54
Fotografia 02: Crianças participando das atividades da Escola Popular.....	119
Fotografia 03: Escola Popular na área Lamarquinha em Rondônia.....	127
Fotografia 04: Mulheres, homens e crianças participando das atividades da Escola Popular na área Lamarquinha em Rondônia.....	137
Fotografia 05: Turma de alfabetização da Escola Popular.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores

APP – Assembleia do Poder Popular

APs – Assembleias Populares

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BBA - Associação dos Bancos Britânicos

CNPJ - Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CGT – Comando Geral dos Trabalhadores

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CDRAs – Comitês de Defesa da Revolução Agrária

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

EFA – Escola Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPs – Escolas Populares

EFC- Escola Família Camponesa

EPOMG – Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENC – Exame Nacional de Cursos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FETAGRO – Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Rondônia

FMI – Fundo Monetário Internacional

GAM – Grupos de Ajuda Mútua

G7 – Grupo dos Sete

GRCP – Grande Revolução Cultural Proletária

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LCP – Liga dos Camponeses Pobres de Rondônia e da Amazônia Ocidental

LOC – Liga Operária Camponesa

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores rurais sem terra

MCC – Movimento Camponês Corumbiara

MR8 – Movimento Revolucionário 8 de outubro

MEPR – Movimento Estudantil Popular Revolucionário

MP – Medida Provisória

NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária

NEAD - Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PM – Polícia Militar

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PCCh – Partido Comunista da China

PCUS – Partido Comunista da União Soviética

PCP – Partido Comunista do Peru

PVC - Policloreto de Vinila

PADDP – Programa Agrário de Defesa dos Direitos do Povo

PT – Partido dos Trabalhadores

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

RO – Rondônia

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUCAM – Superintendência de Campanhas de Saúde Pública

TPE – Todos Pela Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

UNESP – Universidade Estadual Paulista

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1. Problemática e objetivos.....	17
1.1.1. Objetivos	17
1.2. Os caminhos metodológicos da investigação e o materialismo histórico- dialético.....	17
1.2.1. O campo, os sujeitos e os procedimentos de pesquisa	20
1.2.2. A análise e suas categorias: totalidade, contradição, ideologia e práxis	22
1.3. A organização da dissertação.....	27
2. A LIGA DOS CAMPONESES POBRES E O SURGIMENTO DA ESCOLA POPULAR.....	28
2.1. A luta pela terra e o surgimento da Liga dos Camponeses Pobres (LCP).....	28
2.2. A História da Escola Popular em Rondônia	37
2.2.1. Os fatores determinantes para a criação da Escola Popular no Estado de Rondônia	38
2.2.2. Aspectos organizacionais e de funcionamento da Escola Família Camponesa em Machadinho d'Oeste – RO.....	46
2.2.3. Ataques da repressão: latifundiários, polícia e imprensa	51
2.3. A participação de estudantes e professores de outros Estados	57
2.4. A expansão da Escola Popular.....	59
2.4.1. A Escola Popular nos municípios de Corumbiara, Espigão d'Oeste e Theobroma.....	59
2.4.2. A Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves em Minas Gerais.....	66
2.5. Fechamento da Escola Família Camponesa: um breve balanço	68
3. MARXISMO E EDUCAÇÃO SOCIALISTA NA UNIÃO SOVIÉTICA E NA CHINA DURANTE A GRANDE REVOLUÇÃO CULTURAL PROLETÁRIA (1966-1976).....	77
3.1. Marxismo e educação integral.....	77
3.2. A educação socialista na URSS e as contribuições de Makarenko	83
3.3. Os aportes teóricos do Pensamento Mao Tsetung e a Revolução no Ensino durante a Grande Revolução Cultural Proletária na China (1966 a 1976)	87
4. OS OBJETIVOS E OS PRÍNCIPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA ESCOLA POPULAR.....	98
4.1. Os objetivos da Escola Popular	98

4.1.1. A defesa da ideologia do proletariado e da revolução	99
4.2. Os princípios políticos e filosóficos da Escola Popular.....	103
4.2.1. A linha de massas: são as massas que fazem a história e decidem tudo.....	105
4.2.2. Sustentar-se com as próprias forças	107
4.2.3. Coordenação coletiva e trabalho coletivo	110
4.3. A teoria marxista do conhecimento e a luta revolucionária.....	112
4.4. Proposta pedagógica da Escola Popular aplicadas na Experiência da Escola Família Camponesa.....	114
4.5. A Escola Popular não é educação popular reformista	122
4.6. A ciência e a técnica à serviço do proletariado.....	124
4.7. Os professores da Escola Popular: servir ao povo de todo o coração.....	126
4.8. A atualidade da Escola Popular e a campanha de alfabetização.....	132
4.9. Escola Popular e a luta pela Revolução Agrária.....	142
5. IMPERIALISMO, QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO.....	146
5.1. A dominação imperialista nos países semicoloniais como o Brasil	146
5.2. A formação do Capitalismo Burocrático no Brasil.....	150
5.3. Breve histórico da questão agrária brasileira e a concentração de terras na atualidade.....	151
5.4. A reforma agrária do Banco Mundial	155
5.5. Imperialismo e educação: alguns apontamentos sobre a educação brasileira.....	158
5.6. As pedagogias pós-modernas hegemônicas na atualidade.....	163
5.7. A hegemonia das teorias pedagógicas do imperialismo e o processo de resistência...	167
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
7. REFERÊNCIAS.....	186
8. APÊNDICE.....	193

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade a educação integral ou de tempo integral tem sido objeto de estudo, especialmente devido à implantação de programas governamentais. Em meio aos debates suscitados nas escolas e universidades acerca dessa temática aparecem timidamente as experiências de educação integral construídas pelos trabalhadores, fora da esfera do Estado. Uma delas, que deve ser investigada, é a experiência desenvolvida na Escola Família Camponesa, também conhecida como Escola da Barragem, em Machadinho d'Oeste-RO na década de 1990. Essa escola foi organizada pela Escola Popular que é uma organização de orientação marxista existente hoje em vários Estados da Federação, mas que surgiu em Rondônia, nos processos de luta pela terra, após o conhecido Massacre de Corumbiara ocorrido em 1995. Supõe-se que essa escola tenha aplicado uma educação integral, de fundamentação socialista, educado e politizado dezenas de trabalhadores que se tornaram lideranças de movimentos sociais.

Estudar e pesquisar sobre a história da Escola Popular em Rondônia e sua experiência de educação integral é uma contribuição importante para a História da Educação brasileira, tendo em vista que são poucas as pessoas que escreveram sobre o assunto e outras que nem sabem da existência desse tipo de escola construída pelos trabalhadores. Apesar da existência de vários trabalhos escritos sobre a Escola Popular em outras regiões, não há nenhum trabalho sobre a origem dessa escola em Rondônia.

A Escola Popular surgiu em Rondônia na década de 1990, no contexto da formação da LCP (Liga dos Camponeses Pobres) que atua na luta pela terra de forma particular e pela transformação da sociedade de forma geral. Sendo assim, a pesquisa buscou revelar as concepções da Escola Popular, os desafios de sua organização, como ela se expandiu e como está vinculada ao movimento camponês e operário desde seu surgimento.

1.1. Problemática e Objetivos

Nos últimos anos, o Estado brasileiro, sob as orientações dos órgãos multilaterais do imperialismo, implantou vários programas de educação integral. Trata-se de mera ampliação de tempo escolar. Contrapondo-se a essa política buscaremos aprofundar o verdadeiro conceito de educação integral, formulado por Marx e aplicado no desenvolvimento dos princípios da educação socialista que, ao longo da história, tem fundamentado e estimulado ricas experiências, desde os países que implantaram o socialismo aos processos de resistência

à educação burguesa que ocorrem no âmbito dos movimentos sociais. Dentre essas experiências se destaca o surgimento da Escola Popular materializada na Escola Família Camponesa em Machadinho d'Oeste-RO. Os registros sobre a experiência da Escola Família Camponesa em Rondônia são poucos e os seus principais sujeitos nunca foram ouvidos. A pesquisa buscou responder as seguintes questões: Quais os motivos que levaram a criação da Escola Popular nas áreas camponesas em Rondônia, qual sua origem e como se expandiu pelo Brasil? Quais os seus fundamentos filosóficos e pedagógicos? Quais os elementos que identificam a educação oferecida na Escola Família Camponesa com a educação integral? Como era a organização dessa escola e como ela contribuiu no processo da luta pela terra e na organização do movimento camponês?

Para responder a esses questionamentos, buscamos atingir os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivos

Objetivo Geral

- Conhecer e analisar a gênese da Escola Popular, seus fundamentos teóricos e práticos aplicados na Escola Família Camponesa nos anos de 1990 em Machadinho d'Oeste-RO, identificando os processos de desenvolvimento da educação integral e sua contribuição na luta de classes.

Objetivos específicos

- Conhecer as origens da Escola Popular no processo de implantação da Escola Família Camponesa, sua organização e expansão para outros Estados da Federação;
- Conhecer a organização e a proposta pedagógica da Escola Família Camponesa na década de 1990 em Rondônia
- Descrever e analisar os objetivos e os princípios filosóficos e pedagógicos da Escola Popular;
- Identificar as articulações da Escola Popular com as lutas dos camponeses e operários.

1.2 Os caminhos metodológicos da investigação e o materialismo histórico- dialético

Para tentar responder a problemática que será investigada, com o intuito de atingir os objetivos gerais e específicos, utilizamos o método do materialismo histórico-dialético tendo como base a teoria marxista. Lênin defendendo as ideias do marxismo e conseqüentemente do materialismo histórico e dialético com o objetivo de explicar sua posição e a doutrina de Marx

e Engels, afirma que “o marxismo não é só a teoria do socialismo; é uma concepção completa do mundo, um sistema filosófico do qual emana logicamente o socialismo proletário de Marx. Esse sistema filosófico chama-se materialismo dialético” (LÊNIN, 1977, p. 284).

Lênin busca explicar o materialismo histórico-dialético a partir da análise marxista do movimento das contradições na realidade concreta e sua cientificidade:

A história da ciência demonstra que o método dialético é um método efetivamente científico: por toda a parte - da astronomia à sociologia - encontra confirmação a ideia de que no mundo não há nada de eterno, que tudo se modifica, tudo se desenvolve. Por conseguinte, na natureza, tudo deve ser considerado do ponto de vista do movimento, do desenvolvimento. E isso significa que o espírito da dialética penetra toda a ciência moderna. (LÊNIN, 1977, p. 286).

Lênin explica que existem duas maneiras de compreender e analisar o mundo: o idealismo e o materialismo. A primeira com categorias fixas, que trata o desenvolvimento como diminuição, aumento e repetição, a segunda com categorias fluídas, como unidade de contrários. Ao diferenciar idealismo do materialismo Lênin (1986, p. 357) afirma que “na primeira concepção, o auto-movimento, sua força impulsora, a sua fonte, o seu motivo ficam obscurecidos (melhor dizendo, a sua força é atribuída a algo externo: Deus, a ideia, etc.)”. Já, “a segunda concepção tem como foco principal precisamente o conhecimento da fonte do “auto-movimento”. Vejamos:

A primeira concepção é inerte, insípida, ressecada. A segunda é viva. Apenas a segunda dá a chave para o "automovimento" de tudo o que existe; somente a concepção do desenvolvimento no sentido da unidade dos contrários explica os "saltos" que "quebram a continuidade do desenvolvimento", a "mudança em favor do seu contrário", a destruição do velho e o surgimento do novo” (LÊNIN, 1986, p. 357).

Karel Kosik (1976) afirma que necessitamos de uma realidade concreta para apreender os objetos a nossa volta, isto é, da matéria, do concreto e não primeiramente das ideias, como afirmam os idealistas pois “a dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*” (KOSIK, 1976, p. 10). Para o autor “o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e, sobretudo, duas qualidades da práxis humana” (KOSIK, 1976, p. 10). O homem não é visto como um sujeito abstrato, mas como um ser “histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1976, p. 10).

Para que haja avanços no mundo das ideias, acreditamos que é necessário a obtenção da matéria, pois o que se vê de forma imediata em um fenômeno é apenas sua aparência. Marx no posfácio a 2ª edição de *O Capital: Crítica da Economia Política* Livro I afirma que:

Em sua forma mistificada, a dialética esteve em moda na Alemanha porque parecia glorificar o existente. Em sua configuração racional, ela constitui um escândalo e um horror para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, uma vez que, na inteligência positiva do existente, inclui, ao mesmo tempo, a inteligência de sua negação, de seu necessário perecimento. Além disso, apreende toda forma desenvolvida no fluxo do movimento, portanto, incluindo o seu lado transitório; porque não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária (MARX, 2013, p. 130).

Há de se mencionar que até a atualidade os burgueses temem esse método de pesquisa, pois sabem que ele é capaz de explicar a realidade na sua plenitude e desmascarar os fetiches criados pela burguesia.

A metafísica se materializa no subjetivismo vulgar que orienta os métodos de investigação de forma linear, a-histórica, fragmentada, que não avançam além da aparência do fenômeno e estacionam nas representações e na falsa consciência. Essas abordagens metodológicas consideram todos os fenômenos do mundo como isolados e estáticos, compreendem as mudanças que se operam nos fenômenos apenas como deslocamento, diminuição e aumento decorrentes de forças exteriores. As abordagens qualitativas de concepção idealista buscam desvendar fenômenos a partir de causas externas, negando suas contradições internas. Incapazes de explicar a diversidade dos fenômenos e suas transformações, os intelectuais burgueses empulham-se numa infinidade de métodos que servem apenas para escamotear a realidade e, evidentemente, colocar a ciência a serviço do capital (SOUZA, 2010, p. 16).

As pesquisas qualitativas de concepção idealista não conseguem entender a realidade concreta. O pesquisador apenas vê aquilo que é de imediato, não conseguindo enxergar a totalidade do fenômeno e, conseqüentemente, não chegando a essência do objeto em estudo.

Já o método do materialismo histórico-dialético defende a totalidade, ou seja, que o investigador seja capaz de entender o todo em questão e consiga desvendar a essência do que se propôs a estudar, analisando as contradições e a identidade entre elas, sem excluir nenhuma das partes.

Para Martins (2006, p. 2), o materialismo não necessita das pesquisas de tipo qualitativas, pois tem o seu próprio método, isto é, o materialismo histórico-dialético e que este constitui como o elemento mais importante da teoria. Entende-se esse método como uma concepção de mundo, uma interpretação da realidade, um método radical que busca ir às raízes dos problemas propostos pela realidade, com o intuito de desvendá-los e chegar a sua essência. Já as falsas visões do mundo concreto, as pesquisas empiristas e metafísicas não são epistemologicamente radicais. “Não atingem as leis fundamentais da organização,

desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico-sociais” (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

Martins (2006, p. 2) também afirma que as pesquisas que se dizem qualitativas e que utilizam o método do materialismo, incorrem em um erro, uma alienação, tendo em vista que a pesquisa dialética não separa qualidade e quantidade. Logo, quem não consegue apreender o caráter histórico do objeto, o tomam por abstrações, não conseguindo relacionar parte-todo, todo-parte, nem tampouco compreender as inúmeras contradições existentes no fenômeno. [...] o marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista histórico-dialética. (MARTINS, 2006, p. 2). Para a autora, esse método possibilita ir além do que é visível aos olhos:

Não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc!!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é *visível aos olhos*, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a *visibilidade da máxima inteligência* dos homens (MARTINS, 2006, p.11).

Assim, as pesquisas que utilizam o método do materialismo histórico-dialético “manifestam um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança” (GAMBOA, 2001, p. 97). Sendo assim, “as propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos” (GAMBOA, 2001, p. 97). Para este autor o homem é quem cria e quem também transforma a realidade social. “Nas pesquisas dialéticas o homem é tido como um ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos” (GAMBOA, 2001, p. 104).

Para aplicar corretamente esse método revisitamos as teorias que o fundamentam, definimos os procedimentos e as categorias de análise que serão apresentadas a seguir.

1.2.1. O campo, os sujeitos e os procedimentos de pesquisa

O campo de pesquisa foi a área Palma Arruda, onde se desenvolveu a Escola da Barragem em Machadinho D’oeste e outras áreas da Liga dos camponeses Pobres de

Rondônia e Amazônia Ocidental. Como procedimento básico, utilizamos os seguintes instrumentos: entrevista individual, pesquisa documental e bibliográfica.

a) Entrevistas

Apesar das entrevistas consumirem bastante tempo, é um instrumento útil, pois possibilita incrementar algumas dúvidas e produzir um rico material sobre o objeto investigado. Escolhemos realizar as entrevistas de forma individual, com o objetivo de ouvir a particularidade e a contribuição de cada um, para posteriormente fazermos uma separação dos dados por categorias de análise e de acordo com a fala dos sujeitos entrevistados. Optamos pelo modelo de entrevista semiestruturada. Foram feitos roteiros de questões, de forma que não causasse sentido dúbio e que fossem perguntas claras e objetivas, além de serem abertas para qualquer questionamento que porventura viesse a surgir. Depois disso, foi preparada a ordem das perguntas de acordo com a formulação das indagações e o seu assunto.

Entramos em contato antes da realização da entrevista com os sujeitos em questão e falamos sobre a importância da pesquisa tanto para a ciência da educação em geral, quanto para a história da educação em particular, e perguntamos se era possível conceder-nos um pouco do seu tempo para conversarmos sobre o assunto e gravar as entrevistas.

Tivemos um pouco de dificuldade em encontrar os sujeitos colaboradores da pesquisa, pois alguns professores não moravam mais em Rondônia e outros estavam espalhados nas áreas camponesas pelo Estado. Entretanto, conseguimos entrar em contato e marcar as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com professores que lecionaram ou lecionam na Escola Popular. Com exceção de Fausto Arruda, os entrevistados receberam nomes fictícios a fim de preservar sua identidade. Além dos professores, entrevistamos um dirigente camponês da LCP, que apesar de não ter sido aluno da Escola Família Camponesa, foi importante para a construção política dessa organização popular.

Cada colaborador da pesquisa foi entrevistado de forma separada e individualmente. Explicamos como aconteceria a entrevista, que iria ser gravada e se daria de maneira semiestruturada e depois seriam transcritas para análise. Todas as entrevistas foram longas, pois os colaboradores tinham muito a relatar e às vezes acabavam respondendo mais de uma pergunta de uma única vez. Todos os entrevistados nos receberam muito bem, foram atenciosos e não se esquivaram de responder nenhuma pergunta.

Esse tipo de entrevista foi muito importante porque nos permitiu observar que todos os entrevistados expressavam claramente a ideologia proletária e um nível de confiança em nosso trabalho. A entrevista com Fausto Arruda durou quase três horas e muitas páginas de transcrição. A riqueza de detalhes contidas nas entrevistas poderia ter sido mais bem explorada na análise, mas devido ao restrito tempo que dispúnhamos não foi possível, uma vez que cursamos o mestrado, sem liberação, atuando como docente no ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Alta Floresta d'Oeste-RO no regime de 40 horas semanais.

b) Análise bibliográfica e documental

A análise documental, conforme definida por Gil (2002, p. 46), teve por base “documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas”, etc. Analisamos todos os textos, cartilhas, manifestos, boletins e outros materiais produzidos pela Escola Popular, de forma a selecionar os mais relevantes para o que essa pesquisa se propôs a investigar.

Os documentos analisados foram fornecidos pelos professores da Escola Popular e dirigentes da LCP. Tivemos contatos com vários documentos da Escola Popular, todavia, selecionamos alguns textos que achamos mais importantes para essa pesquisa: *Escola Popular: instrumento de politização das massas*, *Breve histórico da Escola Popular em Rondônia*, *3º Encontro da Escola Popular: Todos à Campanha de Alfabetização* e a *Escola Família Camponesa de Corumbiara comemora três anos de estudo trabalho e luta*. Entretanto, tivemos algumas dificuldades com o material de análise, pois muitos documentos apresentavam textos repetitivos ou muitos sintetizados. Também havia alguns textos que não tinham data, por isso, o trabalho precisou ser minucioso para não incorrer em erro.

A pesquisa bibliográfica privilegiou os clássicos da literatura marxista e a produção sobre a condição socioeconômica de nosso país, com ênfase na questão agrária, nos estudos críticos sobre imperialismo e educação. A pesquisa bibliográfica sobre a educação na China Socialista foi nossa maior dificuldade, uma vez que há poucas referências em Língua Portuguesa e espanhola. Nossa principal fonte de pesquisa bibliográfica foi uma coleção de artigos sem autoria, publicada sob o título *China: Revolução no Ensino*, na *Revista La Chine en Construction*, sem data e traduzida por M. Fátima Monteiro em edição portuguesa.

1.2.2. A análise e suas categorias: totalidade, contradição, ideologia e práxis

A análise foi feita de forma analítica e descritiva. Analisamos os dados documentais e as entrevistas aplicando as categorias do Método: totalidade, contradição, ideologia e práxis.

A partir das categorias totalidade e contradição, buscamos conhecer as críticas dos camponeses à educação escolar oferecida pelo Estado brasileiro e suas principais contradições; a realidade do campo e do surgimento de uma escola que se apresenta como alternativa à educação dos camponeses, suas contradições internas e suas articulações teóricas e práticas aos aspectos gerais da educação socialista desenvolvida na União Soviética e na China Socialista, já que desde o início identificamos que suas concepções de educação estavam vinculadas a essas experiências. Totalidade não significa que estudaremos e compreenderemos tudo, mas buscaremos o que é essencial e que precisa de uma análise mais profunda, como explica Kosik (1976, p. 36):

Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade... A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade.

A realidade tem que ser vista na sua concretude, não como algo caótico, sincrético, mas estruturado, não sendo perfeita e acabada, mas incompleta, pois os objetos sempre estão em constantes mudanças, pois como bem afirmou Marx (1985, p. 14) “o concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” e portanto, de movimentação.

Sendo assim, outra lei que está presente no método do materialismo histórico-dialético é a contradição. Os objetos podem se transformar em outras coisas, ou ser eles mesmos e o seu contrário, isto é, a lei da unidade dos contrários, marcada pela contradição inter-relacionada entre a afirmação e a negação que torna possível a variação dos diferentes processos resultados da mudança. Assim, para entender um fenômeno faz-se necessário observar suas contradições, onde um objeto é ele mesmo e o seu contrário como afirma Engels (1979, p. 102):

[...] um ser é, no mesmo instante, ele mesmo e outro. A vida não é, pois, por si mesma, mais que uma contradição encerrada nas coisas e fenômenos e que se está reproduzindo e resolvendo incessantemente: ao cessar a contradição, cessa a vida e sobrevém a morte.

Portanto, todo fenômeno tem contradições. Para chegar à concretude de um fenômeno “é necessário compreender as contradições existentes no fenômeno: o simples e o complexo, o concreto e o abstrato, a qualidade e a quantidade, o particular e o geral, a essência e a aparência, etc.” (SOUZA, 2010, p. 34). No mundo e na sociedade somos cercados por muitas contradições tanto em relação à natureza quanto nas relações sociais. A contradição ajuda-nos

a compreender a realidade, pois forças opostas juntas formam uma unidade e, conseqüentemente, o todo.

A contradição é uma lei fundamental da dialética materialista. Existem várias contradições, porém há uma que é principal, isto é, a mais importante dentro de cada fenômeno em foco (MAO TSETUNG, 1937a). Na atual sociedade em que vivemos, a contradição principal é entre a burguesia e o proletariado conforme foi apontado por Mao Tsetung (1937a, p. 18):

No processo, complexo, de desenvolvimento dum fenômeno existe toda uma série de contradições; Uma delas é necessariamente a contradição principal, cuja existência e desenvolvimento determinam a existência e o desenvolvimento das demais contradições ou agem sobre elas.

Por exemplo, na sociedade capitalista, as duas forças em contradição, o proletariado e a burguesia, formam a contradição principal; as outras contradições, por exemplo, a contradição entre os restos da classe feudal e a burguesia, a contradição entre a pequena burguesia camponesa e a burguesia, a contradição entre o proletariado e a pequena burguesia camponesa, a contradição entre a burguesia liberal e a burguesia monopolista, a contradição entre a democracia e o fascismo no seio da burguesia, as contradições entre os países capitalistas e as contradições entre o imperialismo e as colônias, todas são determinadas pela contradição principal ou sujeitas à influência desta.

Assim, em cada fenômeno devemos observar todas as contradições existentes, tentando buscar a oposição e o seu contrário, além do geral e do particular. Identificando a contradição principal e resolvendo-a, automaticamente se solucionará todas as demais. Portanto, há uma necessidade concreta, de luta de classes para que se solucione a contradição principal da sociedade.

As contradições existentes na realidade possibilitam que o investigador amplie sua pesquisa, busque novas fontes, veja as diferenças entre elas e chegue ao verdadeiro conhecimento, a essência do objeto, do fenômeno. Sempre haverá uma contradição que será a principal. Mas como saber qual contradição é a principal? Para Mao Tsetung (1979a), uma contradição é a principal quando por um determinado tempo sua solução subordina a solução das demais. “A unidade (coincidência, identidade, equivalência) de opostos é condicional, temporária, transitória, relativa. A luta dos opostos, mutuamente excludentes, é absoluta, como todo o desenvolvimento, o movimento” (LÊNIN, 1986, p. 326). As contradições permitem que possamos compreender os objetos a nossa volta através da luta dos contrários que ora move-se para a afirmação, ora para a negação, gerando posteriormente as mudanças. Contudo, é importante estudá-las, pois só compreendendo os fenômenos, é que se pode ver as contradições existentes e, a partir daí, observar como as mudanças ocorrem. “O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial,

já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa” (KOSIK, 1976, p. 14). Para o autor a questão secundária também é importante.

Revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico - com efeito, sem decomposição não há conhecimento - demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo (KOSIK, 1976, p. 14).

Entende-se que os fenômenos e as suas contradições são de suma importância para que se possa chegar ao conhecimento sistematizado e acumulado ao longo das gerações, pois é através dos antagonismos que pode-se ver “os dois lados da moeda” e a partir daí observar as ideologias que influenciam o pensamento das pessoas e a unidade contraditória existente.

A categoria ideologia e práxis foram aplicadas para compreender a necessidade de criação dessa escola, considerada uma “Escola de Novo Tipo”, seus objetivos e os princípios filosóficos e pedagógicos que a orientam e suas articulações com as lutas do movimento camponês e a luta de classes de forma mais ampla pela conquista do poder.

Quando se fala em ideologia é necessário refletir sobre qual lugar determinados sujeitos se encontram na sociedade e quais são as condições do mesmo dentro do modo de produção, ou seja, qual o lugar que ocupa, se é dominado ou dominante, pois isso é essencial para entender a categoria ideologia, devido os ideais variarem de uma classe para outra e os seus anseios também.

Utilizaremos o conceito de ideologia para analisar o conteúdo dos documentos da Escola Popular e das entrevistas. Buscaremos destacar a ideologia presentes na educação burguesa como fator que contribui com a situação de exploração em que se encontram os trabalhadores do campo e da cidade no contexto de destruição de direitos e recrudescimento dos mecanismos de opressão e, em contraposição, a ideologia do proletariado que avança nos processos de organização da luta revolucionária em todo o mundo. Então, para fazer uma análise dialética da ideologia dominante deveremos, também, analisar a contra-ideologia presente nos processos de resistência dos professores e dos camponeses, ressaltando a luta de classes presente nos processos pedagógicos e na vida cotidiana dos sujeitos pesquisados, pois conforme Marx e Engels (2008, p. 15):

A produção econômica e a estrutura social que necessariamente decorre dela constituem em cada época histórica a base da história política e intelectual dessa época; que, por conseguinte (desde a dissolução do regime primitivo da propriedade comum da terra), toda a História tem sido uma história de lutas de classes, de lutas

entre as classes exploradas e as classes exploradoras, entre as classes dominantes e as dominadas, nos diferentes estágios do desenvolvimento social.

Outra categoria do materialismo histórico-dialético que utilizaremos é a práxis. Nas teses sobre Feuerbach, Marx e Engels afirmam que: “é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento - isolado da práxis - é puramente escolástica” (MARX e ENGELS, 1989, p. 94-96) ressaltando que “a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado”, mas o conjunto de suas relações sociais, já que “a vida social é essencialmente prática” (MARX e ENGELS, 1989, p. 94-96). Práxis é a união dialética entre teoria e a prática, de forma que possa transformar a realidade através da associação dessa lei, não sendo oposta à teoria, pois “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1976, p. 113). Para o materialismo histórico-dialético a prática é essencial, é o ponto de partida para o conhecimento:

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento (FRIGOTTO, 2001, p. 82).

A teoria e a prática devem caminhar juntas para que haja conhecimento, pois, o “materialismo histórico sustenta que o conhecimento efetivamente ocorre na e pela *práxis*, que expressa a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas do processo de conhecimento: a teoria e a prática” (SILVA, 2005, p. 34).

A categoria imperialismo teve como principal referência a obra de Lênin: *Imperialismo: fase superior do capitalismo* (1979). A categoria imperialismo contribuiu para o entendimento das relações de dominação nos países semicoloniais como o Brasil. A educação nos países semicoloniais é imposta pelos órgãos do imperialismo, como Banco Mundial, Unesco, etc. A categoria *Capitalismo Burocrático* é um conceito desenvolvido por Mao Tsetung (2008) e que está presente nas concepções teóricas da Escola Popular, objeto de nosso estudo, tendo como principal referência as obras de Mao Tsetung (1975, 2008) Guzmán (1974), Martin Martin (2007) e Souza (2014) que discutem sobre a forma especial do capitalismo presente em países que não fizeram as revoluções burguesas e apresentam até a atualidade o problema agrário, como é o caso brasileiro.

O método do materialismo histórico-dialético é importante para estudar a História da Educação que este trabalho se propôs a pesquisar, em especial a História da Escola Popular.

As categorias do método nos ajudaram a não apenas criticar a realidade, mas transformá-la de forma que a teoria e a prática jamais se separem, pois, essa unidade é o que faz com que o proletariado tenha uma ideologia de sua classe.

1.3 A organização da dissertação

A dissertação está dividida em quatro seções. Na primeira seção trataremos sobre o surgimento da Liga dos Camponeses Pobres (LCP) que nasce como um movimento em defesa da Revolução Agrária, como síntese da Batalha de Santa Elina (Massacre de Corumbiara) e da depuração do movimento camponês em Rondônia. A Escola Popular surgiu dentro do processo de construção da LCP materializada na Escola Família Camponesa em Machadinho d'Oeste – RO na década de 1990. Discutiremos os fatores determinantes para sua criação, a perseguição, a resistência dos camponeses, assim como a participação de estudantes de outros Estados que contribuíram para a concretização dessa escola. Discorreremos também sobre sua organização e funcionamento, sua expansão e os principais motivos que resultaram no fechamento da Escola Família Camponesa e as demais Escolas Populares existentes no período nos acampamentos da LCP.

Na segunda seção, trataremos sobre o conceito de educação integral desenvolvido por Marx, que para ser completa deve abranger a educação intelectual, tecnológica e físico-militar. Para isso, faremos uma breve discussão entre a educação atual, que forma o homem unilateral e a educação integral marxista, que forma o homem omnilateral. A partir do conceito de educação integral discutiremos os aportes teóricos e as contribuições de Anton Makarenko na União Soviética e de Mao Tsetung durante a Revolução no Ensino desencadeada no período da Grande Revolução Cultural Proletária (1966-1976) na China Socialista.

Na terceira seção abordaremos os objetivos da Escola Popular e seus princípios pedagógicos e filosóficos que foram baseados no marxismo e na sua aplicação na educação socialista, em especial no pensamento Mao Tsetung. Esses aportes foram observados pela Escola Popular ao aplicar a linha de massas, a sustentação da escola com as próprias forças, coordenação coletiva e trabalho coletivo na Escola Família Camponesa. Discorreremos sobre a proposta pedagógica da Escola Popular e suas campanhas de alfabetização, do trabalho dos professores e sua disposição de “servir ao povo de todo o coração”, ressaltando o processo de politização e a defesa da ideologia do proletariado e da Revolução Agrária como parte da Revolução de Nova Democracia e sua posição contrária à educação popular reformista.

Por fim, na quarta seção, apresentaremos com o objetivo de tratar os conceitos presentes nesse trabalho e a realidade onde a Escola Popular está inserida, discutiremos sobre a ação do imperialismo na formação do capitalismo burocrático brasileiro (semifeudal e semicolonial) e a questão agrária; a educação atual sob a hegemonia dos organismos internacionais e das pedagogias liberais pós-modernas, ressaltando as formas de resistências na educação estatal e não estatal como a pedagogia histórico-crítica e as propostas de educação popular que se fundamentam no marxismo, como a Escola Popular.

2. A LIGA DOS CAMPONESES POBRES E O SURGIMENTO DA ESCOLA POPULAR

*Queremos paz, não a guerra
Senhores Donos de Terra...
Mas se ouvidos não prestais
Às grandes vozes gerais
Que ecoam de serra em serra
Então vos daremos guerra
Não há santo que vos valha:
Não a foice contra a espada
Não a fogo contra a pedra
Não a fuzil contra a enxada:
- Granada contra granada!
- Metralha contra metralha!
E a nossa guerra é sagrada
A nossa guerra não falha!*

Vinicius de Moraes. Poemas para a Liberdade. Violão de rua. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

2.1. A luta pela terra e o surgimento da Liga dos Camponeses Pobres (LCP)

Quando pensamos na história da luta pela terra no Brasil, é importante entender que essa luta não é nova, pois surge desde a chegada dos portugueses com a resistência dos índios na luta por suas terras. Posteriormente, tivemos a luta dos negros escravizados trazidos da África, formando assim, uma massa de camponeses sem terra.

Muitas lutas de resistência ocorreram ao longo da história, como a guerra de Canudos (1870-1897), no sertão da Bahia, Contestado em Santa Catarina (1912- 1916), Caldeirão e Pau de Colher no Nordeste em 1930. Contudo, foi apenas na década de 1940 que surgiram lutas pela terra com um rumo politicamente mais definido como em Trombas e Formoso, no Estado de Goiás (1952- 1958) e a de Porecatu no Paraná no fim da década de 1940. Essas lutas foram feitas por camponeses pobres, que se viam ameaçados, por grandes fazendeiros ou empresas, de serem expulsos após trabalharem anos na terra ocupada. Essas lutas tiveram grande apoio e direção do Partido Comunista do Brasil (PCB).

No campo, essas classes oprimidas começam a se organizar, principalmente nos sindicatos e na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - ULTAB, no final da década de 1950, fazendo também surgir no Nordeste as Ligas Camponesas, incentivando e organizando os camponeses para tomar engenhos na região, onde rapidamente se expandem. A palavra de ordem das Ligas Camponesas era “reforma agrária na lei ou na marra”, um slogan considerado radical na luta pela terra, causando desinquietamento do governo. Isto é, ou o Estado liberava as terras para os camponeses na legalidade, ou eles invadiam terras dos grandes latifundiários e se apossavam delas com a força das armas.

O Golpe civil-militar de 1964 reprimiu as massas e lutas populares instalando um período ditatorial no Brasil, sendo apoiado por vários setores da sociedade, como podemos observar abaixo:

O golpe de 1º de abril, apoiado pelo imperialismo norte-americano, pelos setores conservadores da alta hierarquia da Igreja Católica, pela burguesia internacional e nacional (industrial e financeira, os grandes proprietários de terras), conteve o avanço das forças populares que vinham num crescente nível de organização e mobilização em torno das lutas pelas reformas de base (LARA; SILVA, 2015, p. 277).

Por meio da violência os setores reacionários atuaram com prisões de lideranças, torturas, assassinatos, expulsão de líderes da esquerda e intervenção em sindicatos. As ligas Camponesas foram destruídas e suas lideranças assassinadas ou presas.

Em 1980 surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, que se organizou a partir de ocupações de terras no sul do país e se expandiu por quase todo o território brasileiro, tornando-se o mais importante movimento social do campo. Esse movimento se destaca pela defesa da reforma agrária de mercado e participação do aparelho do Estado.

Hoje há centenas de movimentos no campo brasileiro, mas um deles continuou a combativa luta das Ligas Camponesas e se destaca pela sua proposta de radicalização da luta com o desenvolvimento da Revolução Agrária. Esse movimento é a Liga de Camponeses Pobres - LCP, movimento que teve sua gênese na Batalha de Santa Elina, conhecida como “Massacre de Corumbiara”, que ocorreu em 1995 no município de Corumbiara-RO.

Na década de 1990 o MST já apresentava várias contradições no processo da luta pela terra. Em Rondônia as contradições se desenvolveram quando um grupo de lideranças se afastou do movimento, propondo uma luta mais radicalizada, enquanto a direção do movimento, aliada ao PT/PMDB trilhava o caminho da conciliação:

A radicalização na luta pela terra provocou um deslinde de posições no movimento camponês e conseqüentemente sua divisão em Rondônia. A cúpula do MST naquele Estado passou a ter uma atitude vacilante e policialesca, tendo o PT se aliado com o governo do PMDB de Valdir Raupp, hoje senador, tentando isolar os companheiros mais combativos e adotando uma atitude conciliadora na luta pela terra (LCP, 2006, p. 13).

Os que queriam lutar com e pelas massas afastaram-se do MST e de sua direção, como analisa Martins (2009, p. 113):

O MST intitula-se socialista e mantém profunda admiração pela revolução Cubana. Sem se aprofundar acerca de qual caminho aquele processo revolucionário armado desempenhou; sua linha política ou o que se tornou, o fato é que se aplicou naquele país uma luta armada de assalto ao poder para derrubar as oligarquias agrárias. O que o MST propõe é diferente. Ao identificar um constante “descenso na luta de massas” e esperando uma “correlação de forças” favorável para uma transformação estrutural, passou-se a adotar a estratégia de cada vez mais se associar à estrutura do Estado burguês (mais conhecido como “Democrático de Direito”), sobretudo com a eleição de Luís Inácio da Silva à presidência da república.

Esse grupo se desvincula do MST e se junta aos camponeses que estavam preparando a tomada de terra da fazenda Santa Elina. Para Martins, “a própria paralisia do MST fez com que diversas lideranças desse movimento, em diversos Estados, rompessem com o Movimento e iniciassem inúmeras ocupações de terra por todo o país” [...]. (MARTINS, 2009, p. 114).

Foi no município de Corumbiara, no sul do Estado de Rondônia, onde mais de 600 famílias participaram da tomada de terra da fazenda Santa Elina que tinha cerca de 20 mil hectares. Essas terras pertenciam ao pecuarista Hélio Pereira de Moraes.

A área da fazenda constituía-se em dez lotes de 2.000 ha, totalizando 20.000 ha. Os lotes foram negociados pelo INCRA nas décadas de 1970-1980 e serviriam para a execução de um projeto de desenvolvimento agropecuário. Em Rondônia, 99% desses contratos estão inadimplentes, portanto, o INCRA deveria retomar as terras para o controle da União e destiná-las à reforma agrária (MARTINS, 2009, p. 53).

A direção do MST ao ser convidada para contribuir com a ocupação da fazenda, não só recusou como delatou ao governo estadual nomes de companheiros que estariam encabeçando a mobilização, conforme ressalta Martins (2009, p.110): “O posicionamento do MST durante a ocupação na fazenda Santa Elina, não fora somente de não apoiar aquela ocupação. Ao contrário, passou a atacar os ocupantes articulando um isolamento entre os setores da igreja que apoiam a luta pela terra”. Apenas um lote dessa fazenda que tinha uma área de dois mil hectares fora ocupado. O Estado buscou realizar a reintegração de posse logo após a ocupação, mas os camponeses resistiram desde a primeira tentativa.

Conforme a Comissão Pastoral da Terra (CPT) a ocupação foi organizada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Corumbiara em 14 de julho e

apenas cinco dias depois houve uma primeira ação envolvendo 40 policiais militares com o objetivo de fazer cumprir um mandado judicial de reintegração de posse ao fazendeiro. A ordem judicial foi expedida pelo Juiz Substituto Roberto Gil de Oliveira, da Comarca de Colorado D'Oeste em 18 de julho¹. A reintegração de posse não foi cumprida por que os camponeses reagiram ao despejo das famílias e um camponês foi baleado pela PM. Os jornais locais noticiavam que o INCRA esperava um relatório sobre a ocupação para começar a agir e que a CPT desconhecia a situação atual da fazenda Santa Elina (MARTINS, 2009, p. 53).

Como as forças policiais não tiveram sucessos na ordem de despejo dos camponeses, “a mobilização dos latifundiários tornou-se intensa, inclusive na imprensa, para que a reintegração de posse fosse cumprida” (MARTINS, 2009, p. 53).

No dia 09 de agosto de 1995, na madrugada, a fazenda foi invadida por um enorme aparato policial e os camponeses resistiram. Utilizaram tudo o que tinham, desde foices, espingardas até pedaços de paus. Esse foi um dos maiores e mais sangrentos conflitos na luta pela terra de nossa história. O dia 09 de agosto de 1995 jamais sairá da cabeça de todos aqueles que viram e ouviram nos noticiários a morte de 16 pessoas, dentre elas uma menina de apenas 7 anos de idade, 7 desaparecidos e mais de 200 pessoas com graves ferimentos resultantes da batalha travada entre camponeses, jagunços e pistoleiros na referida fazenda.

Os camponeses de Corumbiara receberam apoio de várias organizações, na qual cada uma tinha ideias diversas sobre o fato acontecido na fazenda Santa Elina, como aponta Martins (2009, p. 110):

Inúmeras organizações prestaram solidariedade aos camponeses vitimados no conflito. Muitas organizações foram obrigadas a denunciar as atrocidades e outras viram naquele episódio um palco para suas encenações. Mas houvera os que identificavam a combatividade daquela luta, a disposição de luta dos camponeses e o momento para se iniciar a construção de uma organização camponesa que renegasse o atrelamento a partidos eleitorais, como a Liga Operária, que atuava à época na região do Estado de Minas Gerais e São Paulo.

Com o objetivo de causar intimidação nos camponeses e cessar a luta pela terra, o massacre de Corumbiara foi algo bem planejado pela polícia. “No entanto, ao contrário do que se esperava, a repressão sangrenta gerou uma enorme solidariedade e fez explodir o ódio das massas, levantando uma onda de novas tomadas em todo o Brasil” (LCP, 2006, p. 14). A LCP (2006, p. 14) afirma que o conflito “foi uma ação intencionalmente preparada, com planejamento militar, com o objetivo de espalhar o terror entre as famílias de camponeses e assim paralisar as tomadas de terras dos latifúndios em Rondônia e no país”.

Para os camponeses, não aconteceu um massacre naquele local, mas uma resistência dos camponeses, que preferem chamar o conflito como Batalha de Santa Elina. Martins

¹ Informe da Comissão Pastoral da Terra de Rondônia de 18 de agosto de 1995 (CPT, 1998).

(2009) em pesquisa realizada junto às vítimas ressalta que os camponeses refutam a ideia de massacre e destacam que foi uma batalha com uma forte resistência dos camponeses, que enfrentaram com as poucas armas que tinham o poder bélico do Estado e da pistolagem.

Conforme Martins (2009) há três visões sobre o conflito ocorrido em 1995: 1) Para o Estado e latifúndio a ação violenta buscava alertar quaisquer organizações de que era preciso frear a luta pela terra; 2) Para o MST e o conjunto de correntes oportunistas eleitoreiras era o sinal de que a luta deveria seguir pelo caminho da “legalidade”, onde afirmavam “Corumbiara Nunca Mais!”; e 3) para os revolucionários brasileiros a resistência camponesa da fazenda Santa Elina representava a efervescência da luta de classe no campo, de que a revolução brasileira seria em primeiro nível uma revolução agrária, enquanto parte de uma revolução de Nova Democracia.

Conforme Souza (2006, p. 73), meses depois do conflito de Corumbiara, nos dias 23, 24 e 25 de fevereiro de 1996, as lideranças de Santa Elina e outros camponeses comprometidos na luta pela terra se reúnem no 1º Encontro Estadual dos Assentados de Corumbiara, que foi realizado na cidade de Jarú. O Encontro culminou com a formação do Movimento Camponês Corumbiara - MCC que surgia para dar continuidade à luta combativa de Santa Elina.

O MCC pretendia ser um autêntico movimento revolucionário na luta pela terra e tinha como principal objetivo honrar e sustentar a luta de Santa Elina. Entretanto, o MCC se deteriorou com práticas oportunistas por parte de alguns líderes da direção, como Adelino Ramos e seu filho Claudemir Ramos (MARTINS, 2009, p. 104). Conforme o autor, com o tempo a luta se instaurou no interior do próprio MCC dando curso ao processo de depuração iniciado com a Batalha de Santa Elina.

Conforme o documento básico da LCP (2006, p.14), o MCC estava cheio de delatores e oportunistas ligado ao Partido dos Trabalhadores, além de terem forte influência da igreja católica. Dentro do movimento havia lideranças conciliadoras e práticas oportunistas que causaram grandes divergências entre os camponeses fazendo surgir uma luta de duas linhas dentro do MCC:

O desenvolvimento destas lutas vai resultar na conformação de dois campos no seio do MCC: o primeiro formado pelos que afirmavam o caminho de Santa Elina; o segundo, conforme depoimentos, “que representava a traição, a negação da luta, que degenerava em banditismo para passar depois à conciliação com o Estado”. Também se notará que a vinculação destes elementos com o PT e com setores da igreja católica (alguns padres de Osasco fundaram um Comitê de Solidariedade ao MCC) vai se tornar cada vez maior. O caminho que eles seguiram levou para os braços do oportunismo eleitoreiro do PT e PC do B (LCP, 2004).

Conforme Souza (2006, p. 74), “o 3º Encontro do MCC em 1999 os que defendiam uma posição combativa e de esquerda se reúnem num seminário de estudos na escola da Barragem em Machadinho D’Oeste (Escola Família Camponesa) numa área de ocupação pelo Movimento”. Conforme a autora “o objetivo desse seminário era eleger uma nova direção para o Movimento Camponês combativo e definir um Programa Agrário”. Foi criada a Liga dos Camponeses Pobres:

[...] os camponeses fizeram um balanço de toda luta contra os elementos oportunistas, condenando a prática de banditismo. Diversas lideranças camponesas defenderam com firmeza inabalável os princípios do movimento de ‘servir ao povo’, ‘sustentar em nossas próprias pernas’ e ‘lutar por um mundo justo’. Decide-se expulsar o oportunismo do MCC. Desta reunião histórica para o movimento camponês de Rondônia, participaram camponeses pobres de várias áreas, além de estudantes e professores convidados, que ao final de uma semana de estudos e debates, decidem sobre o desenvolvimento da Escola Popular e pela criação da Liga dos Camponeses Pobres de Rondônia — LCP. Num ato em Jaru, com a participação de centenas de camponeses pobres de Corumbiara, Espigão, Theobroma, Jaru, Machadinho e outras cidades, foi fundada a LCP-RO (LCP, 2004).

Conforme Souza (2006, p. 74), “este Congresso foi expressão e conformação do caminho revolucionário no movimento camponês, a partir de uma definição mais clara de seus objetivos e afirmação dos princípios”. Na Cartilha Nosso Caminho (2006) documento básico do Movimento a LCP explica que possui quatro pilares básicos:

- 1) Destruição do latifúndio e entrega das terras aos camponeses pobres sem-terra ou com pouca terra;
- 2) Libertação das forças produtivas do campo nas áreas tomadas do latifúndio, através da eliminação de todas as relações de produção baseadas na exploração humana e com a adoção de novas formas de trabalho coletivo fundadas na cooperação;
- 3) Organização das diversas formas da participação das massas nas áreas conquistadas para a tomada de decisões e de seu auto-governo (Assembleia popular e Comitê popular); Organizar a vida Cultural e suas diversas manifestações; organizar o sistema de auto-defesa das massas; Organizar a nova Escola Popular baseada nos três princípios de estudar, trabalhar e lutar (investigação científica, produção e luta de classes), para liquidar o analfabetismo e promover a elevação do conhecimento científico e técnico para todos; Organizar um sistema popular de saúde preventiva e curativa;
- 4) Estatização das grandes empresas capitalistas rurais e controle de sua produção e gestão pelos trabalhadores desde já nas áreas tomadas. Presente, ainda, nos documentos da Liga e nas suas relações estão os povos indígenas.

Esses quatro pilares demonstram o caráter revolucionário da LCP na radicalização de luta pela terra a partir dos aportes marxistas, como afirma Martins (2009, p. 111):

Para além de uma discordância de denominação e método está o caráter ideológico em torno de qual caminho seguir em torno da luta pela terra. A denominação de “Camponeses Pobres” é fundada por Lênin ao identificar as categorias na classe camponesa. Ao propor esta denominação a “liga” já apontava para uma forma organizada de enfrentamento no campo, retomando a radicalidade da luta pela terra.

Nota-se que no pilar número 3 trata-se da organização da Escola Popular, uma preocupação do movimento desde sua fundação. A LCP está presente em vários Estados da Federação e tem despertado interesse em muitos pesquisadores da questão agrária como (MARTINS, 2009; SOUZA, 2006; AMORIM, 2016) e, atualmente, se organiza no norte de Minas Gerais, Goiás, Pará, Tocantins e no Nordeste.

Os meios de comunicação criticam as ações e ocupações de terras organizadas pelas Ligas dos Camponeses Pobres de Rondônia desencadeando uma onda de perseguição e repressão sobre seus dirigentes que resultaram em dezenas de assassinatos nos últimos anos.

Com a violência e a covardia do latifúndio, usando a polícia e seus bandos de jagunços, tentou-se paralisar as tomadas de terra. Foram as agressões, os assassinatos covardes, massacres bárbaros que obrigaram o movimento a avançar na sua organização e autodefesa. Ou seja, face à violência crescente do latifúndio e do governo é que a defesa das massas de camponeses nas tomadas e acampamentos exigia uma maior mobilização, organização, combatividade e coragem das suas direções (LCP, 2006, p. 13).

A LCP defende a luta radical e não fica esperando pela aplicação da lei pelo Estado, que intitulam de “Estado Burguês latifundiário serviçal do imperialismo”.

O crescimento desse movimento tem sido vertiginoso. Conforme as organizações camponesas, Comissão Pastoral da Terra e ativistas da ABRAPO (Associação Brasileira dos Advogados do Povo) que atuam na assessoria jurídica aos camponeses, em 2016 os dados demonstram que, em Rondônia, enquanto o MST dirige 202 famílias em área de ocupação, a LCP dirige 2.113 famílias.

A Liga de Camponeses Pobres, diferentemente dos outros movimentos, rejeita a reforma agrária de mercado proposta pelas políticas do Estado. Toma o latifúndio, corta a terra e organiza a produção e a resistência. Esse movimento é considerado de novo tipo, pois não luta por reforma, mas faz a revolução agrária.

Morais e Pereira (2002, p. 38) definem a Revolução Agrária: “É a transformação qualitativa dos modos e relações de produção prevalecentes no agro, mediante a nacionalização dos recursos terra, capital e tecnologia”. “Os objetivos da revolução agrária são suprimir as contradições antagônicas que obstaculizam o desenvolvimento das forças produtivas, a eliminação progressiva das contradições urbano rural e a integração vertical (econômica, política e social) de todos os habitantes do País” (MORAIS e PEREIRA, 2002, p. 38, *apud* SOUZA, 2006, p. 43). Conforme Souza (2010, p. 76), a revolução agrária tem o objetivo de expropriar as terras do latifúndio como mecanismo de “descapitalizar” um grande mercado de especulação existente nos processos de desapropriação e organizar as massas para o processo revolucionário, em aliança com o proletariado.

A revolução agrária está condicionada a participação e organização das massas camponesas e operárias na transformação revolucionária operada no sistema político e econômico. A mudança na estrutura fundiária está sujeita a socialização dos meios de produção, o qual se opera imediatamente nas áreas de agricultura desenvolvidas e gradualmente onde predominam os pequenos produtores familiares. A nacionalização da terra determina a estatização da economia e gestão das grandes empresas agroindustriais, enquanto nas pequenas a estatização é gradual, começando pelos serviços básicos, o crédito, etc (MORAIS e PEREIRA, 2002 p. 38 e 39, *apud* SOUZA, p. 43).

Conforme os autores, esse modelo está inserido num processo revolucionário de transformação da sociedade. A LCP, explica o caráter da Revolução Agrária afirmando que ela é democrático-burguês de novo tipo, “ou seja, é democrático-burguesa porque não propõe de imediato suprimir a propriedade privada da terra e sim democratizá-la e é de novo tipo, porque não é para desenvolver o capitalismo e sim para assentar bases para o socialismo” (LCP, 2006, p. 12). Dessa forma, pudemos perceber que a revolução agrária não pretende inicialmente acabar com a propriedade privada, tendo em vista, que isso só é possível com a implantação do socialismo, mas pretende no capitalismo tomar, cortar e distribuir terras para os camponeses pobres que não a possuem. Esse é o objetivo da Revolução Agrária que é considerada de novo tipo exatamente por ser diferente dos modelos capitalistas de reforma agrária.

A LCP defende a Revolução Agrária, contrapondo-se à Reforma Agrária. Afirma que ela é uma evolução no Movimento Camponês no Brasil, em continuidade à luta das Ligas Camponesas que como já dissemos no decorrer deste trabalho se organizou no nordeste e tomou muitos engenhos da região na época. Já a LCP de acordo com Martins (2009, p. 121):

A LCP, no seu programa, ao substituir a palavra de ordem "Reforma Agrária" por uma "Revolução Agrária", marca uma evolução no movimento camponês do Brasil, que aponta para transformação radical das relações de propriedade no campo em nosso país, sem a qual a situação agrária permanecerá, em última instância, inalterada. As Ligas Camponesas, ao defenderem a consigna de uma Reforma Agrária Radical, claramente, apontavam neste sentido, para uma ruptura estrutural da sociedade capitalista brasileira.

Para o autor, a LCP tem muita similaridade às Ligas Camponesas no quesito da radicalidade da luta pela terra, marcando dessa forma uma ruptura com os modelos de reforma agrária do Estado, que em nada contribui para acabar com os grandes latifúndios do nosso país. No documento "Nosso Caminho" (2006, p. 24, 25), a LCP aponta quatro tarefas fundamentais para o programa agrário, a saber:

1 – Tomada das terras e destruição dos latifúndios pelos camponeses pobres organizados e distribuição das parcelas de terra para os camponeses pobres sem-terra ou com pouca terra;

2 – Libertação das forças produtivas do campo através da eliminação de todas as relações de produção baseadas na exploração do homem com a adesão voluntária à Ajuda Mútua e outras formas de cooperação;

3 – Organização e exercício do Poder Político pelas massas nas áreas tomadas;

4 – Nacionalização e estatização das grandes empresas capitalistas rurais nas áreas tomadas e com o avanço da Revolução.

Para Martins (2009, p. 120), este Programa Agrário aponta para um desenvolvimento do programa geral das Ligas Camponesas organizadas nos anos de 1950 e 1960. Há diferenças programáticas entre ambos, especialmente no que se refere à consigna "Reforma agrária na lei ou na marra", que trazia implícita a óbvia necessidade da "marra" no lugar de uma lei ineficaz e ineficiente.

O MST e a LCP têm algumas diferenças que não é o foco desse trabalho, mas uma das principais discrepâncias é sobre a ideologia e a prática de cada movimento como ressalta Martins (2009, p. 125) que “há então, uma grande diferenciação na ideologia e na prática política que distanciam a LCP e o MST. Se por um lado, o inimigo em comum é o latifúndio, as estratégias de combatê-lo são distintas”, pois enquanto o MST espera pela reforma agrária do governo, a Liga dos Camponeses Pobres toma terra dos grandes fazendeiros e distribui para as famílias sem-terra ou com pouca terra.

A LCP tem como horizonte estratégico destruir o latifúndio, a burguesia e o imperialismo, que são as três montanhas que pesam sobre o povo brasileiro. Defende a revolução proletária, a construção do socialismo mediante a ditadura do proletariado, ininterruptamente até o comunismo. Enquanto que o MST, que também diz ser socialista, defende reformas e eleições vinculando-se a partidos, como o Partido dos Trabalhadores.

Muitos camponeses cansados de esperar tantos anos pela reforma agrária optaram por fazer uma revolução agrária. Ocupam terras, cortam e dividem, sem ficar esperando pela reforma agrária tutelada do Estado, enquanto organizam as massas para os processos mais avançados da luta de classes. Este Movimento já nasceu com uma postura de enfrentamento ao latifúndio e as estruturas do Estado numa lógica totalmente inversa dos movimentos que lutam por reforma agrária dentro dos marcos institucionais. A concepção política e ideológica da luta pela terra e da conquista do poder desenvolvida pela LCP se contrapõem a reforma agrária implantada pelo Estado Brasileiro e defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST:

Ao contrário da luta desenvolvida pelos movimentos reformistas, a revolução agrária está condicionada à participação e organização das massas camponesas e

operárias na transformação revolucionária no sistema político e econômico. A revolução agrária proposta na atualidade pelos camponeses é a de expropriar as terras do latifúndio como mecanismo de “descapitalizar” um grande mercado de especulação existente nos processos de desapropriação feitos pelo governo federal e organizar as massas para o processo revolucionário, em aliança com o proletariado (SOUZA, 2010, p. 76).

O principal objetivo da Liga dos Camponeses Pobres é acabar com o latifúndio com a consigna “Conquistar a terra, destruir o latifúndio”, como única via para a transformação agrária do país, além de seguir sempre mobilizando e organizando o movimento para elevar o nível de consciência dos camponeses, como explica o movimento:

As LCP são um processo de construção de uma organização das massas camponesas pobres do nosso país. É um movimento de massas que luta pelos interesses econômicos, sociais, políticos e culturais dos camponeses principalmente pobres. Por mais que possa avançar uma direção ela tão somente poderá auxiliar como força dirigente pois a força para mover obstáculos, desimpedir o caminho e transformar a realidade, só as massas a possuem e só elas podem realizar. Por isto as LCP propõem a seus ativistas unir-se com a maioria das massas, viver com elas, aprender com elas e servir a elas (LCP, 2006, p. 26).

Por isso, através da coletividade nas áreas de acampamentos e assentamentos, a direção da LCP trabalha incansavelmente para solucionar, dentre vários problemas, o analfabetismo.

A primeira experiência da Escola Popular surgiu numa área da LCP em Machadinho d’Oeste com uma proposta pedagógica pautada em uma educação socialista e contra a educação oferecida pela burguesia aos trabalhadores, como veremos a seguir.

2.2. A História da Escola Popular em Rondônia

Depois da derrota da resistência armada ao regime militar fascista, mais popularmente conhecido como guerrilha do Araguaia², o movimento revolucionário brasileiro teve um período de quase desaparecimento. Contudo, “somente na década de 1990 é que se retoma o desenvolvimento das lutas das massas trabalhadoras pelo caminho revolucionário”, após o rompimento com organizações oportunistas que tinham como objetivo levar as lutas dos trabalhadores para o caminho da conciliação de classes e, dessa maneira, servir aos interesses das classes dominantes brasileiras (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 1). Esses trabalhadores que buscavam uma alternativa revolucionária passaram a desenvolver várias lutas tanto no campo como na cidade. A Escola Popular nasceu desse processo de retomada do movimento

² A Guerrilha do Araguaia ocorreu na região do Araguaia e foi um movimento armado que aconteceu entre os anos de 1972 e 1975, contrário a ditadura dos militares no Brasil. Foi organizada pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e tinha como um dos objetivos derrubar o governo e implantar o socialismo no Brasil.

revolucionário no País, especialmente no campo com a organização de um movimento em defesa da Revolução Agrária, refutando o caminho reformista e de conciliação de classes.

Durante décadas e particularmente nos últimos 30 anos o oportunismo controlou o movimento popular afirmando que o caminho para o fim da miséria seria a eleição de Luiz Inácio. Hoje esta posição é cada vez mais desmascarada, fica cada vez mais claro que não adianta mudar a gerência do Estado, de que estas eleições são uma forma de tentar enganar o povo, sendo na verdade um palco de disputa de frações das classes dominantes e grupos de poder pelo controle do aparelho do velho Estado reacionário (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 2).

A Escola Popular nasceu no seio da luta pela terra, em meio aos conflitos e a repressão do Estado. Embora tenha sido formulada em 1996 pelo sociólogo e professor Fausto Arruda, só passou a funcionar no segundo semestre de 1997, quando se deslocaram para Rondônia vários militantes de lutas sociais para ajudar em sua organização.

2.2.1. Os fatores determinantes para a criação da Escola Popular no Estado de Rondônia

A ideia inicial de fundar a Escola Popular em Rondônia surgiu em 1995 depois do conhecido massacre de Corumbiara, que foi uma luta dos camponeses sem-terra com a polícia. “Essa luta ocorreu na madrugada de uma quarta-feira, 09 de agosto de 1995 na fazenda Santa Elina no pequeno município de Corumbiara na região sul deste Estado” (MARTINS, 2009, p. 53) onde um grupo de camponeses, através da organização e mobilização tomaram as terras da fazenda Santa Elina. Essas terras pertenciam ao pecuarista Hélio Pereira de Moraes que antes de acontecer o massacre de Corumbiara haviam sido ocupadas por mais de 600 famílias sem-terra.

Como a reforma agrária não acontecia, os camponeses na época, ocuparam apenas um lote dessa fazenda que tinha uma área de dois mil hectares para produzir e viver com seus filhos. Porém, os policiais não tiveram sucesso e a mobilização pela reforma agrária tornou-se intensa. Desse modo, o Estado mandou mais policiais para a região, com objetivo de realizar a reintegração de posse. Os policiais atacaram os camponeses na madrugada do dia 09 de agosto de 1995. Esse conflito ficou conhecido como massacre de Corumbiara. “Resultado, 16 mortos, 7 desaparecidos, mais de 200 companheiros com graves sequelas resultantes da selvageria desencadeada pela polícia e vários camponeses perseguidos” (LCP, 2006, p. 14). Os camponeses não se renderam e resistiram com tudo o que tinham, como armas, paus, foices e espingardas.

Essa luta ficou conhecida no Brasil inteiro e muitos dos camponeses que participaram dessa batalha resolveram criar um movimento que honrasse e desse continuidade à luta dos camponeses de Santa Elina. Assim, um núcleo de camponeses resolveu criar o MCC

(Movimento Camponês Corumbiara) que pretendia “ser diferente do que existia até então na luta pela terra em Rondônia e no Brasil, que era o MST” (VITOR). Durante a ocupação da fazenda Santa Elina o posicionamento do MST não fora somente de não apoiar aquela ocupação. Ao contrário, passou a atacar os ocupantes articulando um isolamento entre os setores da igreja que apoiavam a luta pela terra como a CPT (Comissão Pastoral da Terra), delatando camponeses para a reação, etc (MARTINS, 2009, p. 102). Na época, isso gerou uma reviravolta e os camponeses passaram a ver o MST como oportunista e reformista. O MCC pretendia ser um autêntico movimento revolucionário na luta pela terra.

Toda a repressão sofrida pelos camponeses de Corumbiara não fez parar a luta pela terra, pelo contrário, “fez explodir o ódio das massas, levantando uma onda de novas tomadas em todo o Brasil” (LCP, 2006, p. 14). Nessa época, uma das tomadas de terras realizadas pelo MCC, foi a Fazenda Santa Bárbara localizada no município de Machadinho d’oeste – RO, onde as famílias assentadas criaram o acampamento Palma Arruda que abrigava os camponeses sem-terra, muitos deles vítimas da batalha de Santa Elina.

Durante um evento em Cuiabá, um dos nossos entrevistados, o professor Fausto Arruda, encontrou alguns camponeses de Rondônia que moravam no acampamento Palma Arruda e lhe falaram sobre a tomada de terra que tinham realizado na região e também da necessidade de ter uma escola na área recém-conquistada. Na entrevista Fausto Arruda relata sobre o convite dos camponeses:

- Oh, nós acabamos de tomar uma fazenda agora, e ela tem uma instalação muito grande. Era um lugar onde ia ser construído uma barragem e tem muitos prédios lá, e está tudo abandonado. Você quer ir dar uma olhada?! Eu acho que dá para fazer uma escola” (ARRUDA).

Os camponeses se referiam aos barracões feitos para se construir uma hidrelétrica na região, porém, o projeto não vingou, restando apenas os barracões abandonados pela empreiteira. Acreditavam que poderiam aproveitar esses barracões para construir uma escola para os acampados, já que haviam tomado as terras da fazenda onde ficava os barracões.

Depois dessa conversa com Fausto Arruda, os camponeses começaram a pensar sobre o tipo de escola que havia e o tipo de escola que o povo precisava. Iniciaram a idealização de uma escola vinculada às lutas do movimento camponês e que estivesse a serviço da classe trabalhadora, forjando no seu coletivo a consciência socialista. O acampamento Palma Arruda sofria também com a falta de energia elétrica e de transporte escolar para que os filhos dos camponeses pudessem estudar. Era impossível ir para a escola na cidade e voltar todos os dias. As estradas eram precárias e as instituições escolares ficavam muito longe.

Fausto Arruda era um apoiador do Movimento Camponês com uma extensa história de luta popular, como ele mesmo explica:

Vou colocar assim como marco o ano de 1996 que eu trabalhava com o movimento sindical e eu era da diretoria da CGT (Central Geral dos Trabalhadores) e eu tinha também na época uma militância no MR8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro). O MR8 era uma espécie de uma fração do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Então há algum tempo, uma parte significativa do MR8 tinha manifestado insatisfação e contradição com a linha. Essa linha de atuar somente nas eleições e não aprofundar a relação com o movimento político e social de maneira a caminhar no sentido de uma revolução. E quando foi em 1995, houve assim uma ruptura, muita gente saiu por insatisfação. Nessa época eu morava em Brasília e era o chefe do escritório da CGT em Brasília. Então quando foi em 1996 eu já entreguei o cargo de diretor e me mudei para o Rio de Janeiro. A minha intenção era fazer um mestrado em ciência política, porque a minha formação é Sociologia e Ciência política. Eu já tinha feito uma pós-graduação em ciência política e eu queria me adiantar mais. Acontece que quando eu cheguei em uma instituição que é tida como modelo na área de ciência política e eu fui conversar com um dos coordenadores, ele queria que eu lesse 12 livros de autores americanos e tivesse um inglês escoreito. Aí eu falei pra ele: Rapaz, dessa gente eu tô é fugindo! E aí achei que não devia mais ir atrás de academia porque as experiências que eu tinha tido contato, lá na década de 1970, eu passei 3 anos dando aula na universidade e achei que o espaço era muito limitado pela finalidade da própria academia que é manter tudo sobre controle das classes dominantes e trabalhar no sentido de fortalecer essa dominação. Então lá no Rio de Janeiro eu fui para a biblioteca nacional e fiz uma grade de estudos que contemplava o estudo sobre o movimento comunista internacional, sobre a história do partido comunista do Brasil e sobre os movimentos sociais aqui no Brasil, como Canudos, Contestado, Trombas e Formoso e o Cangaço. Então eu estabeleci um horário de trabalho que ia de 9:00 horas, que abria a biblioteca, até 17:00 horas. Fiz isso durante uns quatro meses seguidos, direto, e também andei estudando algumas coisas na área de educação.

Fausto Arruda e alguns camponeses de Rondônia que estavam interessados em criar a escola na região foram conhecer a experiência da Escola Família Agrícola – EFA no Estado do Espírito Santo, “escolhida por ser considerada como uma das melhores escolas técnicas do Brasil” (VITOR) e que trabalhava com a pedagogia da alternância, que tinham muito interesse em conhecer. “Eu fui visitar os padres em Anchieta e fiquei muito empolgado com a ideia” [...] (ARRUDA). No município de Anchieta no Espírito Santo em março de 1969 foi criada a primeira Escola Família Agrícola (EFA) do Brasil dirigida por padres jesuítas, que já tinham vivido essa experiência em países europeus e trouxeram também para o Brasil.

Desse modo, Fausto Arruda e os camponeses trabalharam e conviveram durante quinze dias neste local, observando o funcionamento da escola. Ficaram bastante entusiasmados pela forma como funcionava a pedagogia da alternância, sua relação com os camponeses e metodologia de trabalho.

Após conhecer essa experiência da EFA do Espírito Santo Fausto Arruda veio para Rondônia averiguar o local onde seria organizada a escola. Após conhecer os barracões da hidrelétrica em Machadinho d’oeste ele volta para o Rio de Janeiro:

Eu voltei e combinei com a família. Quando chegou o período de férias eu levei a família toda pra Rondônia e ficamos uma semana dentro de um barraco no acampamento, e eu disse: - Oh, eu vou viver nessas coisas por aqui e vocês vão

conhecer o meu novo hábitat. Levei eles até lá também pra eles conhecerem (ARRUDA).

Observamos que a família de Fausto veio para a região morar nos acampamentos junto com os camponeses e ajudar na execução da escola. Sua esposa que era formada em Sociologia resolveu fazer um curso de enfermagem na cruz vermelha e curso de laboratorista para ajudar no trabalho com os camponeses, devido nesses locais o acesso a saúde ser muito precário ou longínquo.

Ao chegar nos barracões abandonados, Fausto Arruda disse que seria ali que montaria a Escola e que ela se basearia nas ideias e modelos trabalhados na EFA do Espírito Santo:

Achei assim uma coisa de encomenda. Só que há dez anos estava tudo abandonado, já bem deteriorado muitas coisas, mas como o material era muito bom, era material de primeira, telha, madeira de primeira. Tinha a fila dos engenheiros, tinha refeitório, tinha o alojamento dos trabalhadores, tinha restante de instalação elétrica. Aí eu disse: Vamos fazer isso, aqui (ARRUDA).

Conforme o relato do entrevistado havia uma estrutura imensa, com materiais bons e um espaço favorável para se construir a escola que queriam, além de haver muitas pessoas interessadas em colocar em prática a proposta de uma Escola Popular. Fizeram visitas nas casas dos camponeses e nas várias linhas que existiam ao redor do acampamento, convidando todas as famílias para uma reunião de apresentação da proposta da escola. “Nós fizemos a pé, lote por lote, chamando o pessoal” (ARRUDA). Observamos a perseverança de todos os envolvidos com o projeto da Escola Popular. Essa escola deveria aproximar-se da comunidade e não ser uma escola isolada das massas. No dia marcado para a reunião, várias famílias compareceram para saber como seria a construção da escola:

No dia marcado da reunião apareceram umas 35 pessoas mais ou menos, 35 famílias, e aí a gente fez a exposição de que ali seria feito uma escola, e que era uma escola direcionada para os camponeses pobres e que o sistema que a gente queria montar era o sistema de alternância, que as pessoas ficavam 15 dias na escola e 15 dias em casa e que a gente queria na volta dos alunos sempre discutir a situação do lote e durante os 15 dias que eles estavam na escola a gente também daria orientações para melhorar tanto a produção quanto a convivência com as pessoas (ARRUDA).

Era um número considerável de famílias que participaram da primeira reunião da Escola Popular e a ênfase dada pelos seus fundadores sobre o sistema de alternância como um método facilitador para o aprendizado e trabalho dos camponeses, foi bem acolhido.

Logo após a explanação, os participantes da reunião perguntaram sobre o dinheiro para montar a escola e se o governo iria contribuir para a manutenção da instituição. Em seu relato Fausto Arruda disse que respondeu a esse questionamento da seguinte forma:

Bom, desde que o homem é homem a riqueza ela surge de duas fontes: do trabalho e da natureza. A natureza está aqui e o trabalho também, que são vocês. Então para fazer a escola, nós vamos fazer a escola no sistema de mutirão. A gente vai marcar um dia por semana e quem puder e quiser participar aqui da vida da escola, vem e traz motosserra, traz machado, os instrumentos necessários, porque o mato tinha tomado conta de tudo. Primeiro nós temos que fazer uma limpeza geral na área e depois a gente vai ter que tirar uns bifés³ de madeira para fazer as mesas, os bancos. Então no primeiro dia da reunião já foi feito uma mesa e dois bancos (ARRUDA).

Dessa maneira, foram feitas várias reuniões com os camponeses. Inicialmente os camponeses queriam que a Escola Popular fosse como uma escola “normal”, ou seja, igual à do Estado, mas eles foram participando das reuniões da escola e começaram a entender que essa escola seria diferente das escolas convencionais, pois tinha outra proposta política e almejava não só ensinar a ler e escrever, mas compreender para transformar a sociedade. “De início era um negócio que os camponeses não tinham muita noção, mas à medida que foram participando das reuniões eles passam a entender melhor” (VITOR). Além disso, tinha um número grande de famílias acampadas que moravam perto de onde seria a escola. “Então pra elas era interessante estar ali participando” (VITOR).

Após feitas todas as reuniões com os camponeses foi iniciado o trabalho de limpeza e organização do local. A comunidade participava não somente das reuniões, mas também dos trabalhos braçais e faziam os reparos necessários para que a escola pudesse ficar em condições de funcionar:

[...] o grosso já estava construído, porém precisava de alguns reparos: parte de telhado, encanamento pra água e a parte elétrica. Então pegamos essa estrutura que já existia, reunimos com o pessoal para fazer os reparos, e aí tinha ajuda tanto do sindicato dos operários, principalmente de Belo Horizonte que ajudou com recursos e houve também uma campanha de arrecadação com os comerciantes e com os próprios camponeses que também ajudaram na arrecadação, mas o grosso era esse apoio do sindicato dos operários de Belo Horizonte (VITOR).

Podemos observar que a estrutura física da escola, segundo os nossos entrevistados já existia, embora velha e abandonada. Notamos também, a importância que o sindicato dos trabalhadores da construção civil de Belo Horizonte e dos comerciantes da região que ajudaram de maneira significativa para a reforma da escola.

Portanto, com o árduo trabalho dos camponeses, professores e estudantes, foram realizadas as reformas necessárias nos cinco barracões que havia para que a escola pudesse funcionar. Toda a reforma foi feita por meio de mutirões. “A primeira vez que a gente foi fazer a reforma, juntou um mutirão. Era um curso de formação do movimento camponês e

³ Bifes de madeira quer dizer lascas de madeira.

esse curso durou um pouco mais de uma semana. Participou camponeses de várias áreas” (VITOR). O entrevistado explicou como funcionava o curso e a reforma:

O curso era feito assim: de manhã a gente trabalhava e a tarde fazia estudo, todos os dias. E, como era bastante gente 60, 70 pessoas no curso, então conseguimos rapidamente reformar a escola. O que faltou, depois o pessoal da própria escola fez. Os alunos também fizeram uma parte grande de trabalho juntamente com os professores (VITOR).

Relatamos a importância e o apoio de todos os camponeses, inclusive de outras áreas, para reformar a escola. Esses barracões reformados eram grandes e com portas. Com armações de cimento e concreto armado. É interessante destacar que todo o material utilizado na reforma da escola foi proveniente de doações recebidas de apoiadores. A mão de obra gratuita ficou sob responsabilidade dos camponeses. Estes ajudaram a reformar a escola, a fazer a limpeza do local, cederam as ferramentas necessárias, objetos e utensílios. Os camponeses trabalharam com entusiasmo, tendo em vista que “esse processo de fazer o mobiliário para a escola, de organizar, levou uns três meses, pois as mesmas mesas do refeitório serviram também para as salas de aula” (ARRUDA). No início os móveis eram escassos, mas aos poucos os camponeses foram construindo os mobiliários necessários, organizando e limpando a escola.

Após esse processo de organização e limpeza, foram realizados vários trabalhos de divulgação sobre essa nova escola através dos chamados Boletins Informativos. “Eu não sei se alguém da região tenha ainda as cópias. Nós tiramos pelo menos 6 boletins informativos da escola” (ARRUDA). Os boletins informativos sempre eram distribuídos após a realização dos mutirões, onde todos ajudavam a realizar as tarefas. Nesses boletins apresentavam os trabalhos feitos nos mutirões passados, além de convidar as pessoas a se inscrever e participar das atividades da escola. É importante ressaltar que esses boletins informativos eram distribuídos em todas as linhas vicinais próximas à futura escola e em todo o acampamento Palma Arruda:

E aí os boletins eram sempre soltos quando já se tinha marcado os mutirões, dizendo o que a gente tinha feito no mutirão passado e convidando o pessoal já a se inscrever pra participar da escola. Esse processo levou uns três meses pra gente montar as mesas do refeitório que servia também para as aulas... e abrimos as inscrições pra o pessoal chegar (ARRUDA).

Depois da divulgação da escola, foram feitas as inscrições de todos os interessados. Havia inscritos há 30 km de distância. Fausto Arruda relatou que conseguiram um caminhão para transportar os estudantes e que este partia do final da linha 16, que era a linha onde ficava a escola, e vinha recolhendo-os ao longo do caminho.

Em relação ao nome da escola, Fausto Arruda explica que foi uma decisão política:

Conversando com outras pessoas do próprio movimento sindical. Nesse período havia sido criado a Liga Operária Camponesa, o pessoal chamava de LOC, que ela tinha contato com os camponeses remanescentes da resistência de Santa Elina. E aí criou-se uma contradição com a Escola Família Agrícola porque a Escola Família Agrícola, o nome Família Agrícola não define a prioridade, quer dizer, no meio dos camponeses tem o camponês rico, o camponês médio e o camponês pobre e ainda os sem-terra. Então a gente achou que devia direcionar a escola pra uma faixa, que é a faixa que tem maior necessidade e portanto, esse nome genérico Escola Família Agrícola não cabia muito no projeto que a gente queria desenhar. Então criamos a Escola Família Camponesa. Esse termo camponês, estava meio fora de moda, porque o MST não tratava como camponês, tratava como trabalhador rural e nós começamos a trabalhar com esse termo camponês para distinguir, dar uma força ideológica mais firme, então ficou Escola Família Camponesa.

Assim, a nova escola que acabara de surgir, sendo consenso entre todos, passou a se chamar Escola Família Camponesa.

Ressaltamos que a Escola Popular recebeu o nome de Escola Família Camponesa, mas se popularizou como Escola da Barragem. Foi a primeira experiência da Escola Popular, como explica o professor Vitor: “iniciamos na barragem com uma ideia ainda não muito clara como que ia desenvolver isso”. Ou seja, nem eles mesmos sabiam quais proporções a Escola Família Camponesa iria tomar. Quando perguntado sobre porque o nome Escola da Barragem ele explicou:

Porque lá nessa área tinha vários barracões. Inclusive tinha sido feito para construção de uma barragem no rio Machado e aí todo mundo na região falava: “lá na barragem, lá na barragem” ... porque tinha os barracões da hidrelétrica. Só que a hidrelétrica não foi pra frente, mas ficaram os barracões abandonados e quando o pessoal tomou a área, tomou também esses barracões. Eram barracões assim... muito bem feitos. Era uns cinco barracões, quadra de esporte e uma outra parte era sala de máquinas, motores e ferramentas. Então por isso era chamada Escola da Barragem (VITOR).

Portanto, foi em Machadinho do Oeste, na escola da Barragem, onde desenvolveram a primeira e mais importante experiência. “Junto com os camponeses, professores, estudantes e apoiadores edificaram a construção de uma Escola de Novo Tipo, escola de politização, trabalho e luta, chamada de EFC – Escola Família Camponesa” (ESCOLA POPULAR, s/d.a, p.1). Era uma escola de novo tipo exatamente por ser diferente das escolas convencionais oferecidas pelo Estado. Seu objetivo principal era conscientizar os camponeses para lutar pela construção do socialismo.

Após a escolha do nome, os camponeses fizeram várias reuniões e decidiram adotar o modelo de alternância⁴, até porque favorecia muito aos trabalhadores, principalmente na

⁴ O modelo de alternância da EFA funciona da seguinte forma: O mês se divide em tempo de teoria e tempo de prática. Durante 15 dias os alunos estudam em tempo integral na escola e 15 dias ficam no campo, na casa dos

época da colheita, onde os filhos poderiam ajudar mais os pais nas lavouras. Como alguns camponeses tinham ficado quinze dias na EFA do Espírito Santo eles relataram sobre o que tinham assimilado de bom nessa instituição, “principalmente em relação ao método, porque conteúdo já tinha” (VITOR). Observamos que o método utilizado por essa escola era muito vantajoso para os camponeses, pois tentava adequar a realidade dos educandos, ensinando conteúdos que tivessem utilidade na prática, além de fazer articulações entre teoria e prática. Os professores deveriam executar o chamado Trabalho de Campo que era ir aos lotes, fazer reuniões com os pais dos alunos, dar sugestões de melhoria na agricultura familiar e ver a produção de cada família.

Desse modo, a Escola Popular passa a existir como uma organização que trabalha principalmente entre camponeses e operários. “Na cidade a luta se dá pela questão da moradia ou bairros, onde tem uma organização maior, e no campo aonde os camponeses estão lutando por um pedaço de terra” (JÚLIA). Também está vinculada a luta diária dos trabalhadores, pretendendo ser uma escola diferente.

A Escola Popular em Rondônia, nasceu da necessidade dos camponeses e operários contra a exploração a que estão submetidos e pelos seus interesses imediatos, como o acesso à terra, à moradia e, principalmente, fortalecer a organização do proletariado para lutar a cada dia com autonomia na busca pelo poder.

Os camponeses se reuniram constantemente para decidir como funcionaria sua organização interna, como a alimentação dos alunos, a confecção dos móveis que faltavam para a escola, o problema da energia elétrica, dentre outras coisas.

A Escola Popular foi o resultado concreto da luta dos trabalhadores:

A Escola Popular, como proposição nova de instrumento e metodologia na atividade de ensino e instrumento auxiliar mesmo de politização das massas, surgiu da necessidade destas em sua luta contra o sistema de exploração e opressão, pelos seus interesses imediatos, pela defesa de seus direitos e por uma nova verdadeira democracia, como uma das formas de fortalecer, aprimorar e reproduzir sua organização classista, combativa e independente. Enfim, como uma necessidade de todo o movimento popular revolucionário para o seu progresso geral (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 1).

Está claro que a Escola Popular foi uma necessidade concreta apresentada no processo da luta de classes e como tal acabou se desdobrando para outras áreas de acampamento do movimento camponês.

2.2.2. Aspectos organizacionais e de funcionamento da Escola Família Camponesa em Machadinho d'Oeste – RO

Como a Escola Família Camponesa havia adotado o regime de alternância as famílias foram orientadas a ajudar com a alimentação dos alunos. “Geralmente era arroz e óleo que os camponeses traziam, mas alguns já tinham plantação de abóbora, de melancia” (ARRUDA). Todos os alimentos arrecadados eram colocados junto com o caminhão que traziam os alunos para a escola, porém, a alimentação era muito precária. “Alguns botavam um quilo de açúcar, outros colocavam café ou coisa desse tipo, mas os primeiros tempos foram muito duro do ponto de vista de alimentação” (ARRUDA). Como os camponeses tinham pouco tempo tomado a área da Fazenda Santa Bárbara, a maioria deles não possuíam muita coisa produzindo, por isso a Escola Família Camponesa passou por tempos difíceis em relação a comida. “A gente comia arroz com broto de mamoeiro. A gente cortava, colocava óleo, fritava e colocava em cima do arroz” (ARRUDA). Passaram um longo tempo com uma alimentação bem restrita, pois após o arroz com broto de mamoeiro evoluíram para o mamão a alho e óleo. “A gente pegava o mamão verde e refogava no alho e óleo” (ARRUDA). Observamos que não havia uma alimentação diversificada, mas regada a um ou dois tipos de alimentos. A Escola Família Camponesa dependia de doações para poder alimentar toda a equipe da escola, não sendo capaz de se auto sustentar. De posse da terra, os camponeses haviam feito plantios, mas no quintal da escola se plantou várias espécies de frutas e verduras a fim de diversificar a alimentação:

A gente conseguiu criar pomar de várias frutas que era uma necessidade de variar a alimentação da escola, aonde tinha muita verdura, muita fruta, que era também uma briga de mudar esse hábito do camponês que come carne, arroz e feijão, carne, arroz e feijão (VITOR).

Por conseguinte, logo a Escola Família Camponesa já estava com uma boa horta. Porém, começaram a sobrar muitos produtos da horta, porque segundo Fausto Arruda e Vitor as pessoas não tinham muito costume de comer verdura. “A gente matava um frango para 18 pessoas. Era uma pontinha pra cada um. A carne era regada mais tinha uma bacia cheia de alface, rúcula, rabanete, jiló” (ARRUDA). Todos podiam repetir salada a vontade, mas como a horta produzia muita coisa, as pessoas não davam conta de comer tudo.

Dessa maneira, foram feitas várias doações de verduras para as pessoas que moravam na linha da escola, como alface, tomate, pepino, rabanete, rúcula, chicória, repolho, etc. “Era uma situação meio difícil porque às vezes sobravam coisas da horta, mas não tinha uma escala comercial, aí a gente liberava para o pessoal da linha vir buscar e se abastecer” (ARRUDA).

Sobre esse assunto, Vitor afirma que “em alguns momentos tinha a produção maior que era o milho, o arroz, e, no caso de Machadinho, tinha que cuidar da granja de galinha e de porco”.

Foram feitas também granjas de porcos e frangos na escola. Essas granjas foram de suma importância na alimentação. Em relação a criação de frangos Arruda relatou que:

No período mais adiantado, porque a gente começou aos poucos, a gente fazia troca com os supermercados, a gente levava o frango abatido e ovos e pegava farinha de trigo, açúcar, coisa que não tinha na roça. Também levávamos alguns produtos da horta que era muito boa para vender nos supermercados.

A produção variava conforme determinadas épocas do ano, mas a escola, inicialmente, conseguia manter a alimentação dos estudantes, já que funcionava em período integral.

Era necessário que os camponeses entendessem a necessidade e importância da produção como forma de manter o coletivo funcionando e também de facilitar através de mutirões, o plantio, a colheita e a saída desses produtos para o mercado consumidor. Dessa maneira, se combateria o individualismo e se fortaleceria a coletividade. Conforme Fausto Arruda, todo o trabalho era baseado no coletivo e construído por meio de mutirões, como era o caso das hortas, onde havia um revezamento de equipes para o seu cuidado:

A gente acordava às 5 horas da manhã e era alvorada⁵ para todo mundo. Após acordarem as pessoas iam para o salão fazer atividade física. Depois de terminar a atividade física, ia um grupo irrigar a horta manualmente, outros iam cuidar da criação dos porcos, outros limpavam a sala, o banheiro, o refeitório, etc., e outra parte ia para o refeitório para preparar o café da manhã. Terminado o café da manhã era distribuído outras turmas, uma turma ia para a parte da granja na criação de frango para corte e de galinha poedeira, etc. Essa distribuição era feita no coletivo, em reunião e não era equipe fixa, todo mundo fazia de tudo, juntava professor, aluno, porque não tinha empregado na escola (ARRUDA).

Observamos que todos tinham afazeres e cada um contribuía com os trabalhos a serem feitos na escola de maneira total, já que as equipes sempre mudavam de trabalho.

Sobre a rotina da Escola Família Camponesa Vitor também ressaltou que “geralmente na parte da manhã era trabalho, ou seja, produção. Depois dos trabalhos, tinha o almoço e depois do almoço tinha a parte do descanso que era uma hora e meia, duas horas. A parte da tarde era a parte de estudo” (VITOR). Observamos a relação entre estudo e o trabalho como princípio educativo estava ligado a produção camponesa.

A divisão de tarefas ocorria conforme a necessidade da escola, onde todos sentavam para discutir e dividir as tarefas: “Digamos que o banheiro quebrou então dividia em grupo, tal grupo vai arrumar o banheiro, o outro vai carregar tijolo, o outro vai pintar tal lugar, então

⁵ Horário em que todos devem acordar.

sempre tinha coisa pequena para fazer” apontou Vitor. Observamos que tudo era feito em forma conjunta.

Além de terem hortas e pomares, a Escola Família Camponesa recebeu a doação de alguns equipamentos de marcenaria, que apesar de ser manual ajudou muito na construção dos móveis para a escola:

[...] mais na frente a gente recebeu a doação dos restos de uma marcenaria e foi um avanço bom, porque a gente conseguiu fazer as carteiras dos alunos, as carteiras individuais, a mesinha com as cadeiras, ampliamos o refeitório e fizemos 12 beliches (ARRUDA).

Notamos como a escola conseguiu fazer vários móveis utilizando o trabalho coletivo. Haviam conseguido as camas beliches, mas não havia colchões. Então, deram uma volta nos hotéis da região pedindo colaboração de colchões para os beliches “porque no começo os meninos traziam colchonetes para colocar em cima dos beliches e depois a gente conseguiu doação de colchões nos hotéis da cidade. Teve uns hotéis que deram 1, 2, 3, outros deram até meia dúzia de colchões” (ARRUDA). Houve apoio e solidariedade da sociedade do entorno da área onde se localizava o acampamento em relação à escola.

Depois de feito vários mobiliários, a escola estava com uma boa infraestrutura, como o alojamento dos alunos, o refeitório, mas faltava o principal: Energia elétrica. Porém, “o problema logo foi resolvido com a doação de um motor de luz” (ARRUDA). O motor estacionário ajudou na concretização do projeto da escola, porque na maioria dos acampamentos em Rondônia não há energia elétrica. Isso foi considerado um grande avanço para a área, pois contribuiu para a realização de muitos trabalhos que necessitavam da energia elétrica.

Na Escola Família Camponesa as doações eram sempre bem-vindas. Depois da marcenaria receberam a doação de várias mudas de plantas, cuidadas pelo primeiro técnico agrícola que chegou para trabalhar na escola.

Na época muitos estudantes recém-formados na EFA de Cacoal, cidade do interior de Rondônia, souberam dessa experiência que estava se iniciando no município de Machadinho d’oeste na área camponesa Palma Arruda e se interessaram em participar e apoiar o movimento camponês, como esse técnico agrícola que chegou na escola e já ficou responsável pelo plantio e cuidado das mudas de plantas doadas.

Por meio de doação também conseguiram um microscópio. Esse aparelho ajudou a detectar a doença da malária, que era muito comum na região. Isso foi uma grande conquista para os camponeses, pois havia altos índices da malária na área. Quem operava o microscópio

era a esposa de Fausto e como ela tinha feito o curso de laboratorista, já analisava as lâminas sem sair da escola. Na época a SUCAM (Superintendência de Campanhas de Saúde Pública) fornecia os medicamentos e ela repassava para os doentes, pois “havia uma massa de camponeses muito pobres e a maioria deles quando entrou nessas áreas tinha vários problemas de saúde, problema de malária, leishmaniose, vários casos desse tipo” (VITOR). O acesso à assistência na área da saúde e educação são limitados dentro dos assentamentos e acampamentos espalhados por todo o país. Por isso, o microscópio foi importantíssimo para salvar vidas contra a malária.

Apesar de muitas limitações, a Escola Popular conseguia uma participação permanente da comunidade na escola, pois todas as reuniões para decidir ou resolver algum problema eram feitas neste local.

Os camponeses que ajudaram a construir a Escola Família Camponesa tinham grandes expectativas em relação à conquista da terra. Contudo, o MCC estava em profunda crise. As contradições entre os dirigentes do movimento eram latentes. Segundo Fausto Arruda, “havia uma tendência que tem no movimento camponês que é de se escambar para grupos armados, grupos de caudilhos”. O principal líder do MCC possuía fortes traços de caudilhismo, além de práticas abusivas e desonestas, como relata Fausto Arruda:

A direção (do MCC) foi formada pelos os mais ativos que sobreviveram ao massacre, mas aconteceu com eles uma tendência que tem no movimento camponês que é de se escambar para grupos armados, grupos de caudilhos e aconteceu com o próprio líder maior que o pessoal chamava de Pantera. As ajudas que esse movimento ia recebendo, ele passou a ter um comportamento desviado de usar o dinheiro para bebida, farra e isso foi detectado e o pessoal reagiu no sentido de ele se corrigir, foi feita muita tentativa de que ele se enquadrasse dentro dos princípios do movimento e ele fez foi radicalizar, então como tinha muitos galpões lá na escola ele chegou a querer a dividir o espaço da escola para montar um centro comercial, onde tivesse armazéns, bares e tal e nós refutamos isso porque colocar um bar, um bolicho com mesa de sinuca, num casava com o espírito da escola.

As contradições entre os camponeses no movimento afetaram o sossego da escola. Como afirma Fausto Arruda no relato acima, a principal liderança do movimento queria dividir o espaço que havia no local para montar um centro comercial e bares. A Escola Popular se colocava contra o uso de bebidas alcoólicas, por entender que essa droga desvia os camponeses da luta, e se não tomada moderadamente, pode fazer mal a saúde e causar vício. A escola foi ameaçada. Essa liderança decidiu retirar a escola do local à bala, como relata Fausto Arruda:

Então ele chegou a tomar decisão de tirar a escola de lá e tirar na bala. E aí foi um momento de muita expectativa porque a gente tinha lá os alunos e orientava que

qualquer coisa de tiroteio era para deitar todo mundo no chão e aguardar a palavra nossa. E também a gente se preparou para uma eventualidade dessa.

Felizmente, esse episódio não chegou a acontecer, mas foi um momento muito tenso enfrentado pela escola. Fausto Arruda explica que “nessas alturas o movimento já tinha se dividido e uma parte dos componentes do MCC rompeu com esse grupo e criou a Liga dos Camponeses Pobres, isso no ano de 1998 para 1999”. Dessa maneira é que irá surgir no Estado de Rondônia, a LCP.

Os colaboradores da pesquisa falaram sobre a vinculação da Escola com o Movimento Camponês, em especial a Liga dos Camponeses Pobres. Depois da fundação da LCP, várias reuniões dessa organização foram feitas dentro do ambiente da Escola Família Camponesa, como uma forma de reforçar o movimento camponês:

A fundação da Liga em Rondônia em 1999 ela vai se dar muito vinculado com a atuação da escola, porque é nesse espaço da escola... é que foi realizado várias reuniões da Liga, várias reuniões de politização, cursos de formação e também a própria luta que estava dentro do movimento camponês que era a depuração, porque o MCC vai se tornando um movimento também oportunista. Então se coloca a necessidade de romper com esses oportunistas do MCC e fundar a Liga dos camponeses pobres de Rondônia (VITOR).

Esse espaço da escola serviu de palco para a divisão do movimento camponês, fazendo surgir a LCP como uma forma mais radical de luta, tendo muito apoio da Escola Popular, diferentemente do MCC que foi rechaçado. Os camponeses sempre usavam o espaço da escola como um centro de apoio ao movimento de organização da LCP. Entretanto, rapidamente as críticas apareceram:

[...] A escola sofreu ataques por abrigar essa organização camponesa, mas uma Escola Popular nunca iria fechar as portas para o povo. Se o camponês tem necessidade de se organizar em tomada de terra, e a LCP era uma dessas organizações, então a escola nunca poderia fechar as portas para isso (JÚLIA).

Sendo assim, as portas da escola sempre estavam abertas para o povo e para as organizações camponesas comprometidas em lutar pela transformação da sociedade. Consequentemente, “todo mundo vai na escola para resolver problemas, ou de saúde, ou de produção ou da própria escola mesmo, ou outros problemas da Liga também, da luta pela terra na região” (VITOR). É possível perceber a confiança que as pessoas do local tinham na Escola Família Camponesa, pois viam essa organização como um meio para resolver seus problemas, uma vez que esta estava ligada a vida dos camponeses.

A escola funcionou durante três anos na região de Machadinho d’Oeste oferecendo vários cursos para os camponeses de nível fundamental, médio, alfabetização de jovens e

adultos e cursos técnicos nas áreas de saúde e técnicas agrícolas, aproveitando assim a construção deixada por uma empreiteira perto do rio Machado. Porém, foram anos difíceis com muita perseguição tanto do exército como da imprensa de uma forma geral. Contudo, se havia luta, existia também resistência.

2.2.3. Ataques da repressão: latifundiários, polícia e imprensa

Havia uma integração dos pais, das famílias em reuniões para discutir a questão da terra e dos cursos que a escola oferecia chamando alguns especialistas. Havia palestras com o técnico agrícola no fim de semana para falar sobre problemas no plantio do café, problema da lavoura branca, outros produtos como pimenta do reino e guaraná. Tinha uma participação permanente da comunidade na escola também e, como existia uma expectativa grande em relação a liberação dos lotes pelo INCRA, havia sempre a organização de movimentos reivindicatórios, pra por estradas, por crédito a ser liberado pelo INCRA, etc. Os entrevistados relatam dois acontecimentos que tiveram importantes desdobramentos. O primeiro foi uma mobilização dos camponeses para que a prefeitura enviasse uma patrol para arrumar as estradas antes de começar a temporada de chuvas. Após várias solicitações, os camponeses, decidiram, em reunião na escola, que deveriam ir buscar o equipamento. Fausto Arruda relata:

Primeiro o pessoal foi na prefeitura para mandar a patrol arrumar as estradas que ia chegar as águas e nada da prefeitura atender e ai o pessoal soube que a patrol estava trabalhando uns 30 km longe da escola, ai chegaram lá na barragem, fizeram uma reunião, pegaram as espingardas e resolveram ir buscar a patrol e foram de caminhão. Chegaram lá o pessoal cercou a máquina, o patroleiro se tremia todo, apontaram a espingarda pra ele lá e disseram que ele ia fazer o que eles queriam, ai botam a patrol na frente, com uma pessoa na frente junto com o patroleiro e a massa foi no caminhão. É indescritível a satisfação do povo, a alegria e parecia que tinha tomado o poder. Passava perto dos locais mais povoados e vibravam de alegria. Levaram a patrol para a escola e o patroleiro foi esclarecido que ele ia ficar sob custódia, mas que ninguém ia fazer nada com ele, só queria que ele fizesse o serviço. Ai ele tomou banho, jantou e ai no outro dia começou o trabalho da patrol. A empresa de ônibus que fazia a linha pra lá deu 200 litros de óleo e o do caminhão também deu e ai furou o pneu da patrol e o povo foi na prefeitura e pediu para arrumar senão a patrol não voltava, ai arrumaram o pneu e a patrol fez o trabalho que precisava.

Esse acontecimento demonstra a união existente entre os camponeses acampados e a vontade aguerrida de lutar pelos seus direitos, além do apoio de outros camponeses da região.

Outra luta importante foi uma ocupação do INCRA pela liberação de créditos:

Ocuparam o INCRA por volta das 9 horas e passaram o cadeado nas portas, “quem está fora não entra, quem está dentro não sai” e foi um alvoroço danado dos funcionários...um choreiro e quando foi meio-dia desceu dois aviões lá em Machadinho carregado de Polícia Federal armada até os dentes. Eles vieram comandados por um delegado, e ele estabeleceu uma espécie de “estado de sítio”, ele botou toda a autoridade sob o comando dele: o juiz, o prefeito, estava todo

mundo no comando dele. Eles chegaram no INCRA e cortaram água e energia e não deixavam ninguém sair lá de dentro e nem as crianças que tinha malária não deixaram sair lá de dentro. E as histórias deles é que o pessoal estava lá dentro com armas pesadas. Eles fizeram um cerco e chegou numa situação que não entrava água, comida, nada, e aí montaram uma comissão e entrou: eu como representante da escola, o padre e o promotor que era pra fazer a intermediação entre a polícia e o pessoal. O pessoal estava muito radicalizado e quando foi no 3 dia da ocupação que já dificultou a comida lá dentro, o pessoal tinha levado uma previsão, e estava com dificuldade de comida, tinha malária... aí a gente chegou e disse pra eles que o objetivo já tinha sido atendido porque tinha chegado todas as autoridades, movimentando pra ver as reivindicações, então tinha que sair, acabar com a ocupação. E deu um trabalho porque tinha uma parte que não queria. Às vezes os camponeses colocam umas coisas na cabeça que é difícil, ele bota a vida dele naquela coisa. Negociamos o encerramento da ocupação (ARRUDA).

O problema é que a ocupação se transformou num processo de perseguição. Segundo o entrevistado, a polícia se aproveitou para invadir o prédio e impedir a saída dos camponeses. Colocou homem de um lado, mulher de outro e obrigou-os a tirar a roupa. Esse ato desrespeitoso com os camponeses tinha por objetivo encontrar as tais “armas pesadas” que os camponeses portavam. Não encontraram nada além de “umas facas e umas garruchas todas amarradas com borracha de câmara de ar que eles exibiram como armamento”. A polícia identificou, tirou fotografias e colheu depoimento de todos, inclusive dos servidores do INCRA. Conforme Fausto Arruda, nos depoimentos desses servidores se ouvia: “esse povo era tudo um povo pacato, era um povo que não dava problemas, mas depois que chegou essa escola, é que esse povo virou o cão, passaram a tomar patrol⁶ pressionar as prefeituras, fazer passeata na cidade”. Após esses depoimentos a polícia começou a tratar o entrevistado como o mentor das lutas na região:

[...] a coisa virou como se eu fosse o mentor da história a incentivar o povo a lutar. Eu sei que foi aberto um processo no INCRA, eu tive que depor duas vezes e eu disse que a escola realmente tinha o papel de escola, tinha sua pedagogia e que o povo tinha direito de se organizar e lutar pelos seus interesses e que a escola apenas apoiou com o espaço, com a instrução básica para os alunos no curso de alfabetização de crianças e adultos, mas ficou aquela marca porque o Pantera (que tinha sido expurgado pelo povo) foi na polícia e disse que tinha essa história do acampamento guerrilheiro e isso se espalhou pelo Brasil inteiro.

Esses dois episódios deram início a uma forte perseguição à escola e ao movimento camponês. O exército se instalou há 14 quilômetros da escola.

Aí também tinha chegado em 1998 o exército. Ele chegou e se estabeleceu a 14 km da escola porque tinha uma zum zum zum, principalmente esse Pantera que rompeu, ele espalhou que a escola era uma fachada para um acampamento guerrilheiro e como a escola era na beira do rio e no outro lado tinha um acampamento que tinha 60 homens armados. Aí quase toda semana os coronéis, o major, como quem não quer nada eles iam fazer visita a escola, iam na biblioteca olhava os livros e dizia:

⁶ Patrol, na linguagem dos camponeses, refere-se a uma máquina retroescavadeira.

agora vamos tirar uma fotografia pra marcar o momento aqui, mas na verdade ele queria ver quem é que estava na escola (ARRUDA).

Nada era fácil para a Escola Família Camponesa, pois o exército ainda fazia “várias excursões na área da escola, caçando túnel, arma, entrevistando pessoas nas linhas, investigando de várias formas” (VITOR). Ou seja, tudo isso era feito para que os camponeses sentissem medo e abandonassem a Escola Família Camponesa. Vitor também afirmou que as forças repressivas ficaram uns seis meses nessa região próxima à escola. “Construíram um barracão que dava uns seis quilômetros de distância e ficavam controlando o trânsito, as pessoas. Os caras chegavam na escola e ficavam vendo os livros, tirando fotos, fazendo um monte de coisas para intimidar as pessoas da escola” (VITOR). Observamos que quando o Estado não consegue controlar a ideologia, este passa a valer-se rapidamente da repressão na tentativa de acabar com as lutas dos trabalhadores.

A escola foi alvo de várias perseguições tanto pela polícia quanto por parte da imprensa, tendo em vista, que nunca ninguém na região tinha pensado e organizado uma escola tão diferente dos moldes convencionais como a que estava se formando, [...] “principalmente com a revista *Isto é* que publicou várias coisas, abordando que tinha guerrilha em Rondônia, que o movimento era ligado ao Sendero Luminoso⁷, o que culminou em muitas perseguições aos camponeses” (ARRUDA). Fomos buscar no site da Revista *Isto é* sobre a suposta guerrilha em Rondônia e encontramos a matéria intitulada *As fotos secretas da guerrilha* que segue abaixo:

⁷ Denominação dada pelas forças repressivas do Estado Peruano ao Partido Comunista do Peru-PCP que desenvolveu a Guerra Popular orientada pelo Marxismo-Leninismo-Maoísmo na década de 1980.



Fotografia 01. As fotos secretas da guerrilha. Arquivo (ISTO É, 2008).

Segundo a revista *ISTO É* do dia 23/04/2008 nº 2007 essas imagens foram capturadas no assentamento Palma Arruda, no município de Machadinho do Oeste em Rondônia onde ficava localizada a Escola Família Camponesa. Para a revista “as fotografias comprovam o poder bélico da organização e jogam por terra as afirmações da Liga, veiculadas na internet, de que nas áreas sob seu controle não existem armas nem treinamento guerrilheiro” (ISTO É, 2008). As fotos acima são de representações teatrais na Escola, como explica a Comissão Nacional das LCP (2008, p. 1):

As fotos publicadas são da apresentação de uma peça de teatro em homenagem a Ernesto Che Guevara. Esta peça foi montada em 1998 por estudantes secundaristas e universitários do Grupo de Teatro Frente Cultural e encenada dezenas de vezes em escolas, sindicatos e bairros populares de várias cidades do País, por ocasião dos 30 anos da queda em combate deste heroico revolucionário. As fotos exibidas pela revista são da apresentação da peça em Machadinho do Oeste, no Assentamento Palma Arruda na Escola da Barragem.

Segundo a LCP, em matéria publicada no jornal *Resistência Camponesa*, na matéria intitulada: “Revista Isto é continua sua sina: venal porta-voz do latifúndio e da reação” essas fotos foram roubadas em uma “das inúmeras agressões contra o movimento dos camponeses em Rondônia, na invasão da sede da LCP em julho de 2003 por policiais comandados pelo major Eneidy Dias, assim como outros pertences nunca devolvidos” (COMISSÃO NACIONAL DAS LCP, 2008, p. 1). Observamos que para esse movimento o que existe na

matéria publicada pela revista não passa de calúnias e difamação dessa organização, pois nunca houve nenhum poder bélico, tendo em vista que o que o jornalista viu “não passam de pedaços de pau e tubo de PVC pintados de preto das imitações confeccionadas pelos próprios integrantes do grupo teatral” (COMISSÃO NACIONAL DAS LCP, 2008, p. 1). Ou seja, para a LCP as armas citadas na matéria da revista são de PVC e não um fuzil.

Além da revista *Isto é*, o jornal *O Globo* também espalhou notícias sobre essa guerrilha em Rondônia como observamos no relato do entrevistado:

Eu estava lá um belo dia e chegou um cara do jornal O Globo de avião na cidade. Ele queria saber como que funcionava essa guerrilha. Chegou o repórter bateu fotografia. Eu mostrei a escola para ele, disse o que ela fazia, levei ele lá no tempo para tomar um banho de borrachudo e eles queriam saber sobre o tal acampamento (ARRUDA).

Na verdade, não havia nenhum acampamento guerrilheiro na região, porém, os jornalistas ficavam curiosos e queriam saber a todo custo como funcionava essa guerrilha. Porém, mais uma vez as pessoas dirigentes da Escola Família Camponesa afirmavam que ali existia somente a escola e que essa organização não tinha acampamento. Segundo Arruda tudo o que o jornalista ouvia sobre a escola ele queria comparar com a guerrilha do Araguaia:

No refeitório a gente fazia as reuniões e tirava a equipe para realizar os trabalhos, aí no meio tinha escrito quem era o responsável pelo pomar. A cabeça dele (jornalista) estava tão virada que ele disse que a semelhança era tanta com o Araguaia que o restaurante era uma homenagem ao Pedro Pomar (ARRUDA).

Pedro Pomar citado na fala do entrevistado foi um dos ativos participantes do partido comunista brasileiro, exercendo importantes participações na história das lutas no Brasil em prol do povo, ajudando a difundir a ideologia do proletariado, além de “evocar o sacrifício e supremo dos combatentes do Araguaia, defendendo a justiça da guerra popular, a necessidade de compreender as lições desta experiência” [...] pois, para que a luta armada triunfasse era necessário haver uma justa concepção do partido (NÚCLEO DE ESTUDOS DO MARXISMO-LENINISMO-MAOÍSMO, 2013, p. 4). E apoiando nessa questão da guerra popular, a imprensa brasileira fazia comparações da Escola Família Camponesa com a guerrilha do Araguaia, uma vez que essa última foi uma revolta armada importantíssima na história do Brasil.

Conforme Fausto Arruda o jornal *O Globo* dedicou uma página inteirinha para falar sobre a suposta guerrilha em Rondônia, sendo um dos momentos mais difíceis que a Escola Família Camponesa teve que passar.

Também havia um jornal de Minas Gerais “que mandou um repórter ficar na região para observar o que estava acontecendo, além de uma rádio de São Paulo que enviou um repórter para mandar um boletim diário de informação” (ARRUDA). Observamos como a Escola da Barragem foi atacada pela imprensa e a imediata repercussão negativa que gerou tanto para a LCP, quanto para a Escola Família Camponesa no meio midiático, colocando medo nas pessoas para não estudarem na escola, além das imprensas burguesas fazerem associações com outras tomadas de terra, inclusive em Minas Gerais, onde atuava a Liga Operária:

Quando houve uma tomada de terra em Belo Horizonte que era a Vila Bandeira Vermelha, a revista *Veja* publicou uma matéria falando um monte de coisa, denunciando, falando que tinha guerrilha em Rondônia, que as pessoas que estavam organizando a tomada de terra em Belo Horizonte era gente da LCP, ligada ao Sendero Luminoso. Então fez um estardalhaço danado (VITOR).

Nada disso era verdade, segundo os nossos entrevistados, mas constituía-se como um meio para o Estado reprimir as massas camponesas no que diz respeito à radicalização da luta pela terra. Conquanto, a Escola Família Camponesa e a LCP resistiram às pressões sofridas e mostraram que não temiam as intimidações feitas.

A Escola Família Camponesa ficava próxima ao rio Machado e isso foi um dos principais motivos para a reação sujar a imagem da escola, tendo em vista que não era possível saber o que existia do outro lado do rio devido ao difícil acesso que existia na região. É interessante mencionar também as idas frequentes da polícia na escola para averiguar seu funcionamento e ideologia.

Para a Escola Popular a propaganda do governo e a ação da imprensa burguesa são chaves para impedir o crescimento da luta do povo e garantir a aplicação das reformas que o imperialismo exige, pois “não podendo esconder tudo, esta imprensa podre mente e calunia os trabalhadores em luta, fazendo uma odiosa campanha contra as tomadas de terra e o direito de greve” (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 2). Essa organização escolar era o caminho que forjava uma nova educação, ensinando seus alunos a lutar por coisas imediatas, mas também de lutar pelo poder.

Portanto, as perseguições sofridas pela Escola Família Camponesa serviram de grandes lições, pois resolveram aumentar a proposta da escola para outros municípios de Rondônia onde havia luta pela terra, como foi o caso dos municípios de Theobroma, Corumbiara e Espigão d’oeste.

2.3. A participação de estudantes e professores de outros Estados

Com a expansão da Escola Popular para outros municípios de Rondônia foram necessários que houvessem mais professores trabalhando dentro das áreas com os camponeses. Essa proposta de escola passou a ser divulgada nos movimentos sociais como uma experiência importante para quem quisesse conhecer o campo e também a educação popular.

Dessa maneira, segundo os entrevistados vieram para cá professores de Minas Gerais, São Paulo, Goiás e do Ceará. A maioria dessas pessoas era ativista do movimento de professores, do movimento estudantil ou do movimento operário. “Vieram todos com essa consciência da importância da luta camponesa. Mudaram para Rondônia. Alguns ficaram poucos meses, vieram apenas para conhecer retornando alguns meses depois, outros ficaram vários anos” (JÚLIA).

Um dos primeiros professores da Escola Popular de Rondônia foi o sociólogo e presidente do conselho editorial do jornal *A Nova Democracia*, Fausto Arruda, juntamente com sua esposa, como já discurremos. A importante liderança desse professor foi apontada pelos entrevistados:

Aqui em Rondônia a pessoa que veio para fazer funcionar a Escola Popular foi o professor Fausto. Ele veio com essa tarefa de construir a escola na barragem. Ele organizou outros professores que na época se dispuseram a vir e participar dessa experiência, mas ele foi o principal (VITOR).

Fausto Arruda teve um papel importante na construção da Escola Popular, mas contava desde o início com a colaboração de outros professores que não foram identificados. “Teve outra professora também que coordenava a parte pedagógica da escola, não só a parte pedagógica, mas toda a parte de construção e mobilização do pessoal” (VITOR). O próprio Vítor relata sobre sua vinda para contribuir com a Escola:

Eu por exemplo, vim depois que o Fausto veio. Quando conheci o Fausto ele me falou sobre a ideia da escola, aí eu vim pra Rondônia para participar dessa experiência da escola. Eu já tinha tido experiência como professor de escola normal, colégio estadual, particular, mas não nesse tipo de escola (VITOR).

Observamos que Vitor nunca tinha participado de uma escola tão diferente como a que estava se formando, mas que pretendia conhecer e ganhar experiência na área. Além desse professor vieram para a região “outras pessoas que estavam se formando, estudantes, principalmente do movimento estudantil que vieram para conhecer e ficaram um ano, dois anos” (VITOR). Muitos desses colaboradores trancavam seus cursos na universidade para

virem ao campo. Júlia, uma das nossas entrevistadas relatou também como foi sua vinda para Rondônia e sua participação no movimento estudantil:

Eu participava do movimento estudantil que na época não era MEPR, se chamava Rebelião e era um movimento estudantil que defendia uma revolução no Brasil e nós tínhamos uma entidade que confeccionava carteirinha de estudantes, carteirinha de direito a meia entrada em cinemas, atividades culturais e uma parte dessa renda das carteirinhas a gente doava para a luta camponesa que na época era o MCC, porque depois é que surge a Liga dos Camponeses Pobres, e alguns companheiros nossos na época vieram para Rondônia com o objetivo de conhecer e participar da Fundação da Liga, então a gente sempre apoiou a luta camponesa. Teve uns dos encontros desse movimento Rebelião que tinha uma professora da Escola Popular de Machadinho, daqui de Rondônia que falou sobre a experiência da Escola Popular e da sua importância, convidando os estudantes para virem para Rondônia para participar da Escola Popular e passar seis meses. A gente até brinca porque é uma isca, “Não, vou lá só pra ficar seis meses” aí eu vim para passar seis meses e conheci mais de perto a luta dos camponeses que eu conhecia de longe. No Rebelião a gente não acreditava que eleição muda alguma coisa, então se eleição não muda o que muda? Aqui junto com a Liga dos Camponeses Pobres de Rondônia e de outros lugares a gente está podendo ver de perto acontecendo essa revolução que a gente tanto espera (JÚLIA).

Observamos que Júlia era ativista do movimento estudantil e era bem ativa no sentido de lutar por uma revolução brasileira. Apesar de ter vindo ao final da experiência da Escola Família Camponesa, se identificou com a LCP e a Escola Popular permanecendo até hoje em Rondônia e contribuindo com a educação nas áreas organizadas por esse movimento. Além de Júlia, a professora Joana também falou sobre sua vinda para Rondônia:

Eu era do movimento estudantil e sempre me inclinei muito nas questões políticas, dos problemas políticos do Brasil, a questão da pobreza, da distribuição injusta das terras, então por causa disso eu comecei a participar do MEPR e uma das consignas desse movimento é servir ao povo no campo e na cidade. Aí como era no campo e eu sempre tive essa inclinação e tive uma oportunidade de vir para continuar a organizar uma escola aqui em Rondônia (JOANA).

Como esses, vieram vários professores, que deixaram as cidades para “servir ao povo” no campo. Todos que chegavam para contribuir com a escola acabavam se tornando professor, como explica Fausto Arruda: “Todo mundo que chegava a gente botava para dar aula. Não era professor diplomado, mais se estava a fim de ajudar no projeto, a gente colocava para dar aula” (ARRUDA). Podemos analisar que não havia distinção entre ter ou não ter ensino superior. O importante era colaborar para garantir o funcionamento da escola e colocar seu conhecimento a serviço dos camponeses.

Desde que começou a Escola Popular, num período de três anos de atividade deve ter passado, segundo os entrevistados, uns vinte professores nessa experiência. Alguns eram de outras regiões, mas havia também professores de Rondônia, como “uma agente de saúde que dava aula, uma professora que dispôs a vir da cidade, um técnico agrícola que se aproximou

da gente e uma professora da região que tinha lote perto também” (ARRUDA). Alguns eram técnicos agrícolas formados na EFA de Cacoal-RO. A Escola Popular chegou a contar com cinco técnicos agrícolas, que além de amigos tinham um nível de politização muito bom:

Esses técnicos que participaram foram formados politicamente pelo PT e MST só que eles romperam com esse pessoal também. Numa das nossas idas as EFAs encontramos com eles e falamos sobre a escola. Eles se aproximaram da gente e ficaram mais ou menos uns dois anos nessa experiência da escola e depois foram fazer outras coisas (VITOR).

A participação de professores e apoiadores de outros Estados foi decisiva para a construção da Escola Popular em Rondônia e para que ela também se expandisse para outros municípios de Rondônia, como Corumbiara, Espigão d’Oeste e Theobroma.

2. 4. A expansão da Escola Popular

2.4.1. A Escola Popular nos municípios de Corumbiara, Espigão d’Oeste e Theobroma

A Escola Família Camponesa teve desdobramentos. Também foram criadas outras experiências da Escola Popular nos municípios de Corumbiara, Espigão d’oeste e Theobroma, ambos municípios de Rondônia que haviam sido realizadas tomadas de terras dos latifundiários pelos camponeses.

Como sabemos, o sul de Rondônia é privilegiado por ter uma das melhores terras do Estado. Entretanto, a maioria delas são improdutivas devido estar nas mãos dos grandes latifundiários. Dessa maneira, como havia uma massa de camponeses sem-terra, estes resolveram fazer tomadas de terras na região, como foi o caso de Corumbiara, município onde ocorreu a batalha de Santa Elina. “Os camponeses já haviam feito ocupações de terra vitoriosas nessa região sul do Estado nos anos de 1980 e início dos anos de 1990, como é o caso das áreas Verde Seringal, Vanessa, Vitória da União e Adriana” (LCP, 2006, p. 13). Com a participação das famílias que haviam lutado por essas terras, foram criadas várias escolas próximas aos acampamentos (ESCOLA POPULAR, *s/d.a* p. 12). Ainda no início foi grande a participação dos camponeses do Verde Seringal, Adriana, Vanessa, Vitória da União e tantos outros companheiros que se dispuseram a pôr de pé uma escola para servir a seus interesses (ESCOLA POPULAR, *s/d.b*, p. 1). Propagada a experiência da “Escola da Barragem”, que teve ampla repercussão nesses acampamentos do sul do Estado, se cria a primeira Escola Popular no município de Corumbiara em 2000. “Era uma cópia da escola da barragem, do mesmo jeito que a gente estava fazendo na barragem, a gente fez em Corumbiara” (VITOR).

Primeiramente se investigou nas áreas recém-conquistadas para qual lugar seria mais propício para criarem a escola, conforme explica nosso entrevistado:

Existiam três áreas que era possível de fazer escola. Então foram feitas reuniões com essas três áreas e acabou decidindo por uma, que era por causa da facilidade de chegada do terreno. Era uma área de tomada antiga e uma parte dessas famílias acampadas eram famílias que estavam no massacre de Santa Elina. Com o terreno, foi feito um projeto que teve ajuda dos sindicatos operários, também fizemos um projeto com a igreja católica que chegou a dar um recurso, principalmente para instalação elétrica, além da arrecadação com os camponeses (VITOR).

O apoio de sindicatos e da igreja católica foi importante do ponto de vista material. Na região de Corumbiara a Escola Popular conseguiu muita arrecadação de recursos, devido alguns fatores, como explica Vitor:

Em Corumbiara a arrecadação foi maior que em Machadinho porque a quantidade de camponeses que estava mais tempo estabelecida na terra era maior, então muita gente deu gado, saco de cimento, muita coisa. E toda a construção foi feita também em forma de mutirão. Então a gente ia marcando os mutirões e demorou uns seis meses para fazer a escola.

Observamos a rapidez na construção da escola devido à ajuda dos camponeses e a similaridade entre as escolas de Corumbiara e Machadinho d'oeste no que diz respeito à forma de organização dos mutirões. Além dos mutirões foram feitas várias reuniões, “onde os camponeses discutiam o caráter de classe da Nova Escola, ou seja, que ela pertence aos camponeses pobres” (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 1).

Após a construção da escola, os professores começaram a lecionar em Corumbiara, mesmo faltando algumas coisas como “o poço, piso e encanação, e tudo isso os camponeses juntamente com os professores e os alunos foram fazendo” (VITOR). Havia o envolvimento de camponeses de todos os acampamentos do entorno, que trabalhavam muito animados na organização da escola.

O documento intitulado: “*A Escola Família Camponesa de Corumbiara comemora três anos de estudo trabalho e luta*” expressa “a prova concreta de que os camponeses podem organizar e dirigir sua vida, quer seja na produção, na luta por melhores condições ou mesmo na educação” (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 1).

Esse projeto só se concretizou com a ajuda de camponeses, estudantes e professores que não só construíram materialmente, “mas edificaram com suas ações uma escola onde as relações se pautam pelo companheirismo, pela honestidade e pela estreita ligação entre o conhecimento e a prática” (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 1).

O lema da Escola Popular de Corumbiara também era Estudo, Trabalho e Luta. No aspecto do estudo a escola “formou turma de supletivo, de preparatório I e II, a alfabetização

de adultos, as turmas de reforço, além das diversas atividades culturais como teatro, vídeo, capoeira, música, educação física, futebol, comemorações e festas” (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 1). Essa escola, assim como na Escola Família Camponesa, funcionava no modelo de alternância, como afirma um dos documentos analisados:

Em ambas experiências adotamos o modelo utilizado nas Escolas Agrotécnicas EFA da pedagogia da alternância (15 dias na escola e 15 dias em casa, quando os alunos podiam trabalhar e aplicar o que aprenderam na terra da família) por estarem mais de acordo com a realidade dos camponeses. Depois a prática foi demonstrando a necessidade de reduzir o período de aulas de acordo com as necessidades de produção das famílias e também que não poderíamos fazer tal qual as EFAs no que diz respeito a ser uma vitrine de produção para a agricultura familiar e sim impulsionar ao máximo o trabalho coletivo como única forma de resolver os problemas da produção camponesa desde o plantio, a colheita e a comercialização. Era preciso não só ensinar as técnicas para produzir, mas também mostrar para que produzir (ESCOLA POPULAR, s/d.a, p.1).

No que diz respeito ao trabalho foram desenvolvidas várias ações, tendo destaque para a coletividade e a divisão das tarefas entre os integrantes, além da crítica e autocrítica, como podemos observar no documento feito pelos integrantes da escola:

Desenvolvemos o trabalho coletivo, única forma do camponês romper com a exploração do latifúndio e com o atraso que representa a agricultura familiar e que desde o início foi um dos maiores êxitos, principalmente entre a juventude. Outra atividade importante foi a divisão de tarefas de limpeza, alimentação, produção em que tudo é discutido, planejado e realizado através de coletivos. A questão da avaliação da qual participam todos envolvidos na escola onde corrigimos nossos erros e enxergamos as qualidades e avanços de cada um (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 1).

Tudo isso era primordial para que a escola pudesse manter seus princípios em pleno funcionamento. Em Corumbiara os camponeses juntamente com a Escola Popular montaram um Grupo de Produção, conseguindo adquirir um trator que era administrado pela Escola e servia especificamente para a produção da coletividade. “Os pais juntamente com os alunos que moravam perto da escola fizeram um plano de produção para saberem quanto que vai gastar para realizar uma atividade, quem vai atrás de tal coisa, etc., ou seja, buscava organizar o funcionamento” (VITOR). Os camponeses através da organização conseguiram criar um plano de produção e pôr em ordem os gastos obtidos com o trator e quais eram as pessoas responsáveis por determinadas tarefas, revezando entre os camponeses as obrigações e fazendo avançar os grupos de produção em toda a área do acampamento.

Em relação à luta, o documento afirma que “manter a escola sob a direção dos camponeses pobres sempre foi, e sempre será uma luta contra os latifundiários, contra a repressão do Estado e contra o oportunismo eleitoral (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 1). Dessa maneira, podemos relatar as críticas dirigidas ao Partido dos Trabalhadores (PT) e

também ao Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), no que diz respeito a ilusão de transformação social pela via eleitoral e também de querer utilizar o espaço da Escola Popular para fazer suas campanhas na região de Corumbiara. Havia algumas pessoas na escola envolvidas com partidos e organizações que defendiam a democracia burguesa, criando contradições e até o afastamento de suas atividades na escola.

Nas eleições para prefeito, não puderam esconder seus interesses e ao perceberem que não deixaríamos utilizarem a escola para seus objetivos eleitoreiros, se afastaram da direção, indignados por termos feito propaganda contra as eleições, por denunciarmos a grande farsa que é. Como não tinham argumento nem razão, fugiram da discussão. Na verdade, nos acusam, pois temem que os camponeses despertem e abandonem sua direção pelega (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 2).

Além disso, os vereadores e prefeitos de Corumbiara “sedentos para pôr as mãos nos minguaos recursos, já colocam as manguinhas de fora, levantam calúnias de que os camponeses da área querem tirar os professores da escola e criam intrigas no grupo de produção” (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 2). Toda essa confusão tinha como objetivo fazer com que as pessoas das áreas camponesas se afastassem da Escola Popular e o terreno doado para a escola voltasse ao seu antigo dono. “Esse terreno foi doado pelo seu Moacir para fazermos a escola (e disso muitos são testemunhas) e que agora arrependido tenta desconversar, falando pelos cantos que o terreno é dele” (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 2). Isso foi um transtorno que atrapalhou os trabalhos da Escola Popular na região. Esses políticos, além de fazer abaixo assinados para retirar os professores das áreas, ameaçarem os integrantes da LCP, além de fazerem promessas de projetos para a escola que nunca cumpriram.

Achar que vão assustar a Liga com ameaças ou cara feia, que expulsarão os professores do povo com abaixo assinados é mesmo ridículo, na verdade os únicos com risco de serem expulsos pelo povo são vocês, porque querem tirar a Escola da direção dos camponeses. Prometem recursos para a escola, projetos fabulosos de produção idealizados pela FETAGRO (Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Rondônia) mas que sabemos, servem para manter os camponeses dependentes de suas organizações reformistas, presos ao trabalho familiar, aos pequenos plantios, a produzir na base da enxada, sonham "libertar" os camponeses sem destruir o latifúndio, pois que continuem sonhando (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 2).

Portanto, os defensores da Escola Popular afirmam que os camponeses nunca serão libertos se não destruírem os latifúndios, que só existem em países semicoloniais e semifeudais como o Brasil e são considerados um atraso para o desenvolvimento da nação. Dessa maneira, o documento da Escola reafirma qual é o seu caminho:

Gostaríamos de dizer que o nosso caminho é o mesmo caminho defendido com sangue pelos companheiros de Santa Elina, é o caminho da luta por destruir o

latifúndio, da luta contra os inimigos do povo, luta sem tréguas e encarniçada pela libertação do camponato pobre. Caminho abandonado pelos que hoje se dizem "lideranças" que escolheram o caminho das facilidades, das eleições burguesas, o caminho do pacifismo, da conciliação com os opressores e da mais aberta traição aos interesses dos camponeses pobres de Corumbiara (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 2).

A citação acima, mostra o caráter revolucionário dessa escola. Essa escola de Corumbiara teve duração de três anos. Foram desenvolvidas atividades de ensino fundamental (1º ao 4º ano) e supletivo a distância (5º ao 8º ano). Junto com o currículo exigido pelo Estado era aplicado o currículo próprio da escola que incluía Educação Física, História, Geografia, Técnicas Agrícolas e atividades de lazer (teatro, música, xadrez, vídeos) (ESCOLA POPULAR, s/d.a p. 13) chegando a ter em média 18 alunos.

As classes eram mistas. “Em Corumbiara tinha alunos que estavam na quinta, quarta e terceira série, na verdade a terceira era separada, e quarta, quinta e sexta era tudo junto. Essa era a separação que tinha” (VITOR). Segundo o entrevistado não foram desenvolvidos nessa escola o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, mas apenas alfabetização de todos que quisessem ler e escrever. Vitor também ressaltou que o envolvimento dos integrantes da Escola Popular de Corumbiara em uma tomada de terra na região fez com que gerasse muitas contradições no local:

Em Corumbiara teve também uma tomada de terra próxima da escola, e tinha uma participação da escola assim, ajudando a mobilizar a tomada de terra, e aí teve uma invasão da polícia na escola, teve um professor que apanhou, prenderam um monte de livros da escola, vídeo, um monte de coisa que a gente utilizava lá para os alunos de formação política no curso de história. Teve esse professor onde a acusação era a mesma, que estava organizando tomada de terra, não era organização de quadrilha, mas era vinculação com a tomada de terras, aí teve esse professor e mais dois, mas esse processo não foi pra frente, mas foi instalado processo, aí o conselho tutelar foi na escola intimidou os pais a tirar os filhos da escola, a polícia intimidou os pais a tirar os filhos da escola, teve vários pais que foram chamados pelo conselho tutelar para poder dar satisfação. Então nesse período assim foi um período muito tenso lá de falar em fechar a escola, mas aí a gente conseguiu reverter a situação e manter o mínimo de funcionamento e dar a volta por cima (VITOR).

Observamos a resistência dos camponeses para que a Escola de Corumbiara funcionasse e a repressão que a mídia sempre faz nas lutas dos trabalhadores do campo.

Fausto Arruda também comenta sobre os conflitos que envolveram a escola. Relata situação de violência física contra os professores:

A escola de Corumbiara funcionou, mas a área era muito conflituosa devido ao massacre de Corumbiara, a escola recebeu uma carga de tiro lá uma vez de pistoleiros, outra vez eles chegaram e bateram no professor que estava lá, então houve contradição com o pessoal do lote onde a escola estava localizada e ela parou de funcionar. Funcionou uns três anos (ARRUDA).

Mas se havia repressão por um lado, por outro havia resistência. Os pais faziam questão que seus filhos estudassem na Escola Popular, mesmo morando longe. Havia alunos que percorriam até 70 quilômetros para chegar à escola. Os camponeses do assentamento Verde Seringal arrumaram um caminhão para transportar os alunos. Além disso, contribuíam com a alimentação, já que a escola funcionava no modelo da pedagogia da alternância, da mesma forma da Escola Família Camponesa:

Em Corumbiara, por exemplo, tinha gente que estudava na escola e eram filhos de camponeses, moravam assim a 70 km da escola e estudava lá. Como os pais foram lideranças de tomada de terra, esse pessoal que morava numa região chamada Seringal vinham num caminhão. Eles tinham um caminhão da associação e de quinze em quinze dias o caminhão ia para a escola e levava os alunos, que eram mais ou menos uns treze, quatorze alunos, além de levarem a alimentação. Os pais mandavam arroz, feijão. Depois de quinze dias o caminhão vinha e buscava os alunos. Todos esses estudantes eram filhos de camponeses que tinham tomado terra e eram adolescentes, na qual muitos trabalhavam preocupados em ficar sem terra também porque a terra do pai não ia dar para todo mundo (VITOR).

A maioria dos estudantes dessa escola eram filhos de camponeses que haviam participado da Batalha de Santa Elina (Massacre de Corumbiara) e que apoiavam a proposta política e pedagógica da Escola Popular.

Depois de três anos de funcionamento da escola “houve contradições com o pessoal do lote onde a escola estava localizada e ela parou de funcionar” (ARRUDA). A contradição que, envolveu o dono do lote onde funcionava a escola foi o fato de que as lideranças petistas queriam utiliza-la para fazer campanha eleitoral e os professores não permitiram. Sobre isso, a Escola Popular esclareceu em panfleto na época:

Os princípios da LCP de "**caminhar com as próprias pernas**", "**servir ao povo**" e de "**lutar por uma sociedade justa**" **jamaiz foram abandonados pela Escola**, ainda que muitas vezes a prática oportunista de algumas lideranças do PT era desde o início a de fazer da escola palanque eleitoral, ou simplesmente a de ter uma renda melhor.

O PT está no governo e também nas administrações municipais, inclusive em Corumbiara. E como dizíamos a anos atrás, que a eleição é uma farsa, que não muda nada, continuamos a dizê-lo e pouco a pouco comprovaremos com prática oportunista destes senhores, que não fazem outra coisa senão que dar continuidade a exploração do povo pela burguesia e pelo latifúndio. O que prometeram para o povo? Tudo! E o que fizeram? Nada!

O medo de realizar mudanças que prejudiquem a burguesia, venceu a esperança do povo, que não seguirá muito tempo iludido.

Só estão preocupados com seus carguinhos na presidência, no senado, na câmara, no sindicato e se preparam para realizar novas enganações, afinal as eleições municipais estão próximas. Mas nós estaremos lá denunciando mais uma vez o seu oportunismo para os camponeses pobres (ESCOLA POPULAR, s/d.b – grifo no original).

Outro fator agravante foram os boatos surgidos na região de que os chamados oportunistas estavam organizando um abaixo assinado para tirar alguns professores da escola,

o que causou discórdias também no grupo de produção. Todos esses fatores contribuíram para que a Escola de Corumbiara encerrasse suas atividades. A escola se manifestou sobre isso no mesmo panfleto, deixando claro sua opção pela revolução e sua luta contra as eleições burguesas.

Além dessa escola em Corumbiara, também houve a experiência da Escola Popular em Espigão d'Oeste. Sobre essa escola um dos entrevistados afirmou que “era menor essa do Espigão, o pessoal ganhou um terreno, os camponeses deram madeira, serrou, ajudou a construir, só que essa escola funcionou uns dois meses e depois paralisou” (VITOR). Foi uma experiência bem rápida.

Em Espigão d'Oeste chegamos a levantar o primeiro galpão. Um estudante iria tomar conta da escola. Nessa região tinha um assentamento perto da onde seria montado a escola. A expectativa era que ele fizesse um trabalho nesse assentamento e levasse esse pessoal pra escola pra fazer os mutirões. Ele chegou a fazer junto com o pessoal o primeiro barracão. Porém, o assentamento entrou em dificuldade, pois havia uma ordem de despejo e uma parte das pessoas saíram do local, outra parte voltou para o acampamento. Aconteceu que o estudante desistiu e foi trabalhar em outra coisa. Perdemos até o galpão que havíamos feito (ARRUDA).

Também em Theobroma-RO se criou uma Escola Popular. Essa funcionou dando cursos rápidos para a população, mas não chegou a estabelecer-se na região. “Tinha lá algumas associações de moradores e estávamos tentando ligar a escola com essas associações, mas tinha conflito de interesse entre as lideranças e também não havia gente suficiente para montar a escola” (ARRUDA). Dessa forma, a experiência da Escola Popular em Theobroma foi bem rápida e quase não consta nos documentos analisados da Escola Popular.

Apesar dos problemas a Escola conseguiu avançar em muitos aspectos. Em nota redigida na época a Escola Popular faz um balanço positivo dessas experiências, de forma especial da Escola de Corumbiara:

O projeto que parecia difícil, logo foi ganhando vida. Ainda no início foi grande a participação dos camponeses do Verde Seringal, Adriana, Vanessa, Vitória da União e tantos outros companheiros que se dispuseram a pôr de pé uma escola para servir a seus interesses. Foram realizadas várias reuniões onde os camponeses discutiam o caráter de classe da Nova Escola, ou seja, que ela pertence aos camponeses pobres, que a dirigem junto aos professores, alunos e funcionários.

A formação do Grupo de Produção, que a partir da conquista de um trator junto aos operários da cidade, serviu para desenvolvermos a experiência de produzir coletivamente entre os camponeses da área (ESCOLA POPULAR, s/d.b, p. 1).

Ressaltamos que, apesar de tantos aspectos positivos, em todas as experiências organizadas pela Escola Popular o projeto teve que ser interrompido por questões internas da área ou em relação à repressão sofrida pelo Estado. Analisamos também que a falta de pessoas para dirigirem essas escolas afetaram de forma significativa a sua continuidade,

principalmente quando ela não conseguia criar vínculos com os acampados, além de muitos conflitos gerados entre o Estado e o movimento camponês, já que ela estava vinculada às ocupações de terras.

Como já dito no decorrer desse trabalho, a LCP levou esse modelo de Escola Popular para outros Estados como é o caso de Minas Gerais que veremos a seguir, “mas nenhuma outra região foi feita igual na barragem. Você é a primeira pessoa que pega a história completa” (ARRUDA). Como pesquisadora, me senti lisonjeada por ser a pioneira a relatar de maneira completa a história da Escola Popular em Rondônia e sua importância para a história da educação brasileira.

2.4.2. A Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves em Minas Gerais

Como houve a participação de professores e colaboradores de outros estados no projeto de execução da Escola Popular em Rondônia, estes ao retornarem para seus estados resolveram criar uma Escola Popular em sua região também, como foi o caso da Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves de Minas Gerais que está em pleno funcionamento e tem seus princípios muitos parecidos com os da Escola Popular de Rondônia, já que se originou dela.

Lívia Sílvia Damasceno, uma das professoras da Escola Popular de Minas Gerais, realizou um trabalho de dissertação de mestrado sobre a experiência da Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves e a formação política de trabalhadores da construção civil de Belo Horizonte, ressaltando a importância que essa escola de novo tipo teve na vida de muitos operários, seja através da leitura e escrita, da politização ou até mesmo da participação nos trabalhos coletivos no dia-a-dia da escola. Para a pesquisadora a Escola Popular contribuiu de maneira significativa na mudança de mentalidade dos trabalhadores e na formação de sua consciência crítica (DAMASCENO, 2013).

Em Minas Gerais há duas Escolas Populares. Contudo, há uma diferença entre essas escolas. “Porque em Belo Horizonte é ligada a questão da luta na cidade e vinculado a Liga operária, e no norte de Minas atua mais principalmente na questão dos camponeses, isto é, na área de acampamento da LCP” (VITOR). A Escola Popular na cidade de Belo Horizonte está centrada na alfabetização e politização dos trabalhadores da construção civil e no norte de Minas Gerais funciona nos acampamentos da LCP e atua nas questões da luta pela terra.

Neste trabalho falaremos de forma breve apenas sobre a escola da cidade de Belo Horizonte, uma vez que não temos contato e também não há nenhum trabalho escrito sobre a Escola Popular do norte de Minas Gerais.

A EPOMG (Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves) surgiu em 2000 e faz trabalhos com os operários da construção civil de Belo Horizonte. A educação difundida neste local leva em consideração a realidade dos trabalhadores e tenta atender suas necessidades, seja no calendário escolar que permite matrícula de novos alunos durante o ano inteiro ou até mesmo na flexibilização do horário, iniciando as aulas as 18:00 e indo até 20:30, ou seja, logo após a saída de trabalho dos operários. Nesse horário também é servido jantar para todos, e enquanto comem, os trabalhadores conversam sobre as notícias do Brasil e do mundo e se atualizam sobre elas. Portanto, esse modelo de escola, não é como as instituições regulares estatais, mas serve para atender as especificidades dos trabalhadores.

Essa escola “não é institucionalmente reconhecida por instituições governamentais, sendo assim não certifica o trabalhador conforme as escolas ligadas às secretarias de ensino” (DAMASCENO, 2013, p. 181). Entretanto, ela é registrada em cartório e possui CNPJ “como associação de pessoas, ações voltadas para o ensino, mas não se enquadra na organização estatal de tempo, espaço, conteúdo e outros elementos pedagógicos e de gestão escolar” (DAMASCENO, 2013, p. 181). Para Damasceno (2013, p. 188) “ela é um instrumento, um espaço que por excelência é de ensino e tem a tarefa de politizar e elevar a consciência do trabalhador em conjunto com outros processos que acontecem [...] que é a luta de classes e cotidiano de trabalho”. É uma necessidade concreta dos trabalhadores:

A escola existe primeiramente por uma necessidade concreta dos trabalhadores, e eles estão nesse espaço pela necessidade de ter conhecimento, de ler melhor, de interpretar, de saber fazer contas mais complexa. Assim a escola primeiro antes de ser de politização é um espaço do conhecimento, do saber e a partir deste que se desenvolve os elementos referentes à politização (DAMASCENO, 2013, p. 206):

Em todos os processos desenvolvidos tanto no Estado de Rondônia como de Minas Gerais a Escola Popular tem atuado como instrumento de difusão do conhecimento e politização, contribuindo para o avanço da luta de classes.

Na atualidade a Escola Popular funciona em muitas áreas da LCP em todo o país com a função principal de politização dos camponeses para o processo da Revolução Agrária. Entretanto, vários foram os motivos para que a Escola Família Camponesa fechasse suas portas, como de forma breve veremos a seguir.

2.5. Fechamento da Escola Família Camponesa: um breve balanço

Conforme os documentos da Escola Popular, depois de funcionar por três anos a Escola Família Camponesa teve de parar suas atividades devido vários fatores que interferiram em seu funcionamento:

Durante os três anos de funcionamento uma das maiores dificuldades foi a conformação de um Núcleo Dirigente da Escola Popular conformado por pais, alunos e professores, o que contribuiu para a centralização das decisões nas mãos de alguns professores e a solução inadequada de problemas que foram surgindo em relação a aplicação dos planos de formação, produção e a estruturação de novas Escolas Populares - EPs em Espigão d'Oeste e Theobroma. Outro problema foram os gastos com a infraestrutura e pessoal que demandava uma quantia elevada de recursos e que não estavam de acordo com nossas possibilidades. Estes dois fatores levaram a uma crise deste modelo de escola (ESCOLA POPULAR, 2013 p. 2).

Na verdade, os fundadores da Escola não conseguiram lidar com algumas situações que foram surgindo. Para Fausto Arruda eles cometeram alguns erros que posteriormente acarretou no fechamento da Escola de Machadinho d'oeste. O primeiro foi “a expectativa de que ia haver um núcleo de pessoas, um acampamento do outro lado do rio Machado e isso foi frustrado” (ARRUDA):

[...] porque todas a tentativas foram barradas. Nessa região era um parque estadual, ou nacional se não me engano. Tinha até pés de café, assim de um ano ou dois, ai a polícia federal ia lá e arrancava tudo e tacava fogo nos barracos, batia no povo. Então, foi duas tentativas muito frustradas, né? Porque a ideia que a gente tinha era de, como a escola ficava muito fora do trecho, de que a gente fizesse uma balsa para fazer o transporte do pessoal que iria morar do outro lado do rio Machado pra vir para a escola, e isso não aconteceu (ARRUDA).

Se isso tivesse acontecido, ajudaria muito na manutenção da escola, pois teriam pessoas próximas a ela e dela podiam participar. Porém, as tentativas de tomadas de terras próximas a este local não deram certo, não sendo foi possível formar um acampamento, um núcleo populacional próximo a Escola Família Camponesa.

Outro erro, segundo Fausto Arruda, foi a concentração dos envolvidos na escola apenas no aspecto de produção. Afirmavam que a escola deveria ter sua própria granja, sua própria produção de porco, sua horta, etc. A marcenaria, que depois de produzir todos os materiais para a escola, começou a fabricar portas e janelas e vender para um depósito da cidade. Muitas vezes também ocorria a troca de produtos da marcenaria por fios, torneiras e equipamentos para a escola. Isso sugou muito tempo, ficando concentrado apenas na produção e deixando outros aspectos de lado, como a própria alfabetização, por exemplo. “A escola deveria ser orientada nessas questões para chegar mais a população” (ARRUDA) porque o objetivo da Escola Família Camponesa era estar ligada as massas e não se distanciar

dela. Isso foi um problema muito sério, pois a escola se envolveu demais com coisas internas e teve um certo afastamento dos camponeses.

Além disso, todas as tentativas de coletivizar os grupos de produção fora da escola não deram certo, pois “a gente não teve o braço suficiente” (ARRUDA) porque estavam envolvidos com muitas questões da própria escola. A formação dos grupos de produção fora da escola não tiveram sucesso, pois os professores precisavam visitar todos os lotes dos camponeses e não havia disponibilidade de tempo para isso.

Outro problema apresentado por nosso entrevistado foi a dificuldade de ministrar cursos para as mulheres, tendo em vista que na maioria das vezes as mulheres camponesas são responsáveis pelo cuidado com os animais e “para você dar um curso de dois a três dias, era difícil para a mulher se deslocar. Aí nós tínhamos que ir até onde elas estavam, então isso para nós era difícil” (ARRUDA).

Outro empecilho apresentado foi a expansão do movimento camponês na luta pela terra, pois exigia a presença dos dirigentes da escola na ajuda e organização do movimento camponês. Andavam muito, se deslocavam para vários lugares diferentes e muitas vezes não podiam dar assistência na escola. “Então pra gente estar em todo lugar com a escola era impossível” (VITOR). Até mesmo “a alfabetização ficou prejudicada, porque ela vai se concentrar na questão da luta do pessoal para ler os panfletos, pra se organizar, discutir a finalidade do movimento” (ARRUDA), ficando a parte pedagógica muitas vezes sem assistência. Dessa forma, as lideranças que foram se formando na escola começaram a participar de novas atividades no movimento camponês que cada dia ia crescendo e tomando mais terras dos latifundiários e, conseqüentemente, exigindo mais dos envolvidos. Isso foi um fator agravante.

A Escola Popular errou segundo Vitor “por priorizar a politização, onde as vezes só se falava de luta, virando brigada do movimento camponês e causando contradições com os pais”. Por exemplo, os professores começavam a chamar os alunos para fazer panfletagem do movimento camponês gerando contradições com os pais. O trabalho pedagógico, o ensino, acabou sendo secundarizado.

A escola tem que ter esse papel de fazer propaganda para o movimento camponês, só que isso gerou contradição com vários pais que diziam assim: meu filho está indo pra escola e de repente fiquei sabendo que ele está lá na linha tal fazendo propaganda e eu nem estava sabendo. Na verdade, foi meio descolando de aplicar um conteúdo ali e isso é importante também. Depois a gente avaliou isso, e vimos que era um erro nosso. O principal trabalho que a escola faz com os camponeses é essa questão de fazer ela funcionar como escola. Então ela não pode ser uma fachada de escola, o trabalho político é importante, mas o principal é dar aula. Até hoje a gente tem essa luta, de insistir nisso. Olha, o professor tem que dar aula, o aluno tem

que cumprir minimamente um cronograma de estudo, o aluno tem que sentir que ele está avançando, ele não pode ficar indo na aula e não ver melhora na quantidade de coisa que ele está aprendendo, assimilando, então essa foi uma luta importante também (VITOR).

O processo de politização é muito importante para as massas camponesas e é uma das tarefas da Escola Popular. Todavia, para os membros dessa escola de novo tipo eles desviaram a função principal da escola que é o ensino.

Outra dificuldade apresentada foi a ampliação desse modelo de escola para outros municípios. Isso acabou espalhando os colaboradores ainda mais, pois a fundação de todas as quatro escolas (Machadinho d'Oeste, Corumbiara, Espigão d'Oeste e Theobroma) fez com que o movimento se dispersasse e as pessoas ficassem longe da Escola da Barragem, que era como se fosse a sede das escolas populares.

A ampliação da escola para outras áreas acabou com os poucos recursos que havia. Para Fausto Arruda “o pessoal estava entendendo a proposta da escola, mas não estava preparado para assumir definitivamente a escola”. E isso foi um dos motivos que também contribuiu para o fechamento da escola da barragem.

Além disso, havia o problema da certificação, pois muitos pais a exigiam. O que a Escola Popular podia fazer era ensinar o aluno por um determinado tempo e depois levá-lo na Secretaria Municipal de Educação para fazer prova de supletivo para ser certificado. Isso gerou muita contradição na Escola Família Camponesa, uma vez que muitos pais não entendiam porque seus filhos estudavam e não tinham nenhum papel que comprovasse a escolaridade.

Muitos pais, por exemplo, diziam que a escola tinha que dar o diploma, na qual não bastava fazer as coisas da luta, mas tinha que ter um diploma, porque para o camponês era uma segurança, então isso foi uma contradição que a gente teve de saber trabalhar. Essa contradição foi frequente nos três anos de funcionamento da escola, e isso também era um limitador porque para você garantir isso é muito difícil porque não depende de você, existe todo um meio burocrático para fazer isso. Você pode pegar o aluno, passar aquele conteúdo durante todo o ano e no final ele pode ir à secretaria e ver em que ano ele está (VITOR).

Depois de todo esse transtorno, a Escola Família Camponesa de Machadinho d'Oeste resolveu fazer certificado fictício, simbólico, mas que atestava o conhecimento em determinado nível.

Em Machadinho a gente fazia questão de fazer esse certificado mesmo que não fosse reconhecido pelo MEC, mas como a gente estava certificando que aquele aluno aprendeu aquele conteúdo, então pra ele é pra ser um marco, um orgulho e de fato a gente preocupava de não ser um certificado falso, só pra mostrar, mas que ele realmente conhecesse aquilo, que ele chegasse a concluir aquela etapa de estudo (JÚLIA).

A nossa entrevistada professora Joana também relatou sobre o problema gerado em relação ao diploma, afirmando que: “[...] nós vamos dar, não sei se vai ser reconhecido pelo estado, não sei se vai ser reconhecido por eles, mas pelo povo pode ser reconhecido, e nós reconhecemos, e se quiser a gente faz” (JOANA).

Diante de tantos problemas, a situação se agrava ainda mais com a saída de Fausto Arruda, que era um dos principais criadores da Escola Popular em Rondônia, juntamente com sua companheira:

Minha esposa estava na fase da menopausa e começou a ter sangramentos e ela foi para o hospital. Porém, a enfermeira deixou ela sentada na maca, aí ela teve um desmaio e caiu da maca com a cara no chão e teve fratura de dente. A família ficou apavorada e comprou passagem de avião e tirou ela de lá. Isso acelerou a nossa saída, no final de 2001 (ARRUDA).

Sendo assim, esse casal saiu da escola e se mudaram para o Rio de Janeiro. Entretanto, Fausto relatou durante a entrevista que já havia discutido com os envolvidos na escola sobre a criação de um jornal. Ou seja, já estava certo sobre sua saída da Escola Família Camponesa. Ele abordou sobre a importância do jornal afirmando que “era necessário ter um jornal político que pudesse colocar em nível nacional a luta camponesa e a luta por uma nova democracia do Brasil. Aí eu estava programado para poder sair” (ARRUDA). No Rio de Janeiro ele cria o jornal *A Nova Democracia* que tem como objetivo propagar a revolução e apoiar as lutas populares no Brasil e no Mundo. Esse jornal se sustenta, assim como a Escola Popular, através de doações e contribuições de apoiadores e simpatizantes da luta popular, não tendo nenhum vínculo com o Estado. Fausto Arruda afirmou que tentaram trazer outras pessoas para ajudar a comunidade:

A gente tentou ver se conseguíamos trazer outras pessoas para ajudar a comunidade e dirigir a escola. A escola ainda funcionou parece que uns 2 anos, mais foi decaindo né, e ao mesmo tempo essas lideranças que foram se formando na escola, foram participar de novas atividades do movimento camponês. Cresceu o movimento camponês e a gente chegou à conclusão de que na situação que ele estava de luta em tomadas de terras, um modelo de escola nesse sentido que a gente montou, com estrutura, com material grande, ela estava fora do tempo, porque ela precisava funcionar nesse modelo quando os camponeses tivessem estabilidade maior, pois nessa luta pela terra, hoje você está aqui e amanhã está em outro lugar (ARRUDA).

Era necessário que os camponeses tivessem um nível de organização maior para depois formar modelos de escolas populares, como a de Machadinho d’Oeste, mas também ter escolas menores capazes de acompanhar a luta pela terra nos acampamentos.

Dessa maneira, após a saída de Fausto e sua companheira da Escola Popular e também de outros professores que foram contribuir com a luta pela terra em outras regiões do país, a Escola Família Camponesa passa a ter outro problema: a falta de professores:

Tivemos um problema de vários professores que iniciaram a escola aqui foram para outras regiões, ajudar a construir também em outras regiões, então diminuiu o número de professores. Na barragem, por exemplo, teve uma “quebra” de uma hora para outra no número de professores devido ter saído muita gente. O Fausto era a principal pessoa que ficava lá, aí ele saiu e junto com ele saiu a mulher dele que também era professora. Aí já tinha saído uma professora antiga, aí outro professor teve que sair. Esses professores saíram não por desistirem da escola, mas porque tiveram que fazer outras coisas. O Fausto, por exemplo, saiu para ajudar na construção do jornal A Nova Democracia. Então, tínhamos uma estrutura que funcionava com um número de pessoas e quando sai esse número de pessoas é muito difícil dar sequência. Na verdade, a gente tinha que ter feito uma opção e diminuído na época o número de escolas e ter deixado somente a de Machadinho funcionando, porém foi algo que não foi feito e não demos conta de tocar as duas simultaneamente. A gente queria tocar as duas coisas ao mesmo tempo e acabou não dando conta de nenhuma, e isso eu acho que ia acontecer de todo jeito, mesmo que tivesse um pouco mais de gente. Nós não íamos conseguir tocar esse modelo de escola porque estava muito distante da realidade nossa e aí essa era uma contradição, porque a gente prega a desvinculação total do Estado, não depender dele para nada (VITOR).

Portanto, observamos que Vitor faz uma autocrítica ao dizer que a escola do jeito que estava não atendia a realidade dos camponeses e dos acampados da área Palma Arruda, pois os fundadores queriam muita coisa ao mesmo tempo e se esqueceram de que a escola não recebia nenhuma verba do governo, como recebem as escolas do MST. “A gente fala para os camponeses que para criar uma escola com essa estrutura só o MST mesmo. O MST tem escolas gigantescas no Paraná e em vários lugares do Brasil, mas por quê? Porque é puxa-saco do governo e tem patrocínio do Estado (VITOR).

A Escola Popular deveria ser diferente e honrar o seu princípio de caminhar com as próprias pernas, sem depender do Estado e se auto sustentar. Conforme explica Vítor, havia uma tentativa de fazer uma escola dentro dos princípios socialistas como na China e na URSS e isso só é possível num Estado socialista:

Queríamos fazer experiências de forma parecida com o que foi feito na China e na União Soviética, mas numa situação que nós não estávamos no socialismo. Lá eles estavam no socialismo, tinha o Estado que minimamente os apoiava para fazer determinadas experiências. Então se a gente não tiver um Estado ou minimamente uma área que você tem um poder, que você consiga manter aquilo ali, sem isso você não consegue fazer [...] (VITOR).

Para esse ex-professor da Escola Popular essas questões deveriam ser repensadas para adequar uma escola de acordo com a realidade em que vivemos. Os documentos da Escola Popular também trazem essa autocrítica: “o balanço destas experiências mostrou que erramos em querer construir a escola a partir de uma estrutura complexa como a que existia na escola da barragem, uma vez que o custo de manutenção era muito alto” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 10):

Era um negócio muito dispendioso em termos de trabalho, recurso que você tem que ter. A gente viu que na verdade não tinha como você propor a fazer uma escola dessa sem ter a participação do governo porque esse é o grande problema, como que se mantêm uma escola dessa sem recurso (VITOR).

A conclusão era que sem a participação do Estado era difícil fazer escolas grandes, como a Família Camponesa. Isso só seria possível em processos muito avançados de organização das massas camponesas e operárias.

Além dessa falta de professores, a Escola Família Camponesa sofria também com a formação de turmas:

Era uma formação bastante boa e nós formamos uma leva de jovens lá, só que, por exemplo, depois que eles saíram faltou gente para entrar na escola, porque tinha uma diferença, ou era muito criança, ou era adulto. E era um problema que a gente pensou, a gente forma as pessoas e depois elas vão fazer o que? Não tinha como seguir na escola, então ela cumpriu seu papel numa faixa da juventude que a gente pegou na época (VITOR).

Os membros da escola começaram a pensar sobre o que esses estudantes fariam depois que saíssem da escola ou como continuariam a educação escolar. Foi outro problema posto em xeque e que exigia análise.

Dessa maneira, diante de todos os entraves apresentados, os principais dirigentes da escola fizeram uma reunião no terceiro ano de fundação da Escola Popular para discutirem os problemas da organização e pensar como podia ser feito para, pelo menos, amenizar as dificuldades, já que a experiência da escola estava meio em declínio. Então todos os professores, juntamente com os alunos se reuniram para discutir vários assuntos, como a alfabetização, a questão do material permanente e a formação integral do aluno:

A gente foi em uma reunião, que foi um encontro da escola lá em Corumbiara com todos os professores. Escolhemos os alunos mais ativos, fizemos uma reunião de três dias e nessa reunião a gente fez todo um balanço do que tinha feito em dois anos. Muito balanço entrava nessa questão: preocupação de escrever, preparar um material mais permanente como uma cartilha, e acabou que isso não andou. Então o que a gente tinha em mente e levava para as escolas, era ter a formação do aluno desde a parte física, que era atividade física, não só exercício físico, mas esporte, principalmente futebol que era o que mais dava para fazer nessas áreas, mas era educação física e esporte. Também tinha uma parte cultural que era uma preocupação nossa de ter constantemente atividade cultural. Então quase todas as noites tinha atividade cultural, ou era uma atividade de cantar música, exibição de filmes, ler uma coisa mais curta, teatro, então sempre teve essa preocupação (VITOR).

Observamos na fala de Vítor que os problemas enfrentados pela escola sempre eram decididos e resolvidos no coletivo com a participação dos alunos e professores. Analisamos também o processo de crítica e autocritica feito pelos membros da Escola Popular para que fosse possível avançar na proposta pedagógica da escola e na formação integral do aluno.

O problema que afetava a parte pedagógica da escola e os seus conteúdos também, era o fato de não haver material pedagógico centralizado e unificado. A proposta da escola aos poucos foi sendo alterada devido às dificuldades na aplicação. Um exemplo foi o coletivismo que era um princípio importante da escola e foi se enfraquecendo. As relações passaram a ser mediadas pelo dinheiro, como explica Vítor:

Talvez deveríamos ter mais claro sobre o papel da escola, seus objetivos e como trabalhar isso sem descolar dos camponeses. Na barragem a gente foi fazer um negócio muito grande, então envolvia uma quantidade de dinheiro boa, e uma das críticas que a gente falava era essa questão de mostrar para o camponês que com dinheiro você produz mais fácil, porém, vai se perdendo o coletivismo. No início éramos muito coletivistas, produzíamos tudo de forma coletiva, porém depois que a gente foi substituindo essa força coletiva pela questão de recurso, foi estabelecendo uma relação de dinheiro com as pessoas e isso foi muito ruim. Precisava fazer tal coisa e como tinha que ser rápido a gente acabava pagando para fazer. As pessoas precisam de dinheiro também, então tinha coisas que dava para fazer no coletivo e outras que as pessoas queriam receber pelo serviço. Alguma coisa a escola sempre vai ter que pagar. Por exemplo, a gente tinha cozinha, então a cozinha é um negócio que tem que pagar um salário. Não tem como você cozinhar quinze dias de graça, é impossível e é errado. Agora para outros serviços a gente podia não fazer isso, a gente podia brigar por reunir, vamos fazer com quem está aqui, etc. Então na verdade esse negócio de querer fazer muito rápido, eu avalio como um erro que a gente teve e acabou criando um distanciamento em relação aos camponeses porque vai substituindo pelo dinheiro. Fomos insistindo numa coisa que não ia dar certo por causa da estrutura que foi ficando cada vez maior e não tinha gente para “tocar”.

Para Vítor era necessário que os membros e dirigentes da Escola Popular tivessem mais clareza sobre os objetivos da escola e qual era o seu papel na luta por uma nova sociedade, sem se afastar dos camponeses, mas uni-los cada vez mais. Esse professor da Escola Popular também observou que a perda do coletivismo foi um fator importante que contribuiu para a crise desse modelo de escola.

Também os professores precisavam de uma ajuda de custo, havia gastos com alimentação, combustível, gás de cozinha, etc. Arrecadava-se muita coisa dos camponeses, mas mesmo assim não era suficiente. A escola buscava articular-se à luta de classes, à realidade, mas não conseguia sustentar-se. Faltavam professores e colaboradores para administrar o trabalho da escola e ela também deveria cumprir com algumas obrigações das escolas convencionais:

A escola foi desenvolvendo um problema que era voltado principalmente para entender a luta de classes, a realidade, mas também tinha que cumprir minimamente com o problema da escola burguesa, então isso foi uma contradição que deu nas três escolas e quando terminou as experiências na barragem e em Corumbiara foi um pouco assim, o esgotamento dessa estrutura, porque a gente não tinha como manter essa estrutura do jeito que a gente estava mantendo, porque era um recurso muito alto, tinha salário de professor, gastos com alimentação, combustíveis, gás de cozinha, Tudo isso eram gastos muito grandes, arrecadava muita coisa dos camponeses... (VITOR).

Havia muito a ajustar, pois ela só funcionou em razão de alguns professores experientes que a administrava. Entretanto, “o que a gente percebeu nesse modelo é que não basta você ter uma escola desse tamanho se os camponeses ainda não têm uma organização suficiente para dirigir essa escola” (JÚLIA). Ou seja, sem a participação dos camponeses não tem como fazer Escolas Populares. Vítor fez autocrítica em relação à própria formação em relação à educação socialista, pois se conhecesse mais profundamente as experiências de Makarenko teriam acertado mais:

Na minha experiência se eu tivesse lido o Makarenko antes de fazer a escola, se eu tivesse lido mais sobre a revolução, o que foi a educação na china, etc., teria ajudado mais eu acho. Essa é a principal dificuldade, porque no núcleo sempre vai ter um grupo que vai encabeçar as coisas, então se esse núcleo tivesse mais clareza acho que muita coisa a gente podia ter evitado errar, outras não tinha como evitar, porque era uma coisa que a gente estava fazendo pela primeira vez (VITOR).

Além de ter reconhecido que devia ter estudado mais sobre as experiências da China e da União Soviética, Vítor também ressaltou que deveriam ter mais clareza sobre o papel da escola. Percebeu que a escola não está ligada a ideia de estrutura física, mas especialmente à proposta pedagógica.

Então a gente foi vendo que era melhor iniciar uma experiência mais simples, começar do simples. No início a gente foi com uma ideia de começar um negócio muito grande, porém nós não tínhamos “perna para tocar”. Então por isso que a gente fala que a escola não está ligada a ideia de estrutura física, ela pode funcionar em qualquer lugar, numa casa, debaixo de uma árvore, num barraco de lona, desde que tenha o principal, que é o estudo e não a questão física, pois isso iremos fazer num futuro mais para a frente quando a gente estiver condição de construir escola desse tipo, aí acho que vale a pena (VITOR).

Todos esses fatores mencionados acima fizeram com que a Escola Família Camponesa interrompesse suas atividades na região de Machadinho d’Oeste e passasse a funcionar mais focada na alfabetização dos camponeses. “Essa experiência que a gente inverteu passando para a alfabetização ficou concentrada principalmente na região de Jaru” (VITOR).

Houve dois modelos de Escola Popular. O primeiro foi a Escola Família Camponesa de Machadinho d’Oeste, que entrou em crise. Depois do balanço feito entre os camponeses, surge então o segundo modelo centrado na alfabetização. “No balanço a gente chegou à conclusão de que na verdade esse primeiro modelo estava errado e aí a gente corrigiu” (JÚLIA). Foram criadas escolas com estruturas mais simples, pequenas e voltada para a leitura e escrita. “A alfabetização passou a ser encarada como principal atividade da Escola Popular, base sobre a qual se dará novo impulsionamento das Escolas Populares nas áreas revolucionárias” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 8). O segundo modelo começou a funcionar a partir de 2007:

Então a gente pensou em fazer alfabetização e tentar fazer o mínimo de escola que a gente conseguisse fazer, desde aula de reforço, ou de 1º a 4º série, e acompanhar isso. A escola deve participar da formação política, mas, principalmente da campanha de alfabetização. Então houve essa virada de 180 graus, onde a gente saiu de um negócio muito grande e centrou em coisas mais simples (VITOR).

Para Fausto Arruda “a Escola Popular passou a funcionar mais em termos de ensino e luta, ficando a parte de produção prejudicada. Então teve essa virada de concepção da Escola Popular” (ARRUDA). A escola hoje funciona de forma precária em algumas áreas camponesas.

Eu me distanciei e fui para a cidade montar o jornal e não tive mais o acompanhamento direto no funcionamento das dezenas de escola que se espalharam nos acampamentos e assentamentos, as chamadas áreas revolucionárias. A notícia que eu tenho é que funciona as vezes de forma mais precária, só que isso depende do apoio do pessoal da cidade ou então das pessoas que participam das tomadas de terras e tem o nível pelos menos de 8 série para poder trabalhar a questão da alfabetização. E também funciona Escola Popular quando se faz curso formação com as pessoas. Então isso aí nunca parou. A escola tal qual existiu no Machadinho realmente foi caso único (ARRUDA).

Para esse colaborador a Escola Popular deveria se transformar em várias escolas pequenas perto das tomadas de terras, para que os camponeses e professores dessem conta de levar o projeto adiante.

Depois que o pessoal ocupou a terra, dá para fazer um barraco e colocar um professor para trabalhar com a criançada e alfabetizar os adultos naquele local, trabalhando mais nos aspectos da educação e deixando a luta pela produção a parte, pois nos moldes que tínhamos feito não dava para implementar, principalmente em situação de acampamento, pois o acampamento pode estar aqui hoje e amanhã não estar mais (ARRUDA).

Sua ideia seria criar escolas depois que se formassem os acampamentos, com estruturas pequenas, pois só assim poderia funcionar para alfabetizar os camponeses, e caso o acampamento fosse desfeito, a escola também poderia acompanhar os acampados. Para o colaborador, o espírito da Escola Popular permaneceu, porém, o que diferenciou foi a questão da estrutura, que agora é menor, mas que continua ensinando e alfabetizando camponeses nas áreas de tomadas de terras. Essa escola teve muitas influências das ideias socialistas ancoradas no marxismo como veremos na próxima seção.

3. MARXISMO E EDUCAÇÃO SOCIALISTA NA UNIÃO SOVIÉTICA E NA CHINA DURANTE A GRANDE REVOLUÇÃO CULTURAL PROLETÁRIA (1966-1976)

“O ensino deve estar a serviço da política do proletariado e estar combinado com o trabalho produtivo. Nossa política no domínio do ensino deve permitir àqueles que o recebe formarem-se no plano moral, intelectual e físico, a fim de se tornarem trabalhadores cultos com uma consciência socialista”.

Presidente Mao Tsetung
Sobre a justa solução das contradições no seio do povo

3.1 Marxismo e educação integral

Este ano os proletários de todos os países comemoram duzentos anos do nascimento de Karl Marx (1818 – 2018). Ele deixou grande legado para todos os trabalhadores do mundo ao formular a ideologia do proletariado, que é única, mas também por ter uma vida de intensa dedicação a essa classe. Junto com seu camarada Engels criaram o materialismo histórico-dialético como uma teoria científica e avançada no que diz respeito ao conhecimento, desvendaram a economia da sociedade de classe e propuseram cientificamente as formas e condições para a libertação da humanidade.

Marx, apesar de não ter sido um teórico que se dedicou especificadamente a educação, deixou para essa área alguns princípios fundamentais. No *Manifesto do Partido Comunista* Marx e Engels afirmaram que uma educação verdadeiramente comunista deverá ser uma “educação pública e gratuita de todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas na forma atual. Unificação da instrução com a produção material, etc” (MARX; ENGELS, 2008, p. 61). Marx e Engels defenderam que a educação deve ser gratuita para todos e sempre deve haver uma estreita ligação entre o trabalho e a instrução, como forma de fazer com que os homens possam ter uma formação completa. O objetivo da educação escolar é formar cidadãos críticos capazes de agir de forma consciente na sociedade.

Contudo, isso só é possível se ocorrer a combinação entre ensino, trabalho e exercícios físicos, como propôs Marx nas *“Instruções aos Delegados do Conselho Geral da AIT”*, no fim de agosto de 1866, ao expor sua concepção de educação:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas

tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. É evidente que o emprego de todas as pessoas dos [9] aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei (MARX; ENGELS, 2011, p. 85).

Essa formação total, integral, tem como objetivo desenvolver todas as capacidades dos homens e servir também para que as massas trabalhadoras se organizem e lutem pela revolução, pela construção do socialismo ininterruptamente ao comunismo, quando haverá eliminação total do trabalho forçado e “o homem da sociedade comunista – o homem total – será capaz de transitar livremente de uma tarefa para outra. De ser pescador, caçador, pastor e crítico. De exercer, sem coações, as tarefas do trabalho manual e do trabalho intelectual” (MARX; ENGELS, 1998, p. XXXIII - XXXIV). Ao contrário, com a divisão social do trabalho, na sociedade capitalista esta serve para aliená-lo, pois “a divisão do trabalho só surge efetivamente, a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual” (MARX; ENGELS, 2011, p. 26). Essa divisão social do trabalho no capitalismo exige do trabalhador a produção de mais-valia:

No capitalismo, só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação (MARX; ENGELS, 2011, p. 119).

No capitalismo o trabalho se torna estranho ao trabalhador e este passa a ser alienado e a realizar e conhecer apenas uma parte da produção, não sendo capaz de conhecer todo o processo. Dessa forma, forma-se um trabalhador unilateral:

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX; ENGELS, 2011, p. 43).

Portanto, com a divisão do trabalho, o trabalhador consegue desenvolver apenas uma de suas qualidades. Desse modo, para os marxistas forma-se um homem unilateral que não consegue e não pode desenvolver todas as suas aptidões. Dessa maneira, “sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro” (MARX; ENGELS, 2011, p. 30). O homem vê o trabalho como algo penoso. Tudo isso é gerado a partir da propriedade privada:

A superação da propriedade privada, isto é, a apropriação *sensível* por e pelo homem da essência e da vida humanas, das obras humanas, não será concebida somente no sentido do *gozo imediato*, exclusivo, no sentido da *possessão*, do *ter*. O homem apropria sua essência universal de forma universal, isto é, como homem total (MARX; ENGELS, 2011, p. 49).

Esse homem total de acordo com os autores citados só será possível com o fim da propriedade privada, pois os trabalhadores serão emancipados plenamente “em todos os sentidos e qualidades humanas; porém, é esta emancipação precisamente porque todos estes sentidos e qualidades tomaram-se *humanos*, tanto no sentido objetivo quanto subjetivo” (MARX; ENGELS, 2011, p. 50). Desta forma, forma-se o homem omnilateral. Nesse sentido:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Para Manacorda (2007, p. 78) a unilateralidade criada pelo capitalismo cria todos os aspectos negativos e o trabalhador é reduzido físico e mentalmente igual a uma máquina, por causa da divisão do trabalho. Já em contraposição, a omnilateralidade é marcada pelos aspectos positivos da pessoa humana:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 2007, p. 87).

Nessa concepção compreendemos a divisão de classes existente na sociedade atual, destacando a importância do trabalho no contexto social e a postura positiva e negativa que o trabalho pode apresentar-se. Desta forma, os marxistas lutam contra a divisão do trabalho, que para essa concepção é responsável por dividir também a sociedade. Compreendem que para intervir na sociedade não se pode negar o trabalho, mas sim modificar a forma como ele se apresenta na sociedade, pois é o trabalho a essência humana. Por isso, é necessário a omnilateralidade para que o trabalho se torne agradável aos seres humanos.

Os princípios da educação integral na perspectiva marxista têm o trabalho e a coletividade como elementos centrais da formação humana:

A divisão do trabalho implica ainda a contradição entre o interesse do indivíduo singular ou da família singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si; mais ainda, esse interesse coletivo não existe apenas, digamos, na ideia enquanto "interesse universal", mas sobretudo na realidade como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais é partilhado o trabalho (MARX; ENGELS, 2011, p. 28).

Portanto, a educação socialista deve ser para a coletividade, pois o trabalho e a vida coletiva são instâncias que contribuem para a formação do homem novo:

Com efeito, desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador, pastor ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder os seus meios de subsistência. Na sociedade comunista, porém, onde cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico (MARX; ENGELS, 2011, p. 28).

Esse homem completo se forja nas relações de trabalho que deve começar desde cedo. Segundo os autores qualquer criança a partir dos nove anos pode e deve ser um trabalhador que produz e “não pode escapar da lei da natureza, segundo a qual aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos” (MARX; ENGELS, 2011, p. 83). Fica evidente a importância dada pelo marxismo tanto no trabalho intelectual como no manual e que ambos não podem ser separados como faz o capitalismo, mas unidos para criar um homem completo e que se sinta realizado no trabalho, já que faz o que gosta e pode migrar nas mais diversas funções. Marx propôs a ligação entre o trabalho e estudo explicando suas vantagens:

Os inspetores de fábrica logo descobriam, através dos depoimentos dos mestres-escolas, que as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral. "A coisa é simples. Aqueles que só permanecem na escola metade do dia estão sempre lépidos, em regra, dispostos e desejosos de aprender. O sistema de metade trabalho e metade escola toma cada uma das duas ocupações descanso e recreação em relação à outra, sendo por isso mais apropriado para a criança do que a continuação ininterrupta de uma das duas (MARX; ENGELS, 2011, p. 91).

Marx observou que as crianças que estudavam e trabalhavam tinham um rendimento melhor do que aquelas que só estudavam. Por isso, uma educação integral na perspectiva da omnilateralidade deve primar para que os pequenos desde cedo valorizem e participem dos dois tipos de trabalho. Marx e Engels (2011, p. 92) constituíram o ensino e a ginástica como um “método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos”. Portanto, essa formação é essencial para a educação integral que:

Diversamente da ocultação do caráter da escola produzida pela burguesia, a escola da classe trabalhadora, durante a ditadura do proletariado, não tem nenhum interesse em mascarar seus objetivos e interesses de classe. Busca, ao contrário, explicitá-los evidenciando o seu compromisso com a superação do modo de produção capitalista e a construção de uma nova sociedade onde as classes sociais estariam suprimidas (SILVA, 2017, p. 144).

Entretanto, a nova escola socialista só existirá quando não houver mais as classes sociais. Para isso, algumas medidas são necessárias para que o proletariado garanta a sua existência e ataquem a propriedade privada. Sendo elas:

[...]

4 - Organização do trabalho ou emprego dos proletários nos domínios, fábricas e oficinas nacionais, graças ao qual se poderá eliminar a competência entre os trabalhadores; enquanto existam, os patrões das fábricas deverão abonar um salário tão elevado como o do Estado.

5 - Obrigação de trabalhar para todos os membros da sociedade até que desapareça a propriedade privada. Formação de exércitos industriais, em particular na agricultura.

6 - Educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam desligar-se dos primeiros cuidados maternos, nas instituições nacionais e a cargo da nação. Educação e trabalho produtivo andarão lado a lado.

7 - Multiplicação do número de fábricas, oficinas, caminhos-de ferro e navios nacionais, cultivo de todas as terras e melhoramento das já cultivadas, na mesma proporção em que se multiplicarem os capitais e os operários que se encontram à disposição da nação.

8 - Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril (MARX; ENGELS, 2011, p. 133).

Analizamos que são medidas importantíssimas e que contribuem para o avanço da sociedade socialista. Ainda, segundo os autores essas medidas não podem ser realizadas de uma única vez, mas aos poucos:

Uma vez que se tenha realizado o primeiro ataque às raízes da propriedade privada, o proletariado se verá obrigado a ir cada vez mais longe, concentrar todo o capital, toda a agricultura, a indústria, os transportes, todas as mudanças nas mãos do Estado. É para isto que tendem todas as medidas anteriores. Serão realizáveis e desenvolverão seus efeitos centralizadores na medida exata em que o trabalho do proletariado multiplique as forças produtivas do país. Finalmente, quando todo o capital, toda a produção e todas as mudanças estejam concentradas nas mãos da nação, a propriedade, privada desaparecerá, o dinheiro será supérfluo, a produção terá aumentado e os seres humanos terão se transformado a tal ponto que as últimas relações de distribuição da velha sociedade também desaparecerão (MARX; ENGELS, 2011, p. 135).

A produção passa a ser coletiva e os homens podem conhecer mais de uma linha de produção para que sejam desenvolvidos em todos os sentidos da vida humana e conhecerem assim todo o sistema de produção. “Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações” (MARX; ENGELS, 2011, p. 136).

Observamos que uma educação nos moldes marxistas e, portanto, da omnilateralidade exige uma união entre a teoria e a prática, ou seja, entre o trabalho intelectual e mental para que “o indivíduo passe a aprender sua própria história como parte de um processo, em como

se concebe a natureza, o corpo e as matérias científicas. É essa apropriação que possibilitará o domínio teórico para exercê-lo na prática” (TRENTINI, 2017, p. 90).

Também, o trabalho passa a servir como um princípio educativo, onde os homens se humanizam nele e passam a estudar e trabalhar desde cedo, com uma formação verdadeiramente científica e que eleve a classe operária acima das demais classes, além de favorecer o entendimento dessa sociedade, ou seja, “uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 1987, p. 126). Ainda sobre a futura sociedade sem classes, os mesmos autores afirmam que:

Quando, no curso do desenvolvimento, desaparecerem as distinções de classe e toda a produção concentrar-se nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político. O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para opressão de outra. Se o proletariado, em sua luta contra a burguesia, é forçado pelas circunstâncias a organizar-se como dominante, se se torna, mediante uma revolução, a classe dominante e, como tal, destrói violentamente as antigas relações de produção, então destrói também, juntamente com estas relações, as condições de existência dos antagonismos de classes, destrói as classes em geral e, com isso, extingue sua própria dominação de classe (MARX; ENGELS, 1987, p. 126).

A proposta marxista de educação está estreitamente vinculada aos processos mais amplos da luta de classe para alcançar o comunismo, daí a radicalidade de sua proposta. Lombardi (2010, p. 340) em sua tese intitulada “Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels” sintetiza os princípios marxistas para a educação:

O mérito de Marx e Engels pode ser sintetizado por alguns *princípios* que desvelam o caráter revolucionário de suas propostas. Em primeiro lugar, está a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação *omnilateral*, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção.

Portanto, para o autor, os princípios deixados por Marx e Engels são revolucionários na medida em que contribuem para o fim da sociedade capitalista e também por propor um modelo de educação não unilateral, mas que seja capaz de formar por inteiro o homem.

Para Duarte (2012, p. 153), numa perspectiva marxista a educação escolar tem um papel importante na luta pelo socialismo, já que “define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Lutar pelo socialismo é lutar pela socialização da propriedade dos meios de produção”. Ou seja, é lutar contra o

capital e defender um outro tipo de educação. Ainda, segundo o autor, a luta pela revolução não se dá apenas contra a fome ou o analfabetismo, mas também “sua meta é a concretização, na vida de todos os seres humanos, das máximas possibilidades de desenvolvimento multifacetado” (DUARTE, 2012, p. 151). Portanto, a educação, mesmo na sociedade capitalista pode ser uma trincheira da luta de classes que se processa na sociedade, contribuindo como um projeto estratégico para sua transformação, como explica Lombardi (2010, p. 340 – 341):

Certamente Marx e Engels também defendiam o estabelecimento de relações necessárias entre educação e sociedade, expressa quer na análise do caráter ideológico e utilitário da educação na sociedade burguesa, quer como projeto de construção de uma sociedade igualitária. Nesse sentido, em vista do projeto estratégico dos partidários do comunismo é que se coloca, desde já, a defesa intransigente de uma educação estatal, gratuita, laica, obrigatória e universal para todas as crianças. A transformação da educação com vistas a tais objetivos, implica uma profunda transformação no modo de produzir dos homens; isso só será alcançado quando também ocorrer uma transformação da divisão social do trabalho que, com a abolição da diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual, conduza a uma reaproximação entre a ciência e a produção.

Os países que passaram pela experiência do Socialismo, aplicaram os princípios marxistas na educação e deixaram um importante legado à humanidade. Esses aportes teóricos e práticos têm contribuído para fortalecer o processo de resistência contra a educação burguesa nos países capitalistas a exemplo da Escola Popular, como veremos a seguir.

3.2. A educação socialista na URSS e as contribuições de Makarenko

Anton Semyonovich Makarenko é bastante mencionado nas entrevistas feitas com os colaboradores da pesquisa, uma vez que a Escola Popular fundamentou seus princípios e organização pedagógica no trabalho realizado por Makarenko na colônia Gorki e depois na comuna Dzerjinski onde trabalhou com delinquentes juvenis, sendo todo seu processo educativo baseado na coletividade, autogestão e trabalhos culturais, na qual o objetivo era a formação do homem novo após a revolução de outubro de 1917⁸ na URSS.

A Rússia antes da revolução era um país atrasado com uma população miserável e analfabeta:

A ignorância, o analfabetismo, a ausência de direitos e a miséria mais terrível foram a sorte das massas populares do império czarista. No início do século XX a Rússia era, especialmente no setor da educação, um dos países mais atrasados do mundo. A maioria da população era analfabeta. Os documentos do censo nacional realizado em

⁸ Na revolução russa de 1917 o proletariado toma o poder e derruba o czar Nicolau II instalando no país o modo de produção socialista. Nessa época os camponeses viviam na miséria e todo o poder estava concentrado nas mãos do imperador. Foi uma revolução que garantiu a vitória do proletariado em razão da aplicação correta do marxismo por Lênin, um de seus principais líderes.

1897 demonstram que entre os homens apenas 29% sabiam ler e escrever, enquanto a porcentagem das mulheres alfabetizadas era muito mais baixa ainda: 13 em cada 100. Por outro lado, 4 em cada 5 crianças não tinham a mínima possibilidade de estudar [...] Nas atuais repúblicas de Tadjiquistão, Kirguízia e Uzbequistão a falta de instrução era quase total; os índices revelam que, naquela época e até o início de nosso século, o analfabetismo atingia 98% da população. Cerca de 50 povos que hoje integram a União Soviética não tinham sequer a sua escrita codificada (CAPRÍLES, 1989, p. 18).

A URSS estendeu a todos a educação socialista, pública, gratuita, laica e democrática alfabetizando 100% da população (MARTENS, 2017). Expandiram-se massivamente as escolas, universidades e creches, além de profundas alterações nos conteúdos e na organização da educação.

A linha ideológica que guiou os caminhos da educação neste país foi o PCUS (Partido Comunista da União Soviética), o pensamento de Marx e Engels e Lênin. A educação na URSS deveria servir a política do proletariado e estar combinada com o trabalho produtivo, pois “não se pode separar a escola da economia e da política” (LÊNIN, 1984, t. 24, p. 146). Para Lênin (1981, t. 6, p. 284) a educação deveria formar a consciência de classe para construir uma nova sociedade:

[...] apontar a verdadeira consigna de luta; em saber apresentar objetivamente a luta como produto de um determinado sistema de relações de produção; e a necessidade desta luta, seu conteúdo, o curso e as condições do seu desenvolvimento, sem perder de vista seu objetivo geral: a destruição completa e definitiva de toda exploração e de toda opressão (LÊNIN, 1981, t. 1, p. 358).

Para o mesmo autor, a educação é um instrumento de formação da consciência de classe e que possibilita ao proletariado dominar a ciência e fazê-la avançar (LÊNIN, 1981, t. 6, p. 33). Para isso, era preciso formar o homem novo e, portanto, uma pedagogia nova, revolucionária, livre das algemas do capitalismo, era necessário mudar radicalmente as instituições escolares e a mentalidade das pessoas. Enfim, “era preciso construir um “novo homem” e essa construção deveria começar pela educação das crianças e dos adolescentes, pelos filhos dos camponeses que eram, invariavelmente, todos analfabetos como seus pais, avós” [...] (BAUER; BUFFA, 2010, p. 45). Por isso, nos anos seguintes à Revolução Bolchevique de Outubro de 1917 foram criadas na União Soviética diversas escolas-comunas com o objetivo de vincular o ensino ao trabalho produtivo e desenvolver uma construção coletiva. Destaca-se a contribuição de três educadores em especial: Makarenko, Pistrak e Krupskaya que se dedicaram ativamente na construção de um novo modelo de escola, que fosse espaço de resistência e luta revolucionária contra a cultura capitalista disseminada até então.

O estudo se tornou obrigatório e criou-se “todas as condições necessárias para que isso acontecesse. Por exemplo, para todos os que estudavam, a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas diárias, com completa conservação do salário” (CAPRILES, 1989, p. 30), ou seja, passou a existir outra metodologia para que fosse possível educar o novo homem. Entretanto, “a guerra civil desencadeada pela reação das nações imperialistas e das classes dominantes no interior da União Soviética aumentou de forma avassaladora o número de jovens delinquentes” (SILVA, 2017, p. 147). Essa expressão “jovens delinquentes” fazia parte da divisão da sociedade de classes. Eram tratados com descaso pelos governantes antes da Revolução Russa. Para resolver essa situação, “a pedido de Máximo Gorki e por ele presidida, Lênin criou uma comissão objetivando enfrentar por meio da educação o problema da delinquência que até então se tratava apenas com medidas policiais e punitivas” (SILVA, 2017, p. 147). Makarenko recebeu convite dessa comissão para trabalhar com esses jovens, tornando uma das mais exitosas experiências de educação integral da história.

O trabalho de Makarenko se destacou pela sua disciplina proletária, dedicação e fidelidade à ideologia proletária.

Makarenko contribuiu na formação de bases para uma nova educação, com um homem novo e, portanto, com outra história e sociedade. Em seu livro *Poema Pedagógico* fica claro ao leitor que a pedagogia makarenkiana associava trabalho produtivo ao ensino escolar. Suas metas eram: “limpeza, trabalho, estudo, vida nova, uma nova felicidade humana” (MAKARENKO, 1991, p. 62) tendo em vista que estavam vivenciando o socialismo e, como bem frisou (MAKARENKO, 1991, p. 62) “eles estão vivendo numa terra feliz, onde não há patrões e capitalistas, onde o homem pode crescer em liberdade e desenvolver-se na alegria do trabalho”. Um trabalho que não era explorador, mas emancipava o homem, especialmente pelo princípio da coletividade. Dizia Makarenko que “quanto mais amplo é o coletivo cujas perspectivas parecem ao homem suas perspectivas pessoais, tanto mais belo e mais elevado, é o homem” (MAKARENKO, 1989, p. 178). Um ser alegre e com perspectivas sobre o dia de amanhã. Eis o que se constitui o coletivo.

Makarenko buscou aplicar o materialismo histórico-dialético e os princípios marxistas à educação oferecida nas condições adversas das escolas comuns que dirigiu, defendendo que ela deveria estar ligada ao trabalho e estudo numa coletividade educativa. Filonov (2010, p. 20) resume as principais ideias de Makarenko no domínio da educação pelo trabalho:

- a) o trabalho só se tornará um instrumento eficaz da educação comunista se for integrado ao conjunto da organização do processo educativo; além disso, este sistema não tem nenhum sentido se todas as crianças e adolescentes não participarem das formas de trabalho socialmente útil, adaptadas às suas idades;

b) é preciso que estas diferentes formas de trabalho, enquanto participação obrigatória da autogestão e do trabalho produtivo, sejam organizadas sobre a base técnica mais moderna possível e tendo por eixos uma criação técnica seletiva, assim como um trabalho gratuito efetuado no interesse de todos: uma vez preenchidas essas condições, as crianças e adolescentes tiram partido da riqueza das relações que determinam o desenvolvimento harmonioso e livre da personalidade;

c) o coletivo, seus órgãos e seus delegados devem se encarregar, em medida sempre crescente, de organizar o trabalho e de tomar as decisões relativas à repartição dos benefícios, à compatibilização dos salários, à utilização de diversos estimulantes materiais e morais e à organização do consumo.

Havia muitas dificuldades econômicas na escola, vividas por todo o coletivo que buscou resolvê-las a partir da organização do trabalho produtivo, articulado ao ensino.

Além da articulação do trabalho com o ensino, Makarenko, aplicando os princípios da educação proposta por Marx, incluiu a atividade física no cotidiano da escola na forma de exercícios militares e jogos. Vejamos como ele analisa sua própria prática:

Não sei, por que, talvez por algum instinto pedagógico do qual nem eu mesmo tinha conhecimento, eu me lancei na instrução militar. Antes eu já havia começado, com os colonistas, exercícios físicos e treinamento militar. Nunca fui especialista em cultura física, e nós não tínhamos recursos para contratar um tal especialista. Eu só conhecia a ordem-unida e ginástica militar, só sabia o que se relacionava com a ordem de combate numa companhia. Sem qualquer reflexão e sem sombra de escrúpulos pedagógicos, comecei a treinar os garotos em todas essas coisas úteis [...] Após o trabalho, todos os dias, nós, a colônia inteira, fazíamos exercícios na nossa praça de esportes, que era um amplo pátio quadrado (MAKARENKO, 1980, p. 217).

Para Makarenko (1980) os exercícios físico-militares contribuíram para dar mais unidade e disciplina ao coletivo, além de garantir os fundamentos básicos para o processo de militarização da juventude para atuar em defesa do Estado socialista, desenvolvendo um profundo sentimento do dever e da responsabilidade para com os objetivos da sociedade socialista, uma personalidade voltada ao coletivo e uma sólida formação política.

Observamos que a educação defendida por Makarenko foi também pensada pelos membros da Escola Popular, pois sua forma “combina o estudo com o trabalho, a teoria com a prática, a política com a ação transformadora da sociedade, aplicando métodos e didáticas revolucionárias, baseadas no conhecimento do povo, relacionados à realidade objetiva” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

Com base nessas ideias, observamos que a Escola Popular teve experiências de educação integral na Escola Família Camponesa não apenas no que diz respeito ao tempo que estes sujeitos ficavam na escola, mas por terem uma parte do dia destinada as atividades físicas, outra ao trabalho e estudo, pois através dessa vinculação era possível que o ser humano desenvolvesse suas potencialidades e tivesse uma formação completa.

3.3. Os aportes teóricos do Pensamento Mao Tsetung e a Revolução no Ensino durante a Grande Revolução Cultural Proletária na China (1966 a 1976)

Além de Makarenko, pudemos observar em alguns documentos da Escola Popular várias passagens com citações de Mao Tsetung, principalmente no documento intitulado *Escola Popular: instrumento de politização das massas*, que nas suas várias páginas sempre faz menções ao pensamento guia do grande presidente chinês.

Em 1949, depois de longos anos de Revolução, sob o comando de seu grande líder Mao Tsetung, se proclamou a República Popular da China. Com a implantação do socialismo a China rompeu séculos de atraso e transformou sua economia, coletivizando todas as terras que antes pertenciam aos latifundiários, assim como as máquinas agrícolas. Houve nacionalização das indústrias, empresas de transportes e bancos e altos investimentos nas condições de vida da população, ao mesmo tempo em que rompeu com a dominação imperialista, conquistando a soberania da nação.

Todas as transformações realizadas na China devem-se a aplicação correta do Marxismo-Leninismo às condições concretas daquele país pelo Presidente Mao Tsetung. Dentre suas contribuições teóricas destacam-se o estudo sobre a contradição como a lei fundamental da dialética e a tese do capitalismo burocrático. Aprofundou a teoria Marxista-Leninista do Estado (desde os três instrumentos: o Partido, o Exército e a Frente Única), a teoria da Guerra Popular Prolongada, entre outros importantes aportes, conhecidos na atualidade como maoísmo. Mao Tsetung ao longo de sua atuação na China socialista travou dura luta contra o revisionismo. A maior expressão dessa luta em defesa do socialismo, contra o revisionismo está na Grande Revolução Cultural Proletária - GRCP iniciada em 1966 e encerrada com sua morte em 9 de setembro de 1976, quando os revisionistas no interior do partido aplicaram um golpe contrarrevolucionário comandado por Teng Siaoping restaurando o capitalismo na China (RÍOS, 1973).

A pedagogia socialista da China ficou bastante conhecida por meio da chamada Grande Revolução Cultural Proletária (GRCP), promovida pelo partido comunista da China. Para o professor de história Amit Bhattacharyya da Universidade de Jadavpur localizada na cidade de Calcutá – Índia, que escreveu sobre a China socialista e a educação popular entre 1949 – 1976, ao falar de educação baseada nas ideias do presidente chinês Mao Tsetung devemos sempre lembrar que não falamos de maneira estrita, relacionada com os conteúdos que as pessoas devem aprender ou sobre a educação escolar ao longo da vida, mas falamos de uma educação completa “com a tarefa de criação do homem novo, imbuída com o espírito de

servir aos outros, um espírito que prepare as bases para a transição para a sociedade comunista avançada” (BHATTACHARYYA, 2016, p. 1).

A Grande Revolução Cultural Proletária (1966-1976) realizada na China é assim definida pelo peruano Carlos Castillo Ríos, a primeira pessoa do mundo ocidental a ser autorizada a visitar as escolas e escrever sobre as experiências da educação durante a GRCP:

Los chinos no le llaman Revolución Cultural a secas, sino la Gran Revolución Cultural Proletaria y la definen como el movimiento de masas destinado a prevenir la restauración del capitalismo, consolidar la dictadura del proletariado y edificar el socialismo en China. Este movimiento, único en su género en la historia del mundo, significó básicamente el ascenso al poder por parte del proletariado, la erradicación de privilegios, la democratización de fábricas y comunas populares, la simplificación de procedimientos administrativos y la formación de las bases sobre las cuales se debía construir el socialismo (RÍOS, 1973, p. 14).

Em *Sobre a justa solução das contradições no seio do povo* Mao Tsetung, esclarece sua síntese Marxista-Leninista para a educação: “A nossa política, no domínio da educação, deve permitir que todos os que a recebam se desenvolvam moral, intelectual e fisicamente, e se convertam em trabalhadores cultos e de consciência socialista” (2016, p. 142). A China buscava seguir a linha da URSS não apenas na economia, mas também na educação:

La educación también siguió la vía soviética. Muchos educadores de la URSS viajaron a China, se empezó a traducir los textos soviéticos para uso escolar y se adoptó el idioma ruso como la primera lengua extranjera. La muy simple pedagogía de Mao Tse-Tung comenzó a ser En aquella época, deslumbran al mundo las realizaciones soviéticas. La URSS era, además, el único país donde habían triunfado masivamente, las ideas socialistas. China no pudo sustraerse a esta justificada admiración mundial y, desde muchos puntos de vista, adoptó el modelo soviético contando, además, con el decidido apoyo de Stalin para reorganizar todo aquello que había dejado de kuomintang (RÍOS, 1973, p. 9).

Entretanto, de 1949 a 1965, quando se iniciou a GRCP, a educação chinesa não havia avançado muito na aplicação desses princípios. As velhas ideias e a linha burguesa predominavam na educação e os operários e camponeses seguiam sem acesso à educação:

Durante o período formativo da nova sociedade socialista, velhas ideias e linhas burguesas predominaram. Isto foi seguido por lutas ideológicas perpetradas pelas forças socialistas contra linhas políticas burguesas. Realmente, o período de 1949 a 1965 foi de intensa luta entre o caminho socialista e o capitalista, entre a linha socialista e a capitalista na educação. A fase seguinte (1965-1976) foi significativa, novas tentativas foram feitas, uma após outra, e novos caminhos superados, não apenas para democratizar a educação, mas para se ter um desenvolvimento abrangente, de forma que ninguém ficasse para trás. (BHATTACHARYYA, 2016, p. 1).

O acesso às instituições de ensino era privilégio da burguesia contrarrevolucionária e a educação transmitia a ideologia e valores da burguesia que recebia um ensino intelectual,

livresco e os poucos da classe proletária que tinham acesso à educação, um ensino voltado apenas ao trabalho.

A partir de 1950, a linha da educação soviética que teve grande influência na China foi a linha kruschovista representada por N.A. Kairov, que divulgou em toda a China sua obra *Pedagogia* considerado pelos comunistas chineses como um tratado de educação revisionista na URSS, editado depois do XX Congresso do PCUS. Essa pedagogia era defendida por Liu Shao Chi, o segundo dirigente em importância no Partido Comunista da China, que assumindo uma postura revisionista, passou a defender a restauração do capitalismo na China, assim como estava ocorrendo na URSS. O sistema de educação chinês ainda continuava controlado pelos intelectuais da burguesia. “Na visão de Liu, o sistema educacional na China pós-revolucionária deveria ser o de criar experts em diferentes campos, confinados nessas áreas de pesquisa e que ficassem totalmente isolados das massas” (BHATTACHARYYA, 1916, p. 2), enquanto Mao Tsetung defendia a primazia da linha de massas, da ideologia do proletariado e do trabalho. O sistema chinês ainda continuava controlado pelos intelectuais da burguesia, com valores baseados na filosofia liberal ocidental. Ríos (1973), descreve essa educação:

Esa educación tenía todas las características de la escuela tradicional: no tomaba en cuenta la realidad china, cultivaba el intelecto, se basaba en conceptos religiosos, exageraba la importancia de la disciplina alejaba al alumno de toda actividad “que pudiera mancharle las manos”, etc. Es decir, trasmitía los conocimientos, las actitudes y el estilo de vida de la clase privilegiada y preparaba a sus beneficiarios para que pudieran devenir en funcionarios de estados. En el fondo, su misión era formar a exquisitos que más tarde sería los llamados a ser agentes de la clase explotadora y el imperialismo (RÍOS, 1973, p. 5).

Uma revolução cultural profunda deveria atingir a superestrutura social da China e conquistar o poder na educação, cultura e arte para que fosse possível transformá-las e manter o poder político do proletariado de pé. “Em outros campos, a educação também necessitava ser transformada de semifeudal e colonial para uma educação socialista e de nova democracia” (BHATTACHARYYA, 2016, p. 1). Dessa forma, a tarefa principal da GRCP era fazer uma revolução no ensino:

Una revolución tan profunda teina que gravitar sobre la superestructura social: educación, cultura y arte. En aquella época de cuestionamiento, el pueblo chino se preguntó: por qué la educación crea nobles espirituales, forma gente orgullosa para los puestos más altos y significa trampolin para el triunfo personal? El Presidente Mao había dicho que “en la revolución, la cuestión fundamental es el poder”. Si era así quién debía tener el poder en la educación? La respuesta fue: si el proletariado tiene el poder en China, a él le corresponde dellnear la nueva educación. Esta era tarea urgente, porque el poder político no se podía establizar sin el poder cultural (RÍOS, 1973, p. 15).

A Revolução no Ensino se desenvolveu a partir da linha de massas e da combinação do ensino com o trabalho produtivo. A revolução na educação aplicou o princípio “partir das massas para voltar para as massas” (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 13). “As massas populares dispõem de um poder criador ilimitado” (MAO TSETUNG, 2016, p. 103). As massas atenderam ao chamado de Mao Tsetung, especialmente a juventude, criticando todos os problemas que haviam na sociedade chinesa, inclusive na educação. As críticas eram feitas por meio de grandes cartazes chamados dazibaos. O veículo escolhido para garantir a participação popular foi o Periódico Remmin Ribao (Diário do Povo), que começou pedindo ideias, opiniões, mobilizando a ação criadora das massas (RÍOS, 1973, p. 16). As escolas e universidades foram tomadas pelos camponeses e operários que passaram a dirigi-las conforme os interesses do proletariado:

No decorrer das polêmicas os camponeses pobres e médios sublinharam: “Nas regiões rurais o poder no ensino deve, sem qualquer dúvida, estar na mão do proletariado. Se no passado a linha proletária do Presidente Mao em matéria de educação não pode ser aplicada a fundo e foi objeto de perturbações provocadas pela linha revisionista contra-revolucionária de Liu Chao-Chi, esse renegado agente do inimigo e traidor da classe operária, se as massas escolares não puderam formar continuadores da causa revolucionária segundo as exigências do proletariado, foi porque este não tinha na mão o poder no ensino”. E, com a força dos fatos em seu apoio, muitos camponeses pobres e médios mostraram por que razão “Sem o poder cultural o nosso poder político não se consegue manter” (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 3).

A gestão das escolas foi plenamente democratizada e todos decidiam sobre todas as atividades. O trabalho manual possuía a mesma importância que o trabalho intelectual e todos deveriam estar envolvidos nas atividades práticas:

A direção das escolas foi totalmente transferida aos camponeses e os professores eram operários, camponeses e alunos revolucionários. Os intelectuais burgueses foram destituídos de seus tronos no ensino, que só servia aos privilegiados da antiga sociedade. “Os camponeses, administrando as escolas, nunca ficam no gabinete. Vão para as aulas ou para os trabalhos manuais com os alunos. Se a sala está suja eles varrem-na. Se os bancos e carteiras necessitam de reparação, eles fazem-na sem demora”. Era a aplicação do pensamento de Mao Tsetung: “Os operários e camponeses são as forças revolucionárias fundamentais” e “Se os intelectuais não se ligam à massa dos operários e camponeses, a nada chegarão” (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 12).

A linha revisionista de Liu Shao Chi defendia o estudo livresco da teoria chamada de “estudar para ascender a altas funções”, o que levava os jovens a estudar para ascender aos cargos públicos e abandonar suas origens proletárias e até rejeita-las, assim como rejeitavam o trabalho manual, enquanto Mao Tsetung propunha que: “As matérias ensinadas serão radicalmente modificadas e algumas delas poderão ser antes de mais nada simplificadas”. O único critério correto de qualidade é o de ver se os alunos formados servem ou não de todo o

coração o povo, o proletariado” (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 5). Os conteúdos foram reduzidos e politizados. Todos os conteúdos deveriam ser trabalhados de forma crítica. Os clássicos do marxismo, especialmente as obras de Mao Tsetung faziam parte do currículo escolar em todos os níveis, de forma simplificada para as crianças. Os anos de estudos foram reduzidos devido o Partido Comunista da China entender que não necessitava dos alunos permanecer por tanto tempo na escola. Assim, reelaboraram a proposta e currículos escolares deixando somente conteúdos que tivessem utilidade para os discentes, que contribuíssem para a consolidação do socialismo e que pudessem ser estendidos a toda a população:

Se trata de hacer de la escuela una institución accesible a toda la población. Se trata de proletarizar y divulgar la educación, para que se mezcle con el pueblo. Hay que comenzar por lo más fácil: utilizar un lenguaje claro e interesante (aunque sea base de gestos), para hacerse comprender por los alumnos. Luego, repetir, resumir, sintetizar, sacar conclusiones (RÍOS, 1973, p. 8).

Trata-se, portanto, de tornar a escola uma instituição acessível para todos e que tivesse uma linguagem clara e que fosse de entendimento dos camponeses, que até então haviam sido excluídos da educação escolar.

Para que todos tivessem acesso, foram criadas “escuelas móviles, escuelas barcos, escuelas cada dos días, cursos especiales de corta duración para adultos, horarios no convencionales, cursillos por correspondencia, radio, televisión, etc” (RÍOS, 1973, p. 60). Relatamos que desde pequenos a educação na China servia para despertar nas crianças a consciência socialista e sua participação na produção social e na vida dos trabalhadores do campo. Além disso, esse tipo de educação proporcionava ligação entre a teoria vista na escola e a prática vivenciada no campo.

Havia também os centros de crianças que eram destinados ao atendimento de crianças órfãs ou que os pais eram ausentes e os jardins de infância, os guardas infantis e o palácio das crianças:

Os jardins de infância eram instituições educativas que atendiam crianças de 6 a 7 anos de idade. Nessas instituições eram ministrados conhecimentos elementares às crianças que recém haviam iniciado na vida escolar. Já os Guardas infantis eram centros de atendimento exclusivo as crianças no horário em que os pais trabalhavam. Essas instituições estavam presentes por toda a China, tanto na cidade como no campo. Havia guardas infantis nas fábricas, comunas populares, etc. Outra forma de educação na China eram os palácios das crianças que visavam inserir as crianças na vida artística. Ali as crianças aprendiam canções, danças, jogos, etc. Todo o conhecimento artístico adquirido no palácio de crianças era aplicado pelos alunos nos centros educativos onde estudavam (ANDRADE, 2016, p. 81).

A ampliação da rede escolar pelos lugares mais longínquos e a adequação escolar e curricular fez com que a China se tornasse um grandioso centro educativo, sem distinção de classes e a educação passando a ser de fato um direito de todos.

Para Ríos (1973, p. 25) a partir da GRCP “la pedagogia tradicional, el intelectualismo burguês y la cultura de elite perdieron esse día su última batalla. China habría de ser el primer país del mundo donde la educación llegara a manos proletárias”, pois agora a pedagogia não seria mais tradicional e livresca, o intelectualismo burguês deixaria de ser privilegiado e a cultura da burguesia seria substituída pela cultura das massas. Outro aspecto importante é que “a escolha dos conteúdos didáticos a serem trabalhados nas escolas era feita em conjunto entre professores, camponeses, operários e estudantes para que a educação não estivesse desvinculada da prática social” (ANDRADE, 2016, p. 78). Todo o ensino estava articulado ao trabalho produtivo e à prática social. “El niño chino estuda biología cultivando las plantas que se producen en su región; zoología cuidando a los animales; física y matemáticas trabajando, con sus manos, en las fabricas” (RÍOS, 1973, p. 60). “O novo sistema de educação libertou os alunos do mundo restrito das salas de aula. Atiraram-se para a vasta prática da revolução e da produção” (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 11-13).

O ensino deveria partir da prática à teoria, fazendo a ligação entre trabalho e estudo, aplicando o pensamento Mao Tsetung de que a prática é o critério da verdade. Toda a educação se baseava na prática social, vista como verdade para confirmar a teoria:

Essa prática traz consigo a participação individual na luta pela produção, o que significa aliar ensino e trabalho, que na China se deu nas granjas, nas fábricas e nos campos de cultivo. O espaço escolar introduz elementos que envolvem o trabalho e a vida do povo colocando em seu interior instrumentos que servem para compreender o conhecimento da vida e ação de operários e camponeses por parte dos estudantes, pois para conquistar elementos relacionados à produção do conhecimento teórico e prático era necessário conhecer a realidade do povo chinês. Esse ato é um ato político, pois ressalta a quem deve servir a escola, o ensino e todas ações do Estado, no caso o povo (DAMASCENO, 2013, p. 107).

Conforme Bhattacharyya (2016, p. 4), as notas e exames foram abolidos, as matrículas podiam ser feitas durante todo o ano e não havia limite de idade para matricular-se. Aboliu-se a reprovação. “Professores e alunos faziam reuniões para discutir o desempenho de cada estudante e da classe como um todo, nas quais os pontos negativos e positivos eram anotados e sugestões foram feitas para o melhoramento do estudo e do ensino”. Observamos que o sistema classificatório é característico da sociedade burguesa, por isso que foi eliminado na China socialista para não haver seleção entre os alunos, uma vez que todos poderiam participar do coletivo, não sendo possível medir seu conhecimento como propõe a burguesia.

O conhecimento foi amplamente democratizado a fim de elevar a produção e a formação política das massas na defesa do socialismo:

Não há limite de idade para entrar nas escolas. Para os exames, podem os alunos escolher as questões, levar seus livros para consultar e proceder a debates e discussões. Os professores procuram dar uma ajuda suplementar àqueles que tenham dificuldades nos estudos. Aos melhores é permitido saltar de classe. [...] Doravante, não há mais limite da idade para as inscrições e estas são sempre aceitas em qualquer altura do ano; as crianças podem estudar durante o dia, só meio dia, ou apenas à noite; para os que faltarem às aulas, a professora vai às suas casas a fim de os ajudar a apanhar os outros; estando suprimidas as férias de verão e de inverno, a escola só está fechada durante os períodos de maior atividade agrícola e na Festa da Primavera; um horário maleável permite que os alunos se consagrem inteiramente aos estudos durante a estação morta, tenham maior liberdade quando os trabalhos agrícolas começam a tornar-se prementes e fiquem nos campos no período de maior atividade (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 11 -14).

Milhares de universidades foram criadas e para ingressar nelas não era preciso comprovante de escolarização nem exames. Foi instituído o “sistema três-em-um” que combinava ensino, pesquisa científica e produção. Todas as áreas do conhecimento deveriam articular teoria e prática. “Professores e estudantes vão trabalhar para as comunas populares, para as explorações florestais, para as fábricas; além disso, fazem com regularidade trabalho manual no curso do ensino profissional” (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 21). As universidades estavam dentro das fábricas, na produção agrícola, em todos os locais de produção, contribuindo na prática para elevar a produção científica que deu um grande salto, especialmente no campo da medicina. A união teoria e prática permitia uma formação científica elevada de todo o processo produtivo, conforme explica Damasceno (2013, p. 108):

O significado da aliança entre esses dois instrumentos é a união entre trabalho manual e intelectual que para a classe operária significa uma formação científica elevada que permita conhecer o processo produtivo como um todo e também ressalta o caráter classista e de defesa da política do proletariado. Esse modelo cercou todas as instâncias, inclusive no interior do partido, pois existia como diretiva que os quadros do Partido deveriam participar do trabalho coletivo de produção, pois a ligação com as massas se dava por meio do trabalho.

Um dos problemas enfrentados foi que a maior parte dos intelectuais, reproduzia a ideologia burguesa e agia como contrarrevolucionários. Estes foram reeducados na coletividade da produção vinculando-se aos operários e camponeses.

A maioria dos professores era escolhida pelas massas, o que contribuía para novas relações entre professores e estudantes. Seguiu-se a consigna de Mao Tsetung: “Os oficiais ensinam os soldados, os soldados ensinam os oficiais e os soldados ensinam-se mutuamente”. “Se superou o método: “o professor fala, os alunos ouvem” e criou um novo: doravante

professores e alunos instruem-se mutuamente, sobem uns e outros ao estrado” (CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO, s/d, p. 21).

Como podemos observar a educação oferecida ao povo durante o período da GRCP era de fato uma educação integral e ligada a vida. O conhecimento não era limitado, além de ter uma enorme valorização das atividades artísticas que eram feitas de maneira crítica sempre enfatizando as lutas históricas dos verdadeiros heróis e lutadores do povo chinês:

O conhecimento transmitido às crianças nessa fase não era limitado, pois a crença de que elas não eram capazes de compreender determinadas questões foi completamente eliminada. Os centros educativos pré-escolares buscavam fomentar a realização de atividades artísticas principalmente apresentações teatrais que constituíam uma riquíssima forma de conscientização política tanto das crianças como dos adultos que assistiam. As apresentações teatrais possuíam como temas principais a guerra do Vietnã e a luta de libertação nacional do povo chinês (ANDRADE, 2016, p. 81).

Percebe-se a importância das atividades culturais para a emancipação humana e para a conscientização política de toda a China com uma cultura diferenciada e ligada a história do povo chinês e do proletariado de todo o mundo. A educação era sempre vinculada ao mundo do trabalho com o intuito de favorecer uma formação integral e de vincular teoria e prática. Também, os comunistas deveriam dar o exemplo, levando uma vida simples e trabalhar arduamente:

A educação não deve jamais deixar de atender seu princípio fundamental de parte estudo e parte trabalho, ou seja, favorecer a relação entre teoria e prática. Desse modo, os quadros, dirigentes comunistas, trabalhadores, intelectuais e estudantes nunca deveriam usar nenhum tipo de influência para obter privilégios. Os comunistas, por exemplo, não deveriam ter vergonha de viver uma vida simples e ser mais pobres que os camponeses e operários, pois essa era a prova que eles haviam abnegado o estilo de vida burguês (ANDRADE, 2016, p. 89).

Portanto, o novo homem chinês deveria levar uma vida de acordo com sua consciência de classe, desprezando o luxo, a vaidade, amando seu povo e odiando seus inimigos, sem jamais abnegar da formação integral do homem, pois o socialismo destacava que “[...] el nuevo hombre de China debe ser valiente, trabajador, intrépido, económico, audaz, revolucionário y altruísta [...]” (RÍOS, 1973, p. 9) para ser capaz de levar a revolução adiante. Os discentes eram educados para estar sempre comprometidos com a luta dos camponeses e operários como bem afirmou Ríos (1973, p. 32):

En las escuelas de las grandes ciudades se empezó a movilizar la juventud para, aprovechando las vacaciones de verano y otoño, ayudar y al mismo-tiempo aprender de los campesinos. El ideal de todo joven era “vivir con los campesinos, comer en su mesa, trabaja a su lado”. Estos son los antecedentes más cercanos a la fusión de la enseñanza con el trabajo productivo que se ha puesto en práctica con gran intensidad después de la Revolución Cultural.

Também Bhattacharyya (2016, p. 1) afirma que “o novo ser humano socialista é motivado pelos impulsos socialistas de colocar não a si próprio em primeiro lugar, mas os outros, de trabalhar para o bem da sociedade, e não apenas para seu próprio benefício material” se opondo a educação burguesa e os seus modelos de escola, nos mostrando que a ciência deve e necessita estar a serviço do proletariado, pois:

A finalidade de uma educação socialista que alia trabalho ao ensino é aumentar o espírito coletivo e participação do povo na construção e entendimento de tudo que é produzido pela e para a sociedade, ou seja, é um processo de reconhecimento do trabalhador enquanto produtor em conjunto com o produto de seu trabalho [...] (DAMASCENO, 2013, p. 112).

Todas as mudanças foram amplas e profundas. Além de democratizar a escola, mudou completamente seu caráter político, pedagógico e científico. A ciência e a técnica foram colocadas a serviço do proletariado. Em resumo, a Revolução no Ensino ocorrida durante a GRCP se desenvolveu a partir da linha de massas e da combinação do ensino com o trabalho produtivo, democratizando o conhecimento e colocando-o a serviço do proletariado, politizando e formando o novo homem e a nova mulher para a dura luta que seguia contra a burguesia contrarrevolucionária. Não basta o poder econômico, a revolução deve atuar sobre a superestrutura da velha sociedade. A experiência da China deixa claro que após a tomada do poder por meio da revolução, é preciso desenvolver sucessivas revoluções culturais, até a completa destruição da burguesia e de suas ideias. A GRCP não foi derrotada com a restauração do capitalismo, após a morte de Mao Tsetung, ao contrário, foi uma grande lição histórica com profundos ensinamentos ao proletariado de todo o mundo.

Os princípios gerais da educação socialista aplicada nas experiências de Makarenko na URSS e na Grande Revolução Cultural Proletária são visíveis na organização da Escola Popular. O pensamento educacional de Mao Tsetung aplicado durante a GRCP fundamenta a crítica a educação burguesa e a proposta da Escola Popular:

A Grande Revolução Cultural Proletária na China (1966 a 1976) dirigida pelo Presidente Mao Tsetung levou a fundo com uma contundente crítica à concepção burguesa de que a educação é um processo de transmissão de conhecimento indireto que se deriva de uma acumulação quantitativa e linear na História, o que desconsidera que a educação é um fenômeno da luta de classes, e que cada classe busca educar a sociedade de acordo com sua ideologia. A interrogação de “Quem educa quem?”, levantada para aplicar uma verdadeira revolução no ensino, procurava demonstrar que todo o conhecimento desenvolvido pela humanidade se deu através de uma ferrenha luta de classes, e que em todas as épocas de sua existência as diferentes classes procuram educar a sociedade de acordo com sua concepção de mundo. Na concepção do proletariado a relação do conhecimento com a realidade só faz sentido se o primeiro serve à transformação do segundo, conduzindo a sociedade pela via revolucionária para o fim das classes sociais (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 4).

Vítor, um dos nossos entrevistados da pesquisa afirmou que sempre tiveram, desde o início da Escola Popular, como base teórica, os ideais da educação desenvolvida na URSS e também da China Socialista:

Da onde a gente bebeu os princípios é da experiência mais avançada que houve na educação que é na União Soviética, mas, principalmente na China. Então nesse período todo que a escola funcionou, sempre foi um norte pra nós como princípio essa questão da revolução chinesa, principalmente por causa do Mao Tsetung, na qual consegui “casar” em todo momento essa questão da vinculação da teoria com a prática e a questão de entender a importância dos camponeses para a revolução no país. O princípio dela é esse, servir ao povo, mas principalmente no caso da escola, nas áreas de campo servir aos camponeses pobres e servir nesse sentido, de trabalhar com eles, estudar com eles e lutar com eles (VITOR).

Portanto, observamos que a Escola Popular nunca desviou do legado deixado por esses países revolucionários, pelo contrário, sempre priorizou um ensino voltado para as massas, com uma nova cultura, servindo, estudando e trabalhando com o povo. De Makarenko, se observa a importância do trabalho coletivo, rechaçando o individualismo. De Mao Tsetung a compreensão de como aliar a teoria à prática, servir ao povo, lutar com o povo e vencer com o povo.

Apesar de os entrevistados apontarem a experiência de Makarenko como modelo, o principal fundador da Escola Popular destacou que depois que saiu da escola é que foi estudar as obras de Makarenko:

Quando eu saí de lá é que eu fui estudar o Makarenko, então as confusões que acontecia na escola dele eu ficava vendo as coisas e achava muita coisa semelhante. Se eu tivesse lido antes eu saberia que decisões tomar, os resultados das coisas que ele alcançou lá, a gente também alcançou na escola: trabalhar para servir ao povo (ARRUDA).

Destacamos que a experiência de Makarenko foi exitosa porque foi capaz de desenvolver nos educandos a formação completa e envolve-los em todos os processos pedagógicos de sua colônia:

A unilateralidade, o individualismo e o dualismo próprios da educação burguesa foram superados na experiência makarenkiana por meio da união entre o trabalho produtivo, a formação intelectual, o trabalho cultural desenvolvido intensamente nas colônias, pelo preparo físico e pelas atividades militares que foram decisivas para o sucesso do trabalho desenvolvido por Makarenko. Nesse sentido, Anton Makarenko foi responsável por uma das primeiras experiências que teve o mérito de possibilitar uma formação integral às crianças, jovens, homens e mulheres envolvidas no processo pedagógico por ele dirigido (SILVA, 2017, p. 151).

Embora a Escola Popular busque aplicar os princípios da educação socialista, afirma que essa escola só é possível após a tomada do poder pelo proletariado. Analisando a Escola Popular Damasceno (2013, p. 78) afirma que “busca-se uma nova cultura e esta não é reflexo

da nossa vontade, mas sim de um plano ideológico, de uma nova política de uma nova economia que só é possível por meio de uma modificação radical da estrutura vigente”. Porém, “essa nova cultura tem-se como ponto fundamental pertencer às massas (operários, trabalhadores do campo e da cidade), contrário do que ocorre hoje, onde existe uma cultura de massas, e não das massas e para as massas” (DAMASCENO, 2013, p. 78). Essa cultura não serve para politizar e criar uma nova consciência nos trabalhadores, mas serve para aliená-los a cada dia. Dessa maneira, a difusão de uma nova cultura tem como objetivo:

[...] a formação de um proletariado e camponês que tenham claro a sua realidade de vida enquanto membro da classe trabalhadora e que se instrumentalize tanto para compreender a realidade de forma científica como ter um avanço na consciência para que se tenham subsídios teóricos que colaborem para que esses homens compreendam seu papel em um processo de mudança radical (DAMASCENO, 2013, p. 78).

Só assim os trabalhadores podem entender a luta existente entre as classes e avançar na consciência para transformar o país. Esse é um dos objetivos da Escola Popular como veremos a seguir, assim como seus princípios filosóficos e pedagógicos são voltados para a superação da sociedade de classes.

4. OS OBJETIVOS E OS PRÍNCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA ESCOLA POPULAR

Devemos formar os operários e camponeses em trabalhadores instruídos com uma consciência socialista.

Mao Tsetung

4.1. Os objetivos da Escola Popular

A Escola Popular surge da necessidade concreta dos trabalhadores, com o objetivo de ser uma escola a serviço do povo, baseada no coletivo, na cumplicidade e companheirismo entre seus integrantes, tendo uma nova forma de ensinar, pautada na mobilização, conscientização e também na organização dos trabalhadores que residem nas áreas que eram dos grandes latifundiários. Entretanto, a Escola Popular ainda não possui seus objetivos bem claros e definidos, como explicou a professora Júlia:

Temos como objetivo a ciência e a técnica a serviço do povo, a politização, e um terceiro objetivo seria também essas atividades artísticas e recreativas. Isso não é algo que está definido, a gente ainda está em construção, de definir isso mais concreto, mas na nossa discussão e prática se tem definido mais ou menos esses três objetivos.

Apesar de não estar muito claro nas entrevistas, nos boletins da Escola Popular encontramos claramente suas intenções. De forma sintética são assim expostos no documento *Escola Popular: Instrumento de politização das massas*:

Tendo em vista que seu objetivo principal é o de servir ao povo em sua luta pela transformação da sociedade, os princípios proletários surgidos das lutas por sua libertação devem ser assumidos plenamente. Assim nos propomos a:

- Ser parte integrante da luta dos oprimidos e explorados contra o imperialismo, a burguesia e o latifúndio;
- Divulgar, defender e incentivar a luta de classes já que esta é que gera o desenvolvimento da humanidade;
- Fazer crescer a convicção de que as massas é que fazem a história e de que é justo rebelar-se;
- Contribuir para a concretização da aliança operário-camponesa para levar a frente a luta pela aplicação do Programa Agrário e de Defesa dos Direitos do Povo;
- Desmascarar as instituições burguesas denunciando seu caráter opressor de classe;
- Defender os princípios de uma vida coletiva baseada na prática constante da crítica e autocrítica;
- Promover a união e o respeito entre homens e mulheres das classes oprimidas;
- Incentivar as lideranças e militantes dos movimentos populares a assumirem um estilo de vida condizente com os valores de nossa classe;
- Servir ao combate da cultura burguesa e ao desenvolvimento da cultura popular;
- Servir à causa da construção do Poder Popular (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 6).

A politização das massas camponesas aparece como o principal objetivo da Escola Popular, sendo seus métodos e princípios baseados na luta pela produção e de forma mais geral na luta de classes e na formação de militantes que contribuam com a revolução.

O seu maior objetivo é auxiliar no processo de transformação da realidade, processo de emancipação verdadeira das classes exploradas e oprimidas do nosso país. Assim a tarefa mais importante a ser cumprida pela Escola Popular é a politização das massas trabalhadoras, concentrando o trabalho nas áreas revolucionárias, impulsionando a formação dos ativistas e demais companheiros e companheiras (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 2).

Em seus boletins, a Escola Popular afirma que a politização é o processo pelo qual se difunde a ideologia do proletariado entre os operários e camponeses e se classifica como uma escola de novo tipo, pois faz parte da luta pela construção do socialismo.

4.1.1. A defesa da ideologia do proletariado e da revolução

A Escola Popular pretende ser um espaço de desenvolvimento do conhecimento para que as classes oprimidas saibam que é possível lutar pelo poder. Nos seus documentos a Escola Popular defende explicitamente a revolução. O conceito de revolução defendido pela Escola Popular foi desenvolvido por Mao Tsetung como Revolução de Nova Democracia:

A revolução de democracia nova é parte da revolução socialista-proletária mundial, está resolutamente oposta ao imperialismo, isto é, ao capitalismo internacional. Politicamente, significa ditadura conjunta das classes revolucionárias sobre os imperialistas, traidores e reacionários (...). Economicamente, tem o objetivo a nacionalização do grande capital e das grandes empresas dos imperialistas, dos traidores e dos reacionários, assim como a distribuição pelos camponeses das terras da classe dos senhores de terras, preservando ao mesmo tempo as empresas capitalistas privadas em geral e não liquidando a economia dos camponeses ricos. Desse modo, o novo tipo de revolução democrática, embora abrindo caminho ao capitalismo, cria as condições prévias do socialismo (...) é uma fase de transição cujo objetivo é acabar com a sociedade colonial, semicolonial e semifeudal e preparar as condições para o estabelecimento da sociedade socialista, quer dizer, é o processo duma revolução de democracia nova (MAO TSETUNG, 1975, p. 530).

O conceito de Revolução de Nova Democracia está associado ao conceito de capitalismo burocrático, como discutiremos. Vejamos o conceito desenvolvido no Brasil pelo Núcleo de Estudos do Marxismo-Leninismo-Maoísmo:

Revolução de Nova Democracia - É a revolução nos países dominados pelo imperialismo nos quais se desenvolve um capitalismo burocrático, isto é, os países coloniais e semicoloniais, ambos caracterizados pela semifeudalidade. Foi o Presidente Mao Tsetung na direção do Partido Comunista da China e da Revolução Chinesa quem definiu que em países deste tipo, a revolução democrático-burguesa pendente só pode ser realizada como revolução democrático-burguesa de novo tipo. Isso porque, na época do imperialismo, a burguesia passou por completo para a reação e esta revolução só pode ser levada a cabo sob a direção do proletariado, e é a via inevitável para se passar ao socialismo nos países dominados.

Ela se difere das revoluções democráticas de velho tipo por ser obrigatoriamente dirigida pelo proletariado por meio de seu partido, o Partido Comunista. Apesar disso, tal como a revolução democrática de velho tipo, ela visa resolver a questão nacional e democrática, tendo em sua base o problema das relações de propriedade da terra altamente concentrada nas mãos da classe latifundiária, com a diferença de seguir ininterruptamente à revolução e construção socialistas. Ou seja, ela conclui-se fundamentalmente com a conquista do Poder em todo o país ao confiscar as terras dos latifundiários e entregá-las aos camponeses pobres sem-terra ou com pouca terra e com o confisco do capital da grande burguesia burocrática-compradora e das corporações estrangeiras, varrendo a dominação imperialista.

Para realizá-la, o proletariado, por meio do Partido Comunista, deve unir-se aos camponeses, principalmente pobres (aliança operário-camponesa), pela conquista da terra e destruição do latifúndio mediante uma guerra camponesa, isto é, a guerra popular que se dá no campo e na cidade, sendo o campo principal. Para tanto, por meio dessa guerra, deve-se destruir parte por parte o velho Estado burocrático-latifundiário e estabelecer, em seu lugar, o Novo Poder da Frente Única, que além do proletariado e camponeses pobres incorpora a camada inferior dos camponeses médios, a pequena burguesia urbana e defende os interesses da burguesia genuinamente nacional (média burguesia). Setores desta que, em determinadas condições, também pode integrar a Frente Única. Entre estas classes e a dominação do imperialismo, da grande burguesia e do latifúndio existem agudas contradições que devem ser exploradas em benefício da revolução.

Após confiscar os monopólios da grande burguesia local e os latifundiários, desbaratando a dominação imperialista e entregando a terra aos camponeses, principalmente pobres (contemplando assim o clamor das classes revolucionárias envolvidas na revolução), o novo Poder revolucionário, o Estado de Nova Democracia como ditadura conjunta de classes revolucionárias sob hegemonia do proletariado – ou a Assembleia do Poder Popular, apoiada nos órgãos de poder das massas armadas – tem que passar de modo ininterrupto à revolução e construção socialistas, para desenvolver o país de maneira independente (A NOVA DEMOCRACIA, 2018).

A Revolução de Nova Democracia é a revolução que deve ocorrer nos países de capitalismo burocrático, ou seja, semifeudais e semicoloniais, dominados pelo imperialismo. A própria Escola Popular conceitua a Revolução de Nova Democracia e o Capitalismo Burocrático que deverá ser destruído por ela:

A Revolução de Nova Democracia é a etapa do processo de libertação do povo nos países em que não ocorreu a revolução burguesa, ou seja, nos países em que o capitalismo não se desenvolveu a partir da luta da burguesia contra o feudalismo e foi engendrado pelas potências capitalistas nos países coloniais. Esse processo desenvolve um tipo específico de capitalismo, que chamamos de capitalismo burocrático, pois se assenta nas relações mais atrasadas de produção, o que expressa seu caráter semifeudal, e está submetido à dominação das nações imperialistas, o que expressa seu caráter semicolonial (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 2).

Para justificar o tipo de Revolução que defende, o documento da Escola Popular analisa a formação econômica do Brasil e afirma que aqui não se fez uma revolução burguesa e mantiveram-se os pilares da semifeudalidade, conservando a estrutura agrária e as relações mais atrasadas na produção, especialmente no campo.

No Brasil não houve a revolução burguesa, os vários arranjos e rearranjos das classes no Estado não atacou os pilares semifeudais e semicoloniais sobre os quais o Estado brasileiro está assentado, não passaram de pugnas entre as frações da grande

burguesia. O Estado brasileiro apenas desenvolveu sua putrefação, alcançando hoje um alto nível de corrupção, que gera constantes crises políticas. A corrupção está em todos os níveis do Estado, inicia nos aparatos burocráticos do sistema de governo, passa pelas forças armadas e instituições repressivas e se expressa em todas as ações desse Estado, como educação, saúde e transporte, não há uma só instituição do Estado que não está acometido por um alto grau de corrupção, e a única diferença são as cifras que movimentam. Essa característica burocrática do Estado brasileiro somente pode ser superada pela Revolução de Nova Democracia, somente a luta do povo, pode colocar abaixo esse Estado, pois por mais podre que esteja ele não cairá por si só, não se pode ter ilusão quanto a isto, o Estado deve ser posto abaixo, deve ser destruído pela luta do povo e pela construção de um novo Estado, com uma nova política, nova economia e nova cultura (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 1).

A tese da semifeudalidade brasileira encontra-se nos clássicos sobre a formação e desenvolvimento econômico como os pecebistas Alberto Passos Guimarães (1968,1996, 1979); Nelson Werneck Sodré (1976, 1983); Leôncio Basbaum (1986); Josué de Castro (1965) e Ignácio Rangel (1957). Analisando esses clássicos, Souza (2010, p. 65) também afirma que:

No Brasil o capitalismo foi implantado de forma distinta dos países da Europa onde houve a revolução burguesa, derrotando o feudalismo, destruindo monarquias, etc. No Brasil, todos os processos revolucionários de libertação nacional, desde a “Independência” proclamada por D. Pedro I até a chamada Revolução de 1930, não passaram de rearranjos das classes dominantes no poder.

A autora ressalta que a Revolução de 1930 não foi uma revolução democrático-burguesa porque a estrutura econômica e social não sofreu nenhuma alteração e a estrutura agrária permaneceu intocada. Assim, a revolução democrático-burguesa, que nunca foi feita no Brasil, seria, necessariamente, a primeira etapa da revolução a ser realizada como Revolução Agrária, já que a principal contradição da sociedade brasileira é a concentração da terra.

Sendo a Revolução Agrária a primeira etapa da revolução, o campo passa a ser a prioridade. Por isso, a Escola Popular desenvolveu-se no campo, vinculada umbilicalmente aos processos de Revolução Agrária em curso no País. A Escola Popular hoje cumpre os objetivos na Revolução de Nova Democracia e terá outra no desenvolvimento do Estado de Nova Democracia. Tem um papel no processo revolucionário e outro durante a construção do Estado Socialista. Conforme a orientação política maoísta, a escola seria parte da Frente Única Revolucionária, tendo como objetivo ajudar a elevar o domínio tanto teórico quanto prático para os trabalhadores, além do conhecimento científico. “A Escola Popular serve a apoiar, calçar e dar suporte a todas as atividades da Frente Única Revolucionária na solução de seus problemas, sejam os da luta de classes, da luta pela produção ou do estudo”

(ESCOLA POPULAR, 2013, p. 3). A própria escola explica o que seria a Frente única Revolucionária:

A etapa democrática da revolução deve desenvolver uma Frente Única das classes revolucionárias, isto é, uma aliança entre o proletariado, o campesinato, a intelectualidade honesta, a pequena burguesia e em situações específicas com setores da burguesia nacional, baseada na aliança operário-camponesa, com o objetivo de desenvolver um novo Estado, um Estado de Nova Democracia. Esse processo de revolução democrática deve ser levado a cabo sobre a vanguarda da classe operária, não pode ser responsabilidade da burguesia, pois essa já não é mais revolucionária e busca manter sua exploração a qualquer custo. Somente tendo como base a aliança dos operários com os camponeses, como vanguarda dessa revolução, pode-se garantir que esse processo seja levado até a vitória final (ESCOLA POPULAR, S.d. c, p. 2).

A Escola tem claro seu papel, que ainda não é uma escola socialista, mas também não é uma escola burguesa, apesar de ainda conservar alguns de seus velhos métodos. Vejamos a explicação:

A Escola Popular como organização participante da Frente Única possui nesta fase um caráter democrático. Compreender o caráter democrático da escola é essencial para que possamos identificar suas características, necessidade e objetivos. Nesse estágio da libertação do povo a escola não é uma escola especificamente proletária, e isso é dizer que não é uma escola do socialismo, mas há que ressaltar que já não é escola burguesa. Nessa etapa ainda se tem relação com a velha escola, pois as demandas por diplomas e pelos velhos métodos de ensino ainda aparecem. Não levar isso em consideração é um erro de esquerda que não considera a realidade objetiva e subjetiva do processo de luta de nosso povo. Por outro lado, não modificar os métodos, não propor novas tarefas, não servir a luta do povo seria um erro de direita que não leva em consideração as demandas mais objetivas da luta do povo (ESCOLA POPULAR, S.d. c, p. 2).

Para cumprir com seu papel dentro da Frente Única a escola se empenha na educação política, na formação de ativistas com capacidade de direção, como consta no documento da Escola:

A formação de ativistas para a luta com um alto nível político e cultural, com conhecimento da história da luta de nosso povo, capaz de manejar com as leis que regem a natureza e a sociedade e armados com um sólido conhecimento da concepção proletária de mundo, deve ser a principal meta da Escola Popular. Entretanto não se pode desvincular a educação política dos conhecimentos científicos, não se pode abrir mão da alfabetização, pois somente com essas podemos libertar as forças produtivas e elevar vigorosamente a consciência política de nosso povo (ESCOLA POPULAR, S.d. c, p. 3).

Esse papel se cumpriu na Escola Família Camponesa. Dela saíram dezenas de ativistas e militantes. A direção do movimento camponês passou a se constituir de camponeses com alto nível de politização e conhecimento do marxismo. Essas concepções contribuíram para a construção de um movimento camponês de novo tipo e do desencadeamento de um processo avançado da luta pela terra no campo, aplicando os princípios marxistas da Revolução

Agrária. Nos documentos da Escola Popular é clara a preocupação com a formação ideológica:

A ideologia das classes opressoras interpreta o mundo, desconsiderando o movimento, as transformações e a luta de classes existentes na sociedade. Procuram mostrar as coisas como acabadas ou controladas por um destino fora do controle dos homens. Dessa forma, prestam um grande serviço aos exploradores e opressores, já que para a manutenção das injustiças é fundamental fazer com que as classes oprimidas não acreditem na possibilidade de transformação do mundo e de suas vidas. Por outro lado, existe a ideologia das classes oprimidas, a ideologia revolucionária que considera tudo em movimento no universo, tudo em constante transformação, em função das contradições existentes em todos os fenômenos naturais ou sociais (ESCOLA POPULAR, s/d.c, p. 2).

A Escola trata da luta ideológica e das contradições surgidas no interior da sociedade de classes, da qual a escola faz parte:

A Escola Popular não esconde a luta de classes e a luta entre ideologias, ao contrário a revela, e por ser uma escola fruto da luta dos trabalhadores e uma escola para os trabalhadores, assume claramente a ideologia dos trabalhadores. Denuncia a doutrinação burguesa que ocorre por todos os lados, desde a escola até os mais “inocentes” desenhos animados, ensina a ciência como forma suprema de domínio da natureza e da sociedade, propagandeia as discussões dos problemas dos povos em todo o mundo e a história de luta do povo brasileiro, critica os valores e práticas da ideologia burguesa e defende a organização dos explorados e oprimidos rumo a uma nova democracia (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p.1).

Os documentos analisados revelam que a Escola Popular é uma escola definitivamente comprometida com a difusão da ideologia do proletariado e não esconde seus objetivos enquanto instrumento da luta revolucionária. Para cumprir seus objetivos, a Escola se guia por princípios. Vejamos a seguir os princípios da Escola Popular.

4.2. Os princípios políticos e filosóficos da Escola Popular

A Escola Popular possui alguns princípios básicos que orienta todas as suas atividades que foram descritos no seu documento básico “*3º Encontro da Escola Popular: Todos à campanha de alfabetização*” (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 9) como podemos observar abaixo:

1. A Escola Popular serve para apoiar, calçar e dar suporte a todas as atividades da frente única revolucionária na solução de seus problemas, sejam os da luta de classes, da luta pela produção ou do estudo, bem como das ações nas áreas de saúde, da técnica e da arte, nas quais deve jogar papel chave.

2. Não há como falar em Escola Popular desvinculada de organizações de massas de novo tipo, engajadas na luta pela revolução de nova democracia, em particular pela Revolução Agrária. No campo, as escolas populares devem estar ligadas às organizações camponesas de

novo tipo, como as ligas de camponeses pobres, e nas cidades, às organizações sindicais classistas e combativas, ao movimento estudantil popular revolucionário, às organizações de bairros pobres, vilas, favelas e de luta pela moradia, que se integrem nas Frentes de Defesa dos Direito do Povo.

3. Todas as áreas e níveis da educação são importantes, no entanto devemos trabalhar segundo as condições, as etapas e as tarefas principais do processo revolucionário. Neste sentido, a prioridade deve estar centrada principalmente no campo e secundariamente na cidade e seu alvo central é a alfabetização de adultos e a educação de crianças e jovens (creches e ensino fundamental). Dar especial atenção às mulheres, jovens e crianças.

4. A organização, a direção geral e a administração das escolas populares devem estar centradas na linha de massas, na democracia das massas e no exercício do poder pelas massas. Os princípios políticos que devem guiar nossa conduta são os que servem à etapa da nova democracia, baseada nos interesses da aliança operário-camponesa, sob a hegemonia do proletariado. Seus princípios de organização são os do centralismo democrático. Ou seja, a minoria deve se sobrepor a maioria.

5. A linha de massas na qual estão centradas as atividades da Escola Popular parte da concepção de que são as massas que fazem a história, de que são as massas que fazem a revolução. E mais, que toda a ação revolucionária deve tomar como primeira necessidade a partir das massas, para as massas, por meio do método de unir a luta reivindicativa à luta pelo poder e a direção às massas. Portanto, são as massas que fazem a história e são elas que decidem tudo.

6. Toda metodologia e pedagogia da Escola Popular devem ser científica. Nossa atividade de educação parte do materialismo histórico-dialético e da teoria marxista do conhecimento, expressões mais elevadas do conhecimento humano, sistematizadas nos pontos 7, 8, 9 e 10.

7. Conhecer é transformar. Só podemos conhecer uma realidade transformando-a; só conheço uma fruta comendo-a; só conhecemos as propriedades do aço com sua produção, transformação e consumo; só conheceremos a nação brasileira revolucionando o País.

8. A prática social é a base de todo conhecimento. A prática social está classificada em três tipos: a luta pela produção, a luta de classes e a experimentação científica. Assim, tudo que a humanidade tem acumulado de conhecimento vem:

- Da prática social por dominar a natureza, colocando-a a serviço do homem, que é a luta pela produção;

- Da prática social para pôr fim à exploração do homem pelo homem, para pôr fim à sociedade de classes, que é a luta de classes; e

- Da prática social desenvolvida por pesquisadores que fazem experimentos em laboratórios e centros de pesquisas para comprovar suas teorias científicas, que é a experimentação científica.

9. Segundo o marxismo, o processo do conhecimento é composto por dois saltos, o primeiro que vai da prática à teoria e o segundo que vai da teoria à prática, sendo que este segundo é o principal. Uma teoria, uma política, uma ideia, uns planos só são científicos se tiverem confirmação na prática. Por isto afirmamos que a prática é o critério da verdade.

10. O extenso patrimônio científico da humanidade está sendo construído passo a passo, parte a parte neste infundável processo de confirmação prática de postulados teóricos. É o conhecimento direto extraído, como já dissemos, de um dos três tipos de prática social. A escola não trata de produzir ou proporcionar esse conhecimento direto. Ela se encarrega de transmitir às novas gerações o conhecimento já reunido pela humanidade. A escola cuida, portanto, do conhecimento indireto.

11. A pedagogia diz respeito à transmissão de conhecimento e para serem científicos esses três tipos de práticas sociais devem estar integrados ao processo de aprendizagem. Ou seja, a escola tem que estar intimamente ligada à produção, a movimentos de massas revolucionários e deve ter laboratórios para experiências científicas, correspondentes ao nível de ensino. No processo de aprendizagem o estudante tem que investigar e vivenciar pessoalmente a confirmação prática das teorias científicas apresentadas.

Conforme os documentos da Escola esses princípios podem ser sintetizados em três proposições: 1) São as massas que fazem a história e as massas decidem tudo; 2) Sustentar-se com as próprias forças; 3) Coordenação coletiva e trabalho coletivo.

4.2.1. A linha de massas: são as massas que fazem a história e decidem tudo

É possível perceber claramente que os princípios da Escola seguem as orientações da educação socialista na URSS e na China Socialista.

A Escola Popular como um dos instrumentos do povo para a transformação revolucionária da sociedade, parte desde já da concepção materialista dialética do conhecimento. O presidente Mao afirmava que *“devemos formar os operários e camponeses em trabalhadores instruídos com uma consciência socialista”*. Para isto é necessário elevar o nível cultural das massas trabalhadoras em geral, com o aprofundamento do estudo das letras, da história, da geografia, da natureza, das técnicas de produção, bem como a caracterização da sociedade brasileira, fortalecendo a ideologia revolucionária destas massas (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 4).

Para a Escola Popular os trabalhadores dev-em adquirir uma consciência socialista como propôs Mao Tsetung. Para isso, é necessário que os camponeses tenham uma educação revolucionária e uma cultura para o povo. Dessa forma, o princípio central da pedagogia da Escola Popular é a linha de massas. Essa é uma formulação de Mao Tsetung durante a GRCP na China:

Assim temos por linha o “das massas para as massas”, o que significa que agimos segundo o recolher as ideias das massas (ideias dispersas, não sistemáticas), concentrá-las (transformá-las por meio do estudo em ideias sintetizadas e sistematizadas), ir de novo às massas para propagá-las e explicá-las de maneira que as massas as tomem como suas, persistam nelas e as traduzam em ações; e ainda verificar a justeza dessas ideias no decorrer da própria ação das massas (MAO TSETUNG, 1979b, p. 179).

Para o Presidente Mao, as massas são todo-poderosas e que as ideias dispersas nas massas podem se transformar em ideias revolucionárias e sistematizadas para servir a elas, desde que sejam ideias justas e persistentes. As ideias da linha de massas de Mao Tsetung são assim sintetizadas pela Escola Popular:

1) deve sempre se partir das necessidades reais das massas e não daquilo que um grupo, mesmo que bem intencionado, imagina serem estas necessidades e; 2) partir do desejo livremente expresso pelas massas e das decisões que elas tomam por si próprias e não as que alguém toma em seu lugar. Essas diretrizes garantem que não nos apartaremos dos desejos e necessidades das massas trabalhadoras e que seguiremos firmes no caminho da libertação do povo (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

A consigna maoísta “são as massas que fazem a história e as massas decidem tudo” está presente em todos os documentos, boletins e cartilhas da Escola Popular: “As massas são a força motriz de todo o desenvolvimento da sociedade, nenhuma grande mudança que ocorrera na história da sociedade ocorreu sem essa força impetuosa e ilimitada” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6). Por isso, o trabalho principal de politização é fazer com que os alunos compreendam que sua participação é determinante para a transformação da sociedade. Damasceno (2013, p. 106) analisando a linha de massas da escola explica:

Com relação a aplicação da linha de massas e a participação como elemento político, este se baseia no princípio de que, quem determina todas as ações relacionadas às escolas no seu processo de gestão e organização são as massas dirigidas pela ideologia comunista. E essa é uma linha política que parte do fundamento de que deve-se partir das massas e voltar às massas, ou seja, partir das necessidades das massas e permitir que elas dirijam todas as conquistas à elas destinadas.

O ponto de partida e de chegada é a prática social das massas trabalhadoras compreendidas “como maior produtor do novo, somente elas podem de forma criadora

destruir o velho e sobre seus escombros construir e inventar o novo, pois o velho já não mais a serve, já não dá mais conta de seus interesses” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

A Escola Popular por meio do processo de estudos teóricos e práticos buscam a politização, formando ativistas para a luta de classes, isto quer dizer que “a escola deve estar firmemente vinculada à luta do povo em suas mais diversas formas. Deve denunciar a exploração e opressão do povo, criticando a doutrinação burguesa e propagandeando a ideologia do proletariado” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6). Por isso, os conteúdos da Escola priorizam a luta de classes “demonstrando como esta faz girar a roda da história e que somente com o fim da luta de classes, que é o fim de todas as classes, podem os homens construir uma sociedade em que um homem não seja o opressor e explorador de outro” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6). Para que isso ocorra a escola deve estar ligada às massas trabalhadoras do campo e da cidade:

A Escola Popular deve buscar expandir-se aos locais em que o povo está, deve construir escolas diretamente ligadas às massas, elas devem estar nas fábricas, nas empresas, nos campos e áreas de moradia do povo, nos locais de fácil acesso, sendo construídas do simples ao complexo e do pequeno ao grande, concentrando para fortalecer e dispersando para expandir. Dois aspectos deve-se ter em mente quando dizemos de politização e expansão, o primeiro é a formação de ativistas para a luta de transformação da sociedade, desenvolvendo a consciência de classe dos trabalhadores, defendendo, propagandeando, aprofundando e desenvolvendo a ideologia da classe operária na luta contra a ideologia burguesa. O segundo é a formação dos professores, devemos prestar muita atenção a esse aspecto, são os professores os continuadores do processo de desenvolvimento da escola, são eles que podem fazer com que alcancemos os mais distantes rincões de nosso país. (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

As Escolas Populares só funcionam se estiverem vinculadas aos acampamentos nas tomadas de terras no campo, aos movimentos populares de forma geral nas cidades, a fim de formar ativistas e professores preparados para difundir a ideologia proletária.

4.2.2. Sustentar-se com as próprias forças

Se as massas que devem decidir tudo é ela quem deve dirigir a escola e fazê-la funcionar conforme seus interesses. Para isso, desenvolve-se o segundo importante princípio: Caminhar com as próprias pernas, ou seja, ser independente do Estado capitalista. “Esse princípio é fundamental para que possamos seguir nossa justa linha de politização das massas, desenvolvendo um espírito inovador e revolucionários em nossas ações” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6). Sendo autônoma poderá ter independência ideológica, já que o Estado utiliza a escola para impor sua ideologia burguesa.

As classes dominantes de nosso país utilizam suas instituições escolares para impor

sua ideologia e assim inculcar na mente do povo a suposta incapacidade de governar a si próprios. É inevitável e desejável que quando fazemos a propaganda da Escola Popular se aproximem de nós pessoas, particularmente estudantes e intelectuais honestos, com o objetivo de conhecer e ajudar. Isto é muito bem-vindo. Porém temos que saber lidar com a diferença entre o sentimento e apoio independente dessas pessoas que podem vir de vários meios, inclusive de estruturas escolares já existentes, e a estrutura e direção educacional do velho Estado. Estas não podem penetrar no interior da Escola Popular, na sua concepção na sua organização e principalmente na sua independência ideológica (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 8).

Isso não significa que no interior da escola não tenha contradições. O caso ocorrido em Corumbiara é um exemplo. Alguns professores colaboradores da escola no local defendiam o envolvimento da Escola com campanhas eleitorais, outros defendiam a linha ideológica da escola. Além da independência ideológica, política, pedagógica, busca-se também a independência financeira em relação ao velho Estado e suas instituições, como explica o documento da Escola:

Por isso contamos essencialmente com as massas, com a luta do povo, marcada por nossa conduta de vida simples e trabalho duro, mantendo estreitas relações com o povo, vivendo, trabalhando e lutando a seu lado. Assim devemos desenvolver nossas próprias formas de recolhimento de recursos, materiais e financeiros, desenvolver nossas próprias práticas pedagógicas e sustentarmos firmemente a gloriosa bandeira da luta do povo, ligando e baseando todas as nossas ações nas massas (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

Observamos que ter independência financeira é um fator primordial para a Escola Popular, por isso, ela sempre busca obter ajuda das massas camponesas e dos apoiadores da cidade para que seja possível erguer a bandeira da revolução em todos os rincões deste país.

Para manter sua autonomia política e pedagógica, a Escola Popular realiza uma série de atividades de auto sustentação como festas, feijoadas e bingos para garantir que o trabalho continue acontecendo, seja com os camponeses ou operários e que o seu princípio de caminhar com as próprias pernas se torne concreto. Abaixo temos um relato de como eram organizadas as festas na Escola Família Camponesa:

A gente fazia festas para arrecadar dinheiro no dia 1 de janeiro, juntava o povo todo da região, a gente ia nos comércios e fazia coleta de refrigerantes, salgadinhos, biscoito e sempre conseguia com um ou outro pequeno fazendeiro uma vaca para o abate que servia para o churrasco. Brincavam, dançavam. A gente combatia essa questão do alcoolismo, então as nossas festas eram sem álcool. A gente comemorava o São João também, fazia fogueira, brincadeiras, barracas com jogos de argolas, tiro ao alvo, pescaria (ARRUDA).

Observamos que essas festas não serviam somente para ajudar na sustentação da escola, mas também unia os camponeses nas atividades de lazer, além de ficar visível o apoio que a Escola Popular tinha na região, pois tudo que havia na festa eram doados pelos apoiadores e comerciantes da localidade.

Nos relatos sobre o desenvolvimento da produção na Escola Família Camponesa destaca-se a produção de alimentos que eram vendidos na cidade; a marcenaria que depois de construir tudo que a escola necessitava começou a fazer móveis para vender e a granja de frangos e porcos que também contribuía para ajudar na sustentação da escola.

Esse princípio de sustentar com suas próprias forças também era colocado em exercício na Comuna Dzerjinski dirigida por Makarenko, ou seja, mais uma característica da escola socialista aplicada pela Escola Popular.

Basta dizer que, nos últimos anos, a Comuna Dzerjinski existia com autogestão financeira. Isto não é uma bagatela. Vocês são capazes de imaginar uma coletividade infantil com autogestão financeira? Isto é uma circunstância muito importante: a comuna cobria não só as despesas orgânicas, os salários dos professores a manutenção dos gabinetes etc., mas também todas as despesas relacionadas com a manutenção das crianças. Além disso, dava ao estado um lucro líquido de vários milhões de rublos⁹. Isto é uma grande sorte, porque a autogestão financeira é uma pedagogia formidável (BAUER; BUFFA, 2010, p. 118).

As escolas das comunas dirigidas por Makarenko, também não dependiam do Estado para cobrir suas despesas, pois com o trabalho das crianças era possível, não somente custear suas despesas com roupas e alimentação, mas conseguiam pagar alguns trabalhos exercidos na Comuna.

Não apenas na Escola Família Camponesa, mas em todas as experiências da Escola Popular em Rondônia se observou rigorosamente esse princípio.

As professoras entrevistadas afirmaram que elas recebiam uma determinada quantia em dinheiro através de arrecadações de pessoas apoiadoras da luta (sindicalistas, professores, advogados, médicos, etc.) que todo mês depositavam na conta das professoras, a fim de garantir uma ajuda de custo, como uma forma de contribuição para a Escola Popular. Segundo Joana essa organização não recebe apoio do governo, então as dificuldades de manutenção das escolas são maiores, porém, sempre recebeu salário.

Sim, sempre recebi salário da Escola Popular. Todo o nosso salário é através de arrecadação. Começou com uma arrecadação do movimento estudantil que levantou a bandeira da Escola Popular. Então o pessoal do movimento estudantil fazia arrecadação nas escolas, no movimento operário. A Liga Operária também fazia no sindicato e levava tudo pra gente. Nós abrimos uma conta para a Escola e o salário nosso vai pra essa conta e aí nós tem que prestar conta do nosso trabalho, não só do dinheiro, mas do trabalho que a gente faz, e até hoje nosso sistema é esse (JOANA).

Observamos o empenho de várias organizações e movimentos estudantis e populares para contribuir com o salário das professoras da Escola Popular. É um salário simbólico e como é pago por arrecadações, não tem um valor fixo. Joana ainda destacou que:

⁹ Nome da moeda Russa.

Os professores daqui de Rondônia, Belo Horizonte, Goiás de toda a parte do país que apoiam a Escola Popular estão depositando uma determinada quantia pra gente [...] e a gente continua ampliando essa arrecadação, quando precisar de mais professores a gente amplia mais, a gente trabalha dessa forma porque a gente não tem apoio do Estado, a gente tem é o povo, as organizações populares e é assim que eu sempre recebi (JOANA).

Na verdade, não é um salário, é uma ajuda de custo básica, pelo trabalho voluntário, pois os professores precisam se alimentar, se vestir, etc. Vivendo um estilo de vida simples, se viram com o que a escola dispõe, já que não é um valor fixo.

4.2.3. Coordenação coletiva e trabalho coletivo

O terceiro grande princípio é a Coordenação coletiva e trabalho coletivo: “É no coletivo em que o homem pode realmente desenvolver plenamente suas capacidades e é perante aos outros e junto aos outros que pode se formar como indivíduos melhores, corroborando para o desenvolvimento de todos” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6). A coordenação coletiva e o trabalho coletivo não apenas garantem a participação, mas educa para superação da divisão social do trabalho em manual e intelectual.

Por isso a Escola Popular deve aplicar constantemente a coordenação coletiva, tanto nos assuntos gerais da escola como também nas questões específicas dentro das salas de aulas. O trabalho coletivo é expressão da consciência que temos do trabalho e de seu caráter transformador, ressaltando assim o caráter útil de todo o trabalho, não fazendo distinção de nenhum tipo, todo o trabalho faz parte da transformação da matéria a favor dos interesses dos homens, não fazemos distinção de trabalho intelectual de trabalho manual, o trabalho como um todo, expressa nossa consciência social de que nos formamos para servir ao povo de todo o coração, construindo e desenvolvendo uma nova sociedade baseada nas melhores e mais avançadas virtudes dos homens (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

Esse princípio é um dos principais princípios do marxismo, desenvolvido plenamente nas experiências da educação socialista na URSS e na China durante a GRCP. Makarenko desenvolveu uma teoria importante analisando a prática do coletivismo desenvolvida nas escolas comunas. O coletivo não é a negação do ser como indivíduo, mas contribui para desenvolver as potencialidades humanas, sendo este muito importante para a educação do ser humano, como justifica Makarenko (1989, p. 152):

Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmo também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo.

Dessa forma, todos deveriam ser capazes de realizar os mais diversos trabalhos na coletividade, pelo bem do coletivo. Também, a Escola Popular é contrária a ideia de que uma só pessoa pode fazer tudo e saber tudo, em detrimento dos demais. Portanto, “sempre o coletivo será maior e mais profundo do que o indivíduo e isso permite que transformemos coletivamente a todos e a cada um em melhor, incentivando o espírito e a prática coletiva na construção de nossas escolas” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

Dessa maneira, em todas as Escolas Populares criadas em Rondônia se praticou o coletivismo. Na Escola Família Camponesa e nas escolas de Corumbiara destaca-se a participação efetiva da comunidade. As assembleias eram constantes. Tudo era decidido coletivamente. Os mutirões realizados para a construção da escola, os grupos de ajuda mútua, o trabalho coletivo nas brigadas de produção, etc. Todas as questões “devem ser discutidas em reuniões dos coletivos de professores e alunos, que possui como instância máxima a Assembleia Geral, em que todos têm voz e voto” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

Desse modo, já que essa escola é formada no coletivismo não existe a figura de “um só diretor e um só coordenador, como é no caso da maioria das escolas regulares, esta se diferencia, pois, esses cargos são de instância coletiva, onde não há apenas um executor a frente das atividades” (DAMASCENO, 2013, p. 196). Assim, a coordenação pedagógica da escola deve ter como princípio o coletivo, ou seja, a cooperação mútua, a solidariedade entre seus integrantes. “E como o coletivo é composto por professores, educandos e funcionários, a coordenação também deve ter essa composição” (DAMASCENO, 2013, p. 196) e ser formada por alunos e coordenadores que trabalham coletivamente para que as atividades pedagógicas sejam realizadas com êxito, seja fora da escola ou dentro dela. Dessa maneira “é papel da coordenação, planejar, sistematizar e organizar as ações da escola” (DAMASCENO, 2013, p. 187) para que as atividades possam ter um bom desenvolvimento seja na parte técnica, política ou científica.

Na Escola Família Camponesa e nas demais Escolas Populares de Rondônia, como orienta esse princípio, não havia um diretor, mas um coletivo, um conselho, onde todos podiam dar suas contribuições, falar, fazer sessão de crítica e autocrítica e discutir os problemas, não apenas da escola, mas da área. Portanto, todos têm o direito a voz e voto. A assembleia geral funciona como um espaço democrático, aberto ao diálogo e sugestões de todos os participantes. Damasceno (2013, p. 187) analisando a coordenação coletiva da Escola Popular afirma que:

Todas as ações internas se relacionam com a forma que a escola se organiza, ou seja, a sua gestão que parte do princípio da democracia, onde não é uma direção burocrática que define o que deve ser feito na escola, mas todo o corpo que a compõe. Para o desenvolvimento dessa ação e concepção a escola tem métodos de atuação, que são a Assembleia Geral e a atuação da coordenação. A direção e organização das ações se dão por meio da coordenação composta por professores, educandos e funcionários.

Analisando esse princípio da Escola, Damasceno (2013, p. 196) observou que “o coletivo para sua construção necessita de respeito mútuo, fraternidade, e isso é um trabalho árduo a se fazer, porém, é possível mesmo vivendo num mundo marcado pelo individualismo”. A Escola Popular deve ser exemplo do espírito e da prática coletiva, exercitando no dia-a-dia, seja na direção, coordenação ou na própria sala de aula.

4.3. A teoria marxista do conhecimento e a luta revolucionária

Todas as atividades da educação devem partir da concepção do materialismo histórico-dialético e da teoria marxista do conhecimento, sistematizadas nos pontos 7, 8, 9 e 10 dos princípios da Escola Popular.

A Escola Popular considera o materialismo histórico-dialético como a “concepção proletária do mundo em que a matéria em seu movimento eterno, segue leis de desenvolvimento, e que a ação do homem, o trabalho, é o elemento capaz de transformar a natureza e assim a sociedade” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

Nos princípios define que a prática social é a base de todo conhecimento e a classifica em três tipos: a luta pela produção, a luta de classes e a experimentação científica. Essa compreensão está fundamentada nos aportes do marxismo. As concepções marxistas estão presentes em todos os materiais que fundamentam a Escola e percebe-se que se tem claro a importância do conhecimento científico para desenvolver uma concepção materialista e transformadora da sociedade:

O conhecimento científico desenvolvido através da humanidade é sempre revolucionário, e cumpre o papel de avançar o domínio do homem sobre a natureza, avanço este que se acha condicionado e correspondente, até certo ponto, pelo avanço na superação das formas de relações de produção mais atrasadas. Por isto as classes dominantes reacionárias fazem de tudo para impedir a assimilação deste conhecimento pelas massas trabalhadoras e mantê-las na ignorância e por decorrência dominadas. Quanto mais se conhece a realidade e as leis das transformações da sociedade e da natureza, se pode usá-la como arma das classes dominadas para desenvolvimento da sociedade, para pôr fim à exploração e opressão. Pelo estudo e entendimento científico, que remete e conduz a novas práticas, as mistificações impostas ao povo como verdade absoluta são destruídas, como por exemplo a ideia de que “sempre existiu pobreza e miséria, ricos e pobres e sempre existirá”. Na História podemos verificar como a burguesia em seu surgimento, mesmo como classe exploradora, era quando revolucionária, atacando o obscurantismo feudal e tomando o poder, destruindo as velhas relações de produção,

transformando-as em novas relações de produção, libertando e impulsionando o desenvolvimento das forças produtivas e da ciência em geral. E o fez até sua passagem da fase de livre concorrência à fase dos monopólios, quando nela prevaleceu somente seu caráter de classe exploradora, tornando-se desde então classe reacionária. Como hoje, sendo classe exploradora e reacionária, detentora dos meios de produção e do controle do poder do Estado, só a interessa impor o obscurantismo sob velhas e novas roupagens sobre as massas populares (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 3).

A Escola parte do princípio de que é “na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a força de seu pensamento. A disputa em torno da realidade ou irrealidade do pensamento - isolado da prática - é um problema puramente escolástico” (MARX, ENGELS, 2011, p. 41). Como Lênin, a Escola entende que “todo o ensino tem um conteúdo de classe”. A escola compreende e aplica a premissa marxista da união entre teoria e prática, tendo a prática como principal.

O marxismo afirma que o processo do conhecimento é composto por dois saltos, o primeiro que vai da prática à teoria e o segundo que vai da teoria à prática, sendo que este segundo é o principal. É principal porque é a prática sistematizada e sintetizada. Uma teoria, uma política, uma ideia, um plano; só são científicos se tiverem confirmação na prática. Por isto afirmamos que a prática social é o critério da verdade (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 3-4).

A Escola Popular defende a premissa de Mao Tsetung de que a prática social é a base de todo conhecimento humano. Mao Tsetung em *Sobre a Prática* (1937b), afirma que a “prática é o critério da verdade” e que ela de forma geral pode se classificar em três tipos: a luta pela produção, a luta de classes e a experimentação científica. Sistematizando o pensamento maoísta a escola reafirma que tudo que a humanidade tem acumulado de conhecimento provém da prática social.

Para Mao Tsetung o processo de conhecimento é composto por dois saltos. O primeiro vai da prática à teoria e o segundo vai da teoria para a prática, sendo que a segunda é a principal. Qualquer ideia ou teoria política só pode ser científica se comprovada na prática. O princípio marxista de união teoria e prática é perfeitamente compreendido pela Escola Popular:

Não podemos subestimar nem a experiência prática nem o domínio teórico. Ambos são muito importantes e partes de uma mesma unidade. A teoria só pode surgir da prática e somente pela mesma prática pode ser confirmada. Se o sentido maior do conhecimento é transformar, não podemos fazê-lo sem uma prática concreta, mas esta prática pode ser infrutífera se não a elevamos a um patamar de prática refletida. Se assim agíssemos, negando o conhecimento acumulado pela história dentro da luta pelo avanço da sociedade, estaríamos agindo como se estivéssemos inventando a roda a cada necessidade de seu uso. É preciso partir do conhecimento acumulado ou conhecimento indireto e desenvolvê-lo, o que só pode se dar através da prática revolucionária. A prática sem teoria é cega e a teoria sem prática carece de objetivo (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 4).

Em resumo, a análise do material da escola revelou que ela defende claramente uma posição política: o Marxismo-Leninismo-Maoísmo. Os aportes teóricos de Marx, Engels, Lênin e Mao Tsetung estão presentes na teoria e prática da Escola Popular.

4.4. Proposta pedagógica da Escola Popular aplicadas na Experiência da Escola Família Camponesa

No ponto 10 dos princípios políticos pedagógicos da Escola Popular percebemos uma crítica a supremacia do conhecimento teórico em detrimento da prática social. Defende que a pedagogia “diz respeito à transmissão de conhecimento e para serem científicos os três tipos de práticas sociais (luta de classes, luta pela experimentação científica e a luta pela produção) devem estar integrados ao processo de aprendizagem” (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 10) possibilitando aos estudantes “investigar e vivenciar pessoalmente a confirmação prática das teorias científicas apresentadas” (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 10). Mas essa transmissão de conhecimento não é apenas papel do professor. Para a Escola “todos possuem conhecimento e que todos devem ensinar a todos, o que modifica essencialmente as relações no interior da escola, transformando todos em professores e todos em alunos” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

A proposta pedagógica da Escola Popular começou a ser formulada desde a organização da Escola Família Camponesa e foi construída coletivamente.

Havia uma integração das famílias na escola, principalmente em reuniões para discutir a questão da terra. Nos finais de semana também eram chamados alguns especialistas para falar sobre problemas da agricultura na região. Isso fazia com que a comunidade participasse cada vez mais das atividades da Escola Popular. Conforme Fausto Arruda “a pedagogia que a escola desenvolveu realmente contribuía para elevar a consciência do povo no entendimento do que se passava no mundo e na região, da importância da tomada de terra para destruir o latifúndio, etc.” (ARRUDA). Isso fez com que a Escola Popular estreitasse sua relação com a LCP, pois esse movimento utilizava o auditório e os barracões da Escola Popular para fazer suas reuniões, além de politizar também os camponeses. É interessante mencionar que a direção da Escola Família Camponesa em Machadinho d’oeste era dirigida por camponeses, formando em 2000 segundo Fausto Arruda, a primeira diretoria da escola.

Inicialmente foram realizados três cursos com os camponeses, sendo eles: auxiliar de técnicas agrícolas, auxiliar de enfermagem e Professores do povo. “Os professores fizeram um levantamento entre os camponeses para ver quais os principais problemas que eles tinham de saúde e na roça, e em cima disso montaram currículo desses cursos técnicos” (JÚLIA). O

objetivo dos cursos técnicos era contribuir para resolver os problemas vividos no campo e melhorar a agricultura e saúde dos trabalhadores. O primeiro curso foi ministrado por técnicas agrícolas formadas na EFA de Cacoal – RO que estavam participando e apoiando as atividades realizadas pela Escola Popular. Nesse curso os camponeses adquiriram noções elementares para detectar vários problemas na agricultura, como a praga do café e da lavoura branca, problemas de doenças de galinhas, porcos e bovinos. Também estudaram sobre a terra, solo e aprenderam como tirar sua acidez, sobre os plantios da região e do cuidado para prevenir doenças com os animais. “A ideia do curso de auxiliar de técnicas agrícolas era fazer com que as pessoas pudessem detectar os problemas e chamar um especialista” (ARRUDA). A segunda turma era auxiliar de enfermagem. Quem ministrou o curso foi a esposa de Fausto Arruda e duas estudantes de enfermagem.

Aplicar injeção, os primeiros socorros, fraturas, ver a questão da saúde da mulher, da criança e do idoso. Tudo assim no sentido de detectar o problema e dar o encaminhamento completo. Isso foi muito importante na área porque o pessoal tinha muito problema de saúde e as pessoas que fizeram o curso ficaram realmente capacitadas a dar esse primeiro combate (ARRUDA).

Na época esse curso foi extremamente importante devido haver muita malária na região. Os camponeses não sabiam como prevenir diversas doenças e o que fazer para detectá-las ou fazer um encaminhamento para um profissional especializado. O curso Professores do Povo tinha como objetivo formar alfabetizadores para trabalhar com crianças, jovens e adultos.

A realização desses cursos foi muito importante, pois após a formação dessas três turmas, os professores da Escola Popular conseguiram definir qual seria a pedagogia da escola, baseada no estudo, trabalho e luta, que são elementos importantes tanto para a experimentação científica como para a produção e luta de classes.

O método da escola foi definido a partir da prática educativa desenvolvida desde a Escola Família Camponesa: Todos ensinam a todos/ Possibilita ir a todos os lugares/ ir onde o povo está. O povo ensina a si mesmo/ leitura coletiva apresentação e debate. Os fundamentos gerais da pedagogia da Escola foram definidos da seguinte maneira:

[...] por a política no posto de comando – das massas para as massas – aplicar a lei da contradição a todas as coisas distinguir as contradições antagônicas das não antagônicas, distinguindo as contradições que existem em nós e as entre nós e nossos inimigos e aplicar sistematicamente o tratar a doença e salvar o paciente – os dois saltos do conhecimento, da prática a teoria e desta a prática, sendo o segundo o principal – de onde provêm as ideias corretas – ligar o geral ao particular e a direção às massas – analisar, sistematizar e sintetizar constantemente nossas experiências - Integrar a leitura dos clássicos com a investigação, estudo e síntese da experiência; integrar o estudo e experiência histórica com a luta atual; integrar a crítica ao

oportunismo na história com a crítica ao revisionismo contemporâneo (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

Observamos que esses métodos pedagógicos procuravam demonstrar que os conhecimentos científicos podem ser apropriados pelos trabalhadores, mas para isso a linguagem deveria ser clara para que todos pudessem entender, além de partir do simples para o complexo na tentativa de colocar a ciência e a técnica sob comando dos camponeses. Também se opunham aos métodos livrescos da pedagogia tradicional. Por isso, o ensino deveria fomentar as discussões, debates e os estudos sobre a realidade local. Também todos os cursos deveriam ter constante ligação entre teoria e prática.

A maior contradição para desenvolver o método estava principalmente na Educação de Jovens e Adultos - EJA, porque os estudantes tinham que estudar as disciplinas da EJA e a especialidade trabalhada pela Escola Popular. Segundo Fausto Arruda, “os professores tiveram que se desdobrar muito para dar conta, porque tudo isso se dava num ambiente de luta”. Dentre os alunos, “doze conseguiram certificado na secretaria de educação até a 8^o série, estudando no que chamamos de esquema parcelado, que estudam um pouco dos nossos conteúdos e um pouco dos da escola burguesa”.

Isso se constituía numa contradição interna dentro da Escola Popular, porque minimamente tinham que utilizar os livros da escola burguesa. Porém, foi uma questão bem trabalhada pelos colaboradores da Escola Popular que conseguiram fazer com que os alunos conseguissem a certificação sem se desviar da educação política trabalhada por essa organização.

Mesmo enfrentando essas contradições buscavam aplicar os princípios socialistas de estudo e trabalho, pois a exemplo da experiência desenvolvida por Makarenko todos [...] “reconheciam a necessidade de trabalhar e de estudar na escola e compreendiam claramente que tudo isso representavam nossos interesses mútuos” (MAKARENKO, 1989, p. 73).

Havia uma parte dentro da rotina da Escola Popular que era reservada somente para o estudo. Este começava depois que as pessoas praticavam atividade física, preparavam e tomavam o café da manhã, tratavam dos animais, etc., por volta das 10 horas. Interrompia os estudos para o almoço e retomava das 14 às 16 horas, como explica Fausto Arruda:

E ia até meio-dia, aí tinha o almoço e retornava às 14 horas e ia das 14 horas até as 16:00 horas. De 16:00 horas até as 17 horas tinha mais uma recreação. Os meninos iam jogar bola, jogar xadrez. Esse era mais ou menos o dia-a-dia da escola. À noite a gente às vezes fazia uma roda de leitura em cima dos panfletos das lutas, das coisas que estavam acontecendo no movimento, assistia vídeo, etc. (ARRUDA).

Analisamos que na rotina diária da Escola Popular havia uma combinação entre estudo, atividade física, trabalho e deveria acontecer juntamente com a luta pela terra, já que era uma luta imediata dos camponeses. Para isso, “a gente pegava e recolhia os panfletos, recolhia as coisas da luta e fazia como leitura” (ARRUDA) ou seja, todas as noites a Escola Popular fazia alguma atividade cultural baseada na luta do povo e na luta pela terra. Por isso, tinha sua própria biblioteca. Mesmo sem consciência disso, os professores desenvolviam uma prática parecida com a organização das Escolas Comunas dirigidas por Makarenko.

À noite nos dormitórios, nós muitas das vezes organizávamos sessões de leitura. Desde o primeiro dia, formou-se uma biblioteca, para a qual eu comprava e arranjava livros em casas particulares. Ao fim do inverno já tínhamos quase todos os clássicos e muita literatura especializada, política e agrícola (MAKARENKO, 1989, p. 98).

Observamos que tanto a Escola Popular quanto a Colônia Gorki tinham uma biblioteca própria com os principais autores críticos. Além disso, sempre incentivavam os alunos a lerem e o faziam coletivamente todas as noites.

Outro aspecto citado pelos nossos entrevistados que também se relaciona com a educação socialista de Makarenko é em relação às atividades militares (MAKARENKO, 1989, p. 218). As atividades físicas são extremamente importantes para preparar não só fisicamente, mas intelectualmente as massas proletárias para a revolução.

Essa instrução militar era importante porque estava em consonância com a formação integral proposta por Marx: “[...] esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2011, p. 86) superando a propriedade privada e emancipando o homem em todos os sentidos.

Para os professores entrevistados era necessário levar conhecimento científico para os camponeses, sem perder de vista a pedagogia proposta pela Escola Popular que tomava por base o estudo, o trabalho e a luta, como vejamos a seguir:

Trabalhamos com esses três critérios, que seria o estudo, a ciência. O conteúdo seria tudo que requer a ciência, a alfabetização, estudo de melhoramento da área do solo, melhoramento agrícola. A gente pode trabalhar na parte técnica e também na questão política porque a luta está aí, no setor político, na história do mundo, como surgiu o mundo, a história das revoluções, a história de como partiu de um sistema pra outro, como é que está o nosso sistema hoje. Então a gente trabalha nesses três pontos pra levar o conhecimento (JOANA).

Estava claro para os sujeitos desse projeto de escola que o ato educativo é intencional e político, com um claro caráter de classe. Essa formação política fez da Escola Popular uma

escola diferente e flexível no recebimento de alunos em qualquer época do ano e também sempre teve um calendário compatível com a realidade vivida pelos camponeses.

Porque esse também é um problema do lote, porque o adolescente vai indo para a escola, mas na época de produção o pai praticamente tira ele da escola porque ele tem que dar conta de apanhar café, de preparar a terra para queimar, roçar, então a escola do governo é incompatível com essa vida do camponês, onde a escola tem um calendário que é inadequado a vida do camponês (VITOR).

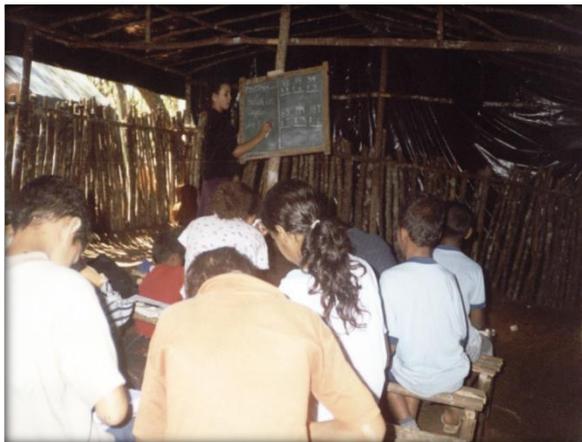
O calendário escolar do campo, segundo a Escola Popular, deve atender à necessidade desse público e por isso ele deve ser diferente, principalmente na época da colheita, onde os pais mais necessitam de seus filhos para ajudar na coleta dos produtos.

Os conteúdos também eram organizados de forma a atender a formação nos aspectos gerais e políticos, articulados à realidade e aplicados na prática, como explica Vítor:

O conteúdo desses estudos a gente foi tendo que “casar duas coisas”, coisas que eram do interesse nosso, que era a questão principalmente da história do Brasil, que era o que a gente mais preocupava de dar uma atenção maior, história da luta pela terra por exemplo..., os conteúdos que minimamente a gente fazia, que era os cursos técnicos que tinha seus conteúdos específicos também e sempre buscamos “casar” ou seja, o que a gente estava fazendo ali com a aplicação prática (VITOR).

Em relação a organização das classes, estas eram mistas, pois “só separava a parte que era mais técnica, que tinha uma coisa específica, mas na grande maioria do tempo era mista. Por exemplo, história era todo mundo junto” (VITOR). A parte técnica era separada, devido às especificidades de cada curso.

Além dos cursos técnicos também eram ofertados ensino do 1º ao 4º ano na Escola Família Camponesa. Conforme Júlia, “Havia uma escolinha, uma turma da prefeitura que funcionava lá dentro, que era multisseriada de primeira à quarta série”. Quem lecionava nessa turma não eram os professores da Escola Popular, mas uma professora da prefeitura. Ela foi cedida para trabalhar na Escola Popular após muitas lutas dos moradores da região. Também era ofertado ensino do quinto até o oitavo ano na forma de supletivo, além dos cursos técnicos. Segundo Vítor “tinha uma parte política, tinha sociologia, uma parte cultural muito forte de música, teatro e o básico de Matemática, Português, História”. Abaixo segue uma foto da Escola Popular.



Fotografia 02: Crianças participando das atividades da Escola Popular. Fonte: Arquivos Escola Popular.

Observamos a simplicidade existente na escola que era um barraco coberto com lona e de chão batido. Analisamos também a precariedade de materiais pedagógicos, além de uma infraestrutura mínima desde os bancos até o quadro utilizado pela professora. Entretanto, é possível observar o envolvimento das crianças na atividade proposta, o interesse e vontade de estudar.

Em relação à quantidade de alunos que frequentavam a escola, segundo nosso colaborador, “o momento de auge que a escola teve mais alunos, ela chegou a ter perto de 90 alunos, espalhados entre os alunos de EJA, mais os alunos da noite” (ARRUDA). Variava muito o número de alunos, pois em alguns períodos do ano haviam mais estudantes, devido às classes serem mistas. Havia um número significativo de crianças estudando na Escola Popular, a maioria filhos de acampados e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar.

Como os professores moravam na área, criou-se um forte vínculo entre professores e alunos. Os docentes faziam visitas constantemente nas casas dos camponeses, conversavam sobre a situação dos lotes e davam sugestões na produção, tendo em vista que o sistema adotado era a Pedagogia da Alternância.

Os professores trabalhavam na roça, iam nas casas dos camponeses, conversavam com as famílias. Nesse período de quinze dias que era de intervalo de aula era um período muito rico, nesse sentido de conhecer várias pessoas, de ir nos locais, ver a situação de cada família, o que eles plantam, o que fazem. Criou ações muito importantes entre os professores, pais e alunos. Era mais com os professores por causa dos alunos ficarem constantemente ali (VITOR).

Mencionamos que apesar de ter um modelo parecido com a pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola, a Escola Família Camponesa defendia a coletivização como uma forma de combater o individualismo tão presente no mundo de hoje. Assim, era ofertado um

ensino baseado na teoria e prática, onde quinze dias se estudava e quinze dias se colocava em prática tudo o que aprendeu, lavrando a terra, conversando com os camponeses, etc. Todos se envolviam nessas atividades, alunos, professores, num trabalho coletivo. Em seu estudo sobre a Escola Popular Damasceno (2013, p. 195) afirma que “todos têm tarefas no coletivo escolar e o entendimento do que é o coletivo, e que não é a mera união de pessoas, mas divisão de funções para que todos consigam um bem que é comum e essa é luta constante na prática escolar, consolidar o coletivo”.

Contudo, o trabalho pedagógico da escola não se resumia à escola, como explica Fausto Arruda:

A gente tinha uma política de relacionamento com a região de aconselhamento, de orientação, de resolver briga de casal, de vizinho, tudo a escola era chamada pra participar, então qualquer problema chamavam a escola. A gente dizia que não precisava chamar a polícia porque chamando a polícia sempre complica mais. As coisas eram resolvidas assim: se roubaram um botijão de gás, por exemplo, o pessoal ia atrás do suspeito, chamava os pais e mandavam devolver. Chegamos também fazer uns casamentos para que as pessoas não ficassem na promiscuidade e quando a gente sabia que um casal estava namorando a gente chamava e perguntava se queriam viver juntos e aí fazíamos o casamento e chamava a comunidade e eles faziam um juramento e estava tudo oficializado (ARRUDA).

Podemos observar que as pessoas tomaram a ideia da Escola Popular para si, fazendo desta um centro para resolver qualquer problema que por eventualidade aparecesse. Ou seja, sabiam que essa escola era realmente feita para servir a eles. Uma escola do povo.

Outro aspecto interessante que aproximava a Escola Popular da comunidade era em relação à creche. As mães que trabalhavam e estudavam podiam deixar seus filhos na creche da escola. Segundo Fausto Arruda teve uma época que havia 18 crianças na creche. Isso foi considerado um grande avanço, pois sabemos que muitas mães deixam de estudar por causa da dificuldade de encontrar ou pagar alguém para ficar com seus filhos. Dessa maneira, elas podiam contribuir com a luta e com a Escola Popular.

Na questão organizacional na Escola existiam trabalhos como lavar o prato depois da merenda, limpar as salas de aula, etc. Isso funcionava como uma tarefa para educar no sentido de valorizar o trabalho manual e coletivo. Em relação ao trabalho, todos se empenhavam para que a escola pudesse funcionar todos os dias, as funções e responsabilidades se revezavam. Por isso, todos os dias se formavam as comissões de trabalho, onde cada comissão tinha um trabalho a fazer. O trabalho é “visto como elemento essencial da constituição prática da escola, tanto na valorização de ações extraescolares como nas discussões em sala de aula sobre condições e tarefas no mundo do trabalho” (DAMASCENO, 2013, p. 183). Portanto, o trabalho era um princípio educativo.

O ponto número 3 da descrição dos princípios elencados trata-se das prioridades da Escola. A prioridade em relação ao espaço territorial de sua atuação é o campo. “[...] a prioridade deve estar centrada principalmente no campo e secundariamente na cidade” (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 9).

Em relação ao público a ser atendido a prioridade é a alfabetização de adultos e a educação de crianças e jovens (creches e ensino fundamental). Dar especial atenção às mulheres, jovens e crianças.

A Escola Popular, que inicialmente tentou fazer educação do segundo segmento do ensino fundamental integrado à formação profissional na Escola Família Camponesa, mudou o seu foco para a educação infantil e ensino fundamental, com primazia na participação da mulher porque identifica a opressão feminina a partir do marxismo. Marx e Engels (2011, p.108) afirmaram “que a mulher trabalhadora necessita de proteções específicas contra a exploração capitalista, por razões psicológicas particulares” tendo em vista, que muitas mulheres são exploradas e vistas como inferiores em relação aos homens.

O governo do lar transformou-se em serviço privado; a mulher converteu-se na primeira criada, sem participação na produção social. Só a grande indústria dos nossos dias lhe abriu de novo - embora apenas para a proletária - o caminho da produção social. Mas fê-lo de maneira tal que se a mulher cumpre os seus deveres domésticos no seio da família, fica excluída do trabalho social e nada pode ganhar; e se quer tomar parte na indústria social e ganhar a sua vida de maneira independente, lhe é impossível cumprir com as obrigações domésticas. Da mesma forma que na fábrica, é isso o que acontece à mulher em todos os setores profissionais, inclusive na medicina e na advocacia. A família individual moderna baseia-se na escravidão doméstica, franca ou dissimulada, da mulher, e a sociedade moderna é uma massa cujas moléculas são as famílias individuais (MARX; ENGELS, 2011, p. 109).

As mulheres proletárias são duplamente oprimidas, nas relações de classe e de gênero. A Escola Popular estimula e prioriza a inserção das mulheres na luta revolucionária:

O capitalismo utiliza as habilidades que as mulheres desenvolveram ao longo da história para aumentar a sua superexploração e continuar a reduzir sua prática social tentando impedi-la da atitude ativa, particularmente na luta de classes. A preocupação de elevar a prática social das mulheres em todos os âmbitos deve ser uma das principais metas da Escola Popular. Além de a Escola ser um espaço de politização das massas, o que inclui o trabalho com metade dessas massas que são as mulheres, ela é um espaço que potencializa o desenvolvimento da sua prática social. Através do trabalho com as mulheres, chegamos mais perto das crianças e da juventude. Com o trabalho da Escola, e isto já está provado pela nossa própria experiência eleva sua autoconfiança e potencializa aquilo que é mais importante do trabalho com as mulheres: seu papel enquanto lideranças e dirigentes do movimento popular, particularmente revolucionário. Este é um desafio que não é pequeno, pois o trabalho doméstico a que as mulheres, particularmente as operárias e camponesas, estão submetidas, limita muito esta condição (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 5).

Muitas mulheres do campo se tornaram dirigentes do movimento camponês após terem estudado na Escola Família Camponesa. Essa prioridade se destaca na escolha dos voluntários para atuar no processo de alfabetização e no oferecimento de cursos realizados em parceria com o Movimento Feminino Popular.

4.5. A Escola Popular não é educação popular reformista

A Escola Popular se fundamenta nas ideias da educação socialista como dissemos e, portanto, sua concepção de conhecimento é baseada no marxismo, que não reduz educação ao ensino, mas une o conhecimento científico aos saberes populares, garantindo a união entre teoria e prática e colocando a técnica e a ciência a serviço do povo.

Por isso, essa organização popular não se confunde com a Educação Popular defendida principalmente por Paulo Freire. Freire valoriza e privilegia os saberes populares, o conhecimento pragmático, a realidade local, ao invés do saber científico, acumulado ao longo das gerações.

Esse pedagogo ficou muito conhecido por suas experiências no campo da alfabetização de jovens e adultos. A experiência de Paulo Freire no Brasil aconteceu na Paraíba e em Pernambuco na década de 1960 quando se alfabetizou centenas de pessoas. Seu método ficou conhecido como método Paulo Freire. Os conteúdos de ensino eram baseados em uma metodologia dialógica, que através dos temas geradores e dos círculos de cultura, iam alfabetizando as pessoas, partindo de sua realidade. “O que destacamos, é que apesar de alcançar números significativos, utilizando técnicas eficazes para alfabetizar, sua perspectiva e suas formulações teóricas sempre foram reformistas” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 5).

Por considerar as formulações teóricas e práticas freireanas como reformistas, a Escola Popular não reproduz os conceitos desenvolvidos em suas obras: “não utiliza concepções e conceitos muito divulgados nos meios intelectuais em geral como o de educação popular, educadores e educandos” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 4). Conforme os documentos da Escola Popular os conceitos propagados por Freire são anticientíficos, “pois não consideram educação como o conjunto de práticas sociais na produção, no processo geral da luta de classes e na experimentação científica” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 4). A educação dissemina ideologias de uma ou outra classe. “Portanto, faz-se necessário diferenciar educação de ensino, reduzir a primeira ao segundo é estreitamento anticientífico” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 4) já que a educação é abrangente e não pode ser vista de maneira isolada. “Ademais de o ensino ter um caráter científico de classe na concepção do proletariado, o processo educativo é a própria prática social e não se restringe a esta relação”

(ESCOLA POPULAR, 2013, p. 4) que deve ser mediada pelo professor, que é o instrutor e o aluno que é o receptor. Nesse sentido, “a relação entre professor e aluno deve ser de ensino/aprendizagem” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 4). Observamos que o ensino deve ser pautado nos ideais do proletariado e que tenha um viés científico para que a população pobre também tenha acesso à ciência.

Sendo assim, a Escola Popular vai contra esses princípios de educação popular, porque ao se separar educação de ensino, desvincula-se esses dois conceitos que são interligados, supervalorizando os “saberes populares”. Analisando a Escola Popular, Souza (2010, p. 339) explica essas diferenças:

Diferentemente da pedagogia da educação popular e da pedagogia da prática aplicadas pelos movimentos de luta pela reforma agrária, como o MST, a Pedagogia da Escola Popular busca construir uma pedagogia a partir da teoria, método e princípios do materialismo histórico-dialético, fortemente vinculada às massas, à produção, à prática social construída pela revolução agrária, que deve avançar ininterruptamente ao socialismo. A Escola Popular não se enquadra nos padrões da chamada “educação popular”. Seu papel é contribuir com a luta revolucionária pela tomada do poder, por isso é uma escola que busca os referenciais da educação marxista.

Para a Escola Popular, os operários e camponeses devem ultrapassar os saberes populares. A Educação Popular baseada na proposta freireana nega os conteúdos universais construídos historicamente pela humanidade. Já a Escola Popular busca por meio da escola o conhecimento científico que permita ao proletariado avançar na sua consciência de classe para realizar a revolução, sem a ilusão de que a escola vai transformar as relações sociais no capitalismo.

[...] os lutadores sociais não imaginam que apenas através do ato educativo a revolução tornar-se-á realidade, mas veem a educação como fundamental. Trata-se, na verdade, de romper o círculo vicioso entre a miséria, a ignorância e o preconceito, e, de formar seres humanos autônomos, críticos, solidários e amantes da liberdade (ESCOLA POPULAR, 2005, p. 4).

Portanto, observamos que a educação sozinha não é capaz de revolucionar um país, porém, é essencial para livrar os trabalhadores da escuridão existente na miséria, ignorância e preconceito.

Apesar de se organizar fora da esfera do Estado, a Escola Popular não propõe que se abandone a escola pública estatal. Ela é considerada um importante espaço da luta de classes na sociedade. Os conteúdos da escola capitalista refletem a ideologia das classes dominantes, que são passadas como verdades para todos, entretanto, é preciso resistir dentro da escola e transformá-la em uma trincheira da luta de classes, pois, “como quem está no controle da escola oficial são os representantes do velho Estado, obviamente que as ideias dominantes

refletem seus pontos de vistas, não, porém sem resistência” (ESCOLA POPULAR, 2011, p. 3).

Sendo assim, os documentos da escola afirmam que “nossa linha na educação deve ser: combater as ideias atrasadas dentro da velha escola, ideias que enaltecem os feitos e valores das classes dominantes e depreciam tudo aquilo que vem do povo” (ESCOLA POPULAR, 2011, p. 3). Porém, ao mesmo tempo, “nos debruçamos na construção de uma nova escola, onde a educação se assuma verdadeiramente como de nossa classe, uma educação que sirva ao povo, sua prática, sua sabedoria, sua cultura, suas lutas” (ESCOLA POPULAR, 2011, p. 3).

4.6. A ciência e a técnica à serviço do proletariado

Sabemos que todo conhecimento científico desenvolvido pela humanidade foi e é revolucionário, fazendo com que os homens avançassem seus domínios sobre a natureza, já que necessita dela para sobreviver, modificando-a e colocando a serviço dos seus interesses. Contudo, este avanço “se acha condicionado e correspondente, até certo ponto, pelo avanço na superação das formas de relações de produção mais atrasadas” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 3). Por isso, na tentativa de manter o proletariado sob seu jugo, dominados e ignorantes, as classes dominantes tentam fazer com que ele não tenha acesso a esses conhecimentos acumulados ao longo do tempo pela humanidade. A Escola Popular identifica que “uma das formas com as quais a burguesia entrava o desenvolvimento das forças produtivas é criando o monopólio do conhecimento científico e da técnica” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 5).

Ao povo resta uma educação superficial, pragmática e utilitária, haja vista que “um povo educado é muito bom para o país, mas é péssimo para as classes dominantes, principalmente em um estado em alto nível de putrefação” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 5) Para impedir a rebelião popular, a burguesia oferta um tipo de educação que não serve ao trabalhador. A politização de qualquer povo necessita de alfabetização, do domínio da leitura, da interpretação e da escrita que “são os passos primeiro para o conhecimento científico e para desenvolver os mais avançados conhecimentos científicos” (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 5).

Para vencer as barreiras do obscurantismo, tomar o poder, destruir as atuais relações de produção e libertar o desenvolvimento das forças produtivas que se encontram dominados pela burguesia, só se tornará possível “pelo estudo e entendimento científico, que remete e conduz a novas práticas e as mistificações impostas ao povo como verdades absolutas” [...]

(ESCOLA POPULAR, 2013, p. 3) que serão destruídas com o acesso a ciência, como por exemplo “a ideia de que sempre existiu pobreza e miséria, ricos e pobres e sempre existirá” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 3). É necessário que o povo tenha acesso ao conhecimento, para fazer do mundo um lugar sem mistérios “com explicações materiais claras e verificáveis. Desmentir velhos dogmas, investigar, transformar conceitos distantes e abstratos em objetos e teorias palpáveis, visíveis, concretas: eis nossa tarefa no campo científico!” (ESCOLA POPULAR, 2010, p. 4).

A Escola compreende que “todo o ensino tem um conteúdo de classe. A imparcialidade na ciência é impossível” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 3). Portanto, há conteúdos que mantêm a dominação e outros que contribuem para seu fim. Isso dependerá da classe detentora do poder, pois, “mesmo teorias, técnicas e formulações aparentemente desligadas da luta de classes, como $2+2=4$ tem uma aplicação social servindo necessariamente a uma classe ou outra” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 3). Portanto, para a Escola Popular o conhecimento não é para os “iluminados” e inteligentes, mas para todos.

Algo muito importante que contribui para isso é a prática social que “é a base de todo o conhecimento humano” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 3) como bem sintetizou Mao Tsetung (1937b, p.1) ao afirmar que [...] “o conhecimento depende da prática social, quer dizer, depende da produção e da luta de classes” pois só assim a ciência é capaz de se desenvolver.

Na produção, o homem compreende os fenômenos da natureza e sua propriedade, além de estreitar as relações com os outros homens. Já na luta de classes, suas “diversas formas exercem uma influência particularmente profunda sobre o desenvolvimento do conhecimento humano” (MAO TSETUNG, 1937b, p. 1) seja na arte, ciência, política ou outras formas que contribuem na difusão dos interesses de uma classe ou outra.

A Escola Popular, segundo Damasceno (2013, p. 192), “não tem em sua concepção somente ser um espaço de instrução, experimentação científica e trabalhar com as questões mais técnicas do trabalho, mas em sua essência ser um espaço que defende um processo revolucionário no país”. Também pretende ser um espaço de “organização do trabalhador, mas estes só podem se desenvolver por meio de uma política do proletariado que entende que cabe à classe operária por meio da política tomar o poder que está aprisionado nas mãos da burguesia” (DAMASCENO, 2013, p. 192) e colocar a serviço dos trabalhadores. A Escola Popular parte da concepção que o espaço de ensino de trabalhadores e camponeses deve ser um instrumento para que por meio deste seja valorizada a história dos trabalhadores em luta e que estes tenham uma preparação ideológica (DAMASCENO, 2013, p. 179). Para a Escola

Popular “quanto mais se conhece a realidade e as leis das transformações da sociedade e da natureza, se pode usá-la como arma das classes dominadas para desenvolvimento da sociedade, para pôr fim à exploração e opressão” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 3). Defende que “pais, professores, diretores e alunos precisam transformar as velhas escolas em lugares onde a ciência e a técnica sejam conhecidas e desenvolvidas plenamente” (ESCOLA POPULAR, 2010, p. 7).

Em estudo sobre a Escola Popular Pimenta e Sousa, (2010, p. 8) afirmam que “a educação popular tem o papel de dar acesso ao proletário à ciência, à cultura e à tecnologia que lhe foi negada pelo capital, além de armá-lo ideologicamente para a luta de classes”. Também “a educação popular seria uma alternativa ideológica para o trabalhador, uma contraposição à escola oficial e aos outros meios culturais controlados pelo Estado capitalista ou que possuem vinculação com outras classes” (PIMENTA; SOUSA, 2010, p. 7). A Escola Popular não quer ser apenas uma escola alternativa, mas é uma proposta de educação socialista.

4.7. Os professores da Escola Popular: servir ao povo de todo o coração

Os professores têm um papel chave na implementação da proposta pedagógica da Escola Popular, por isso recebe atenção especial também no aspecto da formação.

São duas as formas com as quais formamos professores para a Escola Popular, a primeira é a transformação de nossos alunos em professores e a segunda o ingresso de professores vindo de fora, fruto de nossa propaganda e da luta do povo. Nas duas formas devemos ter muita atenção e serenidade, compreendendo que essa formação, de professores, não é rápida e deve ser muito criteriosa (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 6).

Os professores que atuam na Escola Popular têm estreitas relações com a luta dos trabalhadores e também com o processo de mudança da sociedade. Muitos abdicaram da vida urbana para auxiliar no trabalho do campo. Nossos entrevistados são exemplo disso.

Joana começou seu trabalho na Escola Popular em 2003 quando veio de Goiás para Rondônia com o objetivo de conhecer a experiência da Escola Popular. Encantou-se pelo projeto da escola e acabou ficando de vez no Estado. No período de 2013 a 2014 ficou afastada das atividades da escola por motivos pessoais, porém, em 2015 retornou aos trabalhos. Ela tem curso técnico de saneamento básico e se formou em Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil - UAB em parceria com a Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Joana afirmou que um dos motivos que lhe incentivou a lecionar nessa escola de novo tipo foi sua participação no movimento estudantil e também por sempre estar ligada às lutas

políticas. “Eu sempre me inclinei por essas questões” (JOANA). Por isso, sempre atuou de maneira crítica sobre as diversas situações no Brasil, como a miséria e a pobreza, por exemplo”.

Ao chegar em Rondônia Joana foi trabalhar em uma área camponesa no município de Corumbiara, na Escola Popular de Corumbiara, onde lecionou até 2005. Após trabalhar em Corumbiara ela veio para Jaru dar aula nos acampamentos Lamarca, Lamarquinha e João Paulo, que eram próximos uns dos outros e ficavam na região de Palmares d’Oeste - RO. Abaixo segue uma foto da Escola Popular em uma das áreas camponesas que a professora Joana trabalhava.



Fotografia 03: Escola Popular na área Lamarquinha em Rondônia. Fonte: Arquivos Escola Popular.

Observamos um número significativo de alunos que estudavam na Escola Popular e a simplicidade existente nas escolas de acampamento, onde com muito pouco se fazia muita coisa, seja na politização dos estudantes, na alfabetização, ou até mesmo nas atividades de lazer que realizavam como vôlei, queimadas, corrida de saco, dentre outras. Sempre havia a participação dos camponeses, tendo em vista que todas as pessoas faziam parte do quadro da Escola Popular.

Todas aquelas pessoas, desde o camponês que planta seu feijão e dá um litro de feijão para a escola, aquele camponês que tira o leite e dá leite para a escola, aquele professor que está ajudando todo mês com 30, 40 reais por mês para pagar o salário do professor, aquele que foi lá e fez a estrutura da escola, fez a sala de aula, a cozinha, todos esses daí fazem parte da Escola Popular (JOANA).

Todas as pessoas que de forma direta ou indireta ajudaram a Escola Popular fazem parte dela. Joana que sempre morou na cidade, tendo uma vida confortável de classe média,

passou a viver com os camponeses e aplicar a consigna “servir ao povo de todo o coração” na prática. Morou por muitos anos nas áreas camponesas, convivendo diariamente todas as dificuldades, como a falta de alimentos nos acampamentos, a malária, doença que a teve por muitas vezes, mas afirma o quanto aprendeu com os camponeses nas experiências vividas na Escola Popular:

A gente aprende que nunca vamos saber tudo, todo dia a gente aprende alguma coisa, então essa é a maior experiência em saber que a gente está sendo útil para alguma coisa, mas não sozinhos. Aprendi a trabalhar com os camponeses, dar valor aos camponeses. Quando morava em Goiânia eu só comprava arroz na sacola e quando cheguei aqui eu vi com meus olhos como era uma plantação de arroz, eu nunca tinha visto uma plantação de arroz. Leite eu pegava na caixinha, ai quando cheguei aqui eu fiquei na casa de um senhor que tirava leite, então teve um dia que eu fui lá ajudar ele e a senhora dele, então isso daí tudo é conhecimento, experiência de vida, valores culturais também dos camponeses. Eu aprendi a conviver com eles, então a gente aprende como é que é a cultura deles, que cada lugar, numa cidade grande você tem um comportamento porque você está dentro de um grupo, no campo você vai ter outro comportamento. A questão da opressão da mulher também eu aprendi muito, tanto na cidade quanto no campo existe, são opressões diferentes. A experiência que eu vejo disso, que eu levo disso, é que a gente sempre está aprendendo alguma coisa, é inesgotável a fonte de conhecimento que a gente tem do mundo e da vida e só acaba quando a gente morre (JOANA).

Júlia, a outra professora entrevistada faz parte do quadro da Escola Popular desde julho do ano 2000. Porém, ela afirmou que não trabalhou todo esse tempo sem parar, pois, quando teve mudanças do primeiro para o segundo modelo da Escola Popular, ela ficou uns 3 anos sem participar das atividades, em razão de estarem reestruturando o segundo modelo de escola que era menor e mais focado na alfabetização.

Júlia tentou desenvolver trabalho de alfabetização e organizar a Escola Popular em três áreas camponesas, sendo: Canaã, Raio de Sol e Renato Nathan 2 que são acampamentos e pertencem ao município de Ariquemes, mas o trabalho não avançou nessas áreas. Segundo Júlia, havia dificuldade com transporte já que ela não morava nas áreas camponesas. Outro fator que complicou a situação segundo Júlia foi o assassinato de Renato Nathan e a ameaça de despejo do Acampamento Canaã.

[...] o assassinato de uma liderança camponesa que atuava lá que foi o Renato e a ameaça de despejo do Canaã. Então os companheiros da Liga solicitavam muito o meu apoio, atividade da Liga mesmo, de redigir um panfleto, participar de uma reunião, ajudar numa panfletagem, então com isso eu não dei conta de fazer o trabalho da escola (JÚLIA).

Renato Nathan, assassinado em 2012 atuava junto com os camponeses nas tomadas de terra e tinha papel destacado na Escola Popular. Renato deixou a cidade para contribuir com a Escola Popular. Foram anos de dedicação. Foi professor da Escola Popular em Corumbiara e ajudou a organizar várias turmas de alfabetização nas áreas da LCP em Jacinópolis, distrito de

Nova Mamoré-RO (próximo à Buritis), onde foi brutalmente assassinado por pistoleiros dos latifundiários em parceria com o Estado, conforme denunciaram os camponeses.

Renato Nathan é considerado pelo movimento do campo como um herói do povo brasileiro que lutou bravamente, lado a lado com as massas oprimidas do campo em Rondônia. Na matéria publicada no jornal *A Nova Democracia* sob o título: *5 anos de junho/julho de 2013; 5 anos de Unidade Vermelha* escrita pelo Comando Nacional (2018) destaca que Renato “foi um dos fundadores do MEPR, que logo após concluir seus estudos, atuou junto às massas camponesas como professor na Escola Popular e contribuiu decididamente na Revolução Agrária, se tornando uma das principais lideranças da LCP”. Renato atuou no Movimento Estudantil Popular Revolucionário e decidiu atuar na Escola Popular contribuindo de maneira significativa na alfabetização de muitas crianças e adultos camponeses, lutando pela melhoria das estradas e da educação de uma maneira geral, assim como a transformação do país.

Em uma nota escrita pela LCP e pela Comissão Nacional das LCPs e publicada no jornal *Resistência Camponesa* com o título: *Viva o companheiro Renato!* essas organizações camponesas afirmam que:

Renato era um grande lutador do povo, dedicou sua vida à luta revolucionária, junto dos camponeses, operários, estudantes e professores. Trabalhou em Corumbiara, na Escola Popular e na luta das vítimas da Batalha de Santa Elina. Em Jacinópolis, participou ativamente das lutas camponesas que transformaram uma área devastada e de pastagens num local cheio de famílias, produção, casas e comércios. Ajudou a organizar os camponeses para construção da escola, estradas e pontes e para a defesa da produção contra as perseguições do Ibama. Participou da organização de Assembleias Populares, onde os moradores decidem sobre tudo o que lhes diz respeito. Era membro da Associação de Produtores do Capivari, área onde morava. Apoiava as tomadas de terra, não se calava frente às injustiças, combatia a politicagem e a corrupção desmascarando os oportunistas e denunciando a farsa das eleições, mobilizando o povo para não votar. Em 2012, passou a atuar nas áreas Canaã e Raio do Sol, em Ariquemes, onde fez serviços de topografia e apoiou ativamente a resistência aos despejos (LCP; COMISSÃO NACIONAL DAS LCPS, 2013).

Observamos que Renato era ativo na luta camponesa e teve papel destacado na luta por escolas nas áreas de acampamento, sempre defendendo que todos tinham direito à educação de qualidade. Contribuiu de maneira significativa na construção e organização da Escola Popular de Corumbiara e na luta pela terra na região.

Segundo o jornal *A Nova Democracia* (2017) foi proposto pela Frente Revolucionária de Defesa dos Direitos do Povo (FRDDP) o dia 09 de abril, dia do assassinato de Renato Nathan como o Dia dos Heróis do Povo Brasileiro por todos os movimentos revolucionários e populares de nosso país. Esse dia foi escolhido em homenagem a Renato pela sua importante participação e contribuição para o avanço da revolução brasileira.

Sua morte teve fortes impactos para a Escola Popular, porque Renato era muito ativo. Organizava turmas, cursos de formação para os professores, etc.

Conforme Júlia o lema “‘antes de ensinar o povo devemos aprender com ele’ me ajudou muito” (JÚLIA), uma vez que segundo a entrevistada são experiências que não aprendemos no curso de pedagogia.

[...] você vai aprender isso quando você estiver em uma escola que tiver professores democráticos. A maioria dos professores não tem esse lema, eles chegam na sala se achando superior aos alunos. Eu acho que a escola nos ensina a não se preocupar com aparência, forma, mostrar que eu sei, mas que eu tenha um conhecimento concreto e que consiga passar isso para os alunos. Então tudo isso eu aprendi na Escola Popular e gosto muito do trabalho que faço. Porém, vejo muita necessidade. Eu queria fazer mais, me desdobrar apelando pra todos os estudantes de pedagogia passar seis meses num acampamento, porque tem muita coisa pra ser feita. Mesmo com os improvisos, as poucas atividades da escola que a gente faz, a gente vê o resultado, os alunos pedem, solicitam a todo momento, pedindo não só as aulas, mas também outras atividades da escola (JÚLIA).

Observamos a satisfação da professora em colaborar com a LCP e a Escola Popular, com o objetivo de contribuir para o avanço da consciência de classe dos camponeses e ao mesmo tempo aprender com eles. Afirmou que permanece contribuindo com a escola e não tem planos de deixá-la:

Me sinto com responsabilidade e fico muito honrada de estar podendo ajudar os camponeses. Acho que é uma coisa que a gente vê é a vida dura que os camponeses levam, uma vida dura, difícil, já que eles enfrentam dificuldade piores para produzir, para trabalhar. Eles enfrentam despejos, imprensa reacionária, justiça, toda uma campanha difamatória de falar que camponês é vagabundo, que só quer terra para vender. Mesmo o camponês que pega a terra e vende, mas porque ele vende? Então isso é muito difamado...então todo esse tempo eu tenho acompanhado os camponeses e eu posso dizer que eu aprendi muito e tenho muito orgulho de estar trabalhando para essa classe e não tenho planos de sair daqui (JÚLIA).

Vitor afirmou que ao se mudar para Rondônia só percebia a teoria e com a Escola Popular ele aprendeu a prática:

Particularmente quando eu vim para Rondônia eu não sabia que ia ser como foi, eu achei que ia chegar aqui, uma coisa meia idealista de eu chegar e estar tudo pronto e eu só vou lá entrar na sala e dar aula. A cabeça que eu saí da faculdade foi essa: eu me formei, agora eu vou entrar na sala de aula e dar aula (VITOR).

O entrevistado saiu da universidade com uma ideia formada, entretanto, ao chegar a Rondônia ele percebeu que era tudo diferente, pois deveria ajudar a construir a escola onde posteriormente lecionaria. Vitor crítica os cursos superiores destacando que:

Para mim foi uma experiência muito rica, eu aprendi muito mais nesses anos que eu trabalhei na escola do que na faculdade, porque você tem um contato de coisas concretas, você tem que resolver problemas, você tem que quebrar a cabeça pra ver como que vai melhorar tal coisa, fazer tal coisa e a própria experiência em si, porque

para você construir uma escola não é só o espaço, isso qualquer um faz. Mas o principal que eu acho é essa experiência da relação com os camponeses, da relação com o trabalho. Então modifica muito a cabeça da gente, porque você sai da faculdade com uma cabeça e quando você vai para o campo você passa mil dificuldades. Coisas que você estava acostumado na cidade você não tem no campo, mas para mim isso não foi um problema, acho que eu adaptei rápido com isso, Acho que o principal foi isso: o ganho que eu tive de conhecer as pessoas, conhecer mais a luta, entender a necessidade dessa luta e entender a importância do meu trabalho como professor, o que eu posso fazer para essa luta avançar mais (VITOR).

A realidade concreta, do dia-a-dia, fez com que Vitor aprendesse com os camponeses o que nunca aprenderia dentro na universidade.

Eu fiquei um ano dando aula na Escola Popular e na escola rural da prefeitura e depois eu deixei a escola rural para trabalhar na Escola Popular. Então esse período que eu dei aula na escola rural foi muito importante, porque foi meio uma adaptação, porque era um assentamento. Então convivia com as pessoas ali todo dia, eu tinha uma vida coletiva ali, os professores moravam todos numa mesma casa, eu acabava ficando o mês inteiro lá no assentamento porque era muito longe da cidade e não tinha como ir toda hora, então isso permitiu conhecer muita gente assim, de conhecer a realidade das pessoas, ver as dificuldades. Isso foi muito importante.

Como vimos, esse período foi muito importante para que Vítor se adaptasse a sua nova realidade e também sentisse as dificuldades existentes no campo. Ele afirma:

Era um desafio porque era um negócio do nada, sem ter muita noção do que a gente queria fazer. Talvez o Fausto tinha clareza um pouco maior, mas a maioria tinha uma ideia vaga do que a gente estava fazendo e acho que isso foi legal, a própria escola foi formando a gente para entender qual era os objetivos dela e ao formar, a gente consegue reproduzir isso, você consegue fazer de forma mais eficaz, então acho que foi o principal para mim assim como fundador, não sei se pode dizer como fundador, mas aprender fazer, fazendo, acho que é isso (VITOR).

Analisamos o desafio que foi a experiência da Escola Popular para Vitor e também para os demais entrevistados.

Fausto Arruda, Vitor, Joana e Júlia, assim como os outros professores da Escola Popular afirmaram que foi uma experiência única e que se sentem honrados em poder contribuir com a proposta pedagógica e política da escola.

Pedro uma das lideranças camponesas formadas pela Escola Popular afirmou: “dentro de mim eu tenho a consciência que eu ainda não me sinto contemplado, pois ainda tem muita coisa para se fazer. Mas a escola é boa, pois eu me sinto bem, vendo avançando, pois o importante é a escola existir e o povo usufruir dela”.

Fausto Arruda, na entrevista afirmou que faria tudo novamente, porém modificaria algumas coisas para não cometer os mesmos erros como podemos observar em sua fala na entrevista:

Para mim a fundação dessa escola funcionou como um curso de doutorado porque eu acompanhava de fora, eu vinha fazendo reunião com os camponeses principalmente de sindicato e voltava para a cidade. Eu nunca tinha tido vida rural e essa oportunidade para mim funcionou assim para descobrir outro mundo, o mundo da vida dos camponeses e eu aprendi muita coisa. Eu quase que saí veterinário e agrônomo porque a gente se envolve nas coisas e vai acompanhando e quando eu cheguei eu não sabia diferenciar nada, pra mim tudo era mato, e o pessoal brincava muito comigo pra mim identificar o que era uma coisa e outra, mas a gente foi aprendendo, foi trabalhando junto sabendo o que que é pegar numa foice, numa enxada, isso aí a gente foi aprendendo, então esse aprendizado pra mim valeu muito, apesar do sacrifício de deixar a família, a gente ficou distante das filhas. Mas eu acho que faria tudo de novo, talvez fizesse diferente, evitando cometer os erros, porque talvez de repente esse fato da gente ter mais destaque dentro da comunidade e o povo todo querer ouvir você, de repente talvez você sem querer assume uma posição de caudilho, Manda-Chuva. Trabalharia mais o coletivo de ouvir mais as pessoas e não ficar determinando. Num determinado momento eu fui inclusive criticado por amigos, por centralizar muito a coisa, mas se a gente fizer uso da crítica e da autocritica a gente corrige e coloca a coisa no ponto certo. Então pra mim foi uma experiência única. E eu faria tudo outra vez tentando melhorar mais ainda (ARRUDA).

Como já vimos no decorrer deste trabalho, Fausto Arruda foi um dos principais fundadores da Escola Popular em Rondônia e que lutou bravamente para que a proposta dessa escola se tornasse concreta. Fez uma autocritica sincera apontando os erros que cometeu. Apesar da experiência não ter avançado, não foi uma experiência fracassada, ao contrário, produziu muitas lideranças que contribuíram para solidificar o movimento camponês combativo.

Conforme Damasceno (2013, p. 200) “atuar na Escola Popular é se aproximar com maior profundidade da realidade do trabalhador e promover um processo em que estes tenham acesso ao conhecimento de uma maneira não formatada pelo Estado”. É servir ao povo de todo o coração.

4.8. A atualidade da Escola Popular e a campanha de alfabetização

O maior índice de analfabetismo do país está no campo e o gênero mais atingido é o feminino. Muitas mulheres deixam de estudar cedo “e quando decidem retornar à escola, já adolescentes ou jovens, sentem-se envergonhadas de estudar com crianças e mantêm-se no analfabetismo ou semianalfabetíssimo” (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 11). É comum encontrarmos em acampamentos muitos jovens, crianças e mulheres analfabetos. O analfabetismo atrapalha as massas trabalhadoras a elevarem seu conhecimento político-ideológico. A Escola Popular destaca que “muitas vezes, companheiros de destaque e que demonstram grande domínio e capacidade política sentem dificuldade de sintetizar experiências, de ler e difundir panfletos e materiais escritos em geral” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 6). Às vezes sabem ler, mas não conseguem entender a leitura realizada. Isso se

constitui como um grande empecilho no avanço da luta proletária. Para a Escola Popular, isso é um problema muito grave, tendo em vista que, “a pessoa analfabeta não consegue ler a placa de um ônibus, o nome de um remédio escrito na caixa, nem os panfletos e jornais de luta” (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 11).

Dessa forma, a alfabetização deve caminhar junto com a politização dos camponeses para que futuramente seja possível quebrar o monopólio do conhecimento científico das mãos da burguesia e colocá-las a serviço do povo:

A alfabetização é imprescindível para que possamos elevar a politização do povo. O domínio da leitura, da interpretação e da escrita são os passos primeiro para o conhecimento científico e a politização. E isso é dizer que ao cumprirmos nossa tarefa principal de politização, devemos juntamente desenvolver os mais avançados conhecimentos científicos (ESCOLA POPULAR, S/d.c, p. 5).

Portanto, a alfabetização nos acampamentos coordenados pela LCP é uma das principais tarefas da Escola Popular na atualidade, especialmente em Rondônia onde a educação do campo é precária, como denuncia Souza (2010, p. 355):

Em Rondônia há milhares de crianças camponesas fora da escola. As escolas oferecidas pelo Estado não as alcançam e nem elas podem alcançá-las, devido às imensas distâncias que as separam das cidades e vilarejos. Essas crianças crescem analfabetas. É comum encontrarmos centenas de jovens entre 14 e 20 anos que nunca foram à escola, assim como milhares de adultos que engrossam as estatísticas de analfabetismo. O analfabetismo pesa como uma grande rocha sobre os camponeses pobres (crianças, jovens e adultos) quando estes se inserem na luta pela terra e se envolvem nos processos organizativos mais amplos da luta de classes.

Podemos analisar que o analfabetismo é uma realidade em todos os países semicoloniais como o Brasil, onde a burguesia não democratizou sequer a alfabetização e está longe de fazê-lo:

Não podemos deixar um problema tão grave nas mãos daqueles que só aparecem para pedir votos ou fazer promessas mentirosas, eles não vão solucionar o analfabetismo. Assim como todos os nossos problemas devem ser resolvidos pelas massas de nossas áreas, a educação também deve ser discutida e feita por nós. Se o povo organizado constrói estradas, pontes, produz na terra tomada do latifúndio, porque o povo organizado não há de varrer com o analfabetismo? Para enfrentar o problema do analfabetismo no campo precisamos lançar mão de uma grande campanha que envolva todos os professores, mobilizadores, apoiadores. Precisamos convocar a todos que não sabem ler, jovens, adultos e principalmente as mulheres (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 11).

Desse modo, a Escola Popular nos últimos anos vem tentando desenvolver campanhas de alfabetização, compreendendo que “somente declarando uma guerra ao analfabetismo é que podemos elevar a compreensão política dos camponeses pobres e impulsionar sua

participação na revolução agrária” (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 11). A partir de 2007 a Escola centrou-se nas campanhas de alfabetização que tinham como objetivo:

A Campanha de Alfabetização tem um objetivo ousado: acabar com o analfabetismo. E não conseguiremos alcançá-lo com meia dúzia de pessoas. Os companheiros das áreas devem se envolver em todas as tarefas da campanha. Para convocar todas as pessoas é preciso uma grande anúncio sobre a campanha nas áreas camponesas. Ou seja, reuniões, assembleias, visitas de casa em casa, colagem de cartazes, distribuição de mosquitinhos, entrevistas em rádios, peças de teatro, atividades de vários tipos que agitem e propagandeiem a Campanha de Alfabetização (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 11).

Notamos que deveria haver uma grande propaganda para que todas as pessoas pudessem participar, seja como colaborador ou estudante, pois só assim as campanhas de alfabetização poderiam chegar ao conhecimento de todos dentro das áreas camponesas. Realizaram-se cursos de formação com os professores voluntários das próprias áreas e em 2007 foi concretizado o 3º Encontro da Escola Popular em Rondônia, realizado em Palmares D’Oeste – Theobroma – RO.

Participaram 28 companheiros, entre coordenadores da LCP, professores, jovens e camponeses de 10 Áreas Revolucionárias, acampamentos e cidades [...]. No Encontro discutimos sobre a situação política nacional, a Revolução Agrária e sobre a Escola Popular: princípios, balanço da experiência de Rondônia e a Campanha de Alfabetização (ESCOLA POPULAR, s/d.a, p. 2).

Sendo assim, após esse encontro da Escola Popular, um ano depois, em 2008 é realizado “o 1º Curso de Formação de Educadores com companheiros de 8 Áreas Revolucionárias e Acampamentos” (ESCOLA POPULAR, s/d.a, p. 2). O objetivo do curso era, além da integração entre os camponeses, organizar o funcionamento das campanhas de alfabetização através da formação e divisão das tarefas entre os professores participantes.

Todavia, depois da realização do curso, tanto a Escola Popular como sua campanha de alfabetização foram suspensas, devido ocorrer empecilhos e debilidades da coordenação da Escola Popular que ocasionou tal fato. Entretanto, não sabemos detalhar, já que em seus documentos não discorre sobre o ocorrido e nem os colaboradores da pesquisa abordaram em suas entrevistas.

Porém, logo as campanhas de alfabetização foram retomadas, ou seja, em julho de 2009 “com visitas de casa em casa, reuniões com mulheres, intervenções em Assembleias, arrecadação e levantamento de alunos e educadores (ESCOLA POPULAR, s/d.a, p. 2). Dessa forma, um mês depois de retomado a campanha de alfabetização é realizado um “novo curso de formação de educadores com 11 companheiras das Áreas Revolucionárias Raio do Sol e Canaã, ambos acampamentos que ficam próximos a região de Jaru” (ESCOLA POPULAR,

s/d.a, p. 2). Todos os gastos do curso foram arrecadados entre camponeses, LCP, apoiadores e comerciantes. É interessante relatar a importante participação das mulheres nas campanhas de alfabetização e também nos preparos dos alimentos desde a arrecadação nos comércios até a mesa. “Na maior parte do curso foi trabalhada a parte pedagógica sobre o método de alfabetizar. Ao final, elegemos uma coordenação da Campanha de Alfabetização com 6 companheiras” (ESCOLA POPULAR, s/d.a, p. 2).

As campanhas de alfabetização têm prazos definidos e não duram o ano inteiro, porém, há muitas dificuldades enfrentadas pela Escola Popular para mantê-la funcionando.

Os companheiros na labuta diária se esgotam de cansaço e o tempo para estudar se torna escasso. É necessário adaptar a carga horária e o calendário às condições dos estudantes do local. Quando falamos de alfabetização devemos considerar que ela, assim como várias outras tarefas da Escola Popular deve se organizar por campanhas (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 6).

Para estudar os camponeses enfrentam muitas dificuldades, principalmente por causa do trabalho diário ser muito cansativo. Por isso se constrói um calendário e uma carga horária que esteja de acordo com a vida camponesa. O critério para estudar “era quem não sabia ler, mas se a pessoa sabia ler e era analfabeta funcional a gente chamava para participar” (JÚLIA). A preocupação se estendia também aos analfabetos funcionais:

Duas fases da alfabetização. Na primeira fase seria essa de aprender a conseguir ler todas as palavras, ler a maioria das palavras e escrever também. Ler todos os grupos silábicos que conseguir e ler a palavra sem ficar parando e travando e escrever também todas as palavras, então isso seria uma marca. A segunda fase era pra quem já conseguia ler, mas que queria melhorar a ortografia e melhorar o entendimento do que está lendo. Então a gente também teve essa separação (JÚLIA).

Os alunos eram colocados na turma de acordo com o seu nível. Ainda, segundo a entrevistada quando acabada as duas fases de alfabetização os membros da Escola Popular davam por encerrado esse processo de alfabetizar e alguns alunos recorriam à certificação:

[...] Tinha alguns alunos que estavam querendo fazer, por exemplo, o provão pra ter o certificado da quarta série. Então seria um pouco além da nossa segunda fase. Aí a gente até usava o que cai no supletivo de 1º a 4º série. Eles iam na secretaria e pegavam os conteúdos que caíam, aí a gente dava pra eles e também norteava os nossos materiais (JÚLIA).

Notamos que houve mudanças em relação à proposta pedagógica defendida nos documentos da Escola e nas experiências da Escola Família Camponesa que, contraditoriamente, insere o currículo da escola do Estado na formação.

Para a Escola Popular a educação ajuda a elevar o nível de consciência dos camponeses e a desmascarar as mentiras do Estado. Dessa maneira, para que possamos

entender melhor sobre o funcionamento das campanhas de alfabetização segue uma síntese que encontra presente em um dos documentos da Escola Popular intitulado “3º Encontro da Escola Popular: Todos à Campanha de alfabetização” (2007, p. 12).

Síntese da Campanha de Alfabetização:

1. Objetivo: Acabar com o analfabetismo nas áreas onde for implantada servindo ao impulsionamento da Revolução Agrária, à elevação da politização dos camponeses e à retomada da organização da Escola Popular em Rondônia.

2. Método: Para atingir nossos objetivos é fundamental impulsionar a participação das mulheres em todas as tarefas da Campanha.

3. Levantamento: Para montar as turmas, levantar o número de pessoas interessadas em ser alfabetizadas e quem se dispõe a alfabetizar, materiais necessários.

4. Anúnciação: Realizar grande agitação e propaganda nas áreas (visitas de casa em casa, intervenções em assembleias, panfletagem, colagem de cartazes).

5. Cursos de formação de alfabetizadores: De tempos em tempos realizar cursos para aprofundar na didática, nos métodos a serem utilizados pelos educadores nas aulas da Campanha. Troca de ideias, experiências positivas e negativas, esclarecimento de dúvidas entre os educadores.

6. Reuniões de educadores: Preparação de materiais para as aulas e plano de aulas.

7. Coordenação: Formar coordenações com os mobilizadores da Escola Popular para planejar, dirigir e avaliar as atividades da Campanha de Alfabetização e da Escola (atividades culturais e recreativas, construção, etc.).

As campanhas de alfabetização da Escola Popular devem seguir cinco passos para serem concluídas. Esse cinco passos foram criados por Mao Tsetung como um método de trabalho.

1 – **Definição:** momento em que são definidos claramente os objetivos que se pretende atingir;

2 – **Levantamento:** quando se reúne o maior número de informações sobre a realidade em

que se vai atuar e os recursos humanos, materiais e financeiros que serão necessários para se atingir os objetivos definidos;

3 – **Planejamento:** com as informações e dados levantados elaborar um planejamento detalhado das atividades que serão realizadas, o prazo para sua execução e a definição de responsabilidades de todos envolvidos para que os objetivos sejam atingidos;

4 – **Execução:** momento em que se executa a tarefa definida e planejada;

5 – **Balanco:** quando se avalia a atividade realizada, identificando em que medida ela atingiu os objetivos previamente traçados e quais foram os erros e acertos cometidos.

A partir desses cinco passos que funcionam como uma espécie de planejamento e ação a Escola Popular organiza todo o trabalho a ser realizado por ela, e em todas as atividades realizadas sempre ao final de cada uma são feitos os balanços para avaliarem os erros e acertos cometidos. Vejamos algumas fotos das salas de alfabetização e de seus alunos:



Fotografia 04: Mulheres, homens e crianças participando das atividades da Escola Popular na Área Lamarquinha em Rondônia. Fonte: Arquivo Escola Popular.



Fotografia 05: Turma de alfabetização da Escola Popular. Fonte: Arquivos Escola Popular.

Nas fotografias 4 e 5 podemos analisar a quantidade significativa de mulheres, homens e crianças que participaram das atividades da Escola Popular em Rondônia.

A campanha de alfabetização enfrentou muitas dificuldades que afetaram o andamento das atividades na escola. Vítor apontou que do ponto de vista dos conteúdos os professores deveriam saber que não iam ensinar tudo as pessoas, devido elas já terem um conhecimento prévio, ou seja, os docentes precisavam trabalhar a partir do que as pessoas já sabiam. Isso gerou contradição na escola.

Acho que um pouco da campanha de alfabetização, sendo a luta mais do ponto de vista do conteúdo, foi discutido muito sobre a noção de que nós não vamos ensinar as pessoas. As pessoas têm um conhecimento, ou seja, é partir do conhecimento que as pessoas têm. Quando a gente lançou o slogan da campanha, dizia assim “vem aprender... vem aprender mais” onde dava uma noção de que os camponeses não tinham conhecimentos e isso foi uma questão de luta, porque é uma concepção errada, pois os camponeses tem conhecimento, ele só não sabe ler e escrever, mas tem vários outros tipos de conhecimentos que não é só ler e escrever, e acho que hoje principalmente a luta que a gente retomou de uns dois anos pra cá é essa de insistir nesse balanço que a gente fez e centrar na alfabetização e mobilização de mais gente pra poder ter um real sentido. Então uma campanha para arrecadar recurso, material, não só recurso mais apoio político e a briga para poder instalar de fato as turmas de forma mais permanente, acho que essa tem sido uma luta mais importante realizada pela escola (VÍTOR).

Portanto, para Vítor uma das lutas mais importantes da Escola Popular atualmente é a luta por recursos, materiais e a centralização na alfabetização para acabar com o analfabetismo nas áreas da Revolução Agrária, além de lutar por turmas permanentes, pois nem sempre a escola tem esse público formado. Também para ele, a Escola Popular teve alguns erros cometidos na Campanha de Alfabetização em relação ao slogan que dava a entender que os camponeses eram uma tábua rasa, ou seja, sem conhecimentos. Isso, porém, foi corrigido posteriormente pelos membros da Escola Popular. Outro problema foi a dificuldade de concluir a Campanha. Para Júlia vários fatores contribuíram para que as campanhas não chegassem ao fim:

Os professores eram camponeses e na época nós conseguimos inscrever no Brasil Alfabetizado¹⁰ com intenção da gente fazer um acompanhamento e eu fiquei com a segunda fase, que no caso era aqueles jovens e adultos que queriam melhorar a leitura e escrita, interpretação e as quatro operações. A gente não conseguiu acompanhar as professoras camponesas do Brasil alfabetizado pelo fato de eu não

¹⁰ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) visa alfabetizar jovens, adultos e idosos, estimulando-os a continuarem sua formação em cursos de educação de jovens e adultos (EJA). Para isso, são transferidos recursos às secretarias de educação do Distrito Federal e dos estados e às prefeituras municipais para apoiar as ações ligadas ao processo de alfabetização. Além disso, são pagas bolsas aos voluntários que atuam na alfabetização dos jovens, adultos e idosos. Disponível em: < www.fn.de.gov.br >. Acesso em: 28. Ago, 2018.

morar dentro da área e também de eu ter assumido uma turma e ter que elaborar o material. Então eu não tinha tempo concreto pra isso, pois a gente mesmo elaborava o material. Era mais ou menos pegando os próprios conteúdos mesmos de primeira à quarta série e elaborando atividades, tentando adequar com a realidade do camponês. Então tinha textos, de preferência que estivessem haver com a realidade dos camponeses, pois a gente buscava trazer leituras, panfletos, matérias, curiosidades, poesias que tivessem haver com a vida do camponês, mas não só com a vida dele, mas algo que ele pudesse entender. Por exemplo, se falamos algo da cidade, falamos da forma que o camponês entende. No caso da alfabetização a gente usou um livro do Brasil Alfabetizado que era um livro razoável e alguns materiais da Escola Popular de outras regiões que algumas professoras e apoiadoras realizaram e materiais de Rondônia também, mas, como a gente não teve possibilidade, eles não chegaram, a gente fez alguns testes do próprio Brasil Alfabetizado e nós aplicamos ele no curso de formação, só que não conseguimos com que isso funcionasse concretamente, mas era uma coisa que a gente tinha preocupação (JÚLIA).

Observamos na fala da professora que muitos entraves prejudicaram o trabalho da Escola Popular e fez com que eles não avançassem no sentido de obter campanhas que pudessem ser finalizadas e que os docentes tivessem tempo de acompanhar as camponesas no Brasil Alfabetizado promovido pelo Governo Federal. Ou seja, mais um objetivo que não foi possível ser realizado até o fim por essa organização, devido fatores internos, como pouco professores, a falta de materiais já elaborados e de alguns professores não morarem dentro das áreas camponesas. Nos documentos da Escola Popular também encontramos o problema vivenciado na Campanha de Alfabetização, como já tinha relatado Júlia:

A maioria das turmas não persistiu e a Campanha não cumpriu seu objetivo. O principal motivo foi a falta de professores assumindo a tarefa da Escola Popular e principalmente morando nas áreas. Onde a Campanha de Alfabetização funcionou mais, foi nas áreas Canaã e Raio do Sol, inicialmente com professores das áreas e depois com uma professora da Escola Popular. Mas a Campanha sofreu várias interrupções, devido principalmente ao fato da professora não morar na área. Uma dificuldade secundária foi a falta de materiais de alfabetização já elaborados (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 8).

Observamos que são os mesmos problemas citados por Júlia e Vitor que também destacaram a falta de materiais pedagógicos que acabavam dificultando as aulas. Ressaltamos que os locais onde houve êxito foram onde as professoras moravam nas áreas camponesas e isso de certa forma ajudou na realização e eficiência do trabalho na alfabetização. Outro empecilho foi em relação a evasão escolar, pois as turmas aos poucos iam praticamente se acabando, como podemos averiguar no relato de Júlia:

É muito normal na alfabetização de jovens e adultos haver uma evasão, então a gente não conseguiu combater essa evasão. Em 2011 eu terminei com duas alunas adultas e dois alunos que iam esporadicamente e participavam. Porém, mais frequentes eram essas eram duas alunas.

Analisamos que a maioria dos camponeses foi desistindo de estudar e a Escola Popular não conseguiu combater a evasão dos jovens e adultos, que passaram novamente a engrossar

as fileiras do analfabetismo. Porém, aconteceu durante esse período um fator interessante como ocorreu Júlia em sua entrevista:

[...] E foi acontecendo naturalmente nas aulas que algumas mães viam trazendo crianças e a gente recebia pra dar reforço escolar e tinha uma aluna também que não era alfabetizada. Então eu consultava os alunos, porque a gente faz reunião com eles para avaliarem a escola, pra gente decidir o dia, o horário e o local de estudar. Então eu perguntei pra eles se eles não se incomodavam de ter esses alunos crianças e adolescentes, e eles falaram que não, porque animava, era melhor ter porque tinha mais gente na aula. Só que essas crianças não iam sempre né, o que era mais fixo era as duas alunas adultas, uma não era alfabetizada, e quatro adolescentes e o reforço escolar (JÚLIA).

É interessante destacar o papel que os alunos exerciam dentro da escola, pois todas as atividades a serem desenvolvidas ou decisões a serem tomadas sempre tinham envolvimento dos alunos que podiam expressar sua opinião. Em relação aos locais de funcionamento da Escola Popular Júlia afirmou que:

As aulas que eu dei foram em casas de camponeses e em barracões de assembleia e a gente também teve um local que uma camponesa cedeu. Era um barraco velho de palha, pois ela construiu uma casa melhor e tinha ficado aquele barraquinho lá. Ai ela cedeu pra gente. Nós reformamos e unimos a comunidade toda e até quem não estudava, não era aluno ajudou a gente a reformar. Os camponeses construíram uma mesa e nesse local eu dei aula (JÚLIA).

As estruturas eram mínimas, mas davam para ensinar os camponeses. Após essa escola ficar pronta, os camponeses que estudavam em casas de colaboradores, passaram a frequentar esse espaço:

Tínhamos lugares fixos pra estudar. No caso eram turmas diferentes e aí cada uma ficava em um local. Eu dei aula nessas todas, porque a gente fez um levantamento e tinha um pedaço da linha que tinha aluno, mas não tinha ninguém pra dar aula, então eu dava aula uma vez por semana nesse local. Na verdade, eu dava mais aulas no Raio do sol porque eu passei a morar dentro da área. Porém, uma vez por semana eu ia atender o pessoal dessa linha que estava sem professor. Peguei essa turma pra ajudar esses alunos que estavam sem professor e porque tenho experiência como alfabetizadora também (JÚLIA).

Portanto, era dessa forma que funcionavam as campanhas de alfabetização realizadas pela Escola Popular, contudo, vários erros fizeram com que essas campanhas não chegassem ao fim, entretanto, os membros da Escola Popular sempre discutem sobre seus erros e tentam consertá-los, mas a luta de classes, pela produção e ensino nunca param.

Além da Campanha de alfabetização a Escola Popular realizou outras atividades com os trabalhadores como:

[..] sessões de Cinema do Povo, montamos peças de teatro e ensaiamos corais. Organizamos celebrações do dia 8 de março, debates sobre a farsa das eleições e curso de formação política de ativistas camponeses. Ajudamos os camponeses,

especialmente mulheres e jovens, a realizar festas de aniversariantes do mês, festas do dia das mães, dos pais e das crianças, festas juninas. Estas atividades recreativas contribuem para elevar a união dos moradores (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 9).

Também contribuem na elevação cultural das massas por meio de filmes, músicas, teatro e outras manifestações artísticas de conteúdo crítico. Conforme Makarenko (1981, p. 78), a formação cultural deve ser planejada para que esse acesso seja o mais proveitoso possível. Para Makarenko o jornal, o livro, o teatro, o cinema, o museu, as exposições e outros elementos da formação cultural são de extrema importância para que as crianças tenham acesso à cultura, que obviamente deve formar também para a atividade política.

A atividade cultural deve orientar-se constantemente para a atividade política. A criança deve sentir-se cada vez mais cidadã de nosso país, conhecer as façanhas de seus heróis, saber quem são seus inimigos, e saber, também, a quem deve consagrar sua vida cultural consciente (MAKARENKO, 1981, p. 79).

A Escola Popular busca divulgar músicas que retratem a realidade do povo e despertem o senso crítico dos indivíduos para a formação da consciência revolucionária e atividades recreativas de uma maneira geral, pois como bem mencionou Júlia:

Ter atividades recreativas para unir os camponeses, porque a vida não pode ser só trabalhar. A vida é muito dura, então você tem que ter esses momentos de lazer e recreação e isso ajuda na união, pois a força está no povo, só se o povo estiver unido. Então uma das coisas que ajuda a solidificar essa união, são essas atividades recreativas, de lazer e cultural também, como músicas e teatros. A gente tem a preocupação de mostrar também uma cultura que seja realmente do povo, não a cultura que é chamada popular, que na verdade é a cultura da classe dominante, que pega um estilo de música que é do povo e coloca um conteúdo da classe dominante. O povo a princípio é tão empurrado que não tem outra opção e de tanto ouvir acaba gostando e isso ajuda no embrutecimento da população, na produção da ignorância. Então tem essa luta também, para ter uma cultura de novo tipo (JÚLIA).

Observamos a importância dada pela Escola Popular às atividades culturais e ao mesmo tempo ser um espaço que serve para difundir a cultura da classe operária, com músicas e poemas voltados para o povo, despertando-lhes a criticidade. A cultura popular é assim conceituada:

É aquela que se origina do seio do proletariado, da gente simples, de sua diária luta pela sobrevivência, dos combates contra os opressores e do estilo de viver dos trabalhadores do campo e da cidade. São cantigas, poemas, cordéis, histórias, festas, desenhos, artesanatos, brincadeiras, provérbios e diversas outras formas de manifestação (ESCOLA POPULAR, 2011, p. 5).

Portanto, analisamos que a cultura popular reflete a realidade de seu povo, seja nos seus ideais, na educação, política ou economia, passando a ver o mundo de forma diferente, de acordo com sua classe e suas diferentes culturas, pois afirma que “devemos estimular que o proletariado, uma classe internacional, conheça e estimule a produção popular e democrática

de cada país” (ESCOLA POPULAR, 2011, p. 6). Porém, o que a mídia burguesa faz é despejar a cultura estrangeira dos países imperialistas por meio de suas músicas, filmes, vestuário, etc. Nos documentos da Escola Popular percebemos a importância de se ter uma nova cultura. Por isso, realizar atividades recreativas e artísticas faz parte da proposta pedagógica da Escola Popular aliada à outras lutas, como explica Júlia:

Varrer com o analfabetismo, isso é uma das lutas, levar cursos técnicos para melhorar a produção dos camponeses. Outra luta também que nós estamos travando na Escola Popular hoje junto com a necessidade dos camponeses é a construção de uma escolinha da prefeitura dentro das áreas. Lá atualmente as crianças tem que andar até 50 km, em ônibus escolares em estradas péssimas, perdem muito tempo na estrada, adoecem por causa da viagem e da poeira, perdem muitas aulas porque o ônibus direto estraga e atola, então essa tem sido uma luta que a gente vem travando (JÚLIA).

Observamos que, ao mesmo tempo em que a Escola Popular defende a não intervenção do Estado em sua educação, esta quer que os órgãos públicos construam escolas nas áreas camponesas. A Escola Popular defende o acesso de todos à escola pública como um direito, apesar de discordar de seu conteúdo.

4.9. Escola Popular e a luta pela Revolução Agrária

A Escola Popular é uma das experiências de educação popular de resistência a educação burguesa oferecida pelo Estado que se apresenta no campo brasileiro atualmente. Sabemos também que essa escola se organizou nas áreas revolucionárias da LCP em Rondônia e por isso tem fortes imbricações com a luta pela terra e pela Revolução de Nova Democracia.

A educação do campo historicamente foi negada ou oferecida de forma precária como demonstram os dados atuais. Conforme dados do Inep, no Brasil, nas últimas duas décadas, foram fechadas 74.550 escolas do campo. Entre 2013 e 2014 foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente ao corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia. Rondônia foi um dos estados onde mais se fechou escola do campo. De 2003 a 2013 foram fechadas cerca de 1.150 dessas escolas. Conforme se expande o latifúndio por meio do agronegócio mais se agrava o problema. Com o fechamento das escolas do campo, os alunos são transportados a longas distâncias em ônibus precários de alto custo para o poder público, tendo como consequência o êxodo rural.

Decorrentes do descaso com que historicamente foi tratada a educação do campo se destacam alguns esforços dos movimentos sociais em propor alternativas. Dentre elas se destacam as propostas do MST divulgadas amplamente ao longo das últimas décadas. Essas

propostas aparentemente se opõem ao Estado burguês, porém alguns pesquisadores como Bezerra Neto (2016); Bezerra Neto; Bezerra (2011) e Souza (2010, 2014), ao analisar essas propostas afirmam que a mesma não difere da educação oficial. Conforme Souza (2014), no quadro das tendências pedagógicas do Brasil, a educação proposta pelo MST se enquadra nas pedagogias da educação popular e da pedagogia da prática:

Concluimos que a proposta educacional da Via Campesina, especialmente a do MST, não difere da educação liberal pós-moderna proposta na atualidade pelo imperialismo, pelas seguintes razões: 1) a proposta apresentada pela Via Campesina para a educação do campo foi construída em aliança com o Estado capitalista burocrático e se consolidou com a participação dos movimentos da Via Campesina nos órgãos deliberativos instituídos no aparelho do Estado e em conjunto com os organismos do imperialismo, como a Unesco e o Unicef; 2) busca a impossível “superação” da dicotomia cidade-campo no capitalismo. A proposta não identifica a origem dessa dicotomia nem a sua superação, que é o fim da propriedade privada; 3) não reflete uma luta contra o capitalismo, nem teórica, nem prática. Limita-se às questões culturais fundadas no modismo pós-moderno das “diferenças” dos sujeitos do campo frente à sociedade em geral, às “especificidades” do campo e à afirmação da “identidade” camponesa; 4) luta pela inclusão dos camponeses na escola burguesa por meio de políticas públicas; 5) seu objetivo estratégico é a “transformação” da sociedade brasileira com a construção de um “projeto popular”, de um “novo modelo de desenvolvimento”. Não se refere a uma educação voltada à construção de um processo revolucionário, mas à luta reivindicatória pela reforma agrária de mercado, por direitos a serem concedidos pelo Estado burguês na forma de políticas públicas; 6) busca o rejuvenescimento das ideias do Ruralismo pedagógico quando reafirma que o papel principal da escola é garantir a permanência dos camponeses no campo; 7) a educação se faz pelas várias pedagogias ecléticas e idealistas.

Conforme a autora as pedagogias defendidas pelo MST que fundamentam a proposta do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo* defendidas pela Via Campesina, classificadas como heterogêneas, ecléticas. Se “tenta unir o pensamento cristão e as concepções fenomenológicas da educação popular, fundadas especialmente nas pedagogias de Paulo Freire e nas produções de educadores soviéticos” (SOUZA, 2010, p 364). Conforme a autora o ecletismo pedagógico não possibilita a união da teoria e da prática. Para Lênin (1986, t. 33, p. 21), o ecletismo tem um único e indisfarçável propósito: impedir o desenvolvimento da consciência de classe, adestrar o proletariado para continuar aceitando a exploração. O *Movimento Por Uma Educação do Campo*, segundo Bezerra Neto e Bezerra (2011, p. 94), salvaguarda a luta por reformas e políticas públicas em prol da Educação de maneira “adaptada e adequada às condições do meio rural”, e acredita dessa forma ser capaz “de libertar a classe trabalhadora da exploração a que está submetida, provendo assim o acesso ao saber àqueles que foram, de alguma forma, excluídos”. Bezerra Neto (2016, p.145) salienta que:

[...] é preciso compreender que não basta fazer reformas, pois o sistema capitalista, por si só, é um sistema opressor, expropriante, que garante ao trabalhador somente a ilusão de que existe a possibilidade de um mundo de liberdade e igualdade entre os homens. Por isso, sem uma mudança no modo de produção, que garanta relações produtivas equânimes, não haverá possibilidades das reformas agrária e educacional transformarem a vida dos trabalhadores.

Defender a perspectiva da educação enquanto pedagogias específicas para o campo apenas contribui para escamotear os verdadeiros problemas e reproduzir uma educação mínima que impede uma análise da totalidade. Essa proposta educativa foi construída em parceria com os órgãos do imperialismo, aparelhando a educação do campo aos interesses do mercado capitalista especialmente pela incorporação de suas pedagogias pós-modernas.

A parceria dos movimentos da Via Campesina, em especial o MST, com os órgãos do governo brasileiro (MEC, INCRA, NEAD, MDA, etc.), da Igreja Católica (CNBB) e do imperialismo (Unesco e Unicef) demonstra que a educação do campo é, na atualidade, uma educação corporativista, uma vez que a Via Campesina se associa ao Estado com o objetivo de assegurar privilégios em detrimento dos interesses de toda a sociedade brasileira (SOUZA, 2010, p. 179)

As parcerias dos movimentos da Via Campesina com o governo brasileiro e com o imperialismo descaracterizou sua luta, que se mostra contraditória ao propagar uma posição contra hegemônica. Conforme Souza (2010) essa educação não serve aos interesses das massas trabalhadoras:

Não há teoria revolucionária e nem um processo de organização dos camponeses para uma prática concreta de luta pelo poder. Arrastando-se diante da gerência do Estado, o que vemos concretamente na proposta da Via Campesina é a luta por políticas públicas educacionais, não ultrapassando a esfera econômica tanto no que se refere à reivindicação pela terra quanto pela educação dos camponeses pobres (SOUZA, 2010, 364).

Ao contrário da educação proposta pela Via Campesina, os documentos que analisamos da Escola Popular, destaca-se a defesa da revolução como o objetivo principal da prática educativa. A Escola popular no campo está plenamente ligada aos processos desenvolvidos pela Revolução Agrária posicionando-se contra a reforma agrária de mercado e denunciando o atrelamento dos movimentos do campo ao Estado.

Por sua vez com o triunfo eleitoral de Luiz Inácio, as direções oportunistas que ainda têm prevalecido no movimento camponês, tiveram todas as oportunidades para demonstrar e comprovar a quem realmente serve suas teses: à grande burguesia, aos latifundiários e ao imperialismo. Menos aos camponeses pobres. Senão vejamos: [...] Não foi Luiz Inácio quem disse, entre tantas promessas de campanha, que “se tivesse que tomar uma só medida em seu governo, ela seria a de fazer a reforma agrária”? Sim, foi ele mesmo! Não foram os oportunistas que obtiveram nada mais nada menos que o controle do Ministério do Desenvolvimento Agrário e não foram os quadros ligados à direção nacional do MST e da CONTAG que ocuparam os mais importantes cargos do INCRA em nível nacional e nos estados? Sim, foram eles mesmos!

E para que tudo isso serviu? O que tudo isto está servindo é para que todos os camponeses pobres vejam o fracasso da velha conversa fiada de sempre da “reforma agrária do governo”. Isto está servindo é para desmascarar todos oportunistas, eleitoreiros descarados que são e todo esse governo que revelou ser nada mais que uma gerência de turno do velho Estado de grandes burgueses e latifundiários serviçais do imperialismo. Que somente resta ao movimento camponês levar a luta por uma verdadeira revolução agrária. Mas para isto se necessita rechaçar o podre caminho oportunista da conciliação e tomar o caminho revolucionário espinhoso e nada fácil da luta pela destruição completa do latifúndio (LCP, 2006, p. 6).

Os partidos políticos que disputam as eleições burguesas e os movimentos sociais reformistas do campo não servem aos camponeses pobres, mas ao imperialismo e a grande burguesia. Afira-se que há uma luta entre “o caminho do oportunismo que sempre subordinou o movimento camponês aos projetos eleitoreiros tratando os camponeses como classe secundária na luta de classes e o caminho revolucionário, único capaz de efetivamente conquistar a terra” (LCP, 2006, p. 5).

Dessa forma, no documento da Escola Popular “3º Encontro da Escola Popular: Todos à Campanha de Alfabetização” é resumido os seis pontos do Programa da Revolução Agrária, sendo eles: Objetivos da Revolução Agrária, Programa da Revolução Agrária, Métodos para fazer a Revolução Agrária, Aliança necessária com a classe operária, a Assembleia do Poder Popular (APP) e o CDRA (Comitê de Defesa da Revolução Agrária). Destaca que a luta camponesa não permite conciliações de classe com a burguesia: “Os camponeses jamais devem desistir da luta em troca das promessas e migalhas ofertadas pela burguesia e os oportunistas com suas reformas agrárias de faz de conta” (LCP, 2006, p. 19). Portanto, devem lutar pela aplicação do programa agrário, até que com a completa conquista em todo país das grandes transformações democráticas seja finalmente concluído, dando início a uma nova etapa de total nacionalização, estatização e coletivização das terras” (LCP, 2006, p. 19). Observamos como esse movimento camponês é confiante na transformação social e na organização e exercício do poder político pelo povo. Entretanto, reconhece que a luta é prolongada, conceito extraído da teoria da Guerra Popular de Mao Tsetung.

Esse processo revolucionário, dado o papel que o latifúndio desempenha na sustentação do capitalismo burocrático e da dominação imperialista do país, bem como do grau de organização ainda muito baixo dos camponeses, só pode se organizar e se desenvolver parte por parte e não de um só golpe e da noite para o dia. Isto faz da Revolução Agrária um processo de luta prolongada e encarniçada contra o latifúndio, a grande burguesia e o imperialismo, condensada na luta contra o velho Estado e seus instrumentos burocrático-administrativo-policial-militar (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 6 -7).

A Escola Popular reconhece a importância da aliança operária e camponesa e tem clareza dos pressupostos marxistas de que a revolução é obra do proletariado, guiada por sua

ideologia e pelo seu partido comunista: “Em razão do caráter da Revolução Agrária, o de ser dirigida pela ideologia proletária (classe operária), seus métodos de organização e luta são proletários”. (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 5). Vejamos:

E para que a revolução aconteça depende da existência de um verdadeiro partido revolucionário armado com uma estratégia e tática revolucionárias. Tal partido só vai surgir à tona com o crescimento do protesto popular, ele surgirá do meio das lutas combativas e inconciliáveis e contra as classes dominantes e seu velho Estado e o imperialismo que os mantém para servi-lo. Daí a necessidade de maior organização e esforço dos revolucionários para aumentar a propaganda e agitação e despertar as massas para a luta. Mais e mais agitação e propaganda para desmascarar as manobras e enganos do governo, da imprensa fascista e dos oportunistas de oposição, apontando o caminho da luta combativa e revolucionária (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 5).

Por isso, a Escola Popular deve “estar vinculada a todo o processo de investigação científica para dar suporte às iniciativas dos operários e camponeses para cada vez mais adquirirem autonomia e desenvolver um dos pilares da Revolução Agrária que é desenvolver as forças produtivas” e fazer com que os camponeses “tenham cada vez mais capacidade de desenvolver sua produção em termos de qualidade e quantidade, ampliando sua capacidade de autossustentação, para não continuarem sendo escravos do latifúndio” (ESCOLA POPULAR, 2013, p. 7).

A Escola Popular tem se mostrado importante para o impulsionamento da Revolução Agrária, dando apoio aos camponeses para a solução dos seus problemas, principalmente em relação ao estudo, pois através deste podem avançar sua consciência de classe, assim como o entendimento do imperialismo e da questão agrária brasileira.

5. IMPERIALISMO, QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO

“... os homens, seja consciente ou inconscientemente, tiram suas ideias morais, em última instância, das condições práticas em que se baseia sua situação de classe: das relações econômicas em que produzem e trocam seus produtos... A moral tem sido sempre uma moral de classe; ou justificava a dominação e os interesses da classe dominante, ou representava, quando a classe oprimida se tornava bastante poderosa, a rebelião contra essa dominação e defendia os interesses do futuro dos oprimidos”.

Friedrich Engels (Anti-Dühring).

5.1. A dominação imperialista nos países semicoloniais como o Brasil

No decorrer do texto de análise sobre a criação da Escola Família Camponesa e da Escola Popular (seus princípios, objetivos e organização), nos deparamos com vários

conceitos que também instigaram a pesquisa sobre as ações do imperialismo no domínio econômico, com destaque para a questão agrária e a educação. Definimos imperialismo e capitalismo burocrático como categorias de análise justamente porque possibilita compreender a essência do projeto político da Escola Popular, que é a Revolução de Nova Democracia e seus desdobramentos.

Apesar de vários autores se empenharam no início do século XX para discutir sobre o conceito imperialismo e as transformações que o modo de produção capitalista, optamos pela concepção utilizada por Lênin, por acreditar ser ela capaz de explicar a atualidade do capitalismo na sua fase monopolista. Desde há muito tempo que “todas as escolas e filiações teóricas do pensamento econômico buscam, de uma forma ou outra, interpretar e caracterizar o capitalismo contemporâneo” (LEITE, 2014, p. 1). Para o autor, na tradição marxista, um conceito amplamente utilizado é o imperialismo. Partimos da definição de Lênin no seu Livro *Imperialismo fase superior do capitalismo* escrito durante a primavera de 1916. Lênin buscou limitar-se a uma análise teórica sobre a realidade da época por haver muita censura czarista. Seu livro traz ao leitor dados sobre a economia mundial capitalista no início do século XX, buscando explicar sobre a concentração da produção e os monopólios no contexto de preparação para a primeira guerra mundial. Para o autor, a primeira guerra mundial “foi, de ambos os lados, uma guerra imperialista (isto é, uma guerra de conquista, de pilhagem e de rapina), uma guerra pela partilha do mundo, pela divisão e redistribuição das colônias, das esferas de influência, do capital financeiro, etc.” (LÊNIN, 1979, p. 1). Explica que, “com esta base econômica, as guerras imperialistas são absolutamente inevitáveis enquanto subsistir a propriedade privada dos meios de produção” (LÊNIN, 1979, p. 2). E que, apesar das guerras “cresce, pois, a crise revolucionária mundial que, por mais longas e duras que sejam, as vicissitudes que a atravessasse, não poderá terminar senão com a revolução proletária e a sua vitória” (LÊNIN, 1979, p.3).

Na atualidade, para que possamos entender as guerras geradas entre as potências econômicas e as políticas impostas aos países dominados do globo, faz-se necessário estudar sobre o imperialismo para compreender o problema econômico gerado por essa etapa do capitalismo.

Para (LÊNIN, 1979, p. 87 e 88) “se fosse necessário dar uma definição o mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo”. Ou seja, é a fase de junção do capital financeiro com o industrial e bancário marcado pela partilha e repartilha do mundo entre as grandes potências imperialistas. (LÊNIN, 1979, p. 87).

Sendo assim, para o capital financeiro esses territórios já repartidos, que são fontes de matérias-primas, não bastam. É necessário analisar as possíveis apropriações [...] “pois a técnica avança, nos nossos dias, com uma rapidez incrível, e as terras hoje não aproveitáveis podem tomar-se amanhã terras úteis, se forem descobertos novos métodos” (LÊNIN, 1979, p. 40). Pode se dizer também que o mesmo acontece com a exploração “de riquezas minerais, com os novos métodos de elaboração e utilização de tais ou tais matérias-primas, etc. etc. Daí a tendência inevitável do capital financeiro para ampliar o seu território econômico e até o seu território em geral” (LÊNIN, 1979, p. 40). Assim, para manter-se no poder as grandes potências mundiais concorrem entre si, buscando ocupar espaços pouco ou nunca explorados, como uma forma de elevar o nível de riqueza e aumentar simultaneamente as guerras de rapinas e a partilha do mundo, pois só consegue manter o monopólio o país que disputa territórios. (LÊNIN, 1979, p. 40). Quanto mais colônias e semicolônias, mais pelo poder, mais matéria-prima e mais exploração dos trabalhadores.

Essa nova fase do capitalismo tem características peculiares, como a internacionalização do capital financeiro e a partilha do mundo entre os países monopolistas, que sempre buscam novas colônias para manter sua reprodução. Para (LÊNIN, 1979, p. 43) é necessário que se inclua os cinco traços fundamentais seguintes para dar uma definição mais completa sobre o que é o imperialismo:

- 1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica;
- 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse “capital financeiro” da oligarquia financeira;
- 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande;
- 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e
- 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes.

Em resumo, o imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos trusts internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes. O capital em geral é substituído pelo capital financeiro que passa a ser o principal alvo de dominação. Esse tipo de capital fica à disposição dos bancos e os capitalistas utilizam sempre que precisam, aumentando a investida nesse setor e ampliando suas operações para garantir a consolidação

do monopólio. Para Lênin, o século XX foi a virada do velho capitalismo para o novo, isto é, para o capital financeiro.

Nessa fase é importante levar em consideração o papel dos bancos, para entender sobre o monopólio em geral, e não partes daquilo que se compreende como concentração monopolizada. (LÊNIN, 1979, p. 13). Assim, por controlar todo o dinheiro dos capitalistas “os grandes estabelecimentos, particularmente os bancos, não só absorvem diretamente os pequenos como os “incorporam”, subordinam, incluem-nos no “seu” grupo, no seu “consórcio” (LÊNIN, 1979, p. 13). Isso faz com que as pequenas empresas por não conseguir concorrer, se extinguem ou vendam suas ações. Lênin (1979, p. 28-29) afirma que:

Naturalmente, se o capitalismo tivesse podido desenvolver a agricultura, que hoje em dia se encontra em toda a parte enormemente atrasada em relação à indústria; se tivesse podido elevar o nível de vida das massas da população, a qual continua a arrastar, apesar do vertiginoso progresso da técnica, uma vida de subalimentação e de miséria, não haveria motivo para falar de um excedente de capital.

Mas então o capitalismo deixaria de ser capitalismo, pois o desenvolvimento desigual e a subalimentação das massas são as condições e as premissas básicas, inevitáveis, deste modo de do nível de vida das massas do país, pois significaria a diminuição dos lucros dos capitalistas, mas ao aumento desses lucros através da exportação de capitais para o estrangeiro, para os países atrasados.

E continua: “Nestes países atrasados o lucro é em geral elevado, pois os capitais são escassos, o preço da terra e os salários relativamente baixos, e as matérias-primas baratas” (LÊNIN, 1979, p. 28-29). Essa dependência de vários países coloniais ou semicoloniais se dá de várias maneiras, marcada pelo advento do capital financeiro disposto nos bancos, que têm um papel essencial nessa nova e última fase do capitalismo.

Souza (2014, p. 49 e 50) analisando a obra de Lênin afirma que o imperialismo atualmente adquire características próprias, mas a obra de Lênin é a única capaz de explicar os problemas existentes, dado o desenvolvimento do capitalismo, marcado pela monopolização, exportação de capitais e pelo capital financeiro. Tudo isso garante a “existência nas investidas contra os países dominados, especialmente na América Latina, e fortalece os interesses de seus grandes blocos econômicos” (SOUZA, 2014, p. 49 e 50). “Esses interesses se manifestam por meio da ação de seus organismos multilaterais, da desregulamentação do Estado, dos projetos de privatização, etc., para garantir os ajustes estruturais necessários à sobrevivência do imperialismo” (SOUZA, 2014, p. 49 e 50).

A partir da análise do imperialismo em Lênin, pode se considerar que o Brasil é uma semicolônia dos países imperialistas, como analisaremos a seguir.

5. 2. A formação do Capitalismo Burocrático no Brasil

Conforme consta nas discussões presentes nos documentos da Escola Popular, o capitalismo existente no Brasil é um tipo de capitalismo caracterizado como capitalismo burocrático. Esse tipo de capitalismo está presente em todos os países que não conseguiram fazer as revoluções burguesas, pois “com o desenvolvimento do imperialismo, como fase superior e última do capitalismo, encerrou-se a etapa das revoluções burguesas, deixando pendente a questão da democratização da terra nos países coloniais e semicoloniais” (SOUZA, 2014, p. 61). Esses países coloniais e semicoloniais mantêm o problema agrário (alta concentração das terras e os conflitos no campo) e se submete a uma ou mais nações imperialistas.

O conceito de Capitalismo Burocrático foi criado por Mao Tsetung na análise do capitalismo chinês e foi desenvolvido por Guzmán (1974, p. 1) que aprofundando o conceito de capitalismo burocrático, o define como “o capitalismo que o imperialismo impulsiona num país atrasado; o tipo de capitalismo, a forma especial de capitalismo, que impõe um país imperialista a um país atrasado, seja semifeudal, semicolonial”. Vejamos o que diz Amorim (2016):

A tese marxista do capitalismo burocrático surgiu a partir da aplicação das teorias de Marx e Engels ao estudo da China, levado a cabo por Mao Tsetung. Além das vastas proposições e comprovações empíricas dos fundadores do marxismo, esta mesma teoria já tinha passado pela fase leninista, o que coube ao Presidente Mao formular o conceito de capitalismo burocrático. Isso porque a teoria do imperialismo já tinha sido desenvolvida por Lênin, comprovando que o capitalismo tinha avançado a sua última fase de desenvolvimento: a de divisão dos países atrasados em semicolônias para a exportação de capitais, numa dominação, que não ocorre somente na base econômica e social, mas também na esfera política, ideológica e cultural. Nesse sentido, o conceito de capitalismo burocrático passa a ser aplicado como termo de explicação do tipo de capitalismo desenvolvido nos países de “terceiro mundo”, ou melhor, semicoloniais (dominados pelo imperialismo) e semifeudais (pendentes na solução da questão agrária e camponesa). (AMORIM, 2016, p. 310-311).

Observamos que o conceito de Capitalismo burocrático foi e é estudado atualmente por muitos estudiosos do marxismo, porém, como vimos acima, Mao Tsetung criou esse termo a partir do estudo e aplicação das teorias de Marx e Engels na realidade chinesa, assim como se embasou posteriormente na análise de Lênin sobre o avanço do capitalismo no mundo para criar e aplicar o conceito de capitalismo burocrático. Mao Tsetung sempre se guiava pelas premissas do marxismo.

Souza (2014, p. 65) afirma que “o capitalismo burocrático tem duas colunas: semicolonialismo e semifeudalidade (grande propriedade, semisservidão, gamonalismo)”. Conforme a autora, o semicolonialismo é essencialmente um fator externo, isto é, a condição

de semicolônia dominada, que é totalmente dependente dos países com capitalismo avançado que monopolizam o sistema de produção, concentram as riquezas produzidas em suas semicolônias e buscam incessantemente por fontes de matérias-primas baratas para que possam obter um lucro elevado e, ao mesmo, tempo competir no mercado de trabalho com os outros países que fizeram a partilha do mundo entre si. Semifeudal, porque mantém uma estrutura agrária concentradora e semicolonial e, no contexto de desenvolvimento capitalista, atua como um país produtor e exportador de matérias primas tendo sua política econômica controlada pelo imperialismo (SOUZA, 2014). Uma das características da semifeudalidade é o gamonalismo, que no Brasil chamamos de coronelismo. Conforme o marxista peruano Mariátegui (2008, p. 55), “o predomínio do autoritarismo e o não cumprimento da lei escrita são as maiores evidências do coronelismo”.

Como vimos na análise das concepções, o conceito de capitalismo burocrático tem sido utilizado para buscar a “compreensão das sociedades que não conseguiram desenvolver suas forças produtivas suficientemente para destruir as relações semifeudais e lançar as bases fundamentais para o desenvolvimento do capitalismo em seus territórios” (SOUZA, 2014, p. 56). A este respeito Souza (2014, p. 60-61) afirma que:

O capitalismo burocrático está determinado pela época e condições do capitalismo em sua fase atual: o imperialismo. Este fenômeno ocorreu no final do século XIX e modificou por completo a ordem capitalista mundial, especialmente nos países dominados (colônias e semicolônias), bastante atrasados em relação aos grandes centros industriais dos países hegemônicos. O imperialismo determina os novos interesses da burguesia mundial e suas ações passam a ser a busca pelo lucro máximo, por meio da exportação de mercadorias e de capitais.

Essa busca por recursos naturais e matérias-primas baratas, faz com que os países dominados, sempre permaneçam na mesma condição, já que não tem soberania, nem concorrem com o grande capital monopolista, perdurando com os mesmos problemas desde a época da colonização. Suas riquezas mais preciosas são levadas para os países imperialistas e ao seu povo resta a miséria:

Nos países imperialistas, ocorreram às denominadas revoluções democrático-burguesas e o problema da terra foi resolvido, assim como também nas revoluções proletárias, que se deram depois da revolução russa de 1917. A partir daí, se encerraram as revoluções democrático-burguesas, pois os países dominados tiveram suas burguesias nativas subordinadas aos domínios imperialistas (ALMEIDA; AMORIM; PEREIRA, 2016, p. 186).

Conforme Souza (2010, p. 45) “com o desenvolvimento do imperialismo, como fase superior e última do capitalismo, encerrou-se a etapa das revoluções burguesas, deixando

pendente a questão da democratização da terra nos países coloniais e semicoloniais” (SOUZA, 2010, p. 45).

Para Souza (2010, p. 65) “o capitalismo foi implantado no Brasil de forma distinta dos países da Europa onde ocorreu a revolução burguesa, derrotando o feudalismo, destruindo monarquias, etc.” Para a autora não tivemos revoluções burguesas para resolver o problema da terra, tendo em vista que todos os processos revolucionários de libertação nacional foram derrotados. Dessa forma, a reestruturação do Estado acontece calcada no que chamamos de capitalismo burocrático, fenômeno que ocorre nos países que não fizeram as revoluções burguesas e ainda perduram com problemas ligados à concentração de terra.

No Brasil a cada dia se expande a concentração da terra aprofundando as contradições no campo. Os conflitos agrários se avolumam com milhares de camponeses e indígenas assassinados na luta pela terra. Há uma imensa desigualdade na distribuição das terras, onde por um lado existem grandes fazendeiros com faixas extensas de terras e do outro os trabalhadores sem-terra, que lutam para ter um pedaço de terra para trabalhar e criar seus filhos.

5.3. Breve histórico da questão agrária brasileira e a concentração de terras na atualidade

O Brasil apresenta enormes discrepâncias no que diz respeito à repartição de terras, na qual a maior parte delas está concentrada nas mãos dos grandes latifundiários, deixando a maioria da população sem-terra ou com pouca terra para viver e criar seus filhos com dignidade. Para Souza (2010, p. 54), o problema da terra no Brasil se arrasta desde a invasão portuguesa:

O Brasil, no curso de seu desenvolvimento, passou dezenas de milênios num regime de comunidade sem classes, onde a terra era um bem comum, até a chegada dos invasores europeus no século XVI. Nesses 510 anos, o País conheceu a sociedade de classes em todas as suas formas já desenvolvidas. A propriedade privada foi imposta a ferro e fogo e amparada pela ordem jurídica das “civilizações” invasoras, formando e desenvolvendo uma das maiores e mais bem estruturadas concentrações de terra do planeta.

As raízes do semicolonialismo e da semifeudalidade brasileira estão diretamente ligadas à formação do Brasil, que desde seus primórdios apresenta graves problemas ligados a terra.

O Estado brasileiro formou-se sob as raízes da dominação portuguesa, como resultado de um processo histórico fortemente caracterizado como Estado patrimonialista de caráter medievo. Uma das teses que analisam a estrutura agrária

em nosso País parte da defesa de que o processo de formação se deu com bases feudais, razão pela qual, mesmo com o desenvolvimento do capitalismo, mantiveram-se, em parte, várias relações de produção consideradas semifeudais. Esta estrutura agrária concentradora vai exercer papel fundamental no tipo de capitalismo aqui desenvolvido (SOUZA, 2010, p. 54)

Conforme a autora “quando os portugueses aqui chegaram, vigorava na Europa o mercantilismo e o feudalismo se desmoronava. A aristocracia agrária estava arruinada e precisava de outros espaços para manter seus privilégios, que quebravam diante da nova ordem econômica” (SOUZA, 2010, p. 57). Assim, expandiram-se em buscas de colônias, implantando modelos econômicos mais atrasados do que em Portugal. Conforme a autora “quando Portugal opta por colocar nas mãos de fidalgos os imensos latifúndios que surgiam a partir das capitânicas hereditárias, ficam evidentes os traços iniciais da economia de ordem feudal”. (SOUZA, 2010, p. 57). Esse tipo de economia se estendeu aprofundando os processos de dependência e de semifeudalidade com a promulgação da Lei de Terras em 1850:

Em 1822, o Brasil proclamou a independência política em relação a Portugal e deveria ter deixado de ser uma colônia, mas isto não ocorreu. O processo de independência não passou de uma troca de “metrópole”, pois se inicia o domínio semicolonial da Inglaterra. Com a Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, o Estado brasileiro passa por um processo de reestruturação que compreende a transição das relações de produção escravista para as relações capitalistas e se desenvolve paralelamente à semifeudalidade no imenso campo brasileiro, especialmente no Nordeste, onde se concentrava a economia açucareira. As relações de produção do tipo feudal se aprofundaram com a Lei de Terras, promulgada em 1850, pela qual a terra só poderia ser adquirida por meio de sua compra (SOUZA, 2010, p. 57).

Essa Lei de Terras foi sancionada porque na época a Coroa portuguesa estava sofrendo pressões da Inglaterra “para substituir a mão de obra escrava pelo trabalho assalariado, com a consequente e inevitável abolição da escravidão, e para impedir que, com a futura abolição, os trabalhadores ex-escravos se apossassem das terras” (SOUZA, 2010, p. 22). Ficou declarado que a partir daquele momento muito dificilmente os pobres do campo conseguiriam adquirir um pedaço de terra, como os ex-escravos e os imigrantes.

A Lei de Terras de 1850 estabeleceu que a terra só poderia ser adquirida por meio de sua compra. Essa lei também foi um marco jurídico para a adequação do sistema econômico e de preparação para a crise do trabalho escravo, que já se ampliava (SOUZA, 2010, p. 22). Foi então que em 1888 acontece à abolição da escravatura no Brasil, não alterando em nada a questão fundiária brasileira, como explica Arruda (2002, p. 3):

A Abolição da Escravatura e a Proclamação da República não resultaram de processos revolucionários, portanto não realizaram qualquer alteração estrutural no

país, senão que foram artifícios das classes dominantes retrógradas, as oligarquias rurais semifeudais e burgueses compradores, para enfeixar mais poder e resistir às transformações democráticas burguesas que a realidade objetiva demandava.

Para o mesmo autor essa era a situação que o Brasil se encontrava em relação aos demais países, no momento em que o capitalismo entrava para sua fase superior. “É sobre esta base putrefata em que o país tinha seu desenvolvimento empantanado que os capitais europeus, principalmente ingleses, inicialmente, engendrarão um desenvolvimento” (ARRUDA, 2002, p. 3).

Depois da abolição da escravatura, do fim da monarquia e com a proclamação da república, uma crise toma conta do país.

Essa crise contribuiu para o desenvolvimento de uma situação revolucionária, fazendo emergir vários movimentos armados de caráter democrático-burguês, como o Movimento Tenentista, com seu ápice na Coluna Prestes. O proletariado brasileiro, com organização ainda incipiente, fundada no anarco-sindicalismo, avança somente em 1922, com a criação do Partido Comunista do Brasil, mas com debilidades que o impediram de dirigir o processo revolucionário no rico cenário então existente (SOUZA, 2010, p. 64).

Como o proletariado não conseguiu dirigir o processo revolucionário passou-se a disseminar uma falsa ideia das chamadas saídas governamentais que nada mais é do que “mera retórica de contenção das massas camponesas, como forma de minimizar os conflitos agrários e engana-las com as promessas de uma nova *gerência* semicolonial” que ilude o povo com as chamadas “direitas” e “esquerdas”, mas na verdade “não muda o caráter de subserviência vende-pátria que os “gerentes” de plantão mantêm em relação ao imperialismo, que dita o que estes devem implementar na nação”(SOUZA, 2010, p. 66) . Para a mesma autora desde a época da colonização, o Brasil convive com dois problemas: a concentração de terra e o problema nacional, configurando-se como dois fatores determinantes.

O problema da terra porque mantivemos uma das maiores concentrações de terra do mundo e o modelo agroexportador. Nossa agricultura, ao longo dessa história, tem servido à exportação de alimentos e de matérias-primas para enriquecer as potências imperialistas, enquanto o povo brasileiro vive imerso na miséria e na exploração. E o problema nacional, porque nunca tivemos autonomia para dirigir o Estado além da manutenção e reprodução de uma mentalidade colonizada e enganada com uma falsa liberdade, sujeitando-nos ao extremo a todas as formas de dominação (SOUZA, 2010, p. 66).

Como já foi dito no decorrer deste trabalho, a questão agrária é pendente nos países que não fizeram revoluções burguesas, como é o caso do Brasil, ficando uma demanda sem ser resolvida, acentuando os conflitos no campo, a concentração e o monopólio do rico solo brasileiro.

Vivemos na atualidade sob a expansão do latifúndio por meio do agronegócio. A grande mídia propaga que “o agro é tech, agro é pop, agro é tudo”, entretanto a realidade objetiva é bem outra, pois o “pop não poupa ninguém”, tendo em vista que o latifúndio vem se expandindo a cada dia através dos processos de mecanização e *commodities*, gerando conflitos, mortes e a expulsão de muitos camponeses do campo.

Nos últimos 30 anos o capital opera no campo por meio da modernização da agricultura fundada na grande propriedade e na monocultura voltada para a exportação, aumentando a concentração de terra e conseqüentemente a expulsão dos camponeses rumo às periferias da cidade (SOUZA, 2010, p. 71).

Além disso, o agronegócio significa mais concentração de terra, expansão das fronteiras agrícolas e violência no campo ao mesmo tempo em que fragmenta seus sujeitos.

Em essência, o latifúndio de novo tipo significa a perpetuação da grande propriedade latifundiária baseada na exploração de relações semifeudais de produção. Para camuflar sua face excludente, busca-se a combinação com a agricultura praticada pelos camponeses pobres, como se não houvesse nenhuma contradição nas formas de produzir, e o pior: busca-se a fragmentação de seus sujeitos. Os paupérrimos seriam os camponeses e os mais estruturados economicamente seriam os agricultores familiares. Essa divisão é utilizada pelo Estado para manter uma parte dos camponeses como aliados da burguesia, de forma que não percebam a desigualdade gerada pelo latifúndio capitalizador da renda da terra (SOUZA, 2010, p. 73).

Dessa maneira, o agronegócio se instala no campo brasileiro, expropriando camponeses de suas terras e ressaltando uma ideia positiva sobre esse tipo de agricultura capitalista. Para manter essa estrutura agrária o velho Estado brasileiro alimenta as políticas de reforma agrária, que tem servido apenas para procrastinar a solução revolucionária ao problema da terra no Brasil e em toda a América latina.

5.4. A reforma agrária do Banco Mundial

O modelo de reforma agrária na atualidade proposto pelo Banco Mundial não desapropria os latifundiários, pois quando uma região é tomada pelos camponeses, “o Estado atua na operacionalização do acesso à terra através de financiamento para compra e venda de caráter voluntário, em que os proprietários são pagos em valores de mercado e à vista” (ESTEVES, 2012, p. 2,3). Dessa forma, o Estado não está fazendo reforma agrária, pois quando um latifundiário tem sua terra ocupada por camponeses e desapropriada para fins de reforma agrária, seu proprietário é indenizado com valor total (e às vezes, superfaturado) da terra, com o qual adquire uma propriedade de extensão igual ou superior. Portanto, nunca se tem fim o latifúndio. Esse tipo de política agrária tem forte ligação com o grande capital

monopolista. Segundo Esteves (2012, p. 3), a agenda do Banco Mundial relacionada às políticas agrárias consta:

i) incentivo às relações de arrendamento e compra e venda de terras; ii) privatização e individualização de direitos de propriedade (coletivas ou estatais); e iii) privatização de terras públicas e comunais. Essas frentes de atuação requerem mudanças nas legislações agrárias, permitindo condições legais e administrativas para fomentar o mercado de terras (e atração de capital para o campo), incluindo nesse conjunto de medidas aquelas que envolvem o cadastro, registro e demarcação de terras.

Souza (2010, p. 75) afirma que dentre as políticas agrárias “financiadas pelo Banco Mundial nos últimos anos estão a Cédula da Terra, o Banco da Terra e o Projeto de Crédito Fundiário e Combate à Pobreza Rural (programa de acesso à terra pela compra e venda, dá-se pela lógica do mercado)”. Contudo, observa-se que essas políticas não vêm sanando o problema da concentração fundiária brasileira, embora se apresentem como política de redução da pobreza:

Os programas de reforma agrária de mercado têm sido apresentados com a justificativa de reduzir a pobreza mediante o rápido acesso à terra de forma não conflituosa. Os mecanismos supostamente mais ágeis e eficazes que os da desapropriação foram apontados como capazes de diminuir os conflitos no campo e reduzir as desigualdades sociais. No entanto, esses programas que atendem às propostas preconizadas pelo Banco Mundial estimulam o mercado de terras onde não existiria se fosse devidamente aplicado o instrumento de desapropriação e fazendo cumprir a função social da propriedade. Além disso, reduz o papel do Estado na questão agrária, seja do ponto de vista político como também financeiro, ao descentralizar a política de reforma agrária e a execução de assentamentos (ESTEVES, 2012, p. 9).

Os autores Moraes e Pereira identificam (2002, p.7) “cinco modelos de reforma agrária teoricamente definidos por um número de variáveis expressas em seu conteúdo e pela afirmação de que em nenhum país a reforma agrária correspondeu a um desses tipos de forma pura”. São eles: Reforma agrária ou desenvolvimento agropecuário, Reforma Agrária Tutelada, Reforma Agrária Modernizadora, Reforma Agrária Evolutiva. Conforme Souza (2010) o modelo de reforma agrária existente no Brasil é o modelo de reforma agrária tutelada, que revigora a concentração de terra:

Primeiro, porque não elimina o monopólio da propriedade da terra, mas a colonização de terras inexploradas pertencentes ao Estado; segundo, porque beneficia os latifundiários parasitários que utilizam a terra apenas para especulação financeira, com o pagamento de vultosas indenizações pelas terras desapropriadas. É a reforma agrária de mercado, em que a terra é comprada pelo Estado, seguindo o exemplo instituído no Brasil desde 1850, com a Lei de Terras; terceiro, porque estimula o desenvolvimento do capitalismo no campo, conservando a grande propriedade arcaica e semifeudal e as grandes propriedades de novo tipo, voltadas à monocultura exportadora e controladas pelo capital estrangeiro. Esse modelo cria, ainda, uma camada de camponeses ludibriados pelas promessas de prosperidade ao

receberem uma parcela de terra, o que detém as ideias revolucionárias no campo. Então, esse modelo de reforma agrária seria nada mais que uma distribuição de terras controladas pelo grande capital, ou seja, um ajuste estrutural aos interesses do capital monopolista na agricultura que vem se modificando com o avanço da tecnologia e avançando nas fronteiras agrícolas, como é o caso de Rondônia (SOUZA, 2010, p. 75, 76).

A persistência do problema agrário no contexto do imperialismo é fruto do desenvolvimento de um tipo de capitalismo atrasado, ligado aos grandes capitais monopolistas que controlam a economia do país, associados ao capital dos grandes latifundiários, que se combina com o poder estatal, usando os meios econômicos do Estado enquanto uma alavanca econômica para acumulação de capital. O tipo de capitalismo desenvolvido no Brasil reflete uma das maiores concentrações de terra do mundo, como afirma o importante pesquisador da questão agrária brasileira, Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001, p. 1):

Um capitalismo que revela contraditoriamente sua face dupla: uma moderna no verso e outra atrasada no reverso. É por isso minha insistência na tese de que a concentração fundiária no Brasil tem características *sui generis* na história mundial. Em nenhum momento da história da humanidade houve propriedades privadas com a extensão das encontradas no Brasil. A soma da área ocupada pelas 27 maiores propriedades privadas no país é igual à superfície total ocupada pelo estado de São Paulo, ou, se for somada à área ocupada pelas 300 maiores propriedades privadas no país, ela equivale a duas vezes a superfície total deste mesmo estado.

A concentração de terras no Brasil se ampliou nos últimos anos. Ao contrário de se realizar a prometida reforma agrária, o Partido dos Trabalhadores ampliou os benefícios ao latifúndio pela contrarreforma agrária derivada da aprovação das Leis nº 11.763/2008 e nº 11.952/2009, que passaram a permitir a regularização da grilagem da terra pública rural e urbana na Amazônia Legal. Vejamos a análise de Oliveira (2015, p. 1):

O primeiro mandato foi marcado pelo cumprimento de metade das metas de assentamento de novas famílias prevista no II Plano Nacional de Reforma Agrária. No segundo e no terceiro mandatos não foi elaborado o III PNRA. Ao contrário do primeiro período, o segundo foi marcado pela contrarreforma agrária derivada da aprovação das Leis nº 11.763/2008 e nº 11.952/2009, que passaram a permitir a regularização da grilagem da terra pública rural e urbana na Amazônia Legal. O governo criou o Programa Terra Legal para regularizar as terras públicas do INCRA griladas pelos latifundiários do agronegócio. O terceiro mandato foi marcado pela não realização da reforma agrária, não demarcação dos territórios quilombolas e das terras indígenas. (OLIVEIRA, 2015a, p. 1).

Segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira, a contrarreforma agrária do PT foi marcada por dois princípios: “não fazê-la nas áreas de domínio do agribusiness e, fazê-la apenas nas áreas onde ela possa ‘ajudar’ o agribusiness” (OLIVEIRA, 2011). A MP 458 (Lei nº 11.952 – 25/06/2009) e o Programa Terra Legal tornaram-se os instrumentos para legalizar o avanço do

latifúndio na Amazônia ao mesmo tempo em que serviu para expulsar os camponeses posseiros de diversas áreas.

Conforme Oliveira, (2015b, p.30), “Justamente, no governo do Partido dos Trabalhadores, a área dos latifundiários cresceu nos dois mandatos de Lula, o absurdo de 62,8%, quase o dobro do seu crescimento durante a ditadura militar, e, cinco vezes mais do que o governo FHC” (OLIVEIRA, 2015b, p. 32). No mandato de Dilma Rousseff, o crescimento das grandes propriedades de particulares entre 2010/2014 foi de 5,8 milhões de hectares, quando alcançou a área de 244,7 milhões, segundo as Estatísticas Cadastrais de 2014. Nos dois mandatos de Lula os latifúndios privados que já haviam aumentado 62,8% somou-se mais 2,5%, totalizando 66,7%, ou, mais 97,9 milhões de hectares para as grandes propriedades. (OLIVEIRA, 2015b, p. 33).

O relatório, publicado pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), ligado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), afirma que as áreas ocupadas por latifúndios cresceram 375% nos últimos 30 anos. Essa realidade tende a se agravar cada vez mais com o avanço do agronegócio, subsidiado pelo Estado brasileiro em pronto atendimento aos interesses imperialistas.

5.5. Imperialismo e educação: alguns apontamentos sobre a educação brasileira

Da mesma forma como o imperialismo interfere na infraestrutura dos países semicoloniais, interfere também na sua superestrutura. Como parte da superestrutura da sociedade a educação tem sido cada vez mais controlada pelos organismos internacionais vinculados às grandes potências econômicas, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio, o Fundo Monetário Internacional, a UNESCO, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), etc. Para garantir a dominação econômica é preciso garantir o domínio cultural e ideológico, razão pela qual o imperialismo age no campo da educação.

Após a segunda guerra mundial a economia da maioria das potências imperialistas estava arrasada por causa da guerra. Assim, em 1944 nos Estados Unidos, um ano antes do fim da batalha, as superpotências mundiais realizaram a Conferência de Breton Woods ou a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas que tinham como principal objetivo traçar medidas que pudessem ajudar na economia desses países. Nessa Conferência participaram 44 líderes de países, incluindo o Brasil para decidirem sobre o rumo do planeta, mesmo antes do término da guerra. Nessa conferência foi criado o Banco Mundial. O objetivo

inicialmente do Banco era ajudar os países com empréstimos em longo prazo para que pudessem recuperar sua economia e evitar uma crise.

Com o surgimento da guerra fria, o Banco Mundial deixou de ser coadjuvante para ser ator principal nas negociações, na qual o basilar objetivo era a expansão do capitalismo. De início, foi atribuído ao FMI o papel de órgão normativo e político, enquanto o Banco exercia a função de órgão técnico e financiador de projetos específicos. Porém, em meados dos anos de 1970, o Banco Mundial inclinou-se para o lado político social, e iniciou um discurso com um tom humanitário, preocupando-se com questões como justiça social nos países semicoloniais. Assim, a erradicação da pobreza passou a ser a bandeira de atuação deste organismo (FURTADO, 2008, p. 2). Analisando atualmente o Banco Mundial, observamos que ele conserva poucas características desde a sua criação em 1944, na Conferência de Bretton Woods. Seu funcionamento esteve vinculado ao FMI (Fundo Monetário Internacional), e a criação de ambas as instituições foi resultante da preocupação dos países imperialistas em estabelecer uma nova ordem mundial no pós-guerra. Foi a preocupação com a emergência de novas crises mundiais que levou os países reunidos em Bretton Woods à criação de instituições capazes de impulsionar o crescimento e conferir maior estabilidade à economia mundial (FURTADO, 2008, p. 2).

Dos 192 países do mundo, apenas onze não fazem parte do Banco Mundial na atualidade. Outro aspecto importante é o poder de votação na decisão dos negócios, ou seja, depende da quantidade de ações de cada país no Banco. Nesse jogo, quem tem mais ações são os Estados Unidos, que conserva a hegemonia na gestão do Banco.

Com a globalização da economia acentuou-se a crise capitalista dos países hegemônicos sobre os dominados conforme apontado por Cruz (2003, p. 4):

[...] Os países mais estruturados economicamente e articulados por meio de organizações, como o grupo dos sete (g7), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, garantem a preponderância dos interesses de alguns países sobre os demais, que têm de submeter-se as diretrizes econômicas impostas, mesmo em detrimento de seus interesses nacionais, interferindo inclusive na possibilidade de autodeterminação, de soberania.

Os países que não seguem os ditames do Banco sofrem sanções econômicas, utilizadas como argumentos de que as ordens precisam ser seguidas para garantir o crescimento econômico e o bom “andamento” dos países. Na verdade, isso, acaba sendo uma forma de coação dos países hegemônicos sobre todos os demais, garantindo a soberania de uns poucos sobre a maioria.

A pobreza e a segurança, sempre foram assuntos na qual o Banco Mundial buscou intervir. Uma das medidas para garantir a segurança do Estado contra os processos revolucionários do proletariado era interferir na formação ideológica. Eis a razão pela qual o Banco passou a se ocupar da educação nos países semicoloniais. Passou a fomentar uma educação que pudesse formar mão de obra para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que reproduz uma profunda alienação dos trabalhadores.

A educação deve formar capital humano.¹¹ Os mais fortes, qualificados e capazes, por esforço próprio, conseguem um bom emprego e aumentam sua qualidade de vida. Na educação os mais inteligentes e habilidosos são considerados capazes, já os demais, são taxados de preguiçosos, sem talentos e “dons”. Não se esforçaram o suficiente, por isso são pobres.

A ideia do Capital Humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Assim, o mito amplamente difundido na sociedade de que a educação seria a grande panaceia para superar a pobreza e as desigualdades sociais em termos tanto macro como microeconômicos, tem suas raízes fincadas nessa teoria (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 12).

O que podemos averiguar é que não se leva em questão as desigualdades existentes, como é o caso do Brasil, sendo um dos países que mais apresenta essas diferenças, sejam elas econômicas, sociais, etc. O objetivo dessa teoria é que a pessoa invista em si mesmo, e se o sujeito não conseguir o que deseja, o problema não é do modo de produção, mas do indivíduo que é incapaz e não apresenta as habilidades exigidas pela nova ordem capitalista. Mas qual é a verdadeira intenção desses organismos internacionais para com a educação?

A verdadeira intenção dos organismos internacionais é difundir as ideias neoliberais de desmonte do Estado e redução da máquina administrativa pública. Na educação, isso pode ser feito através do corte de gastos com a formação do professor, incentivo ao voluntariado na escola pública, o aumento do número de alunos em sala de aula, impregnação da ideologia neoliberal no livro didático, ampliação do número de pessoas alfabetizadas (mão de obra para o mercado de trabalho), sucateamento das universidades públicas, expansão do ensino superior à distância e privatização do ensino público (SANTANA, 2011, p. 10).

¹¹ A Teoria do Capital Humano desenvolvida na universidade de Chicago por Schultz a partir da década de 1950, expressa que, para desenvolver a economia, os ganhos produtivos do trabalhador e, por sua vez, a melhoria das condições sociais dos países semicoloniais, era necessário investir na educação dos trabalhadores, gerando capital humano. Essa necessidade de capital humano está estritamente relacionada às exigências cada vez maiores por mão-de-obra capaz de absorver e se enquadrar nas novas tecnologias de produção capitalista na atualidade. Seria preciso elevar o grau de instrução e treino, habilidades e atitudes que resultasse na elevação da capacidade de trabalho e produção (SOARES, 2016, p. 18).

Esse atual modelo de educação baseado nas competências e habilidades dos sujeitos para servir ao mercado de trabalho tem feito muitas pessoas internalizarem a culpa de que são indolentes e incapazes. Portanto, fica evidente a subordinação do sistema educacional ao econômico e o tratamento da educação como mercadoria, estimulando a busca da eficiência através da concorrência.

A educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 3).

Portanto, formar trabalhadores para a nova exigência do mercado é uma questão posta em xeque, aumentando a exploração dos trabalhadores, que devem saber apenas aquilo que é necessário para o seu trabalho e manuseio das máquinas.

Os índices de analfabetismo e a não-universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem sendo duas chagas ainda não superadas, sem contar o avanço da privatização e da mercantilização deste direito fundamental, que hoje é negociado nas bolsas de valores e que a cada dia que passa apresenta sinais mais nítidos da incapacidade de formação humana das novas gerações, com a escalada crescente de violência nas escolas e os altos índices de analfabetismo funcional (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 10).

Entre as etapas de ensino, o Banco Mundial avaliou qual delas seria mais barata, optando pela educação básica, ficando as demais etapas em segundo plano. Recomenda-se a privatização do ensino médio e a universidade pública. Tudo isso, não acontece por acaso, mas tudo previsto pelo “ministério mundial da educação”, como aponta Roberto Leher (2010), ou seja, o Banco Mundial e os demais órgãos multilaterais do imperialismo.

Algumas políticas atuais implementadas nos países semicoloniais foram implementadas pelo BIRD, principalmente o crédito de base política. Em 1980, o BIRD adotou o modelo de financiamento chamado de crédito de base política, tendo por objetivo desenvolver políticas de ajuste estrutural nos países periféricos. Dentre essas políticas (que ainda são atuais), estavam: a redução do papel do Estado, o que significava a diminuição do investimento do setor público e aumento do setor privado; reformas administrativas; estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras de mercado. O Banco condicionou os créditos aos países tomadores a algumas reformas educacionais sugeridas. Dentre as principais estavam: diminuir os gastos do Estado na área da educação, e para isso recomendou privatizar os níveis mais elevados do ensino público, centrando as atenções no ensino fundamental, principalmente no que dizia respeito à garantia de acesso e à

universalização; priorizar o consumo de insumos educacionais, o que para o Banco era fundamental para a melhoria do desempenho escolar dos alunos dos países de baixa renda. (FURTADO, 2008).

Essas reformas educacionais “sugeridas” pelo Banco aumentaram a quantidade de pessoas estudando, ou seja, houve a democratização do acesso, contudo, não garantiu e nem vai garantir qualidade, pois não há interesse do imperialismo de que os trabalhadores tenham uma boa educação e muito menos que desenvolvam pesquisa e tecnologia, pois o objetivo é fazer com que esses países semicoloniais sempre possam ser dependentes das grandes potências imperialistas. Outra medida sugerida pelo Banco é a descentralização da gestão escolar, ou seja, cada escola é responsável por gerir os recursos da instituição. Porém, houve a centralização das provas avaliativas, como maneira de mostrar que se o ensino vai mal, a culpa é dos professores e da escola, desresponsabilizando o Estado.

A descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o *Amigos da Escola*. E a centralização dos sistemas de avaliação como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. É nesse contexto que são implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995 (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 4).

Entretanto, essas medidas chegam à escola bem despercebidas, fazendo milhares de professores e gestores terem mais afazeres e responsabilidades que antes não cabiam a eles, mas que também não deixavam de existir, pois eram responsabilidades do Estado.

A privatização da educação, o controle ideológico da escola por meio da formação de professores, a formação da juventude e as pedagogias liberais do imperialismo são fatores que influenciam em um grau elevado a educação brasileira na atualidade.

Nos últimos anos o Banco Mundial tem estimulado e até a interferência direta do movimento empresarial na educação, como é o caso do Movimento Todos pela Educação-TPE¹² no Brasil. Em 15 países da América Latina já se constituíram movimentos similares. Estão todos articulados numa rede organizada pelo Banco Mundial chamada Reduca

¹² O Movimento Todos pela Educação (TPE) que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) mantidas pela Fundação Lemann e dezenas de empresas DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península e Fundação Vale 2, etc. A principal organizadora do TPE é a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, um dos controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital (dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz) (SOUZA; SOARES, 2018, p. 121).

(SOUZA; SOARES, 2018, p. 120). O movimento empresarial teve uma ação direta da elaboração do Plano Nacional de Educação (2014- 2024; nas políticas de educação de tempo integral; na contrarreforma do Ensino Médio instituído pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que coloca esse nível de ensino a serviço do mercado, com possibilidade de ampliação rápida de sua completa privatização; na elaboração da Base Nacional Comum Curricular- BNCC do ensino fundamental e médio, entre outras mais nefastas políticas implantadas nos últimos anos. Essas políticas educacionais por meio da implantação de vários programas difundem conceitos como de empoderamento, empregabilidade, empreendedorismo, etc., na formação do trabalhador, reforçando os pilares do conhecimento sintetizados pelo Relatório Jaques Delors, do “aprender a fazer”, publicado pela UNESCO em complementação às diretrizes do Banco Mundial.

Está claro que a educação oferecida pelo Estado é uma educação de excelência para as classes dominantes e uma escola precária para o proletariado que forma para o trabalho bestializado e explorado. Essa formação reacionária tem sido realizada por meio da hegemonização das pedagogias liberais pós-modernas, impostas pelo sistema educacional à todas as instituições escolares do país.

5.6. As pedagogias pós-modernas hegemônicas na atualidade

Refletir sobre os desafios que a educação vem enfrentando, é de suma importância, principalmente se associarmos ao tema da pós-modernidade, que vem propalando vários conceitos na atualidade para explicar a reorganização do capitalismo em sua fase final. Contudo, essa ideia de que vivemos em uma época pós-moderna não é admitida de forma unânime. Isto significa que ao definir esse conceito algumas ponderações são relevantes, “como, por exemplo, verificar se ela representa uma ruptura histórica, uma mudança de paradigma epistemológico, se sua aparição coincide com o fim da modernidade ou se é uma continuação desta” (PEREIRA; COSTA; SANTOS, 2016, p.106). Para os autores supracitados a pós-modernidade tem como principal característica a superação da modernidade:

[...] Pois todos os pressupostos fundantes, como a metanarrativa, a razão dialética, o sujeito histórico e universal, a ideia de progresso, as concepções globalizantes, o projeto de emancipação e a racionalidade científica, que sustentavam a modernidade, são desbancados (PEREIRA; COSTA; SANTOS, 2016, p.107).

Assim, observa-se que há uma mudança de paradigmas, na qual os aspectos da vida cotidiana passam a ser mercantilizados, havendo uma supervalorização de elementos

fragmentados, afetando até mesmo a própria razão que é expulsa principalmente da academia e da vida social das pessoas.

[...] a razão é expulsa de todas as esferas da vida social. Nem na academia, o chamado “templo do saber”, a razão encontra guarida. Principalmente, na área das chamadas ciências humanas. É aí que, após uma suposta crise de paradigmas, houve a proliferação de todo tipo de “pós” e de novidades, muitas vezes sem nenhuma coerência interna ou qualquer lastro em uma práxis transformadora do real, indicando que o combate à razão e o culto ao efêmero passaram a ser moedas correntes no “pensamento universitário” (COSTA, 2004, p. 66-67).

A nova onda da pós-modernidade assume uma característica reacionária, pois tenta destruir qualquer política voltada para a classe operária e conseqüentemente para a revolução e transformação histórica dessa sociedade em que vivemos.

No campo educacional a ideologia da chamada pós-modernidade tem causado forte impacto. Se exige um outro tipo de profissional “[...] ou seja, com visão ampliada, capacidade de liderança, de trabalhar coletivamente, que seja criativo, flexível e atualizado permanentemente para atender as exigências do mundo capitalista” (LAMPERT, 2007, p. 19).

Na academia não poderia ser diferente, havendo grande proliferação do pensamento pós-moderno. “Isso se reflete diretamente na profusão de pesquisas, dissertações e teses voltadas para os temas do “discurso”, das “diferenças particulares e localizadas”, da “identidade”, da “alteridade” e na rejeição da perspectiva da totalidade e universalidade teórica” (PEREIRA; COSTA; SANTOS, 2016, p.110). Em nome da globalização a pós-modernidade dá valor a singularidade, a diferença, negando a totalidade da humanidade e da realidade concreta, principalmente no que diz respeito à uma práxis transformadora.

A pós-modernidade tenta camuflar que na verdade essa nova “pós” é marcada pela dominação, principalmente ideológica e política, assim como o social e cultural, distanciando ainda mais as classes sociais e criando grandes abismos entre as classes sociais. Costa (2004, p. 77-78) afirma algumas características desse “novo”:

A coisificação das relações sociais sob a forma de imagens, o dilaceramento do indivíduo entre uma objetividade funcional inumana e uma subjetividade ensimesmada impotente, o fosso crescente entre o público formal e o privado sem sentido, a submissão à indústria cultural e ao consumismo, os limites impostos pela alienação a uma compreensão ontológica do real, o fetichismo da linguagem, a fragmentação imposta pelo mercado compõem os adornos do intelectual “pós-moderno” (COSTA, 2004, p. 77-78).

Observa-se que essa “nova” onda da pós-modernidade tem como pressuposto básico defender que a modernidade é arcaica e que por isso estamos vivendo em uma “nova era”, onde tudo está interligado, um mundo marcado por competições, pela globalização e monopolização da economia.

Para os defensores dessa nova teoria, criticar o marxismo é fundamental, considerando este como ultrapassado. Esse discurso apologético do novo também se tornou moda na educação, ficando evidente que se trata de um posicionamento politicamente caudatário de uma perspectiva negadora da revolução e da transformação social. Trata-se, particularmente, de uma postura de ataque e confronto com o marxismo (LOMBARDI, 2012, p. 18). Mas o que seria essa tão comentada pós-modernidade? O que defende?

Nesse raciocínio, a defesa da razão, da ciência, da objetividade, da verdade, do progresso e da revolução faz parte das perspectivas intelectuais cultuadoras da modernidade e, portanto, a um “velho” e ultrapassado modo de pensar; ao contrário deste, os movimentos sociais, culturais e intelectuais de crítica à sociedade realmente existente e que tendem para a valorização do fragmentário, do microscópico, do cotidiano, do singular, do efêmero, do imaginário são ligados ao novo e, mais que isso, ao diversificado movimento intelectual de crítica à modernidade e à razão moderna. Nesse sentido, não tive dúvidas em vincular tal onda novidadeira ao movimento artístico e intelectual que se autodenomina pós-modernidade (LOMBARDI, 2012, p. 19).

Está claro que para a pós-modernidade não existe ciência, não existe verdade, tudo é fragmentado, onde impera uma visão de mundo marcada pelas micro relações e negação da totalidade.

Além de assumir a reprodução do capital como forma efetiva e unitária das relações sociais, o pós-modernismo inculca preceitos idealistas que apregoam o individualismo, negação da perspectiva de totalidade, relativismo, culturalismo e descontinuidade histórica. Essas prerrogativas incidem diretamente sobre aspectos importantes do atual cenário da educação brasileira, como por exemplo, os currículos escolares impregnados de relativismo cultural que acarreta numa fragmentação onde é quase impossível identificar e definir qual é a cultura dos alunos, perdas em subculturas em uma explícita ausência de referências concreta para definir-se o que ensinar e como ensinar nas escolas (SOARES, 2016, p. 44).

Convergimos com Soares no que diz respeito aos currículos escolares, pois acreditamos que os mesmos estão sendo esfacelados, esvaziados, relativizados, para dar lugar às ideias burguesas e conservadoras. “A pós-modernidade, sendo expressão ideológica da base material capitalista, acaba se constituindo numa perspectiva com profunda cumplicidade com a lógica de mercado e, politicamente, com a direita” (SOARES, 2016, p. 46). Esse cenário se delineia desde a década de 1980, como explica Lombardi (2012, p. 20):

Já em meados da década de 1980, a absorção da suposta crise dos paradigmas filosóficos e científicos delineava o cenário que viria a seguir: a instauração de um novo movimento, articulando a velha dicotomização entre o novo (ou pós) e o velho. Com isso o discurso novidadeiro foi se fortalecendo e, com ele, o espaço educacional (também o artístico, filosófico e científico) foi sendo tomado pela ênfase no particular, no cotidiano, no efêmero, no imaginário, na cultura, na memória.

Segundo o autor, o que temos hoje o campo educacional está impregnado dessa onda “novidadeira”, vista por muitos intelectuais como algo bom, porque a sociedade supostamente avançou da modernidade para a pós-modernidade. Vários conceitos surgiram nessa época, porém, para Soares (2016, p. 47), ambos não têm história, são ociosos, vazios, pois “as relações de uma suposta sociedade “pós-moderna” têm que ser vistas a partir de suas relações materializadas no que chamam hoje de globalização, proclamada como uma nova era de mercado”. Ainda para o autor o conceito de globalização dentre outros “novos paradigmas” como: neoliberalismo, pós-estruturalismo, pós-modernidade, pós-industrial, sociedade do conhecimento são concepções sem historicidade, são tendências que desconsideram a objetividade dos fatos e se aprisionam no particular, ganhando largos espaços por vários campos do conhecimento.

Na trilha de afirmar a existência de uma profunda crise dos paradigmas, essas elaborações foram sendo impregnadas pelo irracionalismo, pelo subjetivismo e, enfim, no limite, pela perda da própria perspectiva histórica. Penso que, hoje, esse movimento conquistou hegemonia no campo educacional. Atualmente reduziu-se a força dos chamamentos da pós-modernidade e nem mais se fala muito sobre o assunto. Tenho a impressão que a onda, o modismo, do movimento pós-moderno está passando, não sem antes ter o discurso novidadeiro conseguido penetrar fortemente na Filosofia, na Ciência e na Educação, tornando a ênfase no particular, na subjetividade, no discurso e na memória, uma presença hegemônica na pesquisa e na prática educacional (LOMBARDI, 2012, p. 20).

Desse modo, observamos que há uma hegemonia do ideário pós-moderno em vários campos do conhecimento, principalmente na educação e nas pesquisas da academia, que passou a valorizar o minúsculo, o pequeno e o particular em detrimento da verdade, da essência e da totalidade dos fatos pesquisados.

Os autores da pós-modernidade dizem que o capitalismo é eterno como afirma Soares (2016, p. 47) ao criticar tal tendência. Para o autor “o pensamento de que o capitalismo é eterno, nada mais é que um aparato ideológico que funciona para mascarar a crise do capital e sua violência na destruição dos direitos e das necessidades mais básicas do homem”. Sabemos que as crises do capitalismo são cíclicas e fazem parte da sua própria lógica de existência que para sobreviver aumenta a violência das suas conquistas territoriais, dentre outras mazelas. Desse modo, a pós-modernidade utiliza diversas formas disponíveis na sociedade para manter sua ideologia em pé, como “os meios de comunicação, literatura, televisão, na intelectualidade, nas relações de produção e de consumo massivo de bens descartáveis, criam um alarde de que estamos num novo tempo, e devemos aceitar tudo de modo irreversível” (SOARES, 2016, p. 47). Dessa maneira, as palavras dessa onda novidadeira são globalização,

reestruturação produtiva e de reengenharia, vistas como as novas leis do mercado as quais todos devem se adaptar.

Concordamos também com (PEREIRA; COSTA; SANTOS, 2016, p. 113) de que “o contexto histórico da pós-modernidade se constitui, assim, como um momento de crise generalizada; instabilidades econômicas, decadência política, submissão às coisas, individualismo exacerbado, derrocada dos valores humanos”, onde nem todos se ajustam as leis do mercado.

Sabe-se que o marxismo se contrapõe a todos esses enunciados pós-modernos e tem razão para fazer isso:

Primeiro, porque a realidade objetiva do momento atual requer uma análise crítica totalizante, e o marxismo oferece essa perspectiva; segundo, porquanto, ao contrário do que afirmam os pós-modernos, o marxismo não faliu como paradigma de interpretação do mundo com a queda do muro de Berlim e o colapso do que o mundo conheceu como “socialismo real” da União Soviética. O marxismo, sim, aprofundou sua compreensão crítica dos aspectos gerais da sociedade produtora de mercadorias no contexto histórico contemporâneo em crise profunda (PEREIRA; COSTA; SANTOS, 2016, p.110).

Acreditamos que o marxismo compreende o ser humano como ser totalizante, concreto e histórico, daí por ser o materialismo histórico um método capaz de explicar a realidade de uma forma abrangente e total, não corroborando com o tipo de sociedade presente na atualidade. Enquanto a pós-modernidade valida o capitalismo na sua forma monopolista, marcado notadamente por suas crises cíclicas, inerentes a própria lógica desse modo de produção.

Como vimos, o ideário pós-moderno causou um forte impacto na educação, mas especificadamente nas teorias pedagógicas hegemônicas, que chegou como verdadeiros “cavalos de Tróia” no campo educacional como afirmou Newton Duarte (2010, p. 43) e que veremos de forma breve no item a seguir.

5.7. A hegemonia das teorias pedagógicas do imperialismo e o processo de resistência

Nosso objetivo nesse item é analisar as ações do imperialismo na educação brasileira enfatizando as teorias pedagógicas do “aprender a aprender” que são hegemônicas na atualidade como a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia multiculturalista, a pedagogia de projetos e a pedagogia das competências, compreendidas como pedagogias pós-modernas. (DUARTE, 2001, p. 2). Saviani (2007) classifica essas pedagogias como neoprodutivistas e suas variações (neoescolanovistas, neopragmáticas, neoconstrutivismo e neotecnicismo) (SAVIANI, 2007).

É importante conhecer quais são as teorias pedagógicas hegemônicas na atualidade e suas matrizes ideológicas. Para Duarte (2010, p. 34) nas duas últimas décadas o campo educacional esteve e está dominado pelas Pedagogias do aprender a aprender. Essas pedagogias têm em comum o fato de negarem a educação tradicional, afirmando ser ela autoritária. Duarte define essas pedagogias como negativas, devido recusarem a educação escolar na sua forma clássica. Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, associada a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade (DUARTE, 2010, p. 34).

Ao longo da história do pensamento pedagógico brasileiro destacam-se três correntes da pedagogia liberal: Tradicional, Escola Nova e Tecnicista. A pedagogia tradicional surge de mudanças ocorridas no continente europeu, sejam elas no campo científico, religioso ou educacional no momento em que a burguesia assume o poder. Para Saviani a escola surge como um antídoto à ignorância, como um meio pelo qual a burguesia almejava resolver o problema da marginalidade, fator este que ocasionou o que hoje se chama de educação tradicional. “A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1999, p. 18). Na Pedagogia Tradicional o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, a autoridade máxima dentro de sala de aula. O aluno, apenas um ouvinte, raras vezes participa das atividades, marcadas pelo caráter verbalístico e descontextualizadas da realidade social da criança. É considerada como uma pedagogia livresca, pois um dos seus objetivos era a transmissão dos conhecimentos contidos nos livros. É a tão famosa “pedagogia dos castigos”, mas que valorizava o papel do professor, que deveria ter domínio dos conteúdos e transmiti-los aos alunos. A pedagogia tradicional valoriza a memorização, a repetição e a competição entre os alunos. Os discentes deveriam aprender os conteúdos da cultura universal desconectados da realidade social dos sujeitos:

O ensino baseado em conteúdos humanísticos era selecionado da cultura universal, separados da experiência dos alunos e da realidade social sendo repassados como verdades absolutas. Havia a valorização de aspectos cognitivos e quantitativos com ênfase na memorização sendo a avaliação dos resultados feita através de interrogatórios orais e escritos, provas, exercícios e trabalhos de casa. A aprendizagem é receptiva e mecânica. Não considera as características próprias de cada idade, nem a realidade em que os alunos estão inseridos. O professor, por sua vez, é o centro do processo, caracterizado como autoritário, que apenas transmite o conhecimento que é alicerçado em regras e disciplina rígida, fazendo com que o aluno seja passivo, submisso, receptivo e sujeito ao castigo (SOARES, 2016, p. 51).

Contudo, percebe-se que a burguesia desde sua ascensão ao poder, nunca se preocupou, de fato, em dar uma formação integral para todos, pois desde o início planejou-se um ensino bastante elementar para o proletariado.

Essa pedagogia começou a receber muitas críticas, principalmente com o surgimento da Escola Nova. A crítica da Escola Nova à pedagogia tradicional era de que essa pedagogia era muito livresca, se baseava em cartilhas, que não levava em conta a vida das crianças, onde o professor era autoridade máxima, e exercia poder autoritário. Esse tipo de escola acabou por decepcionar a burguesia, pois já não mais atendia a dinâmica do mercado capitalista:

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional (SAVIANI, 1999, p. 18).

A Escola Nova desenvolveu-se a partir da década de 1930 “mantendo a ideia de que a escola teria a função de mudança social e inclusão no sistema produtivo, pois a Pedagogia Tradicional não teria resolvido os problemas de equalizar esses problemas e alcançar os objetivos proposto pelo ideal liberal” (SOARES, 2016, p. 52). O autor explica que “havia a necessidade de preparar os indivíduos para uma sociedade dinâmica em constantes mudanças, o que levava a uma guinada do processo pedagógico. Seria necessário aprender a aprender, indo além de simplesmente absorver conteúdos pré-determinados [...] (SOARES, 2016, p. 52). Portanto, era necessário que os estudantes passassem a entender os processos do conhecimento e os seus métodos para alcançar um produto e não o produto em si mesmo. “Esse movimento que seria denominado de escolanovismo ou Escola Nova amplia a necessidade do individualismo o que altera as relações de ensino aprendizagem, assim como seu caráter social e ideológico” (SOARES, 2016, p. 52). É uma pedagogia, onde não basta apenas saber, aprender, mas valorizar os métodos e os processos para chegar a tal resultado, isto é, aprender a aprender. O indivíduo deve ser dotado de “saberes” e ser um ser adaptativo de acordo com as transformações no mundo do trabalho.

Os conteúdos seriam estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas. Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos: Aprender a aprender, pelo meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas, ou seja, aprender fazendo (SOARES, 2016, p. 53).

Percebe-se uma desvalorização e esvaziamento dos afazeres do professor que deve trabalhar conteúdo do cotidiano dos alunos, ficando restrito a isso. Aqueles conteúdos universais, acumulados ao longo do tempo pela humanidade, conteúdos históricos e

importantes para se entender a atualidade e todas as transformações ocorridas, ficam relegados. Essa forma de compreender o campo educacional de acordo com os ideais da escola nova referente à educação tradicional deslocou-se.

[...] O eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1999, p. 20-21).

Os conhecimentos científicos ficam esquecidos. Aqui, inverte-se a relação entre professor e aluno. Se na pedagogia tradicional o professor era o centro do processo de ensino aprendizagem, agora este é apenas um facilitador, pois a centralidade está na criança.

O método é baseado na facilitação da aprendizagem e na motivação e se dá mais ênfase no processo que no produto. Parte-se do concreto para o abstrato estimulando as pesquisas e experiências do cotidiano. O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança que é o sujeito da educação. Educação passa a ser centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito, sem cercear a liberdade do aluno. O professor torna-se apenas um facilitador da aprendizagem e que é baseada na motivação e na estimulação de problemas. Aprender então seria modificar as percepções da realidade, pois mais importante que avaliar conhecimentos intelectuais é avaliar atitudes e habilidades (SOARES, 2016, p. 53).

Para tentar explicar o lema aprender a aprender Newton Duarte elaborou quatro posicionamentos que chamou de valorativos “O primeiro posicionamento pode ser assim formulado: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2001, p. 36).

No primeiro posicionamento percebe-se uma desvalorização do trabalho do professor, pois se valoriza a não-transmissão e o não-conhecimento por parte deste, e que o aluno deve aprender sozinho. O professor deve ser um profissional com maior conhecimento a ser transmitido aos alunos senão a educação perde o seu sentido, assim como o ato de ensinar. Então não haveria necessidade de ter escolas, pois cada um poderia estudar nas suas próprias casas, de acordo com a sua realidade, no seu cotidiano.

O segundo posicionamento afirma que “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2001, p. 36). É um posicionamento negativo assim como o primeiro

posicionamento, onde o mais importante é que o aluno busque conhecimento sozinho, que ele seja competente para isso. A educação não teria um fim em si mesma, pois o conhecimento da humanidade é algo visto como sem importância frente as novas demandas sociais e educacionais impostas pela nova era em que vivemos.

Já o terceiro posicionamento critica a diretividade do ensino, daí porque essa pedagogia é chamada de pedagogia não-diretiva, que tem como foco os objetivos, as atividades escolares, o planejamento do professor como algo que deve surgir da espontaneidade das crianças, de acordo com os seus interesses e vontades e que qualquer imposição vinda de fora é considerada como autoritária e desvinculada da vida real dos alunos. “O terceiro posicionamento valorativo seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2001, p. 37).

O último posicionamento afirma que é necessário adequar a escola ao mercado de trabalho e que as crianças devem apenas aprender aquilo que terá utilidade prática, pois a sociedade muda constantemente e os indivíduos também, e logo serão objetos descartáveis pelo mundo do trabalho.

O quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses (DUARTE, 2001, p. 37).

Observamos que não há ênfase no estudo dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo pela humanidade, mas a redução da educação apenas ao que é considerado útil no cotidiano.

A Escola Nova também teve muita influência do pragmatismo, onde se reduz tudo ao prático, colocando como ineficiente tudo que não couber nessa lógica.

Uma das principais características da Escola Nova é a ampla influência do pragmatismo, que nega a pretensão de sistemas fechados e verdades absolutas, pois deixam de ser respostas definitivas aos problemas humanos, para se tornar simples instrumentos, onde a verdade não é rigidamente estabelecida de uma só vez, mas sim em constante mudança, sempre se refazendo. Portanto, o pragmatismo passa a reduzir o conhecimento lógico em conhecimento útil (SOARES, 2016, p. 53).

Todavia, houve o processo de reestruturação produtiva, fazendo com que o capitalismo também mudasse suas teorias educacionais propondo a pedagogia tecnicista, “que

nada mais é do que um rearranjo da escola nova diante de novas demandas sociais” (SAVIANI, 1999, p. 23). Para o autor o tecnicismo nada mais é que o escolanovismo, entretanto com uma nova roupagem:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1999, p. 23).

Para Soares (2016, p. 55) “a junção de elementos epistemológicos das pedagogias escolanovista e tecnicista, juntamente com a releitura dos preceitos liberais e todo aparato conceitual depositado na chamada sociedade pós-moderna, fez com que surgisse as pedagogias liberais pós-modernas”, tendo como tronco a pedagogia das competências, além da pedagogia de projetos, pedagogia do professor reflexivo, multiculturalismo, etc., pautadas no escolanovismo e no construtivismo (DUARTE, 2001, p. 2).

Na pedagogia das competências como o próprio nome já diz, é necessário formar indivíduos competentes e habilidosos. Uma das primeiras premissas da pedagogia das competências é o deslocamento dos conteúdos a serem transmitidos, colocando o aluno como centro, apresentando uma mudança na relação ensino-aprendizagem, onde o objetivo principal é o que o aluno seja capaz de fazer ao final, e não quais conteúdos que ele deverá assimilar, invertendo, assim, a aprendizagem dos conteúdos, disciplinas em competências, habilidades e atitudes ao fim do ciclo escolar (SOARES, 2016, p. 57). Seu principal teórico é Philippe Perrenoud, que defende o lema ensinar para as competências, na qual a escola tem como objetivo preparar indivíduos para a sociedade moderna e não transmitir conteúdo. A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdo (DUARTE, 2010, p. 42). Portanto, os termos habilidade e competência passam a ser difundidos na área educacional, onde todos devem se ajustar a essa nova exigência do mercado capitalista.

A pedagogia de projetos, ou o método de ensino por projetos tem como principal representante o norte americano William Kilpatrick. É outra pedagogia que está bastante inserida no campo educacional também. A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa

sequência lógica e temporal, fazendo com que o indivíduo aprenda o valor do que está aprendendo e como isso deve ser utilizado por ele em forma de competências para adentrar ao mundo do trabalho, desenvolvendo o “saber fazer”, ou seja, resolver problemas e assimilar os instrumentos necessários para a flexibilidade e criatividade para o sistema produtivo absorver sua mão-de-obra (SOARES, 2016, p. 60). A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal (DUARTE, 2010, p. 41).

Contudo, observa-se que todas essas pedagogias elencadas ao longo desse trabalho tem um caráter de classe, ou seja, ideais da classe dominante.

Percebe-se que na contemporaneidade há uma supervalorização das pedagogias do aprender a aprender e isso vem acarretando o esvaziamento do trabalho do professor e a relativização dos currículos escolares. Ressaltamos que essa nova onda valoriza o singular e despreza a objetividade e a coletividade. As pedagogias liberais pós-modernas, parecem gigantes, mas na verdade, são “tigres de papel” diante das concepções e práticas da pedagogia socialista, a única capaz de construir uma educação científica e omnilateral que sirva aos interesses mais amplos do proletariado.

Acreditamos que é necessário construir uma educação científica e a serviço do povo, ancorada na teoria, método e princípios do materialismo histórico e dialético. Uma educação ligada à realidade, que seja crítica e vinculada às massas trabalhadoras.

No Brasil a corrente que defende o ideário da pedagogia socialista é a pedagogia histórico-crítica, que tem como principal representante o educador brasileiro Dermeval Saviani. Saviani (2000, p. 108) relata que:

A pedagogia histórico-crítica tenta compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica, cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade, e não a sua manutenção, a sua perpetuação.

A pedagogia histórica-crítica busca compreender o presente a partir da realidade material da existência humana e forjar nos sujeitos a criticidade e a consciência para transformar a sociedade. O criador dessa corrente afirma a importância de as camadas populares dominarem os conteúdos da cultura erudita.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominadores

dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1999, p. 66).

Portanto, observa-se que é importante que as instituições escolares valorizem a transmissão de conhecimentos, juntamente com uma pedagogia que tenha como base as leis da dialética, pois se acredita “que na realidade nada fica como está; é permanente processo, movimento que se produz historicamente pelas forças da contradição, que impulsiona a ver um determinado fato em toda a sua essência, com facetas por vezes contraditórias (SOUSA; LOPES, 2015, p. 8). A pedagogia histórico-crítica tem como objetivo tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, abrindo espaço para o acesso das camadas populares à educação, mesmo reconhecendo os limites desse empreendimento.

Sabe-se que a apropriação do saber tem sido sistematicamente negada aos segmentos mais pobres, o que se verifica pelos altos índices de exclusão, evasão, repetência e, ainda, pelo dualismo escolar, em que aos ricos é oferecida a formação intelectual, com abertura para a formação superior, e aos pobres a escola produtivista, pragmática, tecnicista e profissionalizante, com possibilidade de ingresso em precários cursos privados de educação superior à distância.

A escola não pode perder de vista a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico, pois é de grande importância que se tenha como objetivo formar pessoas que vão além dos “saberes” práticos do cotidiano e, para que isso aconteça, necessitamos da transmissão mais desenvolvida de conhecimentos até aqui produzidos pela humanidade aos longos dos anos. Porém, essa transmissão não pode estar desvinculada do processo produtivo e da luta de classes, caso contrário, servirá apenas a formação de intelectuais inúteis ao processo de transformação social.

Compreendemos que a construção desse tipo de escola depende de uma revolução proletária, que além das transformações internas no país, combata o imperialismo e toda a reação. Mao Tsetung (2016, p. 61-62) diz que o imperialismo e os reacionários são tigres de papel, pois “assim como no mundo não há nada sem dupla natureza (esta é a lei da unidade dos contrários), também o imperialismo e todos os reacionários têm um duplo caráter; são ao mesmo tempo tigres autênticos e tigres de papel”.

Na aparência o imperialismo e os reacionários são fortes, mas historicamente são de papel e serão varridos da história, inevitavelmente. Para avançar no processo revolucionário devemos avançar a luta de classes que ocorre em todos os espaços contraditórios da sociedade, inclusive na escola. As contradições e resistências existentes na educação escolar podem se constituir num meio de elevar a consciência de classe do proletariado, pois “implica

a compreensão de que os interesses de todos os operários de um dado país são idênticos, solidários, que todos eles formam uma mesma classe, distinta de todas as demais classes da sociedade" (LÊNIN, 1981, t. 2, p. 104 e 105).

A escola (seja ela estatal ou popular) deve ser uma trincheira de luta de classes, contra o imperialismo, a burguesia e o latifúndio. É preciso construir alternativas e resistências, propagando a ideologia do proletariado, pois a educação é um instrumento poderoso na luta revolucionária pelo poder. Esse é o desafio da Escola Popular desde sua fundação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é o resultado da investigação sobre a gênese da Escola Popular, seus fundamentos teóricos e práticos aplicados na Escola Família Camponesa nos anos de 1990 em Machadinho d'Oeste-RO, identificando a aplicação dos princípios da educação integral, na concepção ampla do termo, desenvolvida pelo marxismo e suas contribuições na luta de classes, em especial nos processos de desenvolvimento da Revolução Agrária.

A problemática da pesquisa centrou-se na natureza da Escola Popular e na história de seu surgimento; se é uma escola popular convencional ou uma escola fundada no materialismo histórico e dialético e nos pressupostos da educação socialista; se a experiência desenvolvida na Escola Família Camponesa aplicou na prática os princípios da educação integral na perspectiva marxista e como contribuiu (ou ainda contribui) nos processos da luta de classes que se desenvolvem, especialmente no campo. Para isso, utilizamos o método do materialismo histórico-dialético e suas categorias que nos auxiliaram na interpretação da realidade subjetiva e objetiva, sendo elas: *totalidade, contradição, ideologia e práxis*. Também utilizamos duas categorias históricas: *Imperialismo e Capitalismo Burocrático* que contribuíram para o entendimento das relações de dominação nos países semicoloniais e da questão agrária como a principal contradição de nosso país.

As categorias Imperialismo e Capitalismo Burocrático foram fundamentais para compreendermos a atual situação brasileira frente aos demais países desenvolvidos e o conceito de Revolução de Nova Democracia, presente em todos os documentos da Escola Popular e da Liga dos Camponeses Pobres que analisamos no decorrer dessa pesquisa.

A Escola Popular foi proposta pela LCP em seu documento básico de fundação em 1995 e implantada em 1997, com os esforços de professores, estudantes e camponeses do Estado de Rondônia e de outros Estados, com destaque especial à dedicada liderança do professor Fausto Arruda, fundador do Jornal *A Nova Democracia*.

Foi em Machadinho d'Oeste, na Escola da Barragem, que se desenvolveu a primeira e mais importante experiência da Escola Popular, organizada como uma escola de politização, trabalho e luta, chamada de Escola Família Camponesa. Funcionou por cerca de três anos com cursos de ensino fundamental, médio, alfabetização de adultos e cursos técnicos de saúde e técnicas agrícolas. Esses cursos funcionavam como educação popular e não havia certificação. Por ser uma escola de formação política, formou dezenas de ativistas do movimento camponês combativo, desenvolveu a produção, como por exemplo, granjas cooperadas

(criação de galinhas e porcos), lavouras, etc., além de atividades culturais, com vídeos e teatros, atividades esportivas e de lazer. A Escola Popular se expandiu para outros municípios de Rondônia, como Corumbiara, Theobroma e Espigão d'Oeste e também para outros Estados, como Minas Gerais, por exemplo, que juntamente com o Sindicato da Construção Civil de Belo Horizonte fundou a Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves que funciona até a atualidade na sede da Liga Operária, ensinando e politizando os trabalhadores da construção civil de Belo Horizonte.

A Escola Popular materializada na Escola Família Camponesa e na escola organizada numa área de acampamento em Corumbiara, principalmente, impactaram a região. A aplicação de sua proposta pedagógica resultou em ataques da imprensa, repressão e perseguição do Estado, culminando em agressões físicas da polícia e dos latifundiários contra os professores e demais sujeitos que dela participaram.

Conforme o relato dos entrevistados e também nos documentos que analisamos a Escola Família Camponesa entrou em crise em razão de vários fatores, como: Construção da Escola Família Camponesa a partir de uma estrutura complexa que demandava muitos recursos humanos e financeiros; Dificuldades de conformar um núcleo dirigente de ativistas, pais, alunos e professores em torno da escola, fazendo com que alguns professores centralizassem demais as atividades; Expectativas frustradas de que fosse haver um acampamento do outro lado do Rio Machado para que as pessoas pudessem participar das atividades da escola, já que em todas as tentativas foram barrados pela polícia; Concentração dos membros da Escola Popular mais no aspecto da produção, que na relação com os camponeses e no trabalho pedagógico da Escola; Não conseguir coletivizar os grupos de produção para fora da Escola Popular devido à falta de disponibilidade dos professores; Dificuldades de envolver as mulheres camponesas, pois estas eram responsáveis por cuidarem dos trabalhos domésticos e dos animais e o trabalho da creche oferecida pela Escola era insuficiente; Não se priorizou os aspectos pedagógicos da Escola em razão do envolvimento dos professores com a luta camponesa, que absorvia grande parte do tempo. Enfatizou-se muito a politização secundarizando os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização; Saída de várias lideranças da Escola Popular para participar de novas atividades do movimento camponês, tendo em vista, a sua expansão; Ampliação da Escola Popular para outros municípios, causando assim a dispersão do coletivo da Escola Família Camponesa; Solução inadequada dos problemas surgidos em relação às novas Escolas Populares criadas em Corumbiara, Espigão d'Oeste e Theobroma sobre a formação, os planos de produção e estruturação dessas escolas; Gastos com recursos de

infraestrutura e pessoal para manter todas as Escolas Populares criadas que não estavam de acordo com a capacidade financeira do movimento; O despreparo dos colaboradores para assumir definitivamente a Escola Popular; Contradição com os pais em relação à certificação dos alunos, uma vez que muitos pais não entendiam porque seus filhos estudavam e não tinham nenhum papel que comprovasse a escolaridade; Empecilhos em organizar turmas, devido à diferença de idades dos alunos; Falta de materiais permanentes nas turmas de alfabetização; Saída de vários professores fundadores e colaboradores da Escola Popular para ajudar na construção de Escolas Populares em outros Estados e também contribuir com a luta pela terra em outras regiões do país, fazendo com que a escola ficasse com um número reduzido de professores; Tentativa de fazer uma escola dentro dos princípios socialistas como se fez na China Socialista e na URSS, porém, perceberam que isso só é possível em um Estado socialista; Falta de clareza de alguns membros da Escola Popular sobre o papel dessa escola e seus reais objetivos; Leitura superficial das obras de Makarenko e sua proposta pedagógica realizada na URSS e incompreensão na aplicação de seus princípios.

Observamos que vários foram os motivos para que a Escola Família Camponesa após três anos de funcionamento fechasse a suas portas. Entretanto, através da crítica e autocrítica os membros da Escola Popular criaram um segundo modelo de Escola Popular, voltado para a alfabetização dos camponeses, com estruturas pequenas e que seja possível dirigir de acordo com a realidade dos camponeses. Na atualidade a Escola Popular se concentra em campanhas de Alfabetização nas áreas camponesas e com operários nas cidades.

A pesquisa demonstrou que a Escola Popular surge como uma forma de resistência à educação atual oferecida pelo Estado. A Escola Popular desde seu início almejava formar o homem omnilateral, como propôs Marx: uma educação intelectual, física e tecnológica para que fosse possível formar o homem total, mas também ser suporte para que os trabalhadores lutassem e organizassem a revolução. Embora tivessem clareza de que essa escola só poderia ser construída no socialismo, ela funcionaria como uma forma de resistência e contribuiria prioritariamente com a politização dos camponeses.

Vários países buscaram construir uma educação integral como foi o caso da URSS e da China após a vitória da revolução socialista. Na URSS as experiências da educação socialista se destacaram nas Escolas Comunas, especialmente no trabalho dirigido por Makarenko que realizou uma educação baseada na coletividade e na união teoria e prática aplicando os princípios desenvolvidos por Marx, Engels e Lênin. Na URSS o trabalho e o ensino estavam fortemente vinculados e organizados com base na disciplina e na ideologia do

proletariado e todos passaram a ter direito a educação, que até então era privilégio das classes dominantes.

Na China, sob o comando de Mao Tsetung também foram aplicados os princípios da educação socialista, principalmente por meio da GRCP (1966 a 1976). A revolução no ensino se deu juntamente com sua combinação com o trabalho produtivo.

A primeira fase da Revolução Chinesa se desenvolveu na ordem econômica, momento em que houve nacionalização dos bancos, coletivização das terras, entre outras importantes mudanças estruturais que contribuíram para elevar as condições de vida da população que vivia na mais absoluta miséria e no analfabetismo antes da revolução. Revolucionar a infraestrutura do país era de suma importância, mas a superestrutura era fundamental. Mao Tsetung compreendeu que o socialismo só poderia se consolidar se houvesse uma transformação profunda na velha mentalidade burguesa que persistia, especialmente por parte dos intelectuais, que possuíam forte influência na educação. Após duras lutas entre socialismo e revisionismo na URSS, a partir de 1956, no XX Congresso dos PCUS, o capitalismo foi definitivamente restaurado sob a liderança de Kruchoy. A China seguia o mesmo caminho, liderado por Liu Shai Chi. As forças revisionistas dentro do PCCh também se opunham ao socialismo e a linha proletária de Mao Tsetung. Para derrotar a linha de direita kruchoyista que havia no Partido se desencadeia a Grande Revolução Cultural Proletária fundada nos princípios do Marxismo-Leninismo e do pensamento Mao Tsetung. Com a GRCP, milhões de massas tomaram em suas mãos a tarefa de defender o socialismo contra o processo de restauração do capitalismo na China, como já havia ocorrido na URSS com a morte de Stálin.

A mais importante ação da GRCP ocorreu na educação com a chamada Revolução no Ensino. Havia necessidade de transformar o antigo sistema de educação estabelecendo um vínculo profundo com a classe operária, camponeses pobres e médios. A Revolução no Ensino na China teve como pilar fundamental a vinculação do ensino com o trabalho produtivo possibilitando a articulação teoria-prática. Desenvolveu-se a partir da primazia da linha de massas, levando a escola a toda a China, possibilitando que a maioria da população, que era camponesa e analfabeta, tivesse acesso à educação em todos os níveis. A educação passou a ser uma educação política, articulada aos interesses das massas trabalhadoras e ao processo produtivo. Reduziu-se os anos de estudo, aboliu-se as notas e exames e todas as formas de classificação. As escolas e universidades passaram a ser dirigidas pelos operários e camponeses com a plena participação de toda a comunidade que decidia sobre o currículo, a forma de ingresso, etc. Todos podiam matricular-se sem critério de idade, em qualquer período do ano. O principal objetivo da Escola era politizar os trabalhadores a fim de que

dominassem o processo de produção e encarnassem a ideologia do proletariado. A GRCP foi a primeira desse tipo e trouxe importantes lições para o proletariado, dentre as quais que não é possível fazer avançar o socialismo após a revolução se não houver sucessivas revoluções culturais, pois as ideias burguesas persistirão até serem derrotadas definitivamente. Com a morte de Mao Tsetung em 1976, o capitalismo foi restaurado na China, mas as experiências desenvolvidas durante os anos que vigorou o socialismo e os aportes do pensamento Mao Tsetung orientam muitos processos de luta revolucionária em todo o mundo.

Os aportes de Marx, Engels, Lênin e Mao Tsetung estão presentes na teoria e na prática da Escola Popular. Seus princípios filosóficos e pedagógicos foram baseados nas experiências da China Socialista no período da GRCP e da URSS, sendo eles resumidos em três proposições: A linha de massas, sustentar-se com as próprias forças e coordenação coletiva e trabalho coletivo.

Na primeira proposição observamos que as massas é que devem ter o poder e que são elas que fazem a história. Essa linha de massas foi criada por Mao Tsetung durante a GRCP na China. Na segunda proposição a Escola Popular defende a ideia de sustentar-se com suas próprias forças, como também defende a LCP, sem necessitar de ajuda do Estado. Na terceira e última proposição se defende a coordenação coletiva e o trabalho coletivo, tendo em vista que essa escola despreza a individualidade e prima sempre pelo coletivo. Por isso, não existe a figura de direção, mas de um coletivo. Também realizam as assembleias populares que são instâncias máximas, onde se decide tudo.

Observamos que todos esses princípios estão ligados à luta revolucionária e a teoria marxista do conhecimento. Por isso, em todas as atividades da Escola Popular a concepção do materialismo histórico-dialético estava presente.

A proposta pedagógica classifica o conhecimento em três tipos, que é a luta pela produção, a luta de classes e a experimentação científica. No que diz respeito a luta pela produção, o homem deve dominar a natureza e colocá-la a seu serviço (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 9). Em relação à luta de classes a Escola Popular (2007, p. 9) afirma que é necessário acabar com a exploração entre os homens, ou seja, é necessário construir o socialismo. Sobre a experimentação científica é ressaltado que a ciência se liberte das mãos da burguesia e que “os pesquisadores possam fazer experimentos em laboratórios e centros de pesquisas para comprovar suas teorias científicas” (ESCOLA POPULAR, 2007, p. 9).

Com base na pesquisa realizada acreditamos que a sociedade capitalista não oferece as condições concretas para se oferecer educação integral. Uma verdadeira educação integral, omnilateral só será possível no socialismo. Entretanto, podemos encontrar alguns elementos

da educação integral na perspectiva marxista na Escola Família Camponesa na década de 1990 em Machadinho d'oeste:

1) A Escola Popular se organizou nas áreas da Liga dos camponeses Pobres e seguiu seus princípios de “caminhar com as próprias pernas”, “servir ao povo” e “lutar por uma sociedade justa” funcionando em tempo integral dividido entre estudo, trabalho, atividades físicas e culturais a partir de um calendário flexível que podiam receber alunos em qualquer época do ano.

2) Aplicou-se o princípio da coletividade e da linha de massas. A escola desenvolveu a coletividade, desde a construção da infraestrutura até os processos de produção e participação na gestão da escola. A Assembleia era a instância máxima de decisões partindo dos princípios básicos do centralismo democrático em que a minoria deve se sobrepôr a maioria. A construção do currículo, o funcionamento da escola, tudo era construído com a participação dos camponeses, que chegaram a dirigir a escola, a exemplo das escolas chinesas durante a GRCP;

3) A educação que se desenvolveu era uma educação intelectual e tecnológica na medida em que se difundia o conhecimento universal aplicado a realidade concreta da produção por meio da tecnologia disponível;

4) Difundiou-se a prática dos exercícios físicos diariamente;

5) O trabalho também passou a ser valorizado como um princípio educativo, já que não se separava o trabalho manual e intelectual, mas tentava fazer com que todos os sujeitos envolvidos (alunos, professores e pais) participassem das atividades de produção desenvolvida pela escola, como a roça coletiva, a horta, a granja, a marcenaria, etc. Portanto, o ensino estava vinculado ao processo produtivo;

6) A união teoria e prática foi garantida em alguns processos educativos ligando a produção aos conteúdos científicos, dando ênfase aos aspectos da prática social em especial à luta pela terra e ao movimento camponês;

7) Seus princípios foram baseados e fundamentados na teoria do materialismo histórico-dialético e em experiências de processos revolucionários dirigidos principalmente por partidos comunistas como o PCCh e o PCUS que tiveram grandes êxitos;

8) Os professores eram ativistas e militantes de movimentos sociais que se dedicaram a construir uma escola de novo tipo voltada para a vinculação da teoria com a prática e servindo aos camponeses pobres no estudo, trabalho e luta.

9) Como se fundamenta nas ideias do marxismo a Escola Popular não defende as concepções reformistas de educação popular. Em seus documentos Paulo Freire, é criticado

como contrarrevolucionário e reformista. A Escola popular refuta os princípios da educação popular construída com base nas teorias da prática, na fenomenologia e no cristianismo, como se fundamenta a proposta freireana. Sua proposta pedagógica e política diferem da educação burguesa e da educação reformista proposta pelos movimentos da Via Campesina.

10) A Escola Popular defende a tomada do poder pelo proletariado e demais classes exploradas por meio de um processo revolucionário. Refuta e boicota as eleições burguesas abertamente. Essa linha revolucionária está presente em todos os seus documentos, cartilhas, diretrizes, etc.

11) Na Escola Família Camponesa se realizou um profundo processo de politização dos camponeses, difundindo a ideologia do proletariado e contribuindo para formação de dirigentes do movimento camponês, movimento feminino, movimento operário, etc.

Concluimos que as experiências da Escola Popular é a prova concreta de que os camponeses podem se organizar e dirigir sua própria vida, na produção, na educação, etc., pois os camponeses discutiam o caráter de classe da nova escola, participavam de mutirões para construí-la, dentre outras coisas. Por três anos, os camponeses, em aliança com estudantes urbanos, com professores do campo e da cidade, construíram física e ideologicamente uma escola camponesa. Edificaram uma escola com estreita ligação entre teoria e prática e formaram dezenas de dirigentes que atuam nos movimentos na atualidade. Surgindo no seio de um movimento camponês de novo tipo a Escola Popular se apresenta como uma proposta educativa diferente que a caracteriza também como uma educação de novo tipo, estreitamente vinculada aos processos de construção da Revolução brasileira.

Para compreender a base teórica da Escola Popular e seus objetivos buscamos discutir alguns conceitos fundamentais, dentre eles o conceito de imperialismo, capitalismo burocrático, semifeudalidade, semicolonialismo, revolução agrária, revolução de nova democracia, etc.

Buscamos compreender o conceito de imperialismo na obra de Lênin denominada *Imperialismo: fase superior do capitalismo* onde o autor afirma que “o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo”, que decorre da união do capital financeiro com o bancário e industrial. (LÊNIN, 1979, p. 3). Esse monopólio surge por causa da concentração de produção que é característica do modo de produção capitalista, fazendo com que os países menos desenvolvidos passem a pertencer ao jogo colonial das potências mundiais e a sofrer com a exploração de seu povo e de suas riquezas. Outra característica dessa fase é a partilha e repartilha do mundo, por meio de guerras de rapinas e pela descoberta de novos métodos de

apropriação das matérias-primas e mão-de-obra barata das colônias e semicolônias pelos países imperialistas.

Nessa fase do capitalismo existem as colônias das grandes potências imperialistas, mas também existem “as formas variadas de países dependentes que, dum ponto de vista formal, político, gozam de independência, mas que na realidade se encontram envolvidos nas malhas da dependência financeira e diplomática”. (LÊNIN, 1979, p. 84). Conforme o autor, esses países são semicoloniais e desenvolveram o capitalismo com características diferentes, devido à dependência e o controle dos países imperialistas sobre seu Estado e toda sua economia. São países de economia agroexportadora de produtos agrícolas, matéria-prima diversificada, minérios, etc. para os países que os dominam. Não se realizou a revolução democrático-burguesa e permanece o problema agrário. O capitalismo que se desenvolve nesses países é chamado de *capitalismo burocrático*. Esse conceito foi criado por Mao Tsetung ao analisar o tipo de capitalismo existente na China e foi desenvolvido por Guzmán (1974, p.1) que o define como a forma de capitalismo que impõe um país imperialista a um país atrasado mantendo sua condição de país semifeudal e semicolonial. Os países de capitalismo burocrático são os países dominados pelo imperialismo e que mantêm o problema agrário.

O Brasil é um país semicolonial e semifeudal conforme afirmam os estudos realizados por (SOUZA, 2006, 2010, 2014; MARTINS, 2009; ALMEIDA; AMORIM; PEREIRA, 2016 e AMORIM, 2016). Semicolonial porque é historicamente dominado pelos países imperialistas e semifeudal porque conserva o problema agrário com uma elevada concentração da terra. O Estado brasileiro nunca democratizou a propriedade da terra. Desde a instituição das Capitâneas Hereditárias até hoje, sempre se criou mecanismos para procrastinar a reforma agrária, conservando relações atrasadas e semifeudais no campo, servindo historicamente a uma economia agroexportadora fundada na monocultura para enriquecer as grandes potências econômicas estrangeiras. A tese da semifeudalidade brasileira se encontra inicialmente nos estudos dos pecebistas Guimarães (1968,1996, 1979); Sodré (1976, 1983); Basbaum (1986); Castro (1965) e Rangel (1957). Analisando esses clássicos, Souza (2010, p. 65) afirma que o capitalismo implantado no Brasil aconteceu de forma diferente dos países da Europa que derrotaram o feudalismo e destruíram as monarquias. Para a autora no Brasil nunca houve uma revolução burguesa, pois, todos os processos de libertação nacional foram derrotados. A revolução de 1930 não passou de um rearranjo das classes dominantes no poder. Não alterou as bases econômicas nem a estrutura agrária do país. (SOUZA, 2010, p. 65). Na fase imperialista somente o proletariado poderá fazer a revolução burguesa pendente,

distribuindo as terras para quem nela trabalha, num processo de revolução agrária, que é o processo inicial da Revolução de Nova Democracia ininterrupta ao socialismo.

Com o objetivo de manter essa estrutura agrária, o Estado brasileiro segue o modelo de reforma agrária tutelada proposta pelo Banco Mundial, que é um dos principais órgãos multilaterais do imperialismo. Essa reforma não altera a estrutura agrária, ao contrário a reforça e perpetua. A concentração de terra aumentou no Brasil nos últimos anos decorrente do avanço do agronegócio subsidiado pelo Estado a serviço do imperialismo.

Com o intuito de lutar pela terra, surgiram no campo brasileiro vários movimentos sociais. Um deles que destacamos em nova pesquisa foi a LCP que se originou após a Batalha de Santa Elina, mais conhecida como o Massacre de Corumbiara. Diferentemente do que existia até então na luta pela terra, a LCP surge como um movimento radical, ou seja, que não defende a reforma agrária de mercado, mas a revolução agrária, que “tem caráter democrático-burguês de novo tipo” (LCP, 2006, p. 12). A LCP toma, corta e distribui as terras para os camponeses, sem ficar esperando pelo Estado.

Mas se imperialismo controla toda a economia, controla também a superestrutura da sociedade, intervindo principalmente na pobreza, segurança e formação ideológica na tentativa de conter revoltas populares. Além de formar sujeitos alienados a escola capitalista atual deve formar mão de obra barata para o mercado de trabalho. Para atender a esses objetivos faz-se necessário propagar e homogeneizar as pedagogias liberais construídas historicamente. O ideário pós-moderno nos últimos anos causou um forte impacto na educação, mais especificadamente nas teorias pedagógicas. Hegemonizaram-se as pedagogias liberais pós-modernas fundadas na Teoria do Capital Humano e nas teorias pragmáticas norte-americanas do “aprender a aprender” Essas pedagogias tem sua expressão máxima na pedagogia das competências ramificadas em várias outras como a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia multiculturalista, a pedagogia de projetos, etc., compreendidas como pedagogias neoprodutivistas (neoescolanovistas, neopragmáticas, neoconstrutivistas e neotecnicistas (SAVIANI, 2007). Essas pedagogias, condenando a escola tradicional por ser autoritária e livresca, propõe uma pedagogia relativista. As pedagogias liberais que se destacam no pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas, a Escola Nova e Tecnicista foram sintetizadas e fundidas a partir do ideário pós-moderno. Há uma decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências para atender às mudanças que se processam no mercado de trabalho. Essas pedagogias vêm acarretando o esvaziamento do trabalho do professor e a relativização dos currículos escolares. Valoriza o singular e despreza a objetividade e a coletividade.

Compreendemos que as pedagogias liberais pós-modernas são “tigres de papel” diante das concepções e práticas da pedagogia socialista, a única capaz de construir uma educação científica e omnilateral que sirva aos interesses mais amplos do proletariado. Como expressão do pensamento crítico na educação brasileira, se destaca a pedagogia histórico-crítica. A pedagogia histórica-crítica busca compreender o presente a partir da realidade material da existência humana e forjar nos sujeitos a criticidade e a consciência para transformar a sociedade. A proposta central da pedagogia histórico-crítica é de socializar criticamente os conhecimentos científicos universais aos trabalhadores, mas se torna uma proposta limitada se não estiver estreitamente vinculada à luta de classes. É essa compreensão essencial que a Escola Popular alcançou ao observar princípios da educação socialista desenvolvidos na GRCP, de que as massas trabalhadoras podem e devem construir sua própria educação.

A Escola Popular é uma escola vinculada aos interesses dos camponeses e operários, na cidade e no campo, buscando aplicar os princípios da educação socialista com o objetivo de politizar e ampliar o acesso aos conhecimentos científicos, servindo ao processo de construção e desenvolvimento da Revolução de Nova democracia, ininterrupta ao socialismo, quando será possível oferecer a todos, de fato, uma educação integral.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Moisés Diniz de; AMORIM, Coelho de Luz de; PEREIRA, Flávio. A política de reforma agrária no Vale do São Francisco: semifeudalidade e capitalismo burocrático no campo. **Revista NERA**, Presidente Prudente Ano 19, nº. 33 pp. 181-205 Set-Dez./2016.

AMORIM, Franciel Coelho Luz. **As contradições da política de (contra)reforma agrária no Vale do São Francisco**: o caso do “Projeto de Assentamento – PA Catalunha” (1988-1998). *Temporalidades – Revista de História*, ISSN 1984-6150, Edição 22, V. 8, N. 3 (set./dez. 2016).

A NOVA DEMOCRACIA. **Conceitos Científicos do proletariado**. Ano XVI, nº 209 - 1ª quinzena de Maio de 2018. Disponível em: < <https://anovademocracia.com.br/no-209/8761-conceitos-cientificos-do-proletariado>>. Acesso em: 21. Set. 2018.

_____. **Falece companheira Ludmila, viúva de Renato Nathan**. Disponível em: <<https://anovademocracia.com.br/noticias/7663-falece-companheira-ludmila-viuvade-renato-nathan>>. 2017. Acesso em: 05. Nov. 2018.

ARRUDA, Fausto. Desenvolvimento capitalista e capitalismo burocrático. **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, n. 1, jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.anovademocracia.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1447&Itemid=105&limit=1&limitstart=0>. Acesso em: 29. Mar. 2018.

ANDRADE, Ana Paula Neumann. **A importância da Grande Revolução Cultural Proletária para a educação das massas populares na China socialista**. 2016. 109 f. Monografia (graduação). UNIR, Rolim de Moura, 2016.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**: das origens a 1889. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

BHATTACHARYYA, Amit. **A China Socialista e a Educação Popular – 1949-1976**. Disponível em: <<https://viseminariointernacionalcapitalismoburocratico.wordpress.com/2016/09/24/a-china-socialista-e-a-educacao-popular-1949-1976-amit-bhattacharyya/>>. Acesso em: 10. Jul. 2018.

BAUER, Carlos; BUFFA, Ester. A obra de Makarenko na visão brasileira. In: FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Carlos Bauer, Ester Buffa (orgs.). Tradução de Ester Buffa. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Brasil Alfabetizado**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 09. Out. 2018.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações. 2016.

_____. BEZERRA, Maria C. dos Santos. Educação do campo: referências teóricas em discussão. **Revista Exitus**, Pará, v. 1, n. 1, jul./dez. 2011. p. 93-104.

CASTRO Josué de. **Sete palmos de terra e um caixão**: ensaio sobre o nordeste do Brasil. Lisboa: Seara Nova, 1965.

CAPRILES, René. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CHINA: REVOLUÇÃO NO ENSINO. 2. ed. Tradução de M. Fátima Monteiro. Coimbra: Centelha, [197-?].

COMISSÃO NACIONAL DAS LCP. Revista Isto é continua sua sina: venal porta-voz do latifúndio e da reação. **Resistência Camponesa.** Jarú, abril de 2008. Disponível em: <https://resistenciacamponesa.com/luta-camponesa/revista-istoe-continua-sua-sina-venal-porta-voz-do-latifundio-e-da-reacao/>. Acesso em: 20. Set. 2018.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Relatório.** RO74 Conflito: Fazenda Santa Elina do município de Corumbiara. Porto Velho: mimeo, 1998.

COMANDO NACIONAL. 5 anos de junho/julho de 2013; 5 anos de Unidade Vermelha. **A Nova Democracia.** Disponível em: < <https://anovademocracia.com.br/noticias/9081-5-anos-de-junho-julho-de-2013-5-anos-de-unidade-vermelha>>. 2018. Acesso em: 05. Nov. 2018.

COSTA, Frederico. Elementos de compreensão do pensamento pós-moderno: o irracionalismo como subproduto da crise do capital. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jaqueline (Org.). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história.** Fortaleza: Brasil tropical, 2004. p. 65-80.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?** Educar em Revista, núm. 22, 2003, pp. 51-75. Universidade Federal do Paraná Brasil. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2174>>. Acesso em: 28. Fev. 2018.

DAMASCENO, Livia Sílvia. **A experiência da Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves e a formação política de trabalhadores da construção civil.** 2013. 222f. Dissertação (mestrado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9NZFN4>>. Acesso em: 03. Set. 2018.

DUARTE, Newton. Lutas de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento.** Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada *Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento*, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2001.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, N.; MARTINS, L. **M Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

ESTEVES, Marcel Petrocino. **O modelo de reforma agrária de mercado do Banco Mundial: implicações dos programas executados no Brasil e na América Latina.** XII Colóquio Internacional de Geocrítica. 2012. Disponível: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-M-Esteves.pdf>>. Acesso em: 22. Mar. 2018.

ESCOLA POPULAR. **Boletim: O mito da educação neutra.** Belo Horizonte, 2011

_____. **Boletim Novo Tempo.** Belo Horizonte, 2010.

_____. **Boletim Novo Tempo**. Belo Horizonte, 2005.

_____. **3º Encontro da Escola Popular: Todos à Campanha de alfabetização**. Documento básico. 2007.

_____. **Instrumento de politização das massas camponesas**. 2013.

_____. **Breve histórico da Escola Popular em Rondônia**. S.d/a.

_____. **A Escola Família Camponesa de Corumbiara comemora 3 anos de Estudo, Trabalho e Luta**. S/d.b.

_____. **Sobre a Escola Popular**. S/d.c.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN. FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Carlos Bauer, Ester Buffa (orgs.). Tradução de Ester Buffa. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FURTADO, Érica Luísa Matos. **A influência do banco mundial nas políticas educacionais**. Revista Científica Eletrônica De Pedagogia – ISSN: 1678-300X Ano VI – Número 12 – Julho de 2008 – Periódicos Semestral. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/W5potX6FyEMj3jv_2013-6-28-15-47-24.pdf>. Acesso em: 28. Fev. 2018.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. IN. FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. As três frentes de luta de classes no campo brasileiro. In: Raimundo Santos (Org.). **Questão agrária e Política - autores pecebistas**. Rio de Janeiro: EDUR, 1996.

_____. **A crise agrária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUZMÁN, Abimael. **La problemática nacional**: discurso pronunciado no Sindicato de Docentes de Huamanga, Lima, Peru, 1974.

ISTO É. **As fotos secretas da guerrilha**. Edição nº 2007 de 23/04/2008. Disponível em: <https://istoe.com.br/2808_AS+FOTOS+SECRETAS+DA+GUERRILHA/>. Acesso em: 20. Set. 2018.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out. /dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 28. Fev. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMPERT, Ernani. **Pós-modernidade e a educação**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 4-32, jul/dez. 2007.

LARA, Ricardo; SILVA Mauri Antônio da. **A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil**. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n122/0101-6628-sssoc-122-0275.pdf> >. Acesso em: 09. Out. 2018.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Disponível em: <<https://cnenebio.files.wordpress.com/2010/05/leher-um-novo-senhor-da-educac2bauo.pdf>>. Acesso em: 28. Fev. 2017.

LEITE, Leonardo de Magalhães. **Sobre as teorias do imperialismo contemporâneo: uma leitura crítica.** Revista Economia e sociedade. [Online]. 2014, vol.23, n.2, p.507-534.

LCP. **Nosso caminho.** Goiânia: Coordenação das Ligas de Camponeses Pobres, 2006.

_____. Um movimento camponês de novo tipo. **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, n. 20, set./.. 2004. Disponível em: <<https://anovademocracia.com.br/no-20/788-um-movimento-campones-de-novo-tipo>>. Acesso em: 09. Out. 2018

_____. COMISSÃO NACIONAL DAS LIGAS DE CAMPONESES POBRES. Viva o companheiro Renato! **Resistência Camponesa.** 2013. Disponível em: <https://resistenciacamponesa.com/wp-content/uploads/2013/04/Jornal.Renato_abr.2013.pdf>. Acesso em: 07. Nov. 2018.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. Sobre o problema da dialética: escrito em 1915. In: _____. **Obras completas.** Moscou: Progresso, 1986. v. 29.

_____. **O materialismo dialético e o anarquismo.** In: _____. Obras escolhidas em três tomos. Lisboa: Edições Avante! 1977. t. I.

LÊNIN, V. I. **Obras completas.** 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1984. t. 24.

_____. **Obras completas.** 5. ed. em 55 tomos. Moscú: Progreso, 1981. t. 6.

_____. **O imperialismo: fase superior do capitalismo.** Tradução de Olinto Beckerman. 1. Ed. São Paulo: Global, 1979.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** 377 f. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

_____. **Embates marxistas: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo** – Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012.

MARTENS, Ludo. **Stálin: um novo olhar.** Rio de Janeiro: Editora Revan, 2017.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAO TSETUNG. **A filosofia de Mao Tsetung.** Belém: Boitempo, 1979a.

_____. A propósito dos métodos de direção. **Obras Escolhidas.** Tomo III. Ed. Alfa-Omega. SP. 1979b.

_____. **Citações do Presidente Mao Tsetung.** São Paulo: Edições Seara Vermelha, 2016.

_____. **Notas del presidente Mao sobre capitalismo burocrático.** 2. ed. Lima: Ediciones Alborada, 2008.

_____. **Sobre a contradição.** (1937a). Disponível em:<<https://www.marxists.org/portugues/mao/1937/08/contra.htm>>. Acesso em: 10. Jul. 2018.

_____. **Sobre a prática.** (1937b). Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/mao/1937/07/pratica-ga.htm>>. Acesso em: 21. Set. 2018.

_____. **Obras escolhidas.** Pequim: Edições do Povo, 1975. t. II.

MARTINS, Márcio Marinho. **Corumbiara: Massacre ou combate? A luta pela terra na Fazenda Santa Elina e seus desdobramentos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos.** Caxambu: ANPED, 2006. v. 1. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 05 de Set. 2018.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política.** Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Livro 1, Volume 1. São Paulo, DIFEL, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Cartas filosóficas e o manifesto comunista de 1848.** São Paulo: Moraes, 1987.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** Rio de Janeiro: Frente Revolucionária de Defesa dos Direitos do Povo, 2008.

_____. **A ideologia alemã.** (Tradução) COSTA, Luis Claudio de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTÍN MARTÍN, Vitor Oliveira. **El papel del campesinato en la transformación del mundo actual.** Valencia: Baladre, 2007.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. **Poema pedagógico.** Tradução de Tatiana Belinski. São Paulo: Brasiliense, 1989, v. 1.

_____. **Poema pedagógico.** Tradução de Tatiana Belinski. São Paulo: Brasiliense, 1991, v. 3.

_____. **Poema Pedagógico.** Tradução das Edições Francesas por M. Rodrigues Martins, Livros Horizontes, 1980.

_____. **Conferências sobre educação infantil.** Tradução de Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Moraes, 1981.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** (Trad.) OLIVEIRA, Newton Ramos de. Campinas - São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MORAIS, Clodomir Santos de; PEREIRA, Francisco José. **Cinco Modelos de Reforma Agrária.** Santa Maria da Vitória-B: Edições IATTERMUND, 2002.

NÚCLEO DE ESTUDOS DO MARXISMO-Leninismo-MAOÍSMO – BRASIL. Viva Pedro Pomar. **A Nova Democracia,** Rio de Janeiro, Ano XII, nº 117, 2ª quinzena de

Setembro de 2013. Disponível em: <<https://anovademocracia.com.br/no-117/4927-viva-pedro-pomar>>. Acesso em: 20 Set. 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Não Reforma Agrária e Contra Reforma Agrária no Brasil do governo Lula. In: XIII EGAL - Encuentro de Geógrafos da América Latina. **Anais...** Costa Rica, 2011. Disponível In: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal13/Geografiasocioeconomica/Geografiaagraria/04.pdf>>. Acesso em 04 mai de 2018.

_____. Reforma agrária, grilagem das terras públicas e a luta pela terra e território. In: XV Encuentro de Geógrafos de América Latina. **Anais...** Havana: Cuba, 2015a. Disponível in: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Geografiasocioeconomica/Geografiaagraria/04.pdf>>. Acesso em: 10 de maio, 2018.

_____. **Camponeses, indígenas e quilombolas em luta no campo: a barbárie aumenta.** In: **Conflitos no Campo do Brasil – 2015**- Comissão Pastoral da Terra (CPT), 2015b.

_____. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados.** vol.15 n°43 São Paulo Sept./Dec. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000300015&script=sci_arttext>. Acesso em 04 mai de 2018.

PEREIRA, Antonio Marcondes dos Santos; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; SANTOS; José Deribaldo Gomes dos. **Pensamento pós-moderno e formação do professor de história no contexto da crise estrutural do capital.** Revista Educação em debate. Vol. 38, n. 72, Ceará, (2016).

PIMENTA, Alexandre Marinho; SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. **A educação e o ensino em Marx e Engels: o caso da Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves.** Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0jprnpvqaaj:leg.ufpi.br/subsitefiles/ppged/arquivos/files/vi.encontro.2010/gt.16/gt_16_08_2010.pdf+&cd=1&hl=pt-br&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 29. Mar. 2018.

RANGEL, Ignácio. **A questão agrária brasileira.** Recife: Condepe, 1957.

RÍOS, Carlos Castillo. **La Educación en China una pedagogia revolucionaria.** Buenos Aires: Búsqueda, 1973.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **Legislação e políticas públicas para a educação no Brasil: o lugar da educação infantil neste contexto.** Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, Vol.7, N.12; 2011. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2011a/humanas/legislacao%20e%20politicas.pdf>>. Acesso em: 28. Fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações,** 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.s.).

_____. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: _____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores associados, 2007.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do programa Mais Educação em Rondônia.** 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas- UFAM, Manaus, 2017.

SILVA, Sandra Teresinha. **A qualificação para o trabalho em Marx**. 226 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais, Curitiba. 2005.

SOARES, Gabriel Henrique Miranda. **A teoria do capital humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação stricto Sensu em Educação. Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2016.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. **História da burguesia brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1983.

SOUSA, Waleska Dayse de; LOPES, Sonia Maria Gomes. **Pedagogia histórico-crítica no contexto das ideias pedagógicas brasileiras: possibilidade de novas práticas**. Trabalho apresentado no VIII encontro de pesquisa em educação. III congresso internacional trabalho docente e processos educativos. Uberaba, 2015.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara/SP: Cultura Acadêmica, 2014. Coleção Temas em Educação Escolar, n.19.

_____. **Imperialismo e Educação do Campo: Uma análise das políticas educacionais a partir de 1990**. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista- UNESP, Araraquara, 2010.

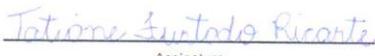
_____. **Capitalismo, questão agrária e meio ambiente em Rondônia: o caso de Jacinópolis**. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2006.

_____. SOARES, Gabriel Henrique Miranda. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**: Santarém-PA, Vol. 8, Nº 3, p. 113-142, Set/Dez. de 2018.

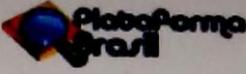
TRENTINI, Simone Silva Alves. **Educação Integral ou Educação de Tempo Integral? Uma análise da teoria e da prática do Programa Mais Educação nas experiências das escolas da rede estadual na Zona da Mata rondoniense**. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. 220f. Porto Velho – RO.

8. APÊNDICE

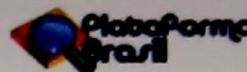
Apêndice 01 – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: A GÊNESE DA ESCOLA POPULAR E SUA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DESENVOLVIDA NA ESCOLA FAMÍLIA CAMPONESA NOS ANOS DE 1990 EM MACHADINHO D'OESTE-RO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 7			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: TATIANE FURTADO RICARTE			
6. CPF: 017.005.002-52	7. Endereço (Rua, n.º): AVENIDA CURITIBA liberdade casa ALTA FLORESTA D'OESTE RONDONIA 76954000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 69984169460	10. Outro Telefone:	11. Email: ricartetatiane@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>06 / 02 / 2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Rondônia - UNIR	13. CNPJ: 04.418.943/0001-90	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (69) 1182-2111	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável:	<u>Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel</u>	CPF:	<u>100.141.952-91</u>
Cargo/Função:	<u>Coordenador do Prog. Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação Universidade Federal de Rondônia</u>		
Data: <u>21 / 02 / 2018</u>		 Assinatura <u>Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel</u> Coordenador do Prog. Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação Universidade Federal de Rondônia	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Apêndice 02 - Parecer consubstanciado do CEP

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR</p> 
<p>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>Título da Pesquisa: A GÊNESE DA ESCOLA POPULAR E SUA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DESENVOLVIDA NA ESCOLA FAMÍLIA CAMPONESA NOS ANOS DE 1990 EM MACHADINHO D'OESTE-RO</p> <p>Pesquisador: TATIANE FURTADO RICARTE</p> <p>Área Temática:</p> <p>Versão: 2</p> <p>CAAE: 83785218.9.0000.5300</p> <p>Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR</p> <p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p>
<p>DADOS DO PARECER</p> <p>Número do Parecer: 2.750.470</p> <p>Apresentação do Projeto: A GÊNESE DA ESCOLA POPULAR E SUA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DESENVOLVIDA NA ESCOLA FAMÍLIA CAMPONESA NOS ANOS DE 1990 EM MACHADINHO D'OESTE-RO; Projeto de pesquisa sob a orientação da Prof. Dr^a. Marilsa Miranda de Souza, docente da Universidade Federal de Rondônia; Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Mestrado Acadêmico em Educação; TATIANE FURTADO RICARTE.</p> <p>Objetivo da Pesquisa: Investigar e analisar a gênese da Escola Popular, seus fundamentos teóricos e práticos aplicados na Escola Família Camponesa nos anos de 1990 em Machadinho d'Oeste-RO, identificando os processos de desenvolvimento da educação integral e sua contribuição no processo de organização do movimento camponês e operário.</p> <p>Avaliação dos Riscos e Benefícios: Riscos: A pesquisa fundamenta-se na resolução 466/2012-CONSEP, e não possui riscos físicos, psicológicos, legais e/ou à dignidade do voluntário/pesquisado, porém pode haver desconforto no momento de responder as perguntas da entrevista, uma vez que este estará saindo de sua rotina diária. Em</p>
<p>Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala anexa ao Nusau. Bairro: Zona Rural CEP: 76.801-059 UF: RO Município: PORTO VELHO Telefone: (69)2182-2111 E-mail: cepunir@yahoo.com.br</p>
Página 01 de 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 2.750.470

caso de

dúvida ou dificuldade em responder as perguntas da entrevista, a pesquisadora prontamente auxiliará o participante afim

de dirimir qualquer dúvida ou desconforto do entrevistado sobre este estudo.

Benefícios: A pesquisa não terá nenhum benefício econômico direto aos sujeitos participantes, entretanto, espera-se que possa contribuir na divulgação da

História da Escola Popular em Rondônia e sua proposta de educação integral baseada na luta do proletariado e na sua emancipação. Vale salientar, que o resultado deste estudo poderá proporcionar a comunidade acadêmica e científica como uma fonte de pesquisa para futuros estudos sobre essa temática, o que a toda evidência poderá trazer benefícios para a linha de pesquisa: políticas públicas e gestão educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O parecer anterior apontava para a necessidade de inclusão de Carta de Anuência Institucional assinada por um responsável pelo campo de pesquisa, no caso, da Liga de Camponeses Pobres no Estado de Rondônia

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos devidamente apresentados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não constam pendências

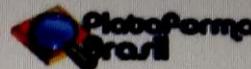
Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1072830.pdf	02/06/2018 13:29:00		Aceito
Outros	carta.pdf	02/06/2018 13:27:57	TATIANE FURTADO RICARTE	Aceito

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala anexa ao Nusau
 Bairro: Zona Rural CEP: 76.801-059
 UF: RO Município: PORTO VELHO
 Telefone: (69)2182-2111 E-mail: cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 2.750.470

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	22/02/2018 16:49:29	TATIANE FURTADO RICARTE	Aceito
TCLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.pdf	22/02/2018 16:48:29	TATIANE FURTADO RICARTE	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	22/02/2018 16:43:05	TATIANE FURTADO RICARTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 03 de Julho de 2018

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala anexa ao Nusau
 Bairro: Zona Rural CEP: 76.801-059
 UF: RO Município: PORTO VELHO
 Telefone: (69)2182-2111 E-mail: cepunir@yahoo.com.br

Apêndice 3 - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa para dissertação de Mestrado sob o título “A gênese da Escola Popular e sua experiência de educação integral desenvolvida na escola família camponesa nos anos de 1990 em machadinho d’oeste-RO”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Marilsa Miranda de Souza, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e realizada pela mestranda Tatiane Furtado Ricarte.

Esta pesquisa será realizada em áreas camponesas organizadas pela Liga de Camponeses Pobres no Estado de Rondônia e outros espaços onde habitam os ex-alunos e professores da Escola Família Camponesa.

O objetivo dessa pesquisa é investigar e analisar a gênese da Escola Popular, seus fundamentos teóricos e práticos aplicados na Escola Família Camponesa nos anos de 1990 em Machadinho d’Oeste-RO, identificando os processos de desenvolvimento da educação integral e sua contribuição no processo de organização do movimento camponês e operário.

Para obter as informações necessárias, estão previstas entrevistas semiestruturadas que serão feitas com professores e camponeses que foram fundadores da escola popular no Estado de Rondônia e os ex-alunos. Também utilizaremos análise documental como os textos, cartilhas, manifestos, boletins e outros materiais produzidos pela Escola Popular. Para o desenvolvimento da pesquisa, todas as falas serão gravadas em MP3.

Você está sendo consultado sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica a responder questões propostas no roteiro de entrevistas e autorizar o uso das respostas em estudo a serem realizadas no âmbito desse projeto, assim como as imagens obtidas nesse processo. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Cabe esclarecer que sua participação neste estudo é voluntária e que todas as informações referentes a sua identidade serão resguardadas. Esperamos contar com esta colaboração. Entretanto, você poderá se recusar, a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso a sua decisão seja não participar da referida pesquisa.



Fundação Universidade Federal de Rondônia
 Núcleo de Ciências Humanas
 Departamento de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
 Mestrado Acadêmico em Educação



Informamos que não haverá ônus ou ressarcimento aos respondentes e benefícios gerados a partir da pesquisa.

Informamos ainda, com o aceite de participação nesta pesquisa não trará complicações legais, pois os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos critérios da ética em pesquisa sob a resolução 510/2016. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais que somente a pesquisadora e orientadora terão conhecimento dos dados, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa. Os resultados obtidos durante este estudo poderão ser divulgados em publicações científicas, bem como em eventos científicos.

O estudo oferece riscos mínimos. Se você se sentir constrangido (a) ou desconfortável antes ou durante a realização da entrevista ou na aplicação da entrevista poderá deixar de participar a qualquer momento se assim desejar ou se abster de alguma pergunta, sendo ainda resguardado o seu anonimato. Caso haja dúvida sobre qualquer uma das fases, será feita a explicação e detalhamento da forma mais clara e objetiva possível. Dúvidas podem ser esclarecidas junto a pesquisadora pelo celular: (69) 984-169460 ou por e-mail: ricartetatiane@gmail.com e também pelo Comitê de Ética em Pesquisa (UNIR-Campus José Ribeiro Filho, Anexo ao Núcleo de Saúde, fone 2182-2111)

Estando devidamente esclarecido e entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa. Informo que recebi uma via deste TCLE com igual teor e forma e me foi dada oportunidade para esclarecer minhas dúvidas.

Alta Floresta d'oeste-RO, ____ de _____ de 2018.

 Nome Completo

 Assinatura do participante

 Tatiane Furtado Ricarte
 Pesquisadora Responsável