

MG-040

MÁRIO CAMPOS

SÃO JOAQUIM DE BICAS

ESCOLA

RIO PARAQUEBA

COPASA

FERRO-VIA

CONSTRUÇÃO DO PARAVINHO

PROCESSO DE PROJETO CONVENCIONAL

Foco NO PRODUTO



DIALOGO PROBLEMATIZADOR SOBRE A ESCOLA E O ACAMPAMENTO

AMPLIAR o IMAGINÁRIO/ AS POSSIBILIDADES SÓCIO-ESPAÇIAIS

(AUTO?) APRENDIZAGEM CONTINUADA

Foco NO PROCESSO

PATAXÓ HÃ - HÃ - HÃE

... NA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO ENGAJAMENTO

OFICINA COM MOLDBRAS

... ENTRE" O ESPONTÂNEO

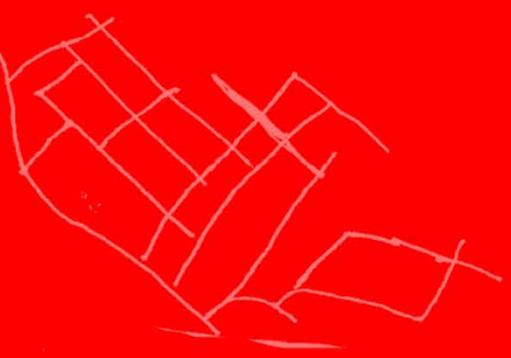
... INA DE EAMENTO

- FEIRA DE CIÊNCIAS
- INTUITIVA
- SISTEMATIZAÇÃO
- DRA!

Ahze Rennó Werner
Prof. Ana Paula Baltazar

INTERFACES Sócio. ESPAÇIAIS NO MST:

REFLETINDO A PARTIR
DAS CONTRADIÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Arquitetura
Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo

Alice Rennó Werner Soares

Interfaces sócio-espaciais no MST: refletindo a partir das contradições

Belo Horizonte, MG

2021

Alice Rennó Werner Soares

Interfaces sócio-espaciais no MST: refletindo a partir das contradições

Versão Final

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado no
Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo
da Universidade Federal de Minas Gerais (NPGAU), como
requisito parcial para obtenção de título de Mestre em
Arquitetura

Área de concentração: Teoria, produção e experiência do espaço

Linha de Pesquisa: Produção, projeto e experiência do espaço

Orientadora: Dra. Ana Paula Baltazar dos Santos

Belo Horizonte, MG

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

S676i

Soares, Alice Rennó Werner.

Interfaces sócio-espaciais no MST [manuscrito] : refletindo a partir das contradições / Alice Rennó Werner Soares. – 2022.

179f. : il.

Orientadora: Ana Paula Baltazar dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura.

1. Planejamento urbano – Aspectos sociais – Teses. 2. Movimentos sociais – Teses. 3. Espaço urbano – Teses. I. Santos, Ana Paula Baltazar dos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Arquitetura. III. Título.

CDD 711.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Interfaces sócio-espaciais no MST: refletindo a partir das contradições

ALICE RENNO WERNER SOARES

Dissertação submetida à Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Arquitetura da UFMG como requisito para obtenção do grau de Mestre em Arquitetura e Urbanismo, área de concentração: Teoria, produção e experiência do espaço.

Aprovada em 21 de dezembro de 2021, pela Comissão constituída pelos membros:

Prof. Dra. Ana Paula Baltazar dos Santos - Orientadora
EA-UFMG

Prof. Dra. Silke Kapp
EA-UFMG

Prof. Dra. Jade Percassi
USP

Belo Horizonte, 21 de dezembro de 2021.

Agradecimentos

À Ana pela orientação exemplar, revisões incansáveis, pelas conversas profundas, divertidas e problematizadoras e pela paciência com meu processo, gostaria de expressar minha imensa admiração e amizade, e agradecer por toda aprendizagem proporcionada.

À Silke pela didática em expor as brilhantes reflexões críticas da arquitetura, e também por ter topado acompanhar de perto os desdobramentos da pesquisa.

À Jade pelas contribuições e contextualizações sobre o MST, importantes para explicitar o universo que é este movimento social.

Às trabalhadoras e trabalhadores sem-terra do Acampamento Pátria Livre do MST e aos sem-terrinhos da Escola Elizabeth Teixeira, que em meio à tanta peleja e contradição permanecem na luta por outros mundos possíveis. Especialmente à Joana, Amarildo, Humberto, Marcos, Mariana, Suely, Wesley, Gregório, Nayara, Agatha, Willian e Antoniel.

Aos professores e colegas queridos do grupo de estudos sobre pedagogia sócio-espacial, que tiveram papel importante em salvar este trabalho da crise causada pela pandemia de Covid-19.

À Escola de Arquitetura da UFMG, que tem sido minha segunda casa em Belo Horizonte há tantos anos. Em especial ao NPGAU, à Paula, ao MOM/LAGEAR e seus pesquisadores.

À minha família por permanecer do meu lado mesmo nessa fase difícil. Meu pai Demétrio, Minha mãe Evangelina, Raquel, Andrew, Catarina, Diogo e Júlia, obrigada!

Aos amigos que de diferentes maneiras também construíram comigo este trabalho e amenizaram o isolamento imposto tanto pelo caráter individual de uma pesquisa de mestrado, quanto pelo isolamento social nesses últimos anos. Em especial aos que acompanharam de perto: André, Emídio, Felipe, Fernanda, Gabi, Lara, Marcela, Maria e Paula, obrigada pela presença no trabalho!

Ao meu amigo, que também tem sido parceiro de vida, Flávio.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Para modificar qualquer coisa não será preciso primeiro modificar tudo, quer dizer, modificar o todo? É certo. Mas como se pode modificar o todo sem começar por algum lado? Sem modificar progressivamente cada coisa, cada «ser», cada «homem»? Como detectar o ponto vulnerável, o lugar onde se deve fazer incidir o ataque?

Henri Lefebvre, 1973

Na história nada é completamente controlável. Seu movimento é contraditório porque é obra humana, nunca de todo previsível. Sempre restam espaços de resistência que “o solavanco brusco da experiência” pode converter em lutas mais amplas.

Roseli Caldart, 2021

Resumo

A pesquisa de mestrado foi motivada pelo incômodo com a tendência em reproduzir processos de projeto convencionais no campo da arquitetura e urbanismo, mesmo quando há intenção de transformação sócio-espacial, seja nos processos participativos institucionais, na assistência ou na assessoria técnica. A participação de um grupo do MST numa audiência pública participativa de planejamento urbano chamou atenção pela capacidade de articulação de seus representantes, que mesmo naquele ambiente institucional que não estimulava a participação de fato, conseguiram se engajar efetivamente comunicando suas demandas para que fossem incluídas nas discussões das propostas de ordenamento da cidade onde moram. Isso despertou o interesse pelo viés libertador e mobilizador da formação que acontece nas escolas do MST, que dentre outras coisas, parece repercutir também nos acampados e assentados. Tive a oportunidade de me aproximar do grupo sócio-espacial da Escola Elizabeth Teixeira, do acampamento Pátria Livre em São Joaquim de Bicas, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nesse contexto, a partir de demandas espaciais que partiram da direção da Escola, iniciei uma pesquisa-ação que teve como objetivo não só atender a demandas junto aos alunos e moradores, mas articular um processo de mobilização sócio-espacial dos alunos por meio de interfaces. Nessa experiência, observei que mesmo sendo um grupo mobilizado em torno da luta pela terra, algumas contradições — especialmente na produção dos espaços — advindas da sociedade capitalista, parecem ser empecilhos para o horizonte emancipador que é tido como objetivo da Escola e do Acampamento. A partir dessa constatação, e também em razão da interrupção do trabalho de campo pela pandemia de Covid-19, a pesquisa voltou-se para as especificidades da produção do espaço da Escola, de modo a entender suas contradições. Para apresentar esse processo de pesquisa, nesta dissertação trago narrativas das experiências práticas tanto no contexto institucional de planejamento urbano quanto no contexto da Escola Elizabeth Teixeira do MST, e também a discussão das contradições observadas nesses ambientes, analisadas a partir do cotejamento com a teoria mobilizada. Esta dissertação visa informar práticas de assessoria técnica de arquitetura e urbanismo em contextos semelhantes aos de acampamentos do MST, utilizando interfaces para promover um ambiente de diálogo problematizador, evitando a atuação assistencialista e a solução de problemas de forma heterônoma.

Palavras-chave: Interface. Assessoria técnica. Grupo sócio-espacial. Produção do Espaço. Contradições.

Abstract

This master's research was motivated by the dissatisfaction with the tendency in reproducing conventional projects processes in the architecture and urbanism field, even when there is a socio-spatial transformational intention, whether in the institutional participative processes, in the technical assistance or in the technical advisory. Having a MST group in a participative public hearing drew attention due to the articulation ability from its representatives, that even in such institutional environment which did not indeed stimulate their participation, managed to effectively engage and transmit their demands, in such way that those were included on the planning proposal from their home town. This has triggered interest for the emancipating and mobilizing bias on the educational background that take place at the MST schools, which amongst other things seems to reverberate on its members, in general. I had the opportunity to get closer to the socio-spatial group from Elisabeth Teixeira's school, in the Pátria Livre camp in São João de Bicas, a metropolitan region from Belo Horizonte. In this context, starting from spatial demands coming from the school's management, I started an action-research, with the objective of articulating a socio-spatial mobilization process from the students through interfaces, and not only answer the demands from students and dwellers. During this experience, I observed that, even being a group committed on fighting for their lands, some contradictions – especially on space production – coming from a capitalist mode of production, seem to be a trammel to the emancipating horizon, which is considered to be the main objective from the school and the camp. From this finding, and also due to the fact that all field work has been halted due the Covid-10 pandemic, the research turned its attention to the specificities from the production of the school spaces', aiming to understand its contradictions. To present this research process, this thesis brings narratives from the practical experiences, both from the urban planning institutional context and from the MST's Elisabeth Teixeira school context, and also the discussion on the contradictions observed in those environments, analyzed based on the mobilized theory. The objective of this thesis is to inform about the technical advisory practices in the architecture and urbanism scope in contexts similar to the MST camps, using interfaces to promote a problematization dialogue environment, avoiding assistance measures and heteronomous problem solving means.

Keywords: Interface. Technical advisory. Socio-spatial group. Production of Space. Contradictions.

Lista de Ilustrações

Figura 1: Esquema da localização do acampamento Pátria Livre na Região Metropolitana de Belo Horizonte.	18
Figura 2: Esquema de localização do acampamento Pátria Livre em relação aos vizinhos: acampamento Zequinha e aldeia Naô Xohã.	19
Figura 3: Localização de Itatiaiuçu na RMBH.	37
Figura 4: Primeira oficina, dinâmica do barbante e papel kraft.	40
Figura 5: Cartaz com as questões chave levantadas na primeira oficina.....	40
Figura 6: categorias de zoneamento utilizadas na segunda oficina com os alunos.....	42
Figura 7: Mapa com o resultado da segunda dinâmica.	44
Figura 8: Mapa do Macrozoneamento metropolitano na cidade de Itatiaiuçu.	45
Figura 9: Audiência de estruturação territorial, estudantes na sala de audiência, sentadas em grupo e no fundo.	46
Figura 10: esquema geral da área do acampamento, indicando seus vizinhos, acampamento Zequinha e Aldeia Naô Xohã, as portarias, a Escola, a ês-panha, a rede de abastecimento da COPASA, e outras informações espaciais.	61
Figura 11: Kit distribuído para cada grupo.....	72
Figura 12: Oficina de fotografia, espaços caracterizados como um lugar que me traz memórias.....	73
Figura 13: Oficina de fotografia, chegando até o foco desejado.....	73
Figura 14: Oficina de fotografia, mostrando a ação da moldura.....	74
Figura 15: Oficina de fotografia, espaços caracterizados como um lugar para trabalhar.....	76
Figura 16: Oficina de fotografia, espaços caracterizados como um lugar para cuidar.	76
Figura 17: Oficina de fotografia, espaços caracterizados como um lugar que me traz memórias,	77
Figura 18: Oficina de fotografia, pessoas talentosas na opinião dos alunos.	78
Figura 19: Oficina de fotografia, a Escola e a centralidade.....	78
Figura 20: Oficina de fotografia, o foco em um lugar distante.	79
Figura 21: Oficina de fotografia, pontos de encontro.....	79
Figura 22: Oficina de fotografia, lugares caracterizados como um lugar para ficar quando não estou em casa ou na Escola.....	80
Figura 23: Oficina de fotografia, lugares para onde saímos de noite.....	80
Figura 24: Oficina de fotografia, pontos de encontro do núcleo mais distante.	80

Figura 25: Oficina de fotografia, lugares que chamam atenção no caminho da Escola.	81
Figura 26: Oficina de fotografia, outros registros interessantes.....	82
Figura 27: Oficina de fotografia, possível local do parquinho caracterizado como lugar de brincar por dois grupos.	82
Figura 28: Oficina de fotografia, foco nas árvores e foco na sombra das árvores.	83
Figura 29: Oficina de fotografia, outros lugares de brincar.	83
Figura 30: Oficina de mapeamento, início do engajamento.....	87
Figura 31: Oficina de mapeamento, uso da lupa no mapa.	88
Figura 32: Oficina de mapeamento, discussão das fotos tiradas na oficina de fotografia entre os participantes.	89
Figura 33; Oficina de mapeamento, uso da interface na feira do conhecimento.	90
Figura 34: Feira do conhecimento da Escola.	91
Figura 35: Oficina de levantamento, desenho feito por cada grupo.	93
Figura 36: Croqui de assentamento em lotes individuais.	121
Figura 37: Croqui de assentamento em raio de sol.	122
Figura 38: Croquis de assentamento em agrovilas.	122
Figura 39: Momento de formação dos professores no I Encontro de Educadores da Reforma Agrária e do Campo.....	132
Figura 40: Esquema dos espaços da Escola Elizabeth Teixeira 2021.	140
Figura 41: Mutirão de reforma da Escola.	143
Figura 42: Palco de madeira construído em poucas horas.....	143
Figura 43: Horta em sistema mandala da Escola.....	144
Figura 44: Foco da moldura nos troncos cortados.	146
Figura 45: Árvores do entorno da Escola derrubadas.	146
Figura 46: Cartazes produzidos na ocasião do I Encontro Regional dos Sem-Terrinha.....	149

Sumário

1. Introdução.....	13
2. Da prescrição ao horizonte de ambientes problematizadores.....	35
2.1 Ensinando os alunos a participarem do Plano Diretor.....	36
2.2 Itatiaiuçu nunca foi tão participativa.....	47
2.3 Ambientes escolarizados e ambientes problematizadores.....	51
3. Pesquisa-ação.....	60
3.1 Caminhadas etnográficas.....	60
3.2 A construção da demanda por assessoria técnica.....	68
3.3 Oficina de fotografia com molduras.....	71
3.4 Oficina de mapeamento.....	85
3.5 Oficina de levantamento.....	92
3.6 Pandemia e as contradições na produção do espaço.....	94
4. A produção sócio-espacial da Escola Elizabeth Teixeira.....	99
4.1 A sobrevivência do capitalismo.....	105
4.2 A peleja da urgência.....	113
4.3 Produção material e social da Escola.....	139
5. Considerações finais: Escola Elizabeth Teixeira <i>para além</i> do capital.....	156
Referências bibliográficas.....	162
Apêndice I	169
Anexo I.....	170
Anexo II.....	173

1. Introdução

Segundo um levantamento encomendado pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) em 2015 para entender “como o brasileiro constrói”, 85% das construções e reformas não são precedidas de projeto.¹ Aos espaços projetados atribui-se o caráter formal, sendo concebidos e construídos a partir do chamado processo de projeto convencional, que separa o trabalho intelectual e abstrato do arquiteto, expresso em seus desenhos, dos processos de construção e uso dos espaços, muitas vezes prescrevendo e cristalizando as necessidades dos seus usuários e contribuindo para uma maneira hierárquica e heterônoma de construir.

Ao considerar o significado do termo arquitetura como proposto por Silke Kapp, “transformação do espaço pelo trabalho humano”, “abrangendo quaisquer processos e produtos concernentes ao espaço artificial, precedidos ou não de projetos, concebidos ou não por arquitetos”,² esse percentual se mostra ainda mais relevante para a arquitetura, principalmente quando pensado também na perspectiva da produção das cidades. Ou seja, ainda que todo espaço transformado pelo trabalho humano seja arquitetura, especialistas são formados e trabalham prioritariamente para uma porcentagem pequena da população que constrói formalmente, bem como em espaços específicos da cidade que chegam a obedecer às normas formais descritas nas leis de planejamento urbano.

Os espaços informais concebidos e construídos sem especialistas, que compõem a maior parte da arquitetura, são aqueles autoproduzidos a partir das demandas cotidianas e do conhecimento construtivo disponível, mudando constantemente para se adaptarem aos usos das pessoas que ali vivem. Yona Friedman, falando sobre a democracia real, considera imoral “qualquer sistema que não dá o direito de escolha a quem deve suportar as consequências de uma escolha ruim”.³ A partir disso Kapp sugere que “um sistema de produção do espaço que não fosse imoral teria que dar direito de decisão às pessoas diretamente afetadas”. A autoprodução, mesmo com seus problemas de escassez e limites propositivos, possibilita que

¹ Pesquisa CAU/BR Datafolha, O maior diagnóstico sobre arquitetura e urbanismo já feito no Brasil, 2015. Disponível em <https://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/como-o-brasileiro-constrói/>

² KAPP, Teoria crítica da arquitetura, 2020, p. 41.

³ FRIEDMAN, Toward a Scientific Architecture, 1980, p.13 apud KAPP, Moradia e contradições do projeto moderno, 2005, p 135.

os usuários configurem o espaço à sua maneira, sem necessariamente autoconstruí-los, mas com a vantagem de autonomia nas tomadas de decisões.⁴

Ainda que o campo da arquitetura em sua maioria não seja pautado pela definição de arquitetura formulada por Kapp, há alguns procedimentos para tentar usar o conhecimento técnico a favor da autoprodução, levando em conta a importância do engajamento popular na produção dos espaços. A assessoria e assistência técnica e os planejamentos participativos institucionais são exemplos dessas tentativas, como apontam Ana Baltazar e Kapp, que chamam a atenção para o aspecto assistencialista que essas práticas feitas de maneira acrítica podem assumir:

Numa situação ideal, os assessorados – geralmente um grupo social organizado – solicitam a assessoria e determinam o papel que ela assumirá no processo. Mas sabemos que não estamos na situação ideal. Muitos grupos sociais foram historicamente destituídos de seus meios de sobrevivência, perdendo a capacidade de produzirem a si mesmos a partir da escassez, e passando a se submeter a contextos nos quais bens e serviços modernos – aos quais têm pouco ou nenhum acesso — representam o único padrão 'digno' de vida. O argumento comumente usado em favor da assistência e do assistencialismo é a dificuldade que esses grupos têm de superarem sua condição por conta própria. Contudo, há uma diferença relevante entre prestar assistência na perspectiva de que as pessoas se adaptem cada vez melhor a um padrão prescrito de necessidades e satisfações ou, inversamente, buscar uma assessoria na perspectiva de que consigam articular suas próprias demandas e orquestrar, com autonomia crescente, os meios de satisfazê-las.⁵

As autoras também chamam atenção para algumas características da assessoria que tendem a fortalecer a autonomia de um grupo. Tais características podem também ser observadas em processos de planejamento urbano:

⁴ KAPP, Moradia e contradições do projeto moderno, 2005, pp. 135, 136.

⁵ BALTAZAR & KAPP, Assessoria técnica com interfaces, 2016, p. 5.

assimetria assumida entre técnicos e assessorados em vez de uma pretensa simetria; a abertura para algum ganho de autonomia, individual e coletiva, em vez da criação de novas dependências; a ampliação do imaginário acerca do espaço e de sua produção em vez da adesão a pressupostos abstratos e soluções técnicas que ainda desqualificam conhecimentos e práticas dos assessorados; e a rearticulação de uma esfera pública, diferente tanto da esfera privada, quanto da esfera social (Arendt, 2011), ou, em outros termos, uma retomada do político (Pogrebinski, 1999).⁶

Porém, ainda que essas características sejam consideradas, parece existir uma carência de um processo anterior de mobilização e auto-organização dos grupos, ou seja, um processo para lidar com a situação de pouca ou nenhuma organização sócio-espacial que diversas pesquisas realizadas pelo grupo Morar de Outras Maneiras (MOM)⁷ e pelo LAGEAR⁸ encontraram. Essa situação acaba por complementar situações em que os técnicos continuam reproduzindo os processos convencionais, mesmo quando se apresentam com boas intenções, pois os grupos não colocam suas demandas seja por não se sentirem capazes ou por não estarem articulados.

Trabalhei num processo de planejamento urbano que tinha por intuito ser participativo e fui percebendo a impossibilidade da dita participação ser de fato efetiva se não houvesse uma mudança tanto no processo convencional que era reproduzido pelos técnicos quanto na articulação do grupo que supostamente participava. Nesse processo me engajei na proposta de algumas oficinas com objetivo de estimular os alunos de uma escola de ensino médio a participarem efetivamente do dito processo participativo de planejamento da sua cidade. Foi quando comecei a pensar que talvez a educação escolar pudesse ser um caminho para mobilização sócio-espacial. Se a escola inserisse conteúdos do campo da arquitetura, ensinando sobre planejamento urbano, cidades ou seus próprios espaços e demandas, as pessoas talvez se interessassem pelos processos participativos institucionais, ou se sentiriam

⁶ Ibidem, p. 5.

⁷ algumas dessas pesquisas são as seguintes:

ALVES, Exercícios de mobilização sócio-espacial: o jogo Oasis, 2019.

ARRUDA, Do discurso ao diálogo: Interfaces físico-digitais no espaço urbano para a retomada da esfera pública, 2014

LANA, Uma experiência de produção de espaço coletivo na Ocupação Dandara: a comunidade real como horizonte teórico de uma assessoria, 2016

MARANGONI, Por práticas emancipatórias no planejamento urbano: análise das dinâmicas sócio-espaciais e pesquisa-ação no Alto das Antenas, 2019

⁸ Laboratório Gráfico de Experimentação Arquitetônica da Universidade Federal de Minas Gerais.

incentivadas a se engajar coletivamente e se mobilizar para demandarem assessoria técnica quando necessário.

Porém, posteriormente, ao conhecer o Projeto Político Pedagógico de algumas escolas e também as leis que definem seus conteúdos, percebi que (ao menos) as propostas e livros didáticos não estão tão distantes assim de temas sobre a cidade e seus processos institucionais, sobre as histórias de seus lugares, sobre cidadania etc. Ou seja, abordam assuntos que eu entendia que poderiam estimular a mobilização e o engajamento sócio-espacial.

Autores como Ivan Illich me levaram a questionar a própria escola como o caminho que eu estava inicialmente vislumbrando. Ela sozinha carrega, junto com outras instituições como família e religião, a responsabilidade de promover o conhecimento, a cidadania, os valores e o futuro das pessoas. Segundo Illich, assim como toda crença num messias salvador, à escola atribui-se o caráter de salvação, e portanto basta submeter-se aos seus sistemas para garantir sucesso.⁹ A prática da educação escolar nos estimula a lidar com nossas reais necessidades ou contribui para nossa alienação na sociedade capitalista? Refletir sobre a própria lógica da educação escolar se tornou mais importante do que simplesmente inserir mais conteúdos nela. Não parece eficaz a simples adição de conteúdos a serem estudados — como aprender sobre Planos Diretores, por exemplo.

Uma prática de educação escolar diferente da convencional parece ser a proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa possibilidade chamou atenção quando me deparei com a participação do MST numa audiência pública do processo participativo citado. Os representantes do movimento social demonstraram capacidade de articulação ao se engajarem ativamente no debate do zoneamento territorial, pautando seus desejos. Eles decidiram que era importante expor seu ponto de vista sobre as propostas que estavam sendo apresentadas para o ordenamento institucional da cidade, e essa participação pareceu indicar que algo na formação daqueles militantes estimulava a mobilização, o engajamento e a consequente sistematização de suas demandas.

O MST nasceu da articulação das lutas pela terra no Brasil, tendo a educação como uma das pautas centrais para a fixação do trabalhador e de sua família no campo. Como explica Roseli Caldart, a educação convencional não condiz com a realidade do campo e dos sem-terra.

⁹ ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 1970.

Assim como não é possível compreender o surgimento do MST fora da situação agrária e agrícola brasileira, também é preciso considerar a realidade educacional do país para entender por que um movimento social de luta pela terra acaba tendo que se preocupar com a escolarização de seus integrantes.¹⁰

Os princípios pedagógicos das escolas do campo não estão apenas na inserção do indivíduo no mercado de trabalho, mas em formar um sujeito que tenha senso crítico em relação à atividade (trabalho) que desempenha — com consciência de sua condição de trabalhador explorado — e à sua capacidade de produção e eventualmente de autonomia, como explica Antônio Júlio Neto. Além da escola, a formação do sujeito sem-terra também se dá pelo cotidiano, a urgência das pautas desenvolve um processo de aprendizagem que acontece em função da luta, durante a participação no processo de luta.¹¹

O interesse numa pedagogia diferente da convencional, que parece repercutir também na formação dos acampados e assentados, estimulou minha ida a campo para conhecer um grupo sócio-espacial do MST. Como observa Kapp, grupo sócio-espacial “designa um grupo de pessoas que se relacionam entre si num espaço, sendo esse espaço constitutivo do grupo e, inversamente, constituído por ele”.¹² Manter o hífen na palavra sócio-espacial, como tenho feito ao longo do texto, é uma proposta de Marcelo Lopes de Souza e indica que as duas instâncias estão relacionadas, mas não fundidas, ou seja, existe uma dialética na qual o sócio não apenas qualifica o espacial, mas fala também das relações sociais que acontecem no espaço.¹³

O grupo sócio-espacial do qual me aproximei é o da Escola Elizabeth Teixeira, uma escola do campo do MST localizada no Acampamento Pátria Livre, em São Joaquim de Bicas,¹⁴ cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Essa aproximação teve o intuito de conhecer as práticas sócio-espaciais e pedagógicas do grupo, entender como é a mobilização no acampamento e na escola e, além disso, como eu, como assessora técnica, poderia contribuir

¹⁰ CALDART, *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*, 2000a, p. 147.

¹¹ NETO, *Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*, 2003.

¹² KAPP, *Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica*, 2018, p. 223

¹³ SOUZA, *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. 2013. p. 16

¹⁴ Segundo dados do IBGE do censo de 2010, São Joaquim de Bicas tem uma população de 25.537 pessoas, das quais 27% se encontram vivendo na zona rural. A renda mensal média da população é de 2,3 salários mínimos.

para as eventuais demandas espaciais que surgissem desse contato, utilizando interfaces que possibilitassem pensar alternativas às práticas do processo de projeto convencional.

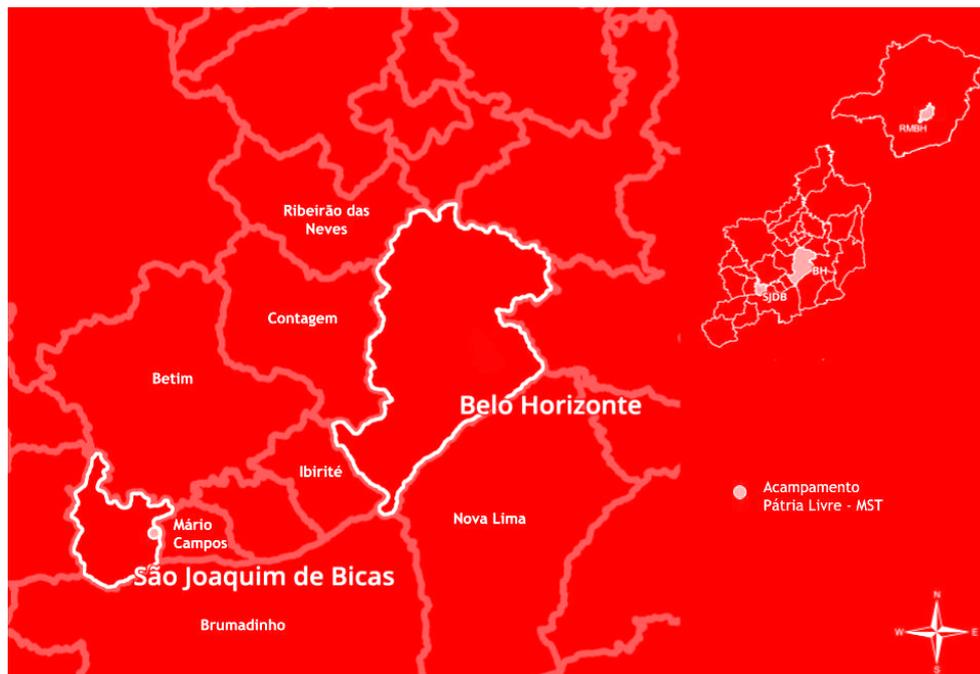


Figura 1: Esquema da localização do acampamento Pátria Livre na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O Acampamento Pátria Livre tem aproximadamente quatro anos e é um dos três acampamentos da Regional Metropolitana do MST em Minas Gerais. Além dele existe o Maria da Conceição, em Itatiaiuçu, e o Zequinha, vizinho do Pátria Livre. Ao todo, esses três acampamentos somam cerca de 1500 famílias ocupando áreas que não cumpriam sua função social.¹⁵ O Pátria Livre tem aproximadamente 600 famílias, e junto às outras setenta famílias do acampamento Zequinha, ocupam uma área de aproximadamente 470 hectares,¹⁶ que está inserida num complexo de aproximadamente 700 hectares abandonados já usado antes para

¹⁵ Centro de Documentação Eloy Ferreira Silva. Disponível em <www.cedefes.org.br/despejar-1550-familias-sem-terra-do-mst-na-regiao-metropolitana-de-bh-e-injustica-agraria-e-urbana/>, acesso em setembro de 2020.

¹⁶ Levantamento feito em 2019 pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado Minas Gerais (EMATER), a pedido do Ministério Público Estadual (MPE). "O levantamento foi solicitado à Seapa pelo promotor de Justiça André Sperling. O objetivo foi identificar todas as famílias que residem no acampamento que foi afetado pelo rompimento da Barragem da Vale, em Brumadinho, já que ele fica às margens do Rio Paraopeba". Disponível em <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/secretaria-de-agricultura-conclui-levantamento-solicitado-pelo-ministerio-publico>>, acesso em janeiro de 2020.

mineração pela empresa MMX, uma das empresas de Eike Batista que de acordo com o movimento, tem a propriedade da terra.¹⁷

Segundo levantamento do MST, Eike Batista é dono de cerca de 10 mil hectares de terras somente na Região Metropolitana de BH. O movimento quer pressionar o Governo Federal a incluir essas propriedades na reforma agrária, já que o empresário está envolvido em casos de corrupção listados pela Operação "Lava Jato".¹⁸

O acampamento está situado na margem esquerda do Rio Paraopeba, próximo à BR 040 sentido Brumadinho — Betim, e o acesso pode ser feito por meio de três portarias, uma delas via atravessamento do rio no ponto geograficamente central do acampamento, na direção de onde passa uma rede de distribuição de água da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA); E os outros dois acessos são por duas extremidades de uma estrada de terra que chega em São Joaquim de Bicas. A quatrocentos metros de uma das portarias se encontra outro vizinho do Pátria Livre, a Aldeia Nahô Xohã dos indígenas Pataxó Hã-Hã-Hãe e Pataxó.



Figura 2: Esquema de localização do acampamento Pátria Livre em relação aos vizinhos: acampamento Zequinha e aldeia Naô Xohã. Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

¹⁷ MMX mineração: companhia de mineração do grupo EBX, criada em 2005. Disponível em <<http://www.Mmx.Com.Br/show.aspx?Idmateria=8ahjhg/8w6suawwx/vgpww==&linguagem=pt>>, acesso em dezembro de 2019.

¹⁸ Fragmento do jornal on-line Hoje em Dia, 2017, disponível em <<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/mst-ocupa-fazenda-de-eike-batista-em-s%C3%A3o-joaquim-de-bicas-1.546488>>, acesso em novembro de 2019.

A maioria dos moradores do Pátria Livre vêm das cidades do entorno como São Joaquim de Bicas, Sarzedo, Mário Campos, Betim, Contagem e especialmente da comunidade Vila Ideal em Ibirité. Essas famílias estão organizadas sócio-espacialmente em vinte e nove núcleos de base. Caldart explica sobre esse tipo de organização no MST:

A organização interna de um acampamento começa com a formação dos chamados núcleos de base, constituídos entre dez e trinta famílias e segundo o critério inicial de proximidade, geralmente a partir do município de procedência dos acampados. Através dos núcleos é organizada a divisão das tarefas necessárias para garantir a vida diária do acampamento: alimentação, higiene, saúde, religião, educação, animação, finanças... Quanto mais recentes e herdeiros da história dos acampamentos anteriores, mais dimensões aparecem como necessidades já no início de sua organização.¹⁹

O acampamento segue a estrutura organizacional do MST, com dirigentes gerais do acampamento, dirigentes para cada setor (educação, saúde, comunicação etc.) e coordenadores de núcleo responsáveis por cada setor também em cada um dos núcleos. Da mesma forma, a Escola Elizabeth Teixeira tem a proposta de envolver todos os alunos na construção e manutenção das suas atividades.

A Escola funciona desde abril de 2018 por meio de uma articulação do governo de Minas Gerais e do município de São Joaquim de Bicas, graças à pressão e construção do espaço feita pelos moradores e pelo MST. Burocraticamente ela funciona como um segundo endereço da Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo, pertencente à Fundação Helena Antipoff, de Ibirité, município da RMBH.²⁰ A educação básica foi assumida pelo estado pois o município alegou não ter as condições necessárias para se responsabilizar pelo ensino no acampamento ou para receber os alunos em suas escolas. Com este arranjo, ficou para a prefeitura de São Joaquim de Bicas apenas a incumbência da educação infantil.

¹⁹ CALDART, *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, 2004. p. 177.

²⁰ Em 2021 a parceria com a Fundação Helena Antipoff chegou ao fim, e a Escola agora é o segundo endereço de outra escola estadual em São Joaquim de Bicas.



Figura 3: Escola Elizabeth Teixeira em 2019.
Fonte: Acervo da autora, 2019.



Figura 4: Escola Elizabeth Teixeira em 2019.
Fonte: Acervo da autora, 2019.



Figura 5: Escola Elizabeth Teixeira.
Fonte: Mariana Rocha, MST.

Ela tem as mesmas obrigações que qualquer outra instituição de ensino estadual em Minas Gerais, descritas na Lei Delegada 122, 2007 e no Plano Decenal da Educação de Minas Gerais de 2011. Estas regras dizem respeito principalmente a exigências de documentos, calendário e lançamento de informações no Diário Escolar Digital (SIMADE). Se um aluno não tiver a documentação completa exigida, por exemplo, ele não poderá efetuar sua matrícula. Entretanto, segundo Amarildo, diretor da escola no ano de 2018, “apesar de ser um segundo endereço, tem uma identidade própria, a identidade do povo sem-terra, da pedagogia do movimento”,²¹ e isso se expressa nos documentos do Projeto Político Pedagógico da Escola, que contém em seus objetivos e propostas gerais as seguintes frases: “ensinar fazendo”, “ensinar a realidade local e geral”, “todos participam, todo acampamento na escola e toda a escola no acampamento”, “levar em conta o contexto da educação na Reforma Agrária”, “método de educação de Freire e experiências do MST no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”.²²

A Escola Elizabeth Teixeira foi construída ao mesmo tempo em que se levantavam os espaços de moradia, e além de funcionar como instituição de ensino, exerce papel de centralidade no acampamento, abrigando encontros, festas, assembleias etc. Como outras escolas convencionais, ela pode ser entendida como um espaço já mobilizado, já que concentra pessoas de várias localidades, permitindo que a informação e o aprendizado compartilhado por um aluno na sala de aula também afetem seus familiares e suas redes de convívio. Esse aluno, por sua vez, se relaciona e aprende nessa rede, voltando para a escola e contribuindo para a construção daquele espaço de convivência.

O espaço, a construção e as atividades da Escola, e de muitas escolas em acampamentos, acabam ganhando mais importância do que o próprio espaço e construção individuais dos moradores. Ela, junto com as produções coletivas, vira o cartão de visita da comunidade, sendo um espelho dos seus valores. Ou ao menos a intenção é essa. O espaço da escola que a comunidade do Pátria Livre vem construindo, junto aos espaços do acampamento, parece constituir-se como grupo, um grupo sócio-espacial. Assim como coloca Kapp, “grupos efetivamente produtores de seus espaços, constituídos no processo dessa produção e

²¹ Entrevista concedida por Amarildo Horácio a mim e Maria Clara Mariano, em 26/11/2018, disponível em partes em <<https://www.youtube.com/watch?v=v97hKvdNsIA&t=15585>>.

²² Escola Itinerante Elizabeth Teixeira. Guia Orientador Pedagógico e Curricular. São Joaquim de Bicas, 2018.

impensáveis sem ela” e por essa razão, “mais do que sociais, são sócio-espaciais”.²³ A autora distingue grupo sócio-espacial de outros grupos cujos membros usam o mesmo espaço sem que esse constitua sociabilidade, ou grupos sociais que não tenham o espaço como constitutivo de sua sociabilidade.

Passageiros do mesmo ônibus ou clientes do mesmo supermercado compartilham espaços, mas não formam grupos sociais. A gangue da Norton Street ou os trabalhadores da sala de montagem compartilham espaços e formam grupos sociais, mas não produzem os espaços que compartilham. Equipes de urbanistas que desenham loteamentos ou equipes de juristas que escrevem legislações urbanas formam grupos sociais e produzem espaço (em termos normativos), mas esse espaço não os constitui como grupo; poderiam desenhar anúncios publicitários ou legislar sobre outro tema qualquer. A nenhum desses casos se aplica o conceito de grupos sócio-espaciais.²⁴

Ao conhecer esse grupo sócio-espacial de perto, fui apresentada a algumas demandas espaciais, dentre elas o projeto de um parquinho. Decidi trabalhar a demanda desse parquinho com os adolescentes (de 11 a 14 anos) para investigar como acontecem os processos de produção daquele espaço, tentando propor interfaces para contribuir com a mobilização sócio-espacial, abrir possibilidades de um diálogo crítico e evitar um processo de projeto que fosse impositivo ou participacionista, com protagonismo profissional. Nesse processo a ideia foi também pensar uma mobilização em torno da própria demanda, pois ela não estava sistematizada pelo grupo, e era específica da coordenação (que inclusive se preocupa com a mobilização) para o grupo.

A assessoria técnica para um grupo sócio-espacial, como é o caso da Escola Elizabeth Teixeira e do acampamento, deve estimular essa problematização e visar fortalecer os ganhos de autonomia que o grupo alcança quando dá conta de se constituir ao produzir um espaço (ou na perspectiva de fazê-lo),²⁵ o que demanda “criar meios para que ele se dê conta do que já produziu, como e porquê”.²⁶ Ela deve também pensar em processos que não sejam voltados ao produto final, como a conquista de terra, mas voltados para o próprio ato de se organizar em torno da luta por essa conquista.

²³ KAPP, Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica, 2018, p. 224.p.229

²⁴ KAPP, Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica, 2018, p. 232.

²⁵ Ibidem, p. 224.

²⁶ Ibidem, p. 234

Baltazar, et al. falam da trilogia engajamento, autonomia e cidadania, atrelados um ao outro para a possibilidade de transformação sócio-espacial a partir de uma auto-organização que seja voltada para o próprio processo de auto-organizar-se, o que é diferente do grupo que se mobiliza para um produto específico.²⁷ Neste caso, ainda que importantes, os produtos gerados não são o objetivo, e sim os ganhos de autonomia possíveis quando o grupo se vê como parte de um processo aberto e contínuo de autoaprendizagem sócio-espacial, conhecendo e sistematizando suas próprias demandas.

Para desenvolver o processo de auto-organização, os autores apostam no uso de interfaces para minimizar uma interação dominadora e pretensiosa a partir de dispositivos que medeiam a interação entre arquiteto (ou outro assessor técnico) e o grupo sócio-espacial, ou seja, o arquiteto atua no design de instrumentos, e não de produtos. “As interfaces para a transformação sócio-espacial desafiam os arquitetos a evitar seu viés cultural especializado e obter uma compreensão das especificidades do contexto sócio-espacial no qual uma interface deve operar”.²⁸

Nesse sentido, as interfaces propostas na Escola Elizabeth Teixeira tiveram a intenção além de trabalhar o projeto e a construção de um parquinho coletivamente evitando a minha imposição técnica, promover a mobilização sócio-espacial dos alunos para um ambiente de diálogo problematizador. Foram três oficinas com interfaces desenvolvidas. A primeira foi uma oficina de fotografia que começou a levantar especificidades do cotidiano, do espaço e dos conflitos, e que levantou um volume de material suficiente para gerar debates em outras ocasiões. A segunda oficina deu continuidade na primeira, pois as fotos tiradas pelos alunos foram impressas e georreferenciadas em um mapa aéreo do acampamento que também serviu de espaço para inserção de informações e percepções gerais do Pátria Livre, de forma que o caráter mais espontâneo que a experiência tomou possibilitou um maior engajamento e liberdade dos alunos em interagir. E a terceira oficina foi voltada mais especificamente ao projeto do parquinho, levantando espacialmente o lugar escolhido.

No entanto, chegando o fim do ano letivo da escola, as atividades foram interrompidas, e não voltaram mais em razão da pandemia de Covid-19, interrompendo a experiência prática. Mas

²⁷ BALTAZAR; et al. Dialogue with Interfaces: beyond the Visual towards Socio-spatial Engagement. 2019. pp. 129–148.

²⁸ Ibidem, p. 227. Traduzido do original: “Interfaces for socio-spatial transformation challenge designers to avoid their specialized cultural bias and gain an understanding of the specificities of the socio-spatial context in which an interface should operate”.

o que chegou a ser feito serviu para levantar mais questionamentos em torno das particularidades daquele grupo sócio-espacial, estimulando análises mais profundas que foram sendo complementadas com leituras, outras entrevistas e conversas com moradores e dirigentes do MST naquele acampamento.

Um desses questionamentos se relaciona ao fato de alguns grupos sócio-espaciais se mobilizarem em torno de um objetivo específico (a conquista pela terra, por exemplo), e quando esse objetivo é alcançado, o grupo parece se desmobilizar, se voltando para a esfera individual e desmotivada. O MST, por exemplo, tem casos em que grupos se mobilizaram em torno da conquista da terra enquanto acampados e, após a conquista do assentamento, se isolaram cada um em seu pedaço de terra, garantindo o próprio espaço mas perdendo as conexões e o engajamento nas causas coletivas.²⁹

No caso do Pátria Livre e da Escola Elizabeth Teixeira, ainda que sejam espaços constituídos a partir de propostas emancipadoras de construção, produção e aprendizado coletivos, a mobilização do grupo para a ocupação teve um viés prioritariamente instrumental e numérico, voltado para dar um 'sangue novo', uma nova energia para a luta pela terra no estado de Minas Gerais, sem que houvesse um trabalho de base prévio junto aos futuros acampados. A Escola como um reflexo dessa situação geral também tem suas dificuldades, pois depende do esforço individual de professores (que nem sempre estão dispostos) e dirigentes para que as propostas pedagógicas inovadoras possam acontecer. Especialmente os adolescentes são uma preocupação da direção da Escola, pois, diferente dos adultos, eles não são demandados a assumir responsabilidades com a segurança das portarias ou com a manutenção dos barracos e das plantações, nem têm obrigação de participar de grupos de trabalho. O engajamento nesses trabalhos coletivos de construção do acampamento faz parte da formação pedagógica do sujeito sem-terra.

Além disso, os moradores em seus processos de produção do espaço do acampamento, e principalmente no processo de produção do espaço da Escola, não parecem vincular o espaço

²⁹ Existe uma diferença entre Assentamento e Acampamento. Assentamento é quando já houve negociação e cada um tem seu pedaço de terra para produzir. Acampamento é quando ainda estão numa situação temporária na qual se espera para ter sua terra demarcada após as negociações. Ou ainda, ocupações e/ou retomadas são ações coletivas das famílias sem-terra, que por meio da entrada em imóveis, reivindicam terras que não cumprem a função social. Mais informações, buscar no "Incrá | Assentamentos". Disponível em <<http://www.incrá.gov.br/assentamento>>, acesso em novembro de 2019.

conscientemente como central para a construção da luta, o que acaba deixando-os vulneráveis à entrada de uma prática heterônoma e à submissão a um especialista, como se em alguns momentos fosse mais legítima a produção que vem de fora. Especialmente na Escola, construída pelos próprios moradores, essa produção do espaço não é colocada em pautas amplas de discussão, ainda que tenha nessa produção um instrumento de resistência importante diante das autoridades e o vínculo das pessoas no acampamento. Em outras palavras, pode-se dizer que a produção do espaço (da Escola e do acampamento) é algo tão custoso que acaba sendo encarada como um fim, sem de fato se tornar articuladora de uma possível mudança social das relações de produção.

A falta de entendimento da produção do espaço como central e articuladora de mudanças estruturais está diretamente associada à falta de uma necessária consciência sócio-espacial. No intuito de ilustrar a contradição entre a centralidade da produção do espaço para a sociedade e a falta de consciência sócio-espacial, faço aqui um parêntese trazendo um exemplo concreto, do próprio MST, sobre a produção do espaço da Escola Nacional Florestán Fernandes (ENFF). Trata-se de um tipo de contradição que é reproduzida o tempo todo na sociedade capitalista, e que por acaso aconteceu no contexto do MST. Ainda que seja um exemplo com proporções e processos não comparáveis ao Pátria Livre e à Escola Elizabeth Teixeira, algumas nuances presentes no caso reforçam aspectos observados e analisados com mais profundidade nos capítulos deste trabalho.

A ENFF teve um projeto arquitetônico pautado pelo processo renascentista, criticado acima, assumindo de antemão e sem questionamento prévio a necessidade de um projeto heterônomo, acolhendo a imposição profissional especializada que vem de fora e perdendo a oportunidade de promover um processo coletivo autônomo, com possibilidade de confrontar a lógica capitalista. Em uma busca sobre esse processo de projeto e construção da ENFF, importante local de formação do MST, encontrei a seguinte fala da arquiteta Lílian Avivia que realizou um projeto autoral e conceitual para a Escola:

O desafio era de não reproduzir nem a Casa Grande nem a Senzala que marcam a história da injustiça no Brasil. Na ausência de uma linguagem do povo para edificações públicas fui buscar uma referência histórica que ultrapasse a história do capitalismo. Trazer do Renascimento esta linguagem que priorizou uma arquitetura humanista, da escala humana, retomando um outro curso da história a fim de re-elaborar a linguagem arquitetônica e seguir adiante. Os humanistas em busca do novo e de uma nova referência vão a Roma, na arquitetura, na política e no pensamento. A linguagem renascentista sai da vida contemplativa para entrar na vida ativa, da participação criativa. O MST hoje, dentro do contexto histórico brasileiro, é formado por homens que tomam a iniciativa para a vida política. Esta arquitetura tem a função de falar esta linguagem da ação política na tentativa de reagir ao neoliberalismo e seu discurso único do mercado [...]30

O que essa fala informa sobre o caso é que se trata de um projeto autoral que pretende comunicar uma linguagem do povo que participa ativamente da luta contra as injustiças; e, para isso, uma linguagem trazida do Renascimento que supostamente representa um caráter político, ativo e participativo. Em outras palavras, o projeto autoral conceitual feito pela arquiteta pretendeu ter uma linguagem que representa a ação do MST, combinando então com seus princípios. A busca por uma linguagem fora do contexto da luta do MST, significa trazer para o projeto a comunicação de uma mensagem descontextualizada, que nesse caso é o caráter ativo e participativo que existe, segundo Lílian, no Renascimento que priorizou uma arquitetura humanista, como se ele não fosse também, justamente, o nascimento do capitalismo.

A escola se localiza em Guararema (SP) e seu processo de construção de fato contou com algumas iniciativas interessantes que podem desafiar processos capitalistas de produção do espaço e estar de acordo com um horizonte de justiça social, como a parceria com artistas para arrecadação de fundos para a compra do terreno, o trabalho voluntário e pedagógico dos militantes que vinham de todo o país e aprenderam novas técnicas de construção, o próprio canteiro de obras em mutirão coletivo, os materiais e técnicas empregados, dentre outros.³¹ Mas ainda assim, o projeto e as decisões do processo foram feitas da maneira convencional,

³⁰ O contexto era o I Seminário Internacional de Solidariedade, no qual a arquiteta falou para um grupo de brasileiros e estrangeiros (Alemanha, Romênia e Holanda) que visitavam a escola. Fonte: SILVA, Roberta Maria Lobo da. A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

³¹ SILVA, Roberta Maria Lobo da. A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes. 2005.

bastante usual na prática do campo da arquitetura, ou seja, com decisões tomadas por uma especialista de maneira hierárquica e heterônoma.

Voltando à fala da arquiteta, parece contraditório que se tenha inspirações renascentistas na comunicação de um projeto para um movimento social que luta contra o modo de produção capitalista. Isso porque é justamente esse período que marca uma mudança estrutural no modo de produzir o espaço. Como detalhado por Sérgio Ferro em sua obra, as bases para uma arquitetura que separa o trabalho intelectual do arquiteto — o desenho —, do trabalho braçal — principalmente a construção — surgiram já no chamado gótico tardio, sendo consolidado e teorizado no Renascimento. Foi nesse período na Europa que surgiu a figura moderna do arquiteto em um processo heterônomo de produção.³²

A Escola Florestan Fernandes é um marco importante para a história do MST e não se deseja questionar essa importância. Portanto, esse exemplo não trata de uma relação causal entre o desenho pautado por um projeto heterônomo e os demais desdobramentos do processo de produção da escola, que pareceram ter uma abertura crítica maior. Seria difícil fazer essa analogia uma vez que eu não estive presente e tampouco tenho acesso aos documentos necessários para uma revisão mais aprofundada, que me permitiria entender os interesses em jogo, os motivos das decisões, os constrangimentos burocráticos etc. O que pretendo trazer nessa breve discussão é como que essa maneira de projetar, acrítica em relação ao processo de separação entre o desenho e os trabalhos de construção, se insere em um contexto no qual parece existir um objetivo emancipatório que poderia ter ido além dessa lógica.

Além da referência ao Renascimento, a arquiteta também relatou, de acordo com Francisco Barros, ter como modelo o Centro Nacional de Educação chamado “Givat Haviva”, em Tel Aviv, Israel, por ser um “espaço do ser humano”, com escalas humanas, caminháveis entre o verde e a natureza. E ainda, ela sugeriu desde o início das conversas com o movimento que a escola fosse construída com terra crua e a obra fosse no modelo de autogestão, para permitir que os trabalhadores fizessem parte de um processo formativo. O MST não aceitou inicialmente essas duas sugestões, segundo ela, alegando que fossem inviáveis e complexas. Mas pouco tempo depois essas ideias se transformaram nas próprias bandeiras de afirmação do MST, abrangendo o que foi sendo chamado de construção agroecológica, tão presente hoje em dia nas pautas da assessoria técnica rural. Barros conta ainda que, segundo a arquiteta, o projeto

³² KAPP, Teoria crítica da arquitetura, 2020, p. 103, coloca que Sérgio Ferro é “o autor que mais contribuiu para uma teorização da arquitetura a partir da produção”.

não foi feito de maneira participativa por falta de tempo e desconhecimento da alternativa. Mas que no fim do processo a própria arquiteta teceu duras críticas ao projeto “fechado”.³³ Posteriormente, algumas iniciativas de inserção dos construtores na lógica do desenho aconteceram, sem, contudo, inseri-los no processo de concepção, como por exemplo um curso de ‘leitura de desenhos’ proposto pela arquiteta para que os construtores ‘cumprissem a tarefa de maneira adequada’.

Foi na construção que o processo ganhou mais atenção e de fato diversos avanços interessantes.³⁴ Trabalhadores militantes de todas as regiões do país foram para o local da obra e se separaram em brigadas para o processo de construção em mutirão, que incluiu um processo conjunto de formação dos voluntários para as técnicas de construção e outros aprendizados como supletivo e alfabetização. De acordo com Silva, os próprios trabalhadores definiam suas equipes a partir de alguma experiência que que já dispunham, e os que não tinham experiência se inseriram como ajudantes de pedreiro ou aprendizes.³⁵ Os trabalhadores voluntários (brigadistas voluntários que passavam temporadas mais curtas) que eram a maioria na obra, voltavam para casa depois de sessenta dias e podiam utilizar as técnicas e materiais que aprendiam (como terra, Bloco de Terra Comprimida [BTC], taipa e outros) em seus assentamentos, se fosse conveniente.³⁶

não é superado o fato das edificações da escola terem sido construídas sob trabalho heterônomo. Esse é um problema para um processo formativo que se pretende libertador: há a necessidade de se “abrir o jogo”, e segundo podemos perceber, “o jogo” não estava aberto, pois as “cartas já estavam todas distribuídas” — o desenho, a forma, o projeto, os materiais de construção — estavam todos já predeterminados quando os construtores das brigadas chegavam.³⁷

A lógica do projeto separado da construção reproduzida no projeto da ENFF é a lógica reproduzida na maioria das construções formais hoje, que prescreve de maneira autoral os

³³ BARROS, Formação profissional dos trabalhadores da construção civil: o canteiro de obras e a emancipação social. 2018. pp. 215, 228.

³⁴ Para mais detalhes deste e dos demais processos, consultar os trabalhos de Barros (2018), Princeswal (2007) e Silva (2005).

³⁵ SILVA, A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes, 2005, p. 224.

³⁶ Ibidem.

³⁷ BARROS, Formação profissional dos trabalhadores da construção civil: o canteiro de obras e a emancipação social, 2018, pp. 215–228

espaços, os métodos, o que seria aprendido, os materiais etc. Poderia-se dizer, por exemplo, que na etapa de construção os brigadistas puderam aprender sobre o material e suas técnicas e com isso havia possibilidade de abertura para novas possibilidades. Porém, as decisões continuavam sendo de cima para baixo, com os desenhos já prontos. Ainda que do ponto de vista do produto formal tenham sido pensados materiais e uma estética que 'combinem' com a luta pela terra, o processo não foi pensado para além da prescrição formalista do produto. Baltazar ao defender uma abordagem criativa com interfaces esclarece sobre os danos da lógica formalista na arquitetura, que pode até gerar edifícios considerados bonitos e impactantes, mas "não mudam o modo de produção da cidade. O impacto criativo não acontece".³⁸ De maneira parecida a luta pela terra serviu apenas de inspiração para a forma, mas não foi discutida como possibilidade para informar um processo de projeto não prescritivo.

Similar ao que ocorre no processo de construção da ENFF, o acampamento Pátria Livre e a Escola Elizabeth Teixeira também são espaços onde existem contradições advindas da sociedade capitalista, ainda que os envolvidos estejam mobilizados e comprometidos em torno da conquista da terra. Tais contradições acabam sendo empecilhos à autonomia individual e coletiva, à busca e exercício da cidadania e também ao engajamento em qualquer tipo de produção, especialmente do espaço. Mudar as relações de produção faz parte dos objetivos do MST de transformação da sociedade na luta contra o capitalismo, e é nesse cenário que a reflexão sobre a produção do espaço é fundamental. Minha proposta é pensar possibilidades para a assessoria técnica de arquitetura e urbanismo a partir das contradições e problematizações desse contexto em que a intervenção heterônoma de um especialista tende a ser aceita sem questionamentos.

Como os interesses dos capitais acabam pautando e comandando os diversos processos nos quais estamos inseridos — de aprender, de planejar, de cuidar da saúde, de construir etc., uma vez que o modo de produção dominante é o capitalista, reflexões sobre as contradições que aparecem podem contribuir para evidenciar algumas armadilhas que acabam cooptando ou minando propostas sócio-espaciais que se propõem a ser diferentes, como as da Escola Elizabeth Teixeira e do acampamento Pátria Livre. A problematização da produção do espaço nos dois casos pode servir para pensar na possibilidade de ação nas brechas desse modo de produção, como propõe Michael Moore, em sua entrevista para o documentário "A

³⁸ BALTAZAR, Ana Paula. Desenvolvimento criativo com interfaces: para além do projeto formalista e prescritivo, 2021, p.895.

corporação”, em que fala sobre como os capitalistas investem em tudo, até mesmo no que pode ser usado para destruí-los:

É porque eles não acreditam em nada. Eles me divulgam porque sabem que milhões de pessoas querem ver meu filme, ver o programa na TV e eles vão faturar. Eu consigo divulgar meu trabalho porque aproveito essa incrível falha do capitalismo. A falha da cobiça. O ditado diz que o rico venderá a corda para se enforcar se ele achar que lucrará com isso. Eu sou a corda. Espero. Sou parte da corda. Eles também acham que quando as pessoas assistem a este filme, apenas verão o filme e não farão nada, porque fizeram um bom trabalho entorpecendo suas mentes, tornando-as idiotas, e elas jamais farão algo, não deixarão o sofá para tomar uma ação política. Eles estão convencidos disso. Eu acho o oposto.³⁹

A problematização das contradições na Escola e no Pátria Livre têm como objetivo ampliar o imaginário acerca dos empecilhos que dificultam a mobilização daquele grupo ou que até mesmo podem desviar dos objetivos e princípios gerais do MST de transformar estruturalmente a sociedade. Mas mais que isso, essa discussão pode iluminar algumas brechas para atuação naquele espaço, visando uma prática de assessoria técnica para além da solução imediata dos problemas e que de fato contribua para ganhos de autonomia dos grupos assessorados. Dessa maneira, um futuro trabalho com aquele grupo ou com um grupo sócio-espacial com características parecidas poderá, por exemplo, partir de interfaces que problematizam com os moradores essas contradições presentes na produção dos seus espaços.

Entretanto, é preciso deixar explícito que a problematização das contradições não pretende deslegitimar o movimento, muito menos menosprezar a luta do MST, como se houvesse um jeito certo de lutar. Pelo contrário, qualquer espaço, lógica ou prática, por mais interessante que seja, carrega ambiguidades, oposições e contradições. Escolher um acampamento do MST para esse aprofundamento diz respeito a escolher um lugar que em suas práticas já desafiam, logo no processo de ocupação, sentidos comuns estabelecidos, como os direitos de quem tem a propriedade privada que foi ocupada. É certo que esses processos desafiadores exigem um gasto de energia e um comprometimento imensurável de quem está cotidianamente presente nas suas construções, e por essa razão, também se faz necessário ressaltar que qualquer debate crítico que se faça neste trabalho não é uma crítica à(s) pessoa(s) que fazem e fizeram parte

³⁹ "The corporation", 2003, 2h21m39s. Apesar de Moore apontar um começo de resistência nas brechas do próprio capitalismo, na verdade os capitalistas investem e divulgam sua iniciativa porque ela não propõe de fato uma mudança estrutural. Mas as pessoas que se incomodam assistindo aos filmes, podem se incomodar a ponto de entenderem a necessidade de mudanças estruturais.

daquele contexto, mas às relações sociais que são reproduzidas, ou seja, são críticas à nossa sociedade como um todo. Kapp, ao falar sobre os diferentes agentes presentes na produção habitacional, enfatiza a necessidade de entender as estruturas sociais que são reproduzidas e que são objeto de crítica, ou seja, não há personalização da crítica:

[...] no processo de execução de um empreendimento de produção ou melhoria habitacional, essas pessoas [movimentos sociais, Estado, capitais e os técnicos] operam a partir de suas posições sociais, com a perspectiva que essas posições lhes permitem e com as exigências e pressões que sofrem ali. Até certo ponto, esse condicionamento é consciente, mas há muitos aspectos em que passa despercebido. Como se diz, o peixe não sabe que está molhado. [...] Mas considerem que uma das ideologias mais cruéis da nossa sociedade é a ideologia da personalização, isto é, a redução de todos os conflitos e dificuldades a culpas pessoais e de todos os privilégios a méritos também pessoais. [...] Somos ensinados desde pequenos a não compreender dificuldades como manifestações de estruturas e dinâmicas sociais, que surgiram num longo processo histórico e que hoje tendem a nos parecer naturais. Mas, na verdade, elas não são naturais. E elas podem ser transformadas, desde que haja compreensão de como funcionam e discussões amplas e abertas sobre o que queremos que se tornem.⁴⁰

Para desenvolver este trabalho, portanto, precisei entender um pouco mais a fundo sobre essas estruturas sociais contraditórias que reproduzimos, e foi importante para essa investigação (e também para manter algum fôlego durante os tempos difíceis de pandemia) a participação no grupo de estudos sobre pedagogia sócio-espacial do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais (NPGAU).⁴¹ A minha perspectiva sobre o que temos discutido nesse grupo, que mantém mais questionamentos e problematizações que certezas, tem a ver com a investigação dialética e problematizadora buscando pensar estruturas que possibilitem que as pessoas definam seus processos coletivamente por meio de uma práxis sócio-espacial.

⁴⁰ KAPP, *Experiências em Assessoria Técnica e suas questões*, 2014, pp. 112–123

⁴¹ Este grupo de estudos foi proposto pela Professora da Escola de Arquitetura da UFMG, Ana Paula Baltazar, e também pela Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ana Paula Assis, dando continuidade ao pós-doutorado da Prof. Ana Assis (supervisionado pela Prof. Ana Baltazar), visando precisar melhor as possibilidades de assessoria técnica de arquitetura e urbanismo com objetivo de contribuir para a emancipação humana e transformação sócio-espacial. A pedagogia sócio-espacial é discutida neste contexto.

Muitas leituras que guiaram as discussões do grupo impactaram as análises deste trabalho, dentre elas as que fizemos de Ivan Illich e de Paulo Freire.⁴² Além deles, também tive contato com os autores Jorge Grespan, Marcelo Carcanholo e Virgínia Fontes, estudiosos do pensamento de Karl Marx e sua crítica ao Capital. Bem como foram importantes para o desenvolvimento desse texto alguns autores que desenvolvem em seus escritos análises sobre a pedagogia do MST, que por sua vez também se referencia na pedagogia socialista russa, dentre eles, Luiz Carlos Freitas, Roseli Caldart, Gaudêncio Frigotto e Antônio Júlio Menezes Neto, além dos diversos autores dos verbetes do Dicionário da Educação do Campo. Essas leituras e investigações não esgotaram esses temas, pelo contrário, foram apenas uma iniciação importante tanto para possibilitar um maior aprofundamento na análise desenvolvida, quanto para ter uma perspectiva mais generosa e dialética do contexto no qual se insere o grupo sócio-espacial que me aproximei e analisei.

Além das leituras que embasaram as análises teóricas, as informações sobre a Escola e o acampamento Pátria Livre foram reunidas por meio da consulta de arquivos da Escola e também de textos e documentos disponibilizados pelos funcionários ou feitos por quem teve contato com a Escola, bem como diversas entrevistas e conversas informais. Além disso, desenvolvi algumas oficinas, já citadas anteriormente, de mobilização sócio-espacial para a construção junto aos alunos e moradores da demanda de um parquinho para a Escola. Após o início da pandemia de Covid-19 essas oficinas precisaram ser interrompidas, e após alguns meses houve um novo momento em campo para entrevistas e investigações presenciais. Ainda que tenha havido essa pequena oportunidade presencial, durante a pandemia a maior parte das conversas foi feita à distância por ligações telefônicas ou troca de mensagens on-line.

A partir disso, a discussão foi organizada neste trabalho da seguinte forma: dos cinco capítulos existentes, o primeiro deles é essa introdução. O segundo capítulo conta a experiência mencionada anteriormente da participação num processo de planejamento urbano. Essa experiência foi realizada numa Escola Estadual da cidade de Itatiaiuçu, RMBH, na ocasião da revisão do seu Plano Diretor. A intenção em trazer esse caso é expor, a partir da minha própria

⁴² Sobre esses autores foram lidos no grupo de estudos o texto que transcreve o debate feito entre Illich e Freire no final da década de sessenta em Cuernavaca, México, chamado *La educación una autocrítica*, publicado em 2013. Além disso, discutimos também *Pedagogia do Oprimido* (1968), de Paulo Freire, e *Sociedade sem escolas* (1970) de Ivan Illich. Cabe ressaltar que o nome sociedade sem escolas foi a tradução escolhida para a versão em português, mas na verdade o nome original remete ao deschooling, à desescolarização. Isso quer dizer que o processo não é simplesmente acabarmos com a escola, mas que as pessoas sejam capazes de se socializarem de maneira não prescritiva, ou seja, desescolarizar a sociedade como um todo, desinstitucionalizar estado, religião, família etc.

prática, uma breve crítica das contradições do planejamento urbano que se diz participativo mas que acaba reproduzindo prescrições e modelos escolarizados. Essa crítica pretende informar a necessidade da criação de ambientes problematizadores, e também mostrar meu percurso até conhecer e me relacionar com o MST, para então reformular minha possibilidade de atuação como assessora técnica a partir da atuação em escolas, agora nesse outro contexto, já tendo como pressuposto o horizonte de transformação da sociedade e não apenas o treinamento para um processo participativo.

O terceiro capítulo se ocupa principalmente de descrever e analisar minha experiência nas visitas ao acampamento, especialmente junto à escola, onde pude propor e desenvolver uma pesquisa-ação. Apresento as primeiras descobertas sobre o acampamento, a partir da minha experiência por meio de caminhadas com alguns moradores. Em seguida, apresento a experiência das três oficinas de mobilização em torno da demanda de construção do parquinho para a escola, desde a formalização da demanda até a interrupção das atividades em decorrência da pandemia de Covid-19, apontando a continuidade do trabalho a partir do aprofundamento na produção sócio-espacial da Escola.

Já o capítulo quatro aprofunda a análise crítica do que comecei a observar nas experiências descritas no capítulo três que foram sendo melhor investigadas com o tempo, e analisadas com auxílio das leituras e de novas pesquisas bibliográficas. O foco da análise é a produção sócio-espacial da Escola e as suas contradições, observando como se dá a mobilização para essa produção, correspondendo também ao acampamento, e a que tal mobilização tem servido; entendendo o contexto dos alunos e demais moradores, as motivações em se juntar ao MST; e também compreendendo melhor as nuances presentes na produção material dos espaços, como foram e são trabalhadas as demandas, quais as expectativas etc.

Cabe observar que mais do que entender sobre a construção dos espaços de escolas do MST, o objetivo dessa investigação foi entender a produção desta Escola e deste acampamento em especial, e as contradições que existem na produção desse espaço. Essas análises foram organizadas principalmente a partir das falas dos moradores e colaboradores daquele lugar, e as conexões foram sendo feitas por meio das outras informações reunidas, das situações e acontecimentos observados e das pesquisas bibliográficas. Essa estrutura indica que as informações reunidas aqui não representam verdades universais, mas diferente disso, dão uma ideia do contexto que tem sido vivido e também do que se deseja transmitir às pessoas que como eu são de fora do movimento.

2. Da prescrição ao horizonte de ambientes problematizadores

Em 2017 tive a oportunidade de propor duas oficinas com interfaces numa Escola para alguns dos alunos que participavam das audiências públicas da elaboração do Plano Diretor da cidade. Plano diretor é uma lei exigida pelo Estatuto da Cidade para municípios que cumpram um ou mais das seguintes exigências: ter ao menos vinte mil habitantes, integrar uma região metropolitana ou aglomerações urbanas, ou estar num território onde exista interesse turístico ou tenha influência de empreendimentos de grande porte. Essa é, então, a lei que planeja, controla e orienta o crescimento e a gestão dos municípios, e por isso, “deve expressar os objetivos estabelecidos por cidadãos juntamente com a administração pública municipal para se instituir os princípios, diretrizes e normas a serem seguidas na promoção do bem-estar e na plena realização das funções sociais da cidade”.⁴³ A vontade em realizar essas oficinas com interfaces na escola de Itatiaiuçu, que aconteceram paralelamente ao andamento da elaboração do Plano Diretor desse município, foi perceber que apesar do processo oficial se dizer participativo, observei que a participação daqueles alunos nas audiências estava sendo mais quantitativa, sem existir problematizações e aprofundamentos efetivos das questões do município que poderiam afetar seus cotidianos.

Ao desenvolver esse assunto, trago um paralelo dessa prática de planejamento urbano participativa que intenciona (ao menos no discurso) uma transformação sócio-espacial a partir da participação popular, mas acaba reproduzindo a lógica convencional, mesmo quando a intenção é fugir dela. Faço essa crítica a partir da escolarização do processo em questão — espelho da escolarização da nossa sociedade, no sentido proposto pelo autor Ivan Illich.⁴⁴ Além disso, essa experiência importa na pesquisa pois foi por meio dela que me aproximei do contexto das escolas do MST e das propostas pedagógicas com objetivo libertador e emancipador desse movimento. A presença dos militantes do Acampamento Maria da Conceição de Itatiaiuçu na audiência pública de revisão do Plano Diretor do município foi o que possibilitou meu primeiro contato com o MST. Porém, o desenvolvimento da pesquisa aconteceu em outro acampamento, no Pátria Livre, isso porque dos três acampamentos do MST da RMBH (além dos citados, também existe o acampamento Zequinha), ele é o único que

⁴³ Equipe PlaM, O que é um plano diretor?, 2017. disponível em: <<http://www.rmbh.org.br:8081/plano/planodiretor.php?mun=itatiaiu%C3%A7u>>, acesso em outubro de 2021.

⁴⁴ ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 1970

dispõe de uma escola funcionando dentro dos seus limites. A partir da primeira aproximação ao MST, tomei a decisão de pesquisar e testar diretamente em uma Escola do movimento alternativas com interfaces, sem a necessidade de pautar assuntos oficiais do planejamento urbano, mas focando no que é interesse de fato do grupo sócio-espacial do qual me aproximei.

2.1 Ensinando os alunos a participarem do Plano Diretor

As oficinas foram propostas por meu colega André Siqueira e eu, para os alunos da Escola Estadual Manoel Dias Corrêa, em Itatiaiuçu, Minas Gerais. A revisão do Plano Diretor do município era parte de um processo abrangente de revisão de planos diretores de onze municípios da RMBH, do qual eu participei ativamente como estagiária.

Esse processo foi um desdobramento do chamado Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana de Belo Horizonte (PDDI-RMBH), projeto de lei que envolveu um processo de elaboração complexo, e tem como objetivo guiar a gestão e o planejamento da RMBH de maneira integrada entre todos seus municípios, além de intencionar por meio das diretrizes de suas políticas “a construção de um sentido de cidadania metropolitana”.⁴⁵ Uma das vinte e oito Políticas propostas pelo PDDI é a Política Metropolitana de Regulação do Uso e Ocupação do Solo, que por sua vez é composta por quatro programas, dos quais interessa aqui o Programa de Macrozoneamento Metropolitano. O Macrozoneamento é um instrumento que estabelece diretrizes para o uso e ocupação do solo de toda a RMBH, e assim como o PDDI e esse projeto de revisão de planos diretores, foi coordenado por uma equipe técnica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em parceria com outras instituições de pesquisas e a supervisão (no caso da revisão dos Planos Diretores) da Agência de Desenvolvimento da RMBH. Em síntese:

⁴⁵ Site da Agência de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Belo Horizonte, disponível em: <<http://www.agenciarmbh.mg.gov.br/pddi-macrozoneamento/>>. Acesso em outubro de 2021.

Constitui o principal objetivo desta iniciativa o assessoramento e apoio às revisões dos Planos Diretores Municipais, sob responsabilidade dos municípios e com a assistência técnica da Agência Metropolitana e da UFMG, com vistas a compatibilizar a gestão do território e a legislação municipal com os avanços propostos pelo PDDI-RMBH e pelo Macrozoneamento Metropolitano, de forma a dar continuidade ao processo de planejamento da metrópole e construção participativa de uma gestão compartilhada e democrática do território metropolitano da RMBH.⁴⁶

Como mencionado, um dos municípios que participou do processo foi Itatiaiuçu, localizado na figura abaixo, que conta com 9.928 habitantes, dos quais 37,34% destes moram na zona rural.⁴⁷ A cidade sofre influências do vetor industrial oeste da RMBH, e é marcado por atividade metalúrgica, siderúrgica, indústria alimentícia, além de atividades mineradoras, que vêm aumentando na região. Seu principal acesso à capital é a via BR-381, com distância de 58 km.



Figura 6: Localização de Itatiaiuçu na RMBH. Fonte: base retirada do site do Plano Metropolitano. Disponível em <<http://www.rmbh.org.br/pdm.php>>, acesso em jan de 2020.

⁴⁶ Site do plano metropolitano, espaço digital plano diretor. Disponível em <<http://www.rmbh.org.br/pdm.php>>, acesso em outubro de 2021.

⁴⁷ IBGE. Censo Demográfico 2010.

O processo de Revisão dos Planos Diretores foi composto por três audiências públicas participativas, a primeira de leitura comunitária, ocorrida em 15 de maio de 2017, a segunda de leitura técnica e propostas preliminares, em 15 de setembro de 2017, e a terceira de propostas de estruturação territorial que aconteceu em 17 de novembro de 2017. Em todas as elas a população do município poderia comparecer e contribuir. Além disso, também fez parte da estrutura do processo a criação de um grupo de acompanhamento, composto por representantes do poder executivo e legislativo municipal, associações, equipe técnica e membros da sociedade civil. O grupo tinha a responsabilidade de avaliar o andamento do processo e manter uma relação mais frequente entre sociedade civil, pessoas da prefeitura e membros da equipe técnica de revisão, e para isso realizavam reuniões mais frequentes nas semanas em que não aconteciam as audiências públicas. A professora de Artes da Escola Estadual Manoel Dias Correa, a Profa. Sheila, integrava o grupo de acompanhamento do processo, e por isso se interessou em levar seus alunos às três audiências públicas de elaboração da lei. Essa Escola reúne pessoas de todas as localidades da cidade, pois é a única Escola estadual de Itatiaiuçu, conseqüentemente, a participação dos alunos nas audiências poderia significar a representação de pessoas de todas essas regiões.

Na primeira audiência, de leitura comunitária, o objetivo era identificar e classificar problemas, virtudes e potencialidades do município a partir da fala dos participantes. Essa reunião durou entre três e quatro horas, das quais pouco tempo era destinado para discussões entre os participantes divididos em grupos, pois o início era ocupado com a apresentação da equipe técnica e ao final todos se reuniram novamente para uma apresentação das questões debatidas em cada grupo. As contribuições dos presentes nessa etapa eram do tipo 'sensação de insegurança na cidade', 'precisamos melhorar a saúde' e 'investir na educação', e também reclamações ou pedidos pontuais para determinadas regiões e bairros.

Já a segunda reunião de leitura técnica utilizou alguns mapas feitos pela equipe técnica para levantar diretrizes mais específicas (e técnicas). Portanto ela exigiu conhecimentos do uso e ocupação da cidade, de leitura de mapas e entendimento de termos técnicos (como seguridade e sustentabilidade, unidades de conservação, abastecimento, PIB, preservação ambiental, uso e ocupação do solo etc.) para que fosse possível aproveitar o pouco tempo para contribuir efetivamente, já que as horas de reunião foram divididas de maneira parecida à primeira audiência. No decorrer da reunião os presentes fizeram perguntas sobre os termos técnicos e sobre o processo de revisão, levantou-se alguns locais que precisavam de proteção ambiental e discutiu-se novamente alguns problemas da cidade. No geral, não houve aprofundamento

maior do que na primeira audiência, e os alunos precisaram ir embora antes do final da discussão por conta do horário do transporte coletivo.

Alguns dias depois, André e eu pudemos comparecer numa das reuniões do grupo de acompanhamento que debateu as repercussões dessas duas audiências públicas. Segundo o grupo, as audiências tiveram um tempo muito corrido e foram ineficientes, pois acabaram servindo de espaço de reclamação sobre os problemas da cidade, sem trazer as complexidades que envolvem esses problemas ou pensar em ações práticas. Na ocasião, também discutiram a dificuldade em desenvolver um processo contínuo e profundo quando não existe a frequência das mesmas pessoas em cada audiência, sendo sempre necessária uma explicação de todo o processo, o que custa tempo.

Nesse contexto, pensando na terceira audiência de estruturação territorial que trataria das propostas preliminares para o zoneamento da cidade e definiria questões importantes para o projeto de lei,⁴⁸ André e eu nos reunimos com alguns alunos duas vezes em rodadas de oficinas que tinham como objetivo tornar palpável o que um Plano Diretor afetaria na vida cotidiana deles. Uma vez que o processo estava colocado e tinha data limite para encerrar, o que poderia ser feito para que houvesse um maior engajamento dos alunos? Como deixar mais claro para eles o processo em curso? A partir disso, a primeira teve como objetivo trazer assuntos do cotidiano de Itatiaiuçu e Região Metropolitana para entender como eles podem ser relacionados e organizados num Plano Diretor. E na segunda fizemos uma dinâmica que pretendeu entender e construir zoneamentos a partir de um mapa da cidade.

No primeiro encontro nos organizamos numa roda para discutir "o que significa para você morar na RMBH e em Itatiaiuçu", e para isso, um rolo de barbante era utilizado para dar fala a quem o estivesse segurando, ao mesmo tempo em que as questões levantadas eram escritas num papel kraft colocado na parede. O debate surgiu sem esforço, pois uma das alunas estava bastante interessada no processo do Plano Diretor e iniciou algumas das discussões.

⁴⁸ O zoneamento é um instrumento que divide a cidade em regiões sobre as quais incidem regulações específicas de ocupação do solo. Uma região caracterizada como zona mineradora, por exemplo, obedecerá a critérios estabelecidos pela lei do Plano Diretor que condizem com esse tipo de uso naquele contexto.

região metropolitana da capital. Para alguns, Itatiaiuçu apresenta as dificuldades de pertencer a uma região metropolitana (longas distâncias, problemas com segurança pública de uma cidade grande) sem desfrutar das facilidades (acesso a bens e serviços facilmente, múltiplos horários de ônibus, e oferta de empregos por exemplo). Posteriormente discutiu-se a presença intensa de atividade mineradora, que só contrata pessoas de fora da cidade, aumenta o desmatamento e está relacionada à poluição da água. Esse assunto trouxe à tona a possibilidade de pressão por contrapartidas a serem cumpridas pela mineradora para a cidade, além do ônibus gratuito que conecta a sede do município a bairros mais afastados, que já é uma conquista neste sentido.

Outros assuntos também surgiram, como as carências de infraestrutura e espaços de lazer nos bairros e a pouca oferta de empregos. Segundo eles, os jovens não são levados a sério na cidade, o que faz com que os talentos saiam de Itatiaiuçu após o ensino médio. O sentimento de insegurança na cidade também foi bastante levantado, parte causada pela inserção na RMBH mencionada anteriormente, mas principalmente pela presença, que na época era recente, dos sem-terra em Itatiaiuçu (Acampamento Maria da Conceição do MST).

Apesar de ter sido um pouco mais demorado e profundo que o momento da audiência pública, percebemos que essa dinâmica acabou seguindo a lógica do diagnóstico superficial do próprio processo de revisão do Plano, que gostaríamos de contrapor, pois generaliza questões complexas e passíveis de debates extensos a simplificações como a “a questão do desemprego, da saúde, da insegurança etc”. Além disso, insistimos em trazer o debate do Plano Diretor para a roda, e nas vezes que o fizemos, a conversa perdeu o fôlego. Isso nos fez perceber que acabamos assumindo um papel de defensores do plano, e que muitas discussões poderiam ter ido para lados mais interessantes, como a mobilização em torno de objetivos comuns na cidade (assuntos que apareceram no debate), se não fosse nosso atrelamento ao tema do processo participativo em curso que, para a maioria dos alunos, não era uma questão de interesse.

Outro ponto importante foi o engajamento acontecer graças a obrigação de presença na escola. A oportunidade de sair da sala de aula proporcionou uma situação favorável ao engajamento, mas só alguns alunos de cada turma puderam participar, escolhidos pelo inspetor da escola a partir do seu critério de “quem era o melhor da turma”. Conseqüentemente, essa estrutura dificulta a saída daquelas discussões da escola, uma vez que acabou a aula, acabou a discussão.

Depois da primeira experiência com debate mais amplo, fomos mais específicos na segunda oficina que fizemos com os alunos, pois o objetivo era conversar sobre a próxima (e última) audiência pública do Plano Diretor, de propostas de estruturação territorial, de modo que por meio da nossa oficina, os alunos compreendessem mais sobre o que eram os zoneamentos e outros termos técnicos, para que fossem capazes de entender o que seria discutido, e até questionar e contribuir. Os zoneamentos utilizados na revisão de Planos Diretores foram elaborados a partir do Macrozoneamento, também desdobramento do PDDI. Ainda que a lógica de 'zonear' seja questionável por si só por ser engessada, prescritiva e abstrata, nossa intenção era que os alunos ao menos entendessem os códigos daquele processo para conseguirem entender os conteúdos da próxima audiência, mesmo com os limites e as impossibilidades em conseguir elaborar propostas concretas na reunião.

Então, utilizando um mapa do município que continha suas avenidas principais e sua mancha urbana, as alunas que puderam participar conosco localizaram seu bairro, sua moradia, e outros pontos de referência da cidade — Serra de Itatiaiuçu, a Escola, Igrejas, a praça etc. Depois nos dividimos em duplas, cada uma representando uma categoria de zoneamento diferente, nomeada a partir de uma simplificação do que foi utilizado no Macrozoneamento (usamos, inclusive, as mesmas cores e siglas das categorias): mineração, preservação ambiental, industrial, adensamento controlado 1 e adensamento controlado 2. Cada uma dessas categorias, ilustradas na figura a seguir, supostamente carrega interesses que podem ou não conversar entre si.



Figura 9: categorias de zoneamento utilizadas na segunda oficina com os alunos. Fonte: Acervo pessoal, 2017.

A ideia foi levantar esses interesses e debater até chegar a um acordo a partir do exercício de simulação e proposição, no qual as equipes deveriam sugerir áreas no mapa que seriam mais convenientes para o zoneamento que representavam. Nessa experiência as alunas conseguiram se localizar no mapa com facilidade, além de levantar histórias sobre o processo de formação da cidade a partir de memórias que elas tinham dos espaços. Alguns relatos de vivências e percepções do território surgiram a partir disso — como a lembrança da época em que o alto-forno da cidade funcionava e era uma atividade econômica, ou da época anterior às grandes mineradoras.

O resultado do mapa é mostrado na figura abaixo, e nele estão representadas as nossas marcações dos pontos colocados como principais para a localização no mapa, como a escola, a casa de cada uma, as principais vias e os bairros da cidade. Além disso, as áreas do mapa ocupadas por cada categoria de zoneamento não fugiram muito do que já acontece na realidade, ou seja, onde estão os bairros mais ocupados pelas casas foi onde decidiu-se por colocar as zonas de adensamento controlado; onde existem parques e áreas preservadas foi caracterizado por zona de preservação ambiental; onde já acontece a mineração foi indicado como a zona de mineração, porém, nesse caso, discutiu-se sobre a necessidade de existir contrapartidas que as empresas mineradoras deveriam realizar para a melhoria da cidade, além do transporte gratuito que já existe (essa decisão foi indicada com uma seta no mapa que vai da zona separada para mineração e aponta para o centro da cidade). E por fim, a discussão da zona industrial estimulou a memória de antigas fábricas que existiam próximas ao centro da cidade e hoje fazem parte de uma área mais abandonada. Para esse critério de zoneamento, decidiu-se que nesses espaços de fábricas antigas da cidade deveriam funcionar pequenas indústrias que não geram impacto para os moradores, e definiu-se uma área mais afastada do centro, porém próxima a outro núcleo de adensamento controlado, para ser disponibilizado para as indústrias maiores. Essas decisões não foram completamente espontâneas, uma vez que André e eu tivemos a necessidade de estimular algumas das discussões e decisões para o mapa a partir das histórias e lembranças que surgiam ao longo da conversa.

do planejamento urbano de zonear a partir de categorias fechadas, sem conseguir discuti-las com mais profundidade e problematização.

Por fim, a audiência de estruturação territorial ocorreu no dia 17 de novembro de 2017, estava cheia e teve um caráter mais formal que as outras. É importante destacar que, dos 11 municípios que estavam passando pelo mesmo processo de revisão do Plano Diretor, Itatiaiuçu foi o primeiro a ter a terceira audiência. Nela, as mesmas três a quatro horas disponíveis foram divididas entre o momento de apresentação, tanto do processo quanto dos participantes, e depois, da apresentação da proposta de zoneamento pensada para Itatiaiuçu, seguido de um tempo para a comunidade colocar suas questões. Observamos que as alunas que participaram das oficinas que propomos na Escola não contribuíram com as questões que foram levantadas e pensadas nos nossos encontros, foram ainda mais passivas nessa reunião, como mostra a figura a seguir, na qual estão sentadas nas últimas duas fileiras do salão, com um olhar desinteressado e sentadas distantes da equipe técnica, estrategicamente perto da porta de saída.



Figura 12: Audiência de estruturação territorial, estudantes na sala de audiência, sentadas em grupo e no fundo. Fonte: Acervo pessoal, 2017.

O que pudemos perceber foi que apesar dos debates interessantes sobre Itatiaiuçu e sua inserção na região metropolitana, a nossa abordagem foi, como esperado, insuficiente para mudar a atitude dos estudantes diante da audiência de estruturação territorial. A pouca quantidade de encontros, que implicam numa falta de continuidade e profundidade do trabalho com os alunos; a falta de sistematização entre uma oficina na Escola e outra,

acarretando desconexão entre elas são fatores que intensificaram esse resultado. Porém, sabíamos que estávamos dentro de um tipo de processo que não é o que mais favorece a participação efetiva (ainda que houvesse esse interesse) e o ambiente mais formal da audiência, com apresentações extensas, uso de microfone, lotação de pessoas e uso de termos técnicos também não permitiram que as discussões, opiniões e propostas levantadas nas nossas oficinas com interfaces pudessem ser expostas.

Entretanto, na ocasião da terceira audiência, diferente dos demais presentes na audiência e até mesmo da nossa participação enquanto equipe técnica, nos interessou a presença e a participação do grupo representante da Ocupação Maria da Conceição do MST, recém chegada no município naquele ano. Ainda com todo o estigma que esse movimento tinha na cidade, colocado explicitamente pelos alunos da Escola Estadual na nossa primeira reunião, a participação do movimento foi bem expressiva, pois seus representantes souberam colocar suas necessidades na audiência para todos. Nós entendemos que isso aconteceu porque eles se encontravam naquela ocasião com um objetivo específico e contextualizado, o de garantir a continuidade das famílias no terreno ocupado. Portanto, era importante entender onde o acampamento se situava no mapa, qual tipo de zoneamento era proposto para a região apesar do distanciamento provocado pela linguagem técnica.

2.2 Itatiaiuçu nunca foi tão participativa

As audiências em Itatiaiuçu podem representar o que acontece no geral em instâncias participativas de planejamento urbano, como pouco aprofundamento para uma participação mais efetiva, consciente e deliberativa. O participacionismo é em si contraditório, pois nesses processos os participantes, na verdade, apenas estão tomando ciência ou parte em algo que já foi previamente decidido pelos interesses dominantes. Nesse sentido, “Nunca fomos tão participativos”, como explica Ermínia Maricato,⁴⁹ em razão da constatação de que os ambientes na esfera política estão cheios de pessoas compondo essa dita participação. Mas mas por essa participação não significar uma de problematização das questões estruturais que dizem respeito ao presente ou ao futuro do capitalismo, ao mesmo tempo nunca esteve tão vazia. Assim como diz a autora, “[o] neoliberalismo não foi uma evolução natural do mundo, como querem fazer crer, mas uma construção ideológica e programática persistente e vitoriosa”, e portanto entender as questões estruturais sócio-espaciais para poder transformá-las envolve um processo longo, trabalhoso e especialmente pedagógico para que se entenda

⁴⁹ MARICATO, Ermínia. *Nunca fomos tão participativos*. 2007.

realmente o que se está construindo, para quê, para quem, como etc. O espaço institucional de algumas reuniões não comportam esse processo:

Nota-se uma atração muito forte pelo espaço institucional ou pela institucionalização de práticas participativas, como se isso constituísse um fim em si. (...) Mas é preciso entender o que é o Estado em sua complexidade, especialmente numa sociedade como a nossa, patrimonialista e desigual. Seu poder de cooptação e mesmo de corrupção parece imenso. (...) Não sendo possível a cooptação, a anulação do outro tem sido a alternativa em qualquer conflito que envolva classes dominadas. A história do Brasil é que permite tais generalizações aparentemente radicais. Não se trata, portanto, de ignorar a luta por espaços institucionais por via eleitoral ou qualquer outra via, mas de dar a ela a devida dimensão no processo de construção de um outro mundo marcado por outras relações sociais. Esse raciocínio vale para quem está fora ou dentro do aparelho de Estado.⁵⁰

Essa participação quando ela acontece, então, é feita na maioria das vezes (ainda que sem essa intenção) de maneira manipulada pelos 'tomadores de decisão', ou seja, técnicos, prefeitura, vereadores envolvidos e empresários, ou então se reduz à simples consulta, tratando superficialmente os problemas, visando aprovar soluções, sem que de fato os presentes tenham a oportunidade de problematizar as situações. Essas duas etapas do processo, que segundo a escada da participação cidadã de Sherry Arnstein (1969) se enquadram respectivamente como não participação e tokenismo⁵¹, geram certa expectativa na população e posterior desânimo e desinteresse.

O Plano Diretor, ainda que escrito de maneira impecável e muito bem intencionado, dificilmente vai conseguir por ele mesmo transformar estruturalmente uma cidade. O discurso nele colocado e das pessoas que trabalharam na sua elaboração acaba sendo distante da prática. Assim como diz Maricato, ele pode ser um instrumento para que as pessoas conheçam mais a cidade e entendam as forças que a controlam (no melhor dos casos), mas no fim ele não serve para impedir a natureza dos interesses dominantes nas disputas dos capitais pelo espaço, muitas vezes os favorecendo diretamente. Assim como aponta Henri Lefebvre sobre a quem serve o urbanismo e os seus instrumentos de planejamento do urbano: "De passagem, recordemos que o pior inimigo do urbano é o urbanismo, instrumento estratégico do Estado e do capitalismo na utilização da realidade urbana fragmentada e na produção de um espaço

⁵⁰ Ibidem. p. 2

⁵¹ Tokenismo é entendido como um esforço superficial ou simbólico para parecer inclusivo.

controlado".⁵² As boas intenções no texto da lei que servem a determinados interesses são realizadas, e o que não serve é ignorado, como aponta Maricato: "os esquecidos continuam esquecidos caso não estejam lá para ressaltar suas necessidades, sem a ilusão de desenhar a cidade de todos ou a cidade dos nossos sonhos".⁵³

Perceber a incapacidade estrutural das boas intenções técnicas pode ser importante para não servir (ou ao menos não fazê-lo ingenuamente) de instrumento de legitimação do capital na produção do espaço. Talvez serviremos inevitavelmente, mas ao menos o faremos criticamente, problematizando a prática e tentando desconstruir os padrões nocivos do campo, que são colocados muitas vezes como naturais. Esses padrões são chamados por Kapp et al. de atuação tecnocrática, na qual o arquiteto atua em espaços informais assumindo papel de agente da informalidade, predefinindo objetos, procedimentos e normas; de atuação missionária, na qual o arquiteto assume para si o papel de transferir cultura e conhecimento do seu campo para um grupo que nunca teria acesso ou dependeria disso para construir seu espaço; e de atuação artística que tem a pretensão de transformar os espaços informais em monumentos.⁵⁴ Um padrão tecnicista também é discutido no texto de Marcelo Lopes de Souza:

Uma abordagem tecnocrática, dos auto intitulados especialistas neutros e imparciais, elabora diagnósticos e propostas de intervenção com pouca ou nenhuma abertura à participação popular, ou, na melhor das hipóteses, existindo uma participação que não corresponde ao verdadeiro poder decisório. Essa abordagem é bastante clara no urbanismo modernista e no planejamento regulatório clássico; mas também acontece em outras correntes, como no "planejamento politizado" brasileiro, quando por exemplo se evidencia excessivamente as tarefas técnico-intelectuais em detrimento às questões sociais.⁵⁵

Ainda que os cidadãos em Itatiaiuçu, especialmente as alunas que participaram das oficinas que propomos, contribuíssem ativamente na audiência, provavelmente pouco seria levado em consideração ou seria incorporado no projeto de lei, não por falta de vontade técnica, mas por incompatibilidade de interesses e viabilidade burocrática. O foco das nossas oficinas na Escola acabou sendo mais instrumentar a participação na audiência do que na desalienação do processo, algo que seria mais interessante e poderia ter gerado maiores desdobramentos,

⁵² LEFEBVRE, A re-produção das relações de produção, 1973, p. 15.

⁵³ MARICATO, Ermínia. Nunca fomos tão participativos. 2007. p. 3

⁵⁴ KAPP et al., Arquitetos nas favelas: três críticas e uma proposta de atuação, 2012.

⁵⁵ SOUZA, Marcelo Lopes. Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanas. 2006. p. 183.

principalmente porque a transformação sócio-espacial não vem da simples participação popular e da responsabilidade individual de cada cidadão em estar ciente da produção do seu espaço.

Sendo parte de um processo mais abrangente, o Processo de Revisão do Plano Diretor de Itatiaiuçu teve uma estrutura posta e produtos predeterminados. A lógica do produto pronto— que não dá conta do que foge à cristalização de um cenário, impede que outras possibilidades e desdobramentos ocorram, ainda que as intenções sejam boas. Esse contexto acaba sendo desmobilizador visto que cria um cenário futuro (que raramente acontece), não vinculado com o presente. De dez em dez anos o plano se 'atualiza' do que aconteceu para pensar o que (não) vai acontecer nos próximos dez.

Por integrarem um processo de mobilização extenso da equipe técnica, os estudantes acabam enriquecendo as audiências, mas isso não significa engajamento. A estrutura do ritual da participação popular já impede que seja realmente participativa, e alguns pontos positivos dos processos, se não inseridos num contexto de mudança estrutural, acabam "no terreno ideologicamente movediço de uma mitigação maior ou menor das desigualdades, ao mesmo tempo em que se descarta ou evita uma perspectiva de superação profunda do modelo social vigente".⁵⁶

Os estudantes, assim como todos nós e demais presentes na audiência, já estão acostumados com outras pessoas ditando as regras, e portanto não faz sentido para eles ditarem as regras dos próprios espaços, da própria cidade. Essa situação de passividade se agrava pois os alunos estavam alí em horário de aula, numa atividade letiva, e portanto faz todo sentido o modo como se comportaram: como se estivessem em sala de aula, escutando (não tão atentamente) ao que o professor tem a ensinar e a ordenar. Algumas oficinas não seriam mesmo capazes de romper com essa lógica, principalmente por estarem inseridas num contexto ditado pelo processo de revisão do Plano Diretor, com objetivos claros e data limite para encerrar.

Douglas Lummis propõe o termo democracia radical para uma filosofia de libertação, sugerindo que a democracia em sua forma essencial e precisa é radical.⁵⁷ Quando une as palavras *demos* (o povo) e *kratia* (o poder), o radical da democracia não sugere a participação

⁵⁶ SOUZA, Marcelo Lopes. Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos. 2006. p. 185.

⁵⁷ LUMMIS, C. Douglas. Democracia Radical. 2002. p. 32.

do povo no governo, tampouco determina um modo de governar, mas significa precisamente que o próprio povo é o governo, de maneira que o poder é autônomo: o povo governa a si mesmo e cria as condições para a própria liberdade.⁵⁸ A democracia radical não nega a existência do poder, mas é a negação de um poder heterônomo, elitista e burocrático. Ela é lógica e simples, no sentido que deve se expressar na linguagem comum. Ainda que a construção da linguagem comum em si seja complexa, é nela que todos podem se comunicar.⁵⁹

A revisão do plano diretor em Itatiaiuçu já não caberia como um exemplo de exercício da democracia logo em sua concepção, uma vez que as pessoas, na melhor das hipóteses, são apenas espectadoras de uma parte do processo, dificilmente sabendo como esse se constitui e sem muitas possibilidades de ações estruturais que expressariam algum exercício de poder. O tempo das audiências ou dos encontros do grupo de acompanhamento, ou das nossas oficinas na Escola eram as oportunidades para que alguma proposta de comunicação e fuga da lógica imposta acontecesse. Mas a brecha acabou partindo da participação dos membros do MST na audiência. Para eles foi mais natural se posicionar, utilizando uma linguagem simples para falar de assuntos complexos.

Lummis propõe o exercício de refletir sobre a possibilidade de sorteio dos cargos de um governo entre toda a população. Neste caso, todos teriam que estar preparados para prestar este serviço, levando ao que o autor considera indispensável à democracia: comprometer-se, conhecer e representar a todos.⁶⁰ É interessante imaginar a possibilidade de um grupo no qual todos os indivíduos se encontram preparados e interessados em assumir posições de liderança e condução. Essa capacidade provavelmente implica que exista no cotidiano desse grupo ambientes de aprendizagem e reflexão contínua, nos quais todos naturalmente estão engajados em torno dos interesses comuns.

2.3 Ambientes escolarizados e ambientes problematizadores

As contribuições críticas de Ivan Illich sobre a escolarização da sociedade me ajudaram a imaginar caminhos possíveis para pensar nesses ambientes nos quais todos os integrantes de um grupo estão naturalmente engajados nos interesses comuns, de forma que isso não seja um

⁵⁸ Ibidem, p. 34

⁵⁹ Ibidem, pp. 32 e 33

⁶⁰ LUMMIS, C. Douglas. Democracia Radical. 2002. p. 56.

esforço obrigatório e massante, alienado e sem sentido. O autor propõe que transformemos todo instante da vida num instante de aprendizagem, de participação e de cuidado, em contraponto ao que acontece na realidade das escolas e das outras instituições modernas vigentes (como religião, família, medicina etc.). A realidade que vivemos na sociedade capitalista nos faz ter certeza de que a decisão sobre o que é certo e errado já é um dado natural, colocado por alguém, legitimado por uma instituição, pois estamos treinados a aceitar que nos digam o que fazer e pensar. A educação escolarizada e universal é segundo Illich nossa nova religião, tomando o espaço de solucionar os problemas do mundo que antes era ocupado pela igreja. Ela polariza a sociedade quando somente direciona seus recursos aos mais ricos, e nos faz acreditar que tudo pode ser mensurável, até mesmo nosso aprendizado e nossa imaginação: "A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando educação da realidade e o trabalho da criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado".⁶¹

A simples existência da escola obrigatória já divide a sociedade em dois campos: "certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são «acadêmicos» ou «pedagógicos», outros não".⁶² E assim o ato de aprender é separado do mundo real, o mundo torna-se não-educativo. Nós aceitamos serviço em vez de valor, e isso significa que passamos a identificar de maneira equivocada "cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal"⁶³e com isso, "não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada".⁶⁴

Nesse cenário desmobilizado, ritualizado e acrítico, Illich defende o potencial revolucionário da desescolarização, que não deve ser confundido com a inexistência de escolas, ou com a defesa do *homeschooling*, de viés capitalista. Sendo mais uma proposta de mudança estrutural e revolucionária, do que a simples crítica à existência da escola, a desescolarização tem a ver com o processo de desalienação da sociedade, que tem em sua institucionalização avançada um instrumento de opressão. O desvelar da realidade, quando de fato se dá conscientemente,

⁶¹ ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 1970, p.59.

⁶² Ibidem. p. 39.

⁶³ Ibidem. p. 16.

⁶⁴ Ibidem. p. 17.

possibilita compreender que apenas conhecer as raízes dos problemas ou trabalhar de dentro da instituição para melhorá-la, não alcançam por si só cessar a reprodução desses problemas:

Todos estamos envolvidos na escolarização, seja pelo lado da produção, seja pelo lado do consumo. Estamos supersticiosamente convencidos que uma boa aprendizagem pode e deve ser produzida em nós e que nós podemos produzi-la nos outros. Nossa tentativa de afastar-nos do conceito de escola revelará a resistência que em nós acharemos quando tentarmos renunciar ao consumo ilimitado e à difundida presunção de que os outros podem ser manipulados para seu próprio bem.⁶⁵

Isso não significa que não existam horizontes de transformação e que então podemos apenas nos conformar com uma realidade imutável. Contudo, como nosso ponto de partida é escolarizado, o processo de desescolarização aponta para uma prática baseada numa espécie de teoria negativa, na qual sabemos que nossos limites propositivos e imaginativos nos impedem de pensar soluções imediatas aos problemas estruturais colocados pela escolarização. Nesse processo, a tomada de consciência é contínua, e as ações práticas não se separam das reflexões críticas. De acordo com Illich:

Enquanto o indivíduo não estiver explicitamente consciente do caráter ritual do processo pelo qual foi iniciado às forças que modelam seu cosmos, não poderá quebrar o encanto e criar a imagem de um novo cosmos. Enquanto não estivermos conscientes do rito pelo qual a escola modela o progressivo consumidor —principal recurso da economia— não poderemos quebrar o encanto dessa economia e formar uma nova.⁶⁶

A crítica construída por Illich ainda explicita nossa tendência escolarizada de suspeitar de qualquer iniciativa e realização que aconteça de forma independente às decisões institucionalizadas. E assim, qualquer ação que não parta dos modelos institucionais é tida como suspeita, criminosa, e ainda, culpada pelo nosso subdesenvolvimento:

⁶⁵ Ibidem. p. 60.

⁶⁶ Ibidem. p. 64.

Uma sociedade inteira é iniciada no Mito do Consumo Interminável de Serviços. Isto ocorre na medida em que a mencionada participação no ritual sem fim se torna, em todos os lugares, compulsória e compulsiva. A escola leva a rivalidade ritual a uma competição internacional; e aqui os competidores são obrigados a colocar a culpa de todos os males do mundo sobre aqueles que não podem ou não querem participar do jogo. A escola é um rito de iniciação que introduz o neófito na sagrada corrida do consumo progressivo; um rito de propiciação onde os sacerdotes acadêmicos são os mediadores entre o fiel e os deuses do privilégio e do poder; um rito de expiação que sacrifica os que abandonaram o curso fazendo deles os bodes expiatórios do subdesenvolvimento.⁶⁷

Os movimentos sociais, em especial o MST, lutam por condições básicas de sobrevivência para aqueles que, como diz Virgínia Fontes, são incluídos à força no capitalismo e que por motivos diversos não se encaixam nos moldes escolarizados da sociedade,⁶⁸ e por vezes questionam os rituais impostos e lutam por outras visões de mundo que sejam libertadoras, sendo geralmente criminalizados por isso. Como observa Ermínia Maricato,⁶⁹ mesmo com as dificuldades o movimento permanece na ofensiva, se preocupando com a formação política e a responsabilidade de todos e se conservando independentes, ainda que com muita ajuda de doações e recursos públicos.

O MST se formalizou enquanto movimento social em 1984 a partir do seu 1º Encontro Nacional em Cascavel, no Paraná, mas "a semente para o surgimento do MST talvez já existia quando os primeiros indígenas se levantaram contra a mercantilização e apropriação pelos invasores portugueses do que era comum e coletivo: a terra".⁷⁰ Além disso, como explica Gaudêncio Frigotto, as origens do movimento também estão na luta do povo camponês por terra desde a primeira negação da reforma agrária, que aconteceu com a negação por parte da classe dominante brasileira em conceder a reivindicação fundamental dos abolicionistas de fornecer aos recém libertos da escravidão (que aconteceu em 1888) um pedaço de terra para que pudessem produzir a si mesmos.⁷¹ A lei de terras foi promulgada em 1850, mesmo ano da criminalização do tráfico de escravos, e de acordo com o portal do Governo Brasileiro é

⁶⁷ ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 1970. p. 57.

⁶⁸ FONTES, Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada, 1996.

⁶⁹ MARICATO, Ermínia. Nunca fomos tão participativos. 2007. p. 2

⁷⁰ MST, O embrião do MST, 2021, disponível em <<https://mst.org.br/nossa-historia/70-82/>>, acesso em setembro de 2021.

⁷¹ FRIGOTTO, K. Marx e Fr. engels e o legado do MDH para construção da pedagogia socialista, 2021, videoaula.

considerada uma primeira iniciativa de organização da propriedade privada, sendo “o dispositivo legal que, pela primeira vez, buscou regulamentar a questão fundiária no Império do Brasil”.⁷² Acontece que essa lei, propositalmente e não por acaso, favoreceu a concentração de terras e consolidou os imensos latifúndios no país, além de estimular a grilagem, processo assim descrito por Gustavo Prieto:

A grilagem não é apenas a prática de falsificação de documentos. [...] Não é um traço do nosso passado, do nosso atraso. A grilagem é a moderna expressão da via brasileira do desenvolvimento capitalista, de nossa formação territorial que deriva da forma através da qual o capital submeteu a terra à sua lógica econômica de exploração. A funcionalidade da concentração da propriedade fundiária como ferramenta singular e originária de confirmação pela via rentista se explicita. É essa singularidade do estado brasileiro que o distingue dos países centrais e que se expressa na aliança terra-capital.⁷³

E assim, como sugere Frigotto, o processo que aparece como sendo o da abolição que possibilitou condições iguais à todos os cidadãos é na verdade, essencialmente, a realidade dos escravos recém libertos que agora tinham as únicas opções de se tornarem outros tipos de escravos, ao vender a própria força de trabalho aos mesmos patrões, ou então de negarem essa submissão ao lutarem e resistirem por terra para viver e produzir, formando os quilombos.⁷⁴ Maricato sintetiza esse processo na seguinte passagem:

⁷² BRASIL, Lei de Terras, 2016. Disponível em <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras>>, acesso em setembro de 2021.

⁷³ Prieto, Grilagem de terra, 2020. Videoaula disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QOFpdRg_RwJc&t=13405>, acesso em junho de 2020.

⁷⁴ FRIGOTTO, K. Marx e Fr. engels e o legado do MDH para construção da pedagogia socialista, 2021, videoaula.

Um cipoal de leis, decretos, resoluções, registros e cadastros seguiu-se à instituição da propriedade privada da terra no Brasil, a partir da Lei de Terras de 1850. Muitas iniciativas e também a ausência delas serviu para confirmar a relação entre poder e propriedade da terra ao longo dos últimos 200 anos. Até mesmo a gigantesca fraude que permitiu a apropriação privada das terras devolutas teve formatos institucionais variados. [...] Esse parece ser o ponto de honra da elite brasileira: conservar os pobres na ilegalidade quando ela mesma se apropriou ilegalmente da maior parte do patrimônio em terras públicas.⁷⁵

Os muitos processos de luta por conquistas nesse ambiente hostil dos marcos jurídicos, que resistiram e organizaram a luta por terra e a negação de serem culpabilizados pela própria situação de exclusão, culminaram, portanto, na formalização do MST, movimento social cuja natureza pode ser definida por meio do seguinte trecho:

Movimento social, de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil. [...] através da sua organização, lutas e conquistas, busca construir permanentemente uma sociedade alicerçada no ser humano, no respeito ao meio ambiente e nos valores da solidariedade, companheirismo, igualdade e indignação contra qualquer forma de injustiça.⁷⁶

Ao longo da sua trajetória diversos lemas (também chamadas palavras de ordem) marcaram os momentos de luta e as fases do MST, dentre eles, "Terra para quem nela trabalha" em 1985, "Ocupar, Resistir, Produzir" em 1990, "Reforma Agrária, uma luta de todos" em 1995, "Por um Brasil sem latifúndio" em 2000, "Reforma Agrária, por Justiça Social e Soberania Popular" em 2007, "Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!" em 2014, dentre outros.⁷⁷ Nessa evolução, nem sempre a educação foi uma bandeira importante para o movimento, tampouco as escolas eram uma prioridade na formação dos acampamentos:

⁷⁵ MARICATO, Ermínia. *Nunca fomos tão participativos*. 2007, p. 3.

⁷⁶ *Ibidem*. pp. 9–11.

⁷⁷ Para um histórico mais detalhado acessar as Informações disponíveis no site do MST: <<https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/>>.

Nos primeiros acampamentos da história do MST, somente depois de um bom tempo acampados surgia a necessidade de organizar atividades de educação para as crianças sem-terra, que ficavam longos períodos fora da escola. Hoje, 1999, a escola geralmente aparece como uma das primeiras necessidades, sendo organizada logo nos primeiros dias do acampamento. Nos primeiros acampamentos a presença de professoras foi uma coincidência. Nos últimos, tem feito parte do seu planejamento.⁷⁸

Mas ao longo do tempo foi importante para o MST construir uma educação coerente com a luta do campo e do movimento, reconhecendo a importância de dispor de educação de qualidade dentro dos acampamentos e assentamentos. A essa educação que busca o desenvolvimento da consciência social e política das pessoas do campo deu-se o nome de Educação do Campo, em contraponto aos programas governamentais e internacionais de assistência técnica e Educação Rural,⁷⁹ práticas sintetizadas por Elias Brandão como a “extensão da educação praticada nas escolas urbanas, utilizando como método de ensino a reprodução de informações e conhecimentos, sem debater a realidade concreta do homem do campo”.⁸⁰ Dessa forma, a Educação do campo foi efetivada na primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, na cidade de Luziânia, em Goiás. Para Brandão,

⁷⁸ CALDART, *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, 2004, p. 177, nota de rodapé.

⁷⁹ As autoras Rangel e Carmo explicam que os modelos de educação rural que surgiram na década de 1930 foram implantados por organizações norte-americanas e fundaram-se em projetos de modernização do campo, difundidos por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural. Posteriormente, em 1942, foi criado o Institute of Inter-American Affairs, órgão que atua sob a influência dos Estados Unidos no processo de educação da população rural. Na constituição de 1946 as empresas privadas foram responsabilizadas por fornecer educação para seus trabalhadores e respectivas famílias que vinham da zona rural. E em 1948, de acordo com Marlene Ribeiro, foi criada a Organização dos Estados Americanos (OEA), por meio da qual o governo dos Estados Unidos pretendia preservar os interesses do capital investido nos países latinos implementando o modelo agrícola que os tornassem exportadores de produtos primários a baixos preços, bem como usuários de tecnologias e implementos agrícolas importados. As iniciativas de adequação à realidade rural eram superficiais, ou seja, na melhor das hipóteses, respeitavam o calendário determinado a partir da época de colheita e plantio, e introduziam noções básicas de agricultura e veterinária. Tais adequações tinham o objetivo claro de evitar a desistência dos alunos provenientes da vida rural, mas não deixavam de colocar a cidade como ponto de referência central pedagógica. (RANGEL & CARMO, *Da Educação Rural à Educação Do Campo: Revisão Crítica*, 2011; RIBEIRO, Marlene. *Educação Rural: da expropriação dos saberes práticos do camponês à expropriação da terra*. 2014.)

⁸⁰ BRANDÃO, *A educação do campo no Brasil e o desenvolvimento da consciência*, 2012, p.1.

Compreender a Educação do Campo implica adentrar territórios do saber e direitos humanos para além do modelo educacional neoliberal ensinado no sistema educacional formal. A Educação do Campo é realidade no desenvolvimento da consciência social e política de educadores e educandos do campo, acadêmicos, pesquisadores e comunidades, quando se dispõem aprender e compreender o modo de vida do homem do campo, agregando valores aos conhecimentos científicos, diferente da “educação rural” que é conhecida e estudada restritamente, mais ligada às práticas extensionistas da educação formal no atendimento aos habitantes dos territórios rurais.⁸¹

Como destaca Miguel Arroyo, essa educação do campo consiste numa prática pedagógica que considera que o contexto do território é fundamental na produção social e na formação de um grupo:

Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. [...] Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.⁸²

Essa característica fundamental da aprendizagem escolar contextualizada no território foi o que mais tarde vim a entender como sendo o que tinha me chamado a atenção e o que pareceu ser o diferencial na participação dos militantes do MST na última audiência pública descrita neste capítulo. Essa ocasião foi o que proporcionou a oportunidade de conhecer pessoalmente integrantes do acampamento Maria da Conceição do MST, e posteriormente a escola do acampamento Pátria Livre, despertando o interesse em continuar a pensar interfaces e oficinas em escolas, mas agora num ambiente que se propõe explicitamente a transformar a realidade capitalista. A partir dessa oportunidade, a intenção era trabalhar por meio de outra via — dessas do campo arquitetônico que intencionam fugir das práticas convencionais e heterônomas. Me

⁸¹ Ibidem, p.02

⁸² ARROYO, Políticas de formação de educadores(as) do campo, 2007, p. 163.

afastando da inserção num processo oficial de planejamento urbano participativo, que foi a experiência tratada neste capítulo, e me aproximando de uma assessoria técnica que tem como objetivo pensar ambientes problematizadores em um contexto que parece aberto para isso. A ideia, portanto, foi aproveitar a mobilização possibilitada por esse tipo espaço, pensando interfaces que trabalham os assuntos de interesse do próprio grupo para debates problematizadores sobre a produção do espaço, desconstruindo os possíveis imaginários missionários (de imposição da cultura dos técnicos) que a prática convencional pode impor a esses grupos.

3. Pesquisa-ação

A Escola do acampamento Pátria Livre traz o nome de uma importante militante, líder camponesa e símbolo da resistência dos trabalhadores rurais nos anos 1960 no Nordeste do Brasil, Elizabeth Teixeira. Essa Escola está localizada próxima à secretaria geral do acampamento Pátria Livre, num lugar que parece ser a centralidade dos acontecimentos coletivos, e foi inaugurada em abril de 2018, nove meses após o início da ocupação. As particularidades da produção sócio-espaçial da Escola serão melhor analisadas no capítulo quatro desta dissertação. Este capítulo descreve a experiência de aproximação tanto da Escola quanto do Pátria Livre, por meio de interfaces, e aponta a mudança de rumo da pesquisa, que passou a focar nas contradições que começaram a aparecer durante a aproximação.

3.1 Caminhadas etnográficas

A aproximação inicial do acampamento e da Escola aconteceu por meio de visitas, nas quais eu conversava com funcionários e professores sobre o espaço e as propostas da Escola, e além disso também aproveitava para caminhar por outros lugares do acampamento. Nessas caminhadas eu geralmente conversava com alguns moradores sobre a vida antes de ir morar no Pátria Livre, sobre os amigos (e não amigos) que fizeram desde a ocupação, sobre os casos de amor, sobre o forró dos fins de semana, os pontos de encontro, os conflitos que aconteciam e outros assuntos cotidianos que eram de maior interesse dos moradores do que minhas perguntas ansiosas por saber diretamente as organizações espaciais, o início da ocupação e a relação com o MST. Nessa dinâmica, fui conhecendo algumas curiosidades, como o lugar que serviu de ponto de encontro nos primeiros anos do acampamento, chamado ês-panha, onde os moradores costumavam ficar para carregar o celular, usar a internet e a energia (que na época era disponível só naquela área), assistir a uma pequena televisão e saber das notícias do acampamento. O nome deste espaço surgiu de uma espécie de aglutinação das palavras 'eles' e 'apanham', para indicar que naquele local não se pode deixar o aparelho de celular carregando sozinho, uma vez que alguém pode 'apanhá-lo' para si. A seguir tem-se um esquema geral da área do acampamento, indicando seus vizinhos, acampamento Zequinha e Aldeia Naô Xohã, as portarias, a Escola, a ês-panha, a rede de abastecimento da COPASA, e outras informações espaciais.

dez horas da noite, da expulsão de alguns moradores em razão de brigas, violência doméstica ou compra e venda de substâncias ilícitas.

Além disso, observei alguns espaços de moradia, em sua maioria feitos com tapume e lona, dentro de lotes cercados com bambus e cercas de arame farpado ou paletes de madeira. Alguns vizinhos têm aberturas entre seus lotes, e negociam entre si os espaços, como no caso de uma moradora que precisava de mais um cômodo no seu barraco e cresceu sua moradia no espaço do lote vizinho, que não frequentava muito o acampamento e precisava de menos espaço. Conheci moradias com apenas uma edificação, dividida entre três cômodos: um que serve ao mesmo tempo de cozinha, sala e área de tanque com água; um com o quarto, e um com o banheiro. Pode existir em alguns casos, ainda, galinheiros dentro da casa. Também conheci casas que diferentes do primeiro tipo, misturam os ambientes de comer e cozinhar com os espaços externos de plantar, cuidar de animais e passar tempo. Nesses casos os cômodos são espalhados nos lotes, o lugar de cozinhar geralmente tem um fogão à lenha externo com uma varanda onde passam a maior parte do tempo, próximo às hortas e árvores frutíferas; o banheiro é mais afastado e o quarto, também separado, é um cômodo fechado para dormir. Os moradores contam que a terra no início da ocupação era bastante ruim, muito devastada, seca, árida, e que para deixar o ambiente dos lotes mais agradável eles tiveram e ainda tem um longo trabalho.

O saneamento dessas casas parece ser feito por meio de fossas secas ou negras. Desde 2018 a Escola, a Secretaria Geral e a ês-panha tinham energia disponível,⁸³ mas a possibilidade de ter luz individualmente em cada casa é recente (começou em 2020), pois iniciou após as reuniões de organização de compra de materiais e da disponibilidade da mão de obra que faria os serviços da extensão, o chamado gato. A instalação nas casas vai sendo feita mediante o pagamento de aproximadamente cem reais para o material e a mão de obra do electricista, o que faz com que ainda existam muitas casas sem luz, por falta de interesse (não passa muito tempo no acampamento) ou recurso financeiro. O acesso à água é feito de maneira similar, sempre que alguém vai ocupar algum lote, é feito um ponto de água no local, que se conecta à outro gato da rede de distribuição de água da COPASA, que está localizada num ponto geograficamente central do Pátria Livre. A água vinda da COPASA acaba com frequência, existindo um relato de que uma vez acabou por quatro meses.

⁸³ O início da disponibilidade da energia e luz foi estimado por mim com base no início de funcionamento do edifício da Escola. Desde as minhas primeiras visitas ao acampamento em 2018 esses locais já dispunham de luz, mas a data exata dessa ligação não foi checada.

Os moradores, então, vão construindo suas casas, tendo acesso aos poucos ao saneamento básico, e parecem esperar que o assentamento seja oficializado na mesma terra em que estão acampados. Existe uma conversa de que a Companhia de Mineração Serra Azul (COMISA) comprou a propriedade das terras das empresas falidas de Eike Batista e agora possuem a propriedade da terra da região onde está o acampamento, e que já houve uma tentativa de negociação para que o Pátria Livre fosse retirado de lá para a construção de poço seco de minério no local, mas segundo os moradores, o acampamento seguirá resistindo para continuar ali.

A mineração é um grande problema e é pauta central dos debates de resistência do Pátria Livre desde o lema da ocupação, "corruptos, devolvam nossas terras!", que na RMBH faz referência aos corruptos proprietários de terra donos das empresas mineradoras da região, até o acontecimento que impactou imensamente a realidade do acampamento, o rompimento da barragem de rejeitos da mina do Córrego do Feijão localizada no município de Brumadinho, da empresa Vale S.A. no dia 25 de janeiro de 2019, causando duzentas e setenta mortes (dos quais oito corpos, em outubro de 2021, ainda estavam desaparecidos) e impactando socioambientalmente as regiões atingidas pelos rejeitos e os cursos dos rios, especialmente o Rio Paraopeba:

As águas claras do Rio Paraopeba em São Joaquim de Bicas (MG), região metropolitana de Belo Horizonte (MG), foram tomadas pela lama e mudaram de tonalidade. O que antes era cristalino agora tem textura e coloração semelhantes a uma tinta óleo: densa, viscosa, amarronzada. O cenário desolador é agravado pelo odor dos peixes em decomposição.⁸⁴

O Rio Paraopeba contaminado pelo rompimento da barragem, que está há vinte e cinco quilômetros do acampamento, afetou o cotidiano de quem vive à sua margem, que é o caso das famílias do Pátria Livre, que utilizavam suas águas para irrigação das plantações, lavar roupas, nadar, pescar etc., e agora estavam impossibilitadas de acordo com a orientação da EMATER, que determinou nos primeiros dias do acontecimento que os ribeirinhos que permanecessem a cem metros de distância das águas. Muitas dessas pessoas perderam a sua principal atividade econômica que vinha do contato com o rio, não só porque não podiam mais usar das águas do rio, mas porque também começou a existir um grande problema de

⁸⁴ Trecho da reportagem retirada do Jornal Brasil de Fato, disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/>>, acesso em fevereiro de 2021.

escoamento das plantações que ainda conseguiam ir para frente, em razão de um suposto estigma dos consumidores em relação ao que é produzido próximo ao Rio Paraopeba, mesmo que tenha sido cultivado com água tratada da COPASA (já que não havia informações sobre a segurança em continuar usando as águas das muitas nascentes do local também).

Cerca de 2000 acampados do Movimento estavam com suas produções completamente paralisadas e enfrentavam problemas de saúde, como alergias e aumento dos casos de dengue. [...] muitas das atividades cotidianas do acampamento foram suspensas. Famílias usavam a água do Rio Paraopeba, agora contaminado, para todas as suas necessidades: tomar banho, irrigar as plantações, cuidar dos animais e também para o lazer. Sem água, as hortas e os animais já estão morrendo, diziam os moradores.⁸⁵

Mariana, estudante da Escola Elizabeth Teixeira e atual dirigente do Pátria Livre (no biênio 2021–2022) relata que no dia do rompimento houve um sentimento de pânico generalizado, no qual muitos queriam ir (e foram) embora, e quem não foi teve de se refugiar nos núcleos mais afastados em barracos de outros companheiros para passar a noite, pois esperavam que os rejeitos chegassem com ainda mais força no dia seguinte. Por bastante tempo os moradores ficaram impossibilitados de acessar o acampamento por uma das vias principais, o barco que atravessa o rio, e além disso instalou-se um ambiente com certa insalubridade, propício à insetos e bactérias, culminando no adoecimento de parte dos moradores que relataram feridas e manchas na pele além de um grande surto de dengue. Um grupo de moradores disse inclusive perceber mutações nas plantas que nascem das águas contaminadas.

⁸⁵ PEREIRA et al., A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre — MST, 2020, pp.50, 52–53. Dentre os autores deste artigo está o ex-diretor e militante do MST, Sr. Marcos.

A tristeza causada pelo rompimento da barragem é perceptível na voz e no olhar de Dona Ana. “É uma ameaça. Através do vento, pode ter contaminação. Tem o mau cheiro que incomoda demais, dos peixes que morreram. Sem contar que a gente pescava o peixinho, de vez em quando, agora acabou. Não temos mais rio para tomar um banho, para lavar uma roupa, para pescar. Não temos mais”, lamenta. “Esse descuido deles custou muito caro pra todo mundo, além das vidas que perdemos”.⁸⁶

Com essa situação, o número de moradores diminuiu bastante, agravando o cenário de qualquer desmobilização que já acontecesse no acampamento. Esse número voltou a subir com a possibilidade de indenização. O cadastro para indenização foi feito sem muita estrutura e em pouco tempo, de modo que as pessoas que estavam presentes no dia da visita dos técnicos responsáveis foram contempladas com o cadastro, e muitas outras que não estavam presentes no dia não tiveram a oportunidade e enfrentaram dificuldades. Muitas pessoas que moram e produzem no acampamento foram afetadas por não estarem presentes no dia específico do cadastro, como contam os moradores. O Ministério Público Federal atuou nesse sentido, cobrando da Vale tanto o fornecimento de cestas básicas quando o pagamento de um auxílio emergencial, que foi pago mensalmente aos moradores cadastrados até o mês de novembro de 2021. O valor recebido foi de cento e cinquenta reais mensais, de acordo com alguns moradores.

Uma análise do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), caracteriza o rompimento da barragem não como um acidente, mas como um crime de negligência pelo qual a empresa VALE S.A. ainda em 2021 não se responsabilizou eficientemente, prestando apenas serviços assistencialistas, como o pagamento não estruturado de indenizações e uso abusivo das ações para marketing, que em nada mudam a realidade atingida.

⁸⁶ Trecho da reportagem retirada do Jornal Brasil de Fato, disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/>>, acesso em fevereiro de 2021.

O único objetivo da Vale é o lucro acima da vida. Na região de Brumadinho, a empresa atua para não pagar pelos seus crimes, a qualquer custo, quer evitar novos gastos na reparação dos direitos violados. Ao mesmo tempo, quer continuar explorando o minério em Minas Gerais, enviando para fora do país sem pagar o mínimo de tributos. Para conseguir tais objetivos, a Vale utiliza diversas estratégias, desde a captura de governos, parlamentares, judiciário, órgãos do governo e demais estruturas jurídicas institucionais até a desorganização da população e enfraquecimento da sua capacidade de luta por meio de cooptação de atingidos e atingidas e lideranças populares, e até mesmo a divulgação constante de notícias falsas. Existe também uma estratégia ideológica de comunicação, com muita propaganda perante a sociedade e aos acionistas para ocultar a realidade do povo e burlar os fatos verdadeiros. A empresa faz propaganda de que está resolvendo os problemas dos atingidos\as, quando na verdade está ganhando tempo para minar a capacidade de luta do povo e tirar Brumadinho dos noticiários.⁸⁷

Dois anos após o acontecido, o acampamento ainda se adapta aos impactos sofridos. Mariana termina seu relato sobre o rio dizendo que ele era usado como “base e sujeito” nas atividades da Escola, nas quais aprendiam sobre ecologia, preservação ambiental, lazer, fauna e flora. Ela conta que até hoje algumas pessoas não se aproximam das margens, uma realidade muito impactante para ela, que já viu no rio a alternativa para os dias que sua família passava dificuldades e não conseguiam comprar macarrão, arroz ou carne. De acordo com Suely, também dirigente do acampamento no biênio 2021–2022, “hoje continua difícil, não é fácil ver o rio da forma que ele tá. Devagarzinho vai reerguendo a cada dia”.

Também foram atingidos e impactados pelo rompimento da barragem os vizinhos do Pátria Livre, o grupo de indígenas da aldeia Naô Xohã, composto principalmente pelas etnias Pataxó Hã-Hã-Hãe e Pataxó, que vieram em sua maioria do sul da Bahia para Belo Horizonte, e hoje tentam retomar às raízes por meio da ocupação dessas terras. O grupo tem cerca de sessenta famílias e as estratégias de resistência e ocupação são um pouco diferentes das vividas no contexto do MST. Os moradores do acampamento costumam se referir ao local de moradia dos Pataxó Hã-Hã-Hãe e Pataxó como “lá nos índios”, pois o acesso do acampamento para a aldeia se dá por meio de uma estrada de terra que se inicia numa das portarias do acampamento e passa pelo portão da Naô Xohã. Essa portaria fica no extremo oposto da centralidade da escola e outros pontos de encontro do acampamento (que por sua vez, ficam

⁸⁷ Site do MAB, disponível em <<https://mab.org.br/2021/01/25/crime-da-vale-em-brumadinho-documento-do-mab-apresenta-balanco-sobre-os-dois-anos-de-luta/>>, acesso em outubro de 2021.

próximos de outra portaria). Então, quando os acampados mencionam “lá nos índios”, geralmente estão falando de núcleos distantes, de uma das portarias ou de uma das estradas de acesso ao acampamento.

De acordo com quem vive no Pátria Livre, o MST acolheu os indígenas que chegaram meses depois ao território para construírem minimamente juntos as lutas e a resistência no local. Porém, em determinado momento da pesquisa, tive notícia de que a relação entre esses dois grupos estaria estremecida pois, segundo a parte do que faz parte do MST, mesmo com a acolhida, os indígenas pareciam estar interessados em fazer a demarcação de um território que inclui a área onde está o acampamento. Contudo, as relações do cotidiano parecem acontecer sem maiores problemas, como aparece no trabalho do Thiago Campos, que apresenta uma análise da produção sócio-espacial desse grupo de indígenas ao retomar um modelo de vida fora das cidades, ou seja, na aldeia rururbana Naô Xohã. Campos conta em seu trabalho que alguns serviços e trabalhos na Naô Xohã foram feitos por moradores do Pátria Livre e que esse tipo de relação é comum. De toda forma, esse grupo também tem a intenção de permanecer naquela terra, recusando as tentativas de negociação para serem realocados para outras regiões.⁸⁸

Recentemente, outra terra também próxima ao Pátria Livre, chamada Mata do Japonês, foi cedida pela Associação Mineira de Cultura Nipo-Brasileira aos indígenas (ao que parece alguns das mesmas etnias presentes na Aldeia Naô Xohã, e outros de outras etnias) para uma nova ocupação, que por ser muito diversa tem alguns conflitos interpessoais. Existem relatos de que essa parcela de terra estava sendo invadida (termo usado pelos membros do MST) por pessoas que não desejavam mais estar vinculadas ao MST e gostariam de tomar uma terra para si de maneira individualizada. Nesse contexto, os indígenas estão desde o mês de junho de 2021 ocupando aquela terra e mobilizando recursos e assessorias para que consigam se estabelecer ali. De toda forma, parece haver uma instabilidade entre as ocupações que vão acontecendo no espaço de maneira simultânea, trazendo conflitos por vezes velados, mas por vezes explícitos pela diferença dos modos de vida.

As crianças indígenas, por exemplo, estudaram por um curto período de tempo na Escola Elizabeth Teixeira, mas os relatos são de que essa convivência não funcionou bem e um dos

⁸⁸ Para mais informações sobre o contexto sócio-espacial desse grupo, consultar a dissertação de mestrado do Thiago Barbosa de Campos, intitulada “Retomar a terra: como ser indígena na região metropolitana de Belo Horizonte”, 2019.

motivos envolve a implicância das crianças sem-terra que estavam frequentemente insultando as crianças indígenas ao fazer gestos e sons pejorativos. Além disso, os tempos de vida dos grupos são diferentes, os indígenas, por exemplo, costumam fazer viagens frequentes para seus locais de origem. Com isso, o Cacique da Naô Xohã acordou com o prefeito de São Joaquim de Bicas uma condução para as crianças indígenas frequentarem a Escola da cidade — que não necessariamente seria menos hostil que a Escola Elizabeth Teixeira — durante o período necessário até que a própria escola começasse a funcionar.⁸⁹ Essa decisão dá indícios desse ambiente de conflitos, pois essa decisão aconteceu paralelamente ao processo de negociação em que os indígenas, segundo os moradores do acampamento, gostariam de demarcar um pedaço de terra que incluía o território do Pátria Livre.

3.2 A construção da demanda por assessoria técnica

Apesar das diferenças culturais, tanto as crianças indígenas quanto as sem-terra têm em comum a origem urbana e a necessidade de adaptação num contexto rural e ribeirinho. Esse foi um dos assuntos trazidos por Marcos, vice-diretor da Escola Elizabeth Teixeira em 2019, e um dos coordenadores estaduais do setor de educação do MST em Minas Gerais nesse mesmo ano, além de militante e morador do assentamento Pea Betim, no norte do estado.⁹⁰ Ao falar sobre os desafios e demandas da Escola, o vice-diretor comenta sobre a dificuldade em engajar os adolescentes nas responsabilidades cotidianas tanto da escola quanto do acampamento, pois diferente dos adultos, os adolescentes não têm responsabilidades com a manutenção dos barracos, das plantações e dos diversos grupos de trabalho do acampamento.

Nessa mesma ocasião, que aconteceu em outubro de 2019, ele começou a listar uma série de demandas que existiam na escola tanto da organização geral quanto da infraestrutura dos espaços. Como me apresentei como arquiteta e urbanista, geralmente as conversas sobre o desenvolvimento da minha pesquisa acabavam direcionadas em achar alguma demanda arquitetônica para mim e que servisse de retorno para eles. Essa lista de demandas incluiu o

⁸⁹ A escola na aldeia Naô Xohã já está em funcionamento.

⁹⁰ A diretoria da Escola é de responsabilidade da Escola sede, que em 2019 era a Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo. Portanto, a vice-diretoria é o cargo mais alto na Escola do Pátria Livre. O vice-diretor Marcos dividia seu tempo entre o acampamento Pátria Livre e as folgas no seu acampamento de origem. No MST é comum que os militantes passem tempos fora dos seus acampamentos ou assentamentos de origem, isso se dá em razão da necessidade de haver militantes já formados politicamente e engajados ao movimento para impulsionar as construções e formações políticas nos novos acampamentos.

desejo por um auditório e sala multimídia, pelo embelezamento dos espaços com jardins e cercas vivas, por um parquinho, por aumentar a horta, por um campo de futebol, por reformar do refeitório e espaço multiuso, por uma sala de informática, uma biblioteca, uma enfermaria e outros. A demanda que pareceu mais interessante em ser trabalhada era a construção de um parquinho na escola. Isso porque o diretor me apresentou essa possibilidade já indicando que existem modelos e diretrizes do MST para parquinhos, e eu poderia adaptar um projeto para a Escola a partir da sistematização dessas diretrizes, pensando naquele espaço. Ainda que durante o processo eu não tenha acessado (pelas pessoas da Escola) o exato documento que foi chamado pelo diretor de “projetos prontos do MST para parquinhos”, o fato de existir esse imaginário de um modelo — ainda que interessante — a ser adaptado separadamente por um especialista era uma das problematizações que eu gostaria de fazer.⁹¹

Fiz então uma proposta para o diretor de pensar um processo de projeto no qual eu atuasse como assessora técnica e desenvolvesse junto com os alunos o projeto para esse parquinho por meio de oficinas com interfaces, que também teriam o objetivo de contribuir para a mobilização sócio-espacial, para além da solução da demanda colocada. Essa também seria uma oportunidade de conhecer melhor o espaço da Escola e do acampamento a partir do engajamento dos alunos e outros moradores nas oficinas. O pressuposto explicitado foi de que o processo proposto não seria focado no produto do parquinho, ou seja, a intenção não era reproduzir o modelo convencional de projetar. Independente da existência de diretrizes para parquinhos que eles trouxessem — que poderiam ser bem interessantes e incluídas no processo — eu não faria essa adaptação de maneira separada do processo com os alunos. Não teria, por exemplo, um momento da minha apresentação do projeto do parquinho, pois idealmente eles mesmos estariam apropriados do processo e do projeto.

A proposta foi bem vinda pois, como mencionado, era uma preocupação do diretor que os alunos adolescentes (de 11 a 14 anos) fossem mais engajados. A abordagem com interfaces

⁹¹ No processo da pesquisa, Jade Percassi me apresentou ao Caderno da Infância nº1, produzido por militantes do MST, que contém um item chamado “Orientações para a construção de Parques Infantis”, que pode ter sido o documento mencionado pelo diretor. Trata-se de um repertório com dezenove opções de brinquedos a serem apresentados nas discussões em eventos com crianças, nas organizações dos trabalhos de base infantis e outras ocasiões. (MST, Caderno da Infância nº1, 2011.) O repertório de brinquedos é simples, com desenhos das suas possíveis formas (muitas indicando o uso de pneus reutilizados na estrutura), algumas crianças brincando e frases que podem ser associadas aos brinquedos. Como pode ser visto em alguns exemplos trazidos no anexo I deste trabalho, não são desenhos técnicos de parquinhos e, então, poderiam ser utilizados, não como um modelo a ser adaptado, mas como repertório para alimentar o imaginário de possibilidades para o projeto a ser desenvolvido.

tende a colaborar para o engajamento pois tem como possibilidade reduzir a indução e prescrição que eu poderia impor, e ao mesmo tempo, possibilita que eles estejam mais à vontade em contribuir sem precisar pensar na minha expectativa, evitando direcionar o processo para um tipo de produto ou resposta que eles imaginam que eu pudesse esperar.

Era importante que essas oficinas não seguissem a lógica que tivemos de seguir em Itatiaiuçu por estarmos inseridos dentro de um processo abrangente, no qual servimos mais como instrumentadores de uma lógica participacionista do que de agentes que estimulariam alguma problematização. No Pátria Livre a problematização parecia ser bem-vinda, por se tratar de um ambiente onde parece existir a construção de um espaço diferente do que vem sendo produzido no país, pela luta contra os latifúndios, contra a condição de opressão da maior parte da população, por uma educação contextualizada, por alimentação saudável etc.

Ao contrário do modelo bancário e prescritivo de um projeto técnico que não consideraria o ambiente da escola e a oportunidade do grupo ali mobilizado, a ideia era que a experiência trouxesse novos repertórios ou questões que não foram articuladas antes. E assim, tentar inserir a comunidade da Escola conscientemente numa discussão crítica sobre o espaço e sobre a produção do parquinho, refletir se é mesmo um parquinho o desejo existente, o que já existe no espaço, qual seria o lugar de interesse para essa nova construção etc.

Alguns pesquisadores do MOM chamam de efeito “opa!” o momento em que as pessoas conectam coisas que poderiam até conhecer separadamente, mas que não tinham pensado de forma relacionada.⁹² Essas conexões podem servir para desencadear a ampliação do imaginário de possibilidades sócio-espaciais pelos próprios alunos, imaginando que este passo esteja no caminho que almeja algum ganho de autonomia do grupo, ao menos nas articulações da produção do espaço. A aposta foi que ao longo do processo, ao estarem mobilizados e engajados em torno da problematização para a discussão do parquinho, começassem a descobrir maneiras possíveis de organizar e se estabelecer a partir do desenvolvimento da própria capacidade de prospecção em grupo, sem que seja necessário se submeter às vontades dos outros, sendo conseqüentemente interessante que continuassem mobilizados e engajados em torno de um debate problematizador da produção do espaço de forma geral.

As partes a seguir contam as três oficinas, descrevendo as interfaces desenvolvidas a partir da demanda do projeto do parquinho. Eu chamei a primeira experiência de oficina de fotografia

⁹² ARRUDA, Pedagogia sócio-espacial para democracia radical, 2021.

com molduras, a segunda de oficina de mapeamento e a terceira de oficina de levantamento. Em seguida, menciono a interrupção dessas atividades em razão da pandemia de Covid-19 que implicou o isolamento social e, conseqüentemente, mudanças estruturais no rumo da pesquisa.

3.3 Oficina de fotografia com molduras

O foco pensado para esse momento era trabalhar a demanda do parquinho, e para isso, seria importante pensar os usos e as atividades que já aconteciam ou poderiam acontecer tanto nos espaços da Escola quanto no acampamento (brincar, passar o tempo, conversar etc.). Além disso, essa experiência poderia ajudar a decidir conjuntamente o local para a sua construção. Então, a proposta foi promover um debate estimulado por fotografias tiradas pelos próprios alunos adolescentes, e posteriormente, debatermos os assuntos levantados a partir das fotos tiradas. Como a presença das pessoas da comunidade enriqueceria o momento de debate, divulgamos a oficina uma semana antes com cartazes (apêndice I) colados em pontos de encontro e nos núcleos do acampamento.

A interface da oficina de fotografia já é utilizada há muito tempo pelo grupo MOM nas pesquisas sócio-espaciais. Neste caso, reproduzi também a ideia pensada por Guilherme Arruda de incrementar a interface com o uso de molduras. Elas serviram para guiar a experiência e estimular as diferentes percepções e usos do espaço, pois com essa estratégia, as fotos tiradas precisavam ser caracterizadas com alguns temas, que apareceriam nas fotos por meio dessas molduras.⁹³ O trabalho de Arruda tem como pano de fundo uma pesquisa-ação no município de Glaura em Minas Gerais, para pensar a articulação cidadã para a assessoria técnica, e as legendas das molduras que ele usou foram “uma qualidade”, “um problema”, “aqui se produz”, “aqui mora alguém que sabe muito de Glaura”, “é de todos”, “é de ninguém”.

A interface usada no Pátria Livre teve legendas diferentes nas molduras, acrescentando algumas mais. Os temas foram pensados para alimentar o debate sobre o espaço e as relações que acontecem ou ainda poderiam acontecer, as histórias, as pessoas influentes, os conflitos, desejos e possíveis contradições existentes, e para isso, elas puderam ser interpretadas livremente. A moldura roxa, por exemplo, caracterizou um lugar para cuidar, e como veremos os alunos pensaram no cuidado de diferentes maneiras. A aposta era que os conflitos de interpretações e os demais assuntos levantados poderiam ser um fator que induziria o diálogo,

⁹³ ARRUDA, Pedagogia sócio-espacial para democracia radical, 2021, p.100.

e além disso, poderíamos entender se os mesmos lugares eram usados para as mesmas ocasiões de acordo com a maioria, quais eram as centralidades e conseqüentemente, onde poderia ser um bom lugar para um parquinho. Além da moldura roxa também levei outras nove: amarela (lugar para ficar quando não estou em casa ou na escola), marrom (lugar para descansar), vermelha (o que mais chama a atenção no caminho para a escola), laranja (lugar para trabalhar), rosa (lugar que me traz memórias), preta (para onde vou de noite), azul (ponto de encontro), verde (lugar de brincar) e a branca (aqui mora alguém com talento).



Figura 14: Kit distribuído para cada grupo. Fonte: foto tirada autora, 2019.

A oficina, então, aconteceu com trinta e quatro alunos, todos das turmas da tarde (do sexto ao nono ano). Uma vez reunidos no refeitório, cada um de nós se apresentou dizendo o nome e o núcleo onde morava, e para isso usamos uma garrafa de água que quando segurada por alguém, simbolizava que era seu momento de ser ouvido. Apesar de só ter funcionado nesse primeiro momento de apresentação, essa estratégia possibilitou a fala de todos ao ser passada de mão em mão.⁹⁴ Em seguida, dividimos cinco grupos de acordo com a proximidade de moradias, sugerindo que tirassem fotos nos percursos entre as suas casas e a Escola. Essa

⁹⁴ Essa estratégia tem origem nas dinâmicas do Grupo Oásis, que usa uma garrafa de água chamando-a de "bastão da fala".

divisão gerou certa competição entre os grupos quando começaram a comentar sobre qual era o melhor ou pior núcleo de moradia.

Para iniciar a atividade cada grupo teve um professor ou outro adulto responsável por trazer o foco para a oficina caso houvesse alguma dispersão, tentando não ser autoritário ou intervir demais. Mas a condução não foi tanto um problema pois a câmera fotográfica teve um papel de atrativo, tendo de ser revezada entre os integrantes do grupo, e a pessoa que a segurava assumia (mais que o responsável adulto) um papel de manter a atividade e organizar o grupo para a decisão do local das fotos.

O estímulo inicial, que teve um tom de competição, foi completar o número de molduras mais rápido para completar a atividade, mas como o acampamento é grande e disperso, quando os grupos pararam de enxergar o que outros faziam, passaram a se concentrar mais dentro do próprio percurso. Os encontros entre grupos eram em pontos que depois vimos em comum entre eles, como nas margens do rio e na Escola. O grupo com alunos que moram mais afastados da Escola no núcleo dos carrapatos, como é chamado por eles, e no acampamento Zequinha, acabou não encontrando os outros e tirando as fotos mais diferentes.

Para tirar as fotografias, os participantes precisaram relacionar os espaços com as atividades que aconteciam ou poderiam acontecer ali, e o uso das molduras implicou a escolha de um foco na imagem. Com isso, alguns grupos tiraram mais de uma foto de cada lugar para tentar colocar em foco o que era importante de ser mostrado. Por exemplo, um grupo usou a mesma moldura para duas fotos diferentes numa mesma região do rio, uma para indicar a saudade de nadar e outra lembrando das brincadeiras em na estrutura da COPASA.



Figura 16: Oficina de fotografia, chegando até o foco desejado. Fonte: Acervo da autora, 2019.



E

neste outro exemplo, um grupo tirou duas fotos de um espaço de reunião de núcleos, e a diferença da segunda para a primeira foto foi mostrar a ação que a moldura indicava, de descansar. Essa iniciativa de encenar a ação indicada na moldura aconteceu em diversas fotos, até mesmo com a participação de outros moradores. Observar algum morador descansando, por exemplo, dava a ideia de que aquele era um bom lugar para tirar uma foto.



Figura 17: Oficina de fotografia, mostrando a ação da moldura. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Em alguns momentos os alunos pareciam querer esconder algum comentário por estarem na nossa presença (ao mesmo tempo que também pareciam querer mostrar, como se estivessem falando de algo velado e proibido, mas interessante e instigante), como a moldura do ponto de encontro ser usada para mostrar onde supostamente circulam drogas, ou a piscina ser enquadrada como lugar para encontros amorosos. Esses eram os assuntos de interesse, sendo o lugar para o parquinho apenas um pano de fundo.

Após o momento de tirar as fotografias, os grupos retornaram para a Escola para o debate, que aconteceu próximo ao horário de término das aulas, e por essa razão os alunos não estavam muito interessados na roda de conversa, queriam se livrar rapidamente dessa obrigação para conseguirem ir para casa. Além disso, o debate foi tumultuado também pelo grande número de alunos reunidos, o que gerou certa competição entre as turmas, que estavam mais empenhadas em se provocarem. Isso afastou a participação dos poucos adultos da comunidade que compareceram para o momento de debate.

Nesse sentido, a estrutura da oficina poderia ter sido melhor, já que eu acabei conduzindo o debate enquanto passava as imagens projetadas, realizando algumas perguntas (quem tirou, o que pensou para escolher esse local, por que a escolha dessa moldura e se alguém mais sabe sobre esse lugar). Até que uma aluna, por pressa em passar as imagens mais rápido, assumiu esse controle. Teria sido mais interessante pedir que cada grupo apresentasse suas próprias fotos. Em razão do tumulto e ansiedade, pouco foi discutido e aprofundado no momento de debate com os adolescentes, mas o conteúdo das fotos tiradas fala por si, e as experiências contadas pelos responsáveis por acompanhar cada grupo possibilitaram entender alguns aspectos do que os alunos gostariam de transmitir com as fotos. Ou seja, diferente da minha expectativa, a primeira parte da oficina de escolher e debater o percurso e pensar as fotografias rendeu mais do que o debate em si. Posteriormente consegui utilizar as fotos em outras ocasiões que geraram maior diálogo, como para uma conversa mais aprofundada com as turmas da noite, e para a próxima oficina de mapeamento (que será descrita no próximo item). As fotos tiradas nessas oficinas foram estímulos para outras ocasiões que engajaram os alunos mais diretamente nas discussões.

Das informações que foram levantadas, percebemos que o que foi emoldurado como lugar para trabalhar enquadrava tanto onde as pessoas já trabalham — nas plantações, nas suas casas, com os animais, nas construções do acampamento e na construção de ampliação da escola — quanto locais onde o trabalho é necessário para ficar melhor — como o local onde se deseja uma praça próxima de alguns núcleos. O foco escolhido de uma das fotos também apontou para o trem, indicando outro possível local de trabalho.

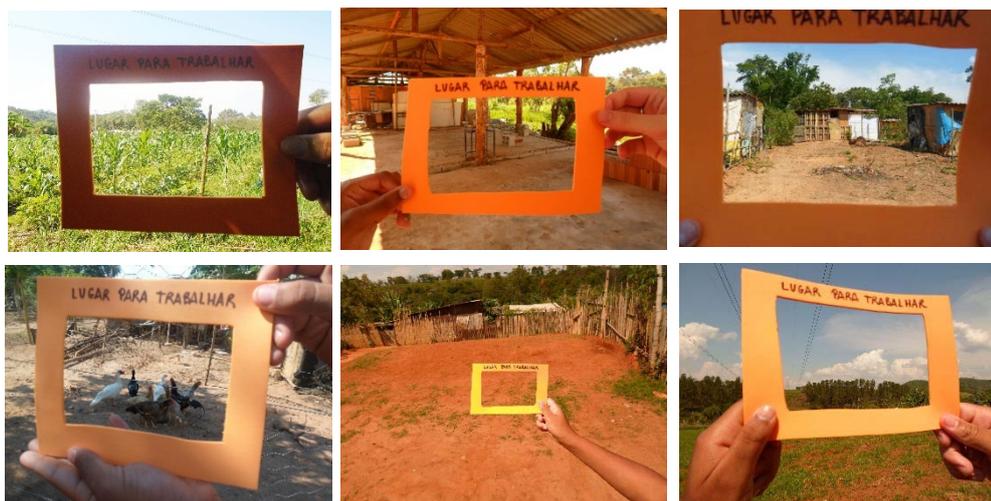


Figura 18: Oficina de fotografia, espaços caracterizados como um lugar para trabalhar.
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Nessa mesma lógica, a moldura do lugar para cuidar foi usada para ressaltar a necessidade de tomar conta de lugares valiosos como as plantações, os locais de assembleia de núcleo, e a escola. Ou então para indicar lugares em que se exerce a ação de cuidar, como a portaria que preza pela segurança do próprio acampamento. Já outros utilizaram a moldura do cuidado similar à interpretação de um local que precisa de trabalho ali, para indicar locais deixados de lado e que precisam de atenção, como lotes abandonados, o parquinho destruído de um núcleo e as águas do Rio Paraopeba. Foi bem interessante que o mesmo grupo para distinguir a interpretação de lugar para cuidar como um lugar carente de trabalho, e um lugar para cuidar pois é um local já bem trabalhado, colocaram nesse último caso uma flor próxima à moldura.



Figura 19: Oficina de fotografia, espaços caracterizados como um lugar para cuidar.
Fonte: Acervo da autora., 2019.

As oficinas aconteceram em novembro de 2019, e como esperado, a contaminação do Rio Paraopeba foi recorrente nas discussões, foi um dos únicos momentos em que os adolescentes desenvolveram algum assunto, falando das possibilidades que o rio tinha antes, do medo de agora e uma certa paralisação frente ao problema, no sentido de não terem muitas possibilidades de ação. As molduras que caberiam ao Rio Paraopeba antes eram um lugar de brincar, um lugar de trabalhar, para onde iam fora da escola ou de casa, e um ponto de encontro. Hoje, depois da sua contaminação, ele é caracterizado como um lugar para cuidar, no sentido de dar atenção, e um lugar que traz memórias. Os alunos do EJA também comentaram: “alguém tem que cuidar, e vai ter que ser a gente”.

A moldura sobre o lugar que traz memórias também foi utilizada para lembrar de quando os moradores se juntaram por dias no bairro dos Carrapatos num momento de resistência e apreensão frente a ações de reintegração de posse. Ou quando a barragem se rompeu, que novamente se juntaram nas regiões próximas deste núcleo, pois foram orientados a permanecer cem metros longe do rio, e estavam esperando que as casas próximas às margens seriam destruídas. Outros grupos utilizaram essa moldura para destacar locais que costumavam brincar e não frequentam mais, ou memórias pessoais, dos seus próprios quintais.



Figura 20: Oficina de fotografia, espaços caracterizados como um lugar que me traz memórias, Fonte: Acervo da autora, 2019.

Em três grupos os talentos escolhidos foram os próprios alunos, ou por se considerarem mesmo os talentos, ou por não terem conseguido pensar em alguém. Nos outros 2 grupos o responsável (eu fui uma delas), acabou conduzindo para a intenção original de tirar foto de alguém do acampamento. O grupo que acompanhei pensou em uma adolescente mais velha que não estudava na Escola como um talento, e ao tirar a foto, algumas meninas quiseram aparecer na moldura também. O grupo que mora mais longe escolheu uma senhora que é referência religiosa no núcleo. Outro grupo que escolheu um integrante como talento, enquadrando o ambiente da própria casa como um fundo para a foto, mas essa relação não pôde ser melhor aprofundada na discussão, pois os adolescentes todos reunidos ao verem os próprios colegas classificados como talentos causaram um ambiente tumultuado com um certo

ar de hostilidade, tirando o foco do assunto da foto levando o debate para uma provocação e crítica pessoal.



Figura 21: Oficina de fotografia, pessoas talentosas na opinião dos alunos. Fonte: Acervo da autora, 2019.

A

Escola se destacou como um ponto de centralidade, ela foi classificada como ponto de encontro, para onde ir de noite (com o foco não só na Escola, mas em todo o ambiente de centralidade), lugar de brincar, trabalhar, cuidar e lugar que chama atenção (com foco nas obras da Escola). Entretanto, o grupo que mora mais longe não a mostrou em suas fotos. Os estudantes do EJA questionaram a Escola como ponto de encontro, pois os elementos que ela tem como luz elétrica e tomadas (na ocasião da oficina, em 2019, as casas ainda não dispunham de energia elétrica) e sua função acabam fazendo o encontro acontecer, mas não necessariamente é o lugar que escolhem para se encontrar. Mas ao mesmo tempo, refletiram, quando tem uma visita no acampamento, geralmente é para a Escola que ela é encaminhada. No debate, chegaram a conclusão que “a escola não é um ponto de encontro, ela passa a ser”. Já o lugar onde ficam as tomadas, a ês-panha, é um ponto de encontro onde descobrem sobre as notícias do Pátria Livre.⁹⁵



Figura 22: Oficina de fotografia, a Escola e a centralidade. Fonte: Acervo da autora, 2019

⁹⁵ Como mencionado, com a chegada de luz elétrica e internet generalizados, a ês-panha se tornou um lugar vazio, deixando de ser esse ponto de encontro tão frequentado.

Além disso, foi interessante que mais de um grupo apareceu com um tipo de fotografia em que o foco estava num lugar distante, mostrando a Escola no geral, mas focando na obra de reforma. Um grupo caracterizou o espaço da obra em foco como lugar para cuidar e outro como lugar que chama atenção no caminho da Escola.



Figura 23: Oficina de fotografia, o foco em um lugar distante. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Muitos pontos de encontro quando não localizados em ambientes da Escola se encontram no seu entorno próximo, na piscina vazia, no galpão de reuniões do MST próximo à secretaria, no palco construído pelos moradores e na ês-panha.



Figura 24: Oficina de fotografia, pontos de encontro. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Um dos grupos não fotografou exatamente um lugar para ficar quando não estou em casa ou na escola, focando numa árvore, pois concluíram que sempre estão num desses dois lugares. Outro grupo fotografou o palco que fica no ambiente da Escola, indicando que a centralidade é realmente o lugar de maior convívio quando não se está em casa. O grupo que mora no núcleo dos Carrapatos e no acampamento Zequinha tirou fotos de uma Lagoa onde ainda nadam e de um tronco numa trilha que usam para sentar.



Figura 25: Oficina de fotografia, lugares caracterizados como um lugar para ficar quando não estou em casa ou na Escola. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Com exceção da igreja, todos os locais destacados para sair de noite estão na centralidade, o que dá sentido ao fato do grupo que mora mais longe não ter fotografado um espaço para sair de noite.



Figura 26: Oficina de fotografia, lugares para onde saímos de noite. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Mas apesar de não terem tirado fotos com essa moldura, esse grupo destacou três pontos de encontro, um deles foi pelo cruzamento entre duas ruas que consideram importantes para o núcleo: a Rua Olga Benário e a Rua Felipa. Segundo os alunos “um encontro entre duas pessoas importantes”.



Figura 27: Oficina de fotografia, pontos de encontro do núcleo mais distante. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Os locais que chamam atenção no caminho para a Escola foram variados. O grupo que mora no núcleo dos Carrapatos e no acampamento Zequinha destacou espaços onde ficam os animais, e comentaram depois que é uma situação que não estavam habituados a encontrar, pois não é comum nas cidades. Outro grupo colocou o foco da moldura em troncos de árvore cortados próximos à Escola, dois grupos destacaram as árvores que formam uma sombra agradável na rua no trecho da estrada próximo à Escola, e outro destacou o caminho do trem. Um aluno narrou que o trem está presente em todo o seu dia-a-dia, ele acorda e dorme com o seu barulho, presta atenção nele no caminho da escola, e passa por ele para sair ou entrar do acampamento — este momento também foi tumultuado, pois outros colegas zombaram ao ver a expressão do colega em relação ao trem.



Figura 28: Oficina de fotografia, lugares que chamam atenção no caminho da Escola. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Apesar da maioria das fotos serem da Escola e seu entorno, apareceram outros locais de interesse espalhados pelo acampamento, como o ponto de abastecimento de água da COPASA que corta o acampamento. Além disso, todos os grupos tiraram fotos em ambientes com árvores, destacando que descansam nelas, que precisam ser cuidadas, que é por onde passam e prestam atenção (nas suas copas ou nos troncos cortados), ou seja, que fazem parte ativamente do cotidiano. Assim como as árvores, as águas também apareceram nas fotos dos grupos. Além do Rio Paraopeba, lagoas, córregos e poços aparecem como lugar de memórias, de passar o tempo fora da Escola e de casa, e que chamam atenção.



Figura 29: Oficina de fotografia, outros registros interessantes. Fonte: Acervo da autora, 2019.

O local exato para o parquinho acabou não sendo discutido coletivamente no debate da parte da tarde, e a turma da noite comentou que seria interessante ampliar a ideia de um parquinho para uma praça de lazer, sugerindo a colocação de uma academia ao ar livre e espaços de descanso. Contudo, percebi que todos sabiam da intenção da coordenação da Escola e dos dirigentes em construir o parquinho e em qual local ele seria, na parte sombreada embaixo das árvores perto do refeitório. Eu esperava que em todos os grupos esse local aparecesse em diferentes molduras, pois já havia presenciado algumas brincadeiras ali (educação física no horário das aulas ou brincadeiras fora do horário da aula). Mas dos cinco grupos, apenas dois destacaram esse local com alguma moldura (lugar de brincar e para cuidar). Um desses grupos foi o que eu acompanhei, e ao caracterizar esse local como lugar de cuidar, quiseram dizer que a sombra ali proporcionada pelas árvores precisava ser preservada, por isso o foco da imagem nas árvores.

Figura 30: Oficina de fotografia, possível local do parquinho caracterizado como lugar de brincar por dois grupos. Fonte: Acervo da autora, 2019.





Figura 31: Oficina de fotografia, foco nas árvores e foco na sombra das árvores.
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Os outros lugares caracterizados como lugar de brincar estão espalhados pelo acampamento, como parquinhos já obsoletos (destruídos), o campo de futebol e a rede dentro da casa de uma aluna. Pouco foi discutido sobre o parquinho que existiu e foi destruído, nesse momento os alunos se entreolharam como se fosse um conflito interno do acampamento. Eles se entreolharam da mesma maneira quando perguntei o que significava o nome “ês-panha”, ou seja, os conflitos velados que inevitavelmente aparecem nas discussões sobre os espaços. Também perguntei o que faria o parquinho da Escola Elizabeth não ter o mesmo destino que o da foto, e quem respondeu foi o diretor Marcos, dizendo que por estar na centralidade da Escola as pessoas se apropriariam mais do cuidado, assim como acontece com a horta mandala, com os canteiros de flores, com o bebedouro etc. e assim, seria mais difícil alguém conseguir destruir os espaços dali.



Figura 32: Oficina de fotografia, outros lugares de brincar. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Além dessas informações, por meio da conversa que tive com o EJA soube que a agrofloresta do Pátria Livre foi um projeto que se iniciou na Escola e passou a ser tocado por um grupo de

mulheres, as margaridas, local que aparece numa das fotos dos adolescentes como um lugar para cuidar.⁹⁶

Por fim, mesmo que tumultuada no momento de debate entre os adolescentes, a experiência trouxe informações novas sobre os espaços, conflitos no acampamento e algumas pistas sobre as contradições que aconteciam ali que despertaram uma vontade de maior aprofundamento que não foi possível durante a discussão. O ambiente da obrigação escolar garantiu a participação dos alunos enquanto duraram os momentos da aula, mas o engajamento acabou quando foram embora, o que de certa forma já era esperado, pois uma única dinâmica obviamente não seria capaz de despertar o desejo de construir os espaços da Escola magicamente.

Dentre os assuntos que mereciam melhor aprofundamento, tem-se a percepção conflituosa em relação ao rio, do sentimento de invasão e injustiça perante o rompimento da barragem, o que mudou completamente o cotidiano, mas ao mesmo tempo tem-se um sentimento de não saber o que fazer. Também foi possível perceber que as atitudes provocadoras e com certo menosprezo aconteceram ao aparecer fotos ou discursos sobre as fotos que indicavam alguma apropriação do espaço ou alguma identificação individual com o acampamento, como a identificação com o trem ou com a própria casa (enquadrada na moldura de talentos), e também com a valorização dos animais. Isso pode se relacionar à falta de identificação coletiva com o campo e a uma aparente valorização dos assuntos conflituosos que apareceram (a destruição do parquinho, os pontos de encontro 'duvidosos' ou mesmo o que significa Espanha). É evidente que os estudantes não vão tratar com menosprezo (especialmente na minha frente) assuntos que envolvem os conflitos que poderiam gerar uma má impressão sobre o

⁹⁶ A agrofloresta do Pátria Livre aparece no seguinte trecho de um artigo escrito sobre o Acampamento: "Neste momento, está sendo desenvolvido um projeto pioneiro de implantação e manutenção de uma agrofloresta coletiva no Acampamento, em conjunto com o Coletivo das Margaridas e dos alunos da EJA da Escola Estadual Elizabeth Teixeira. Um tratorito e um triturador foram patrocinados por uma ONG. Ambos irão duplicar a produtividade do trabalho. A expectativa é que a área implantada de agrofloresta esteja produzindo em seis meses e com o conhecimento e domínio da técnica possa agregar valor à produção do acampamento e a qualidade de vida para as famílias envolvidas, além de poder replicar o projeto para outras áreas do acampamento. Assim, objetiva-se transformar uma fazenda que empregava pouco mais de 50 pessoas na lavagem de minério e embarque em mineroduto, em uma unidade de produção de alimentos agroecológicos envolvendo o trabalho de mais de 2.000 pessoas, fazendo com que a propriedade cumpra a sua função social" (PEREIRA et al., A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre — MST, 2020, p. 55). No entanto, em 2021, numa visita de campo e também de acordo com uma dirigente do Pátria Livre soube que a Agrofloresta está parada e desmobilizada há meses.

acampamento, e também é esperado e comum que em ambientes como esses, em que se juntam muitos adolescentes de um mesmo contexto, haverá competição e hostilidade. Ou seja, por um lado, alguns assuntos polêmicos sobre problemas no acampamento são bastante respeitados e velados, apontando para a autovalorização coletiva, mas por outro lado, os adolescentes ficam bastante à vontade para criticar uns aos outros, principalmente as identificações individuais com o acampamento.

Mesmo com o sentimento de ter faltado aprofundamento em assuntos que surgiram sobre o espaço da Escola e do acampamento na ocasião do debate da oficina, essa experiência possibilitou a continuidade do processo com facilidade, fornecendo material que foi usado na próxima oficina, descrita no próximo item.

3.4 Oficina de mapeamento

A oficina de mapeamento aconteceu aproveitando o momento de preparação para a feira de ciências da Escola. Essa oficina foi proposta menos com a intenção de trabalhar diretamente com a demanda do parquinho e mais para trabalhar profundamente a abordagem da assessoria técnica com interface, objetivando a mobilização sócio-espacial em torno do espaço e aproveitando o material levantado na oficina de fotografia.

Na ocasião eu experimentei uma abordagem diferente, para tentar desviar o caráter de atividade obrigatória escolar, sem perder a chance de estar num ambiente com pessoas já mobilizadas (ainda que em torno de um objetivo escolar, no caso, a preparação para a feira). Nessa oficina a intenção foi continuar a conhecer o espaço, sistematizar as informações já coletadas na primeira oficina e, caso acontecesse de a discussão do parquinho surgir, tentar definir com mais clareza um local para a sua construção que realmente partisse dos alunos. Para isso, usei uma foto aérea do acampamento, na escala 1:1500, dividida em seis pedaços e colada em cortiças para construir um mapa em forma de quebra-cabeças a ser preenchido geograficamente com as fotos impressas tiradas na oficina de fotografia. Além desse material, também levei papéis coloridos e clipes, para que pudesse ser possível adicionar informações livremente. Seria uma espécie de mapeamento coletivo e livre, no qual os alunos poderiam contribuir além do georreferenciamento das fotos, com o tipo de informação que quisessem. Minha aposta era de que a centralidade da Escola ficasse evidente, assim como a concentração das fotos nos espaços de brincar, descansar, cuidar etc.

Alguns dias antes eu havia combinado com um professor para que ele me ajudasse a conduzir a experiência. E então, chegado o dia, enquanto esperava o professor finalizar a sua atividade para começarmos a oficina, comecei a colocar os materiais em cima de uma mesa. O contexto era um ambiente no qual os alunos precisavam estar ali, pois era um dia letivo, mas não havia atividades formais a serem feitas, ou seja, os alunos estavam dispersos, cada um produzindo na atividade que era de sua responsabilidade ou então conversando por ali mesmo. Ao observarem o material que levei em cima da mesa, alguns deles se aproximaram com curiosidade, pois se tratavam de objetos que não eram comuns naquele cotidiano, o material chamou certa atenção. Eu contei então que se tratava do mapa do acampamento, e isso despertou a vontade de conseguirem montar o quebra-cabeças, além do desejo de se encontrar no mapa, ou seja, localizar a Escola, os núcleos, "os índios", etc. Foi interessante que eles souberam analisar de que época é a imagem, pois ainda que o acampamento já estivesse estabelecido na foto, observaram que pela cor do rio ele ainda estava limpo, sendo uma foto um pouco anterior ao rompimento da barragem em Brumadinho.

Alguns alunos, então, tomaram a iniciativa de fincar um papel colorido com seu nome escrito no local onde encontraram sua casa, e outros foram fazendo isso também. Num segundo momento, mostrei as miniaturas com as fotos tiradas na oficina de fotografia, e sugeri que colocassem essas fotos nos locais do mapa. Não houve necessidade de explicações, e os alunos foram aparecendo e chamando os outros a participar, tentando achar as fotos dos seus grupos e chamando outras pessoas de outros grupos.



Figura 33: Oficina de mapeamento, início do engajamento. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Os papéis coloridos que estavam servindo para anotar o nome das casas de cada um, começaram a ser usados para anotar também outros pontos de referência. E então, por sugestão de uma das alunas, criou-se categorias no mapa a partir de cada cor, e eu também comecei a falar para quem chegava quais eram as categorias que foram criadas. Eram quatro cores disponíveis, categorizadas da seguinte maneira: laranja para as casas de cada um, verde para identificar os núcleos, azul para elementos importantes como o Rio Paraopeba, a linha de trem, a aldeia dos indígenas etc., e o rosa ficou mais livre. Os papéis coloridos também foram usados para passar recados às pessoas, como a aluna que escreveu no papel da sua casa além do seu nome o recado: “não quero visitas”.

No decorrer da oficina, outras atividades estavam sendo desenvolvidas no mesmo ambiente, e próximo da gente estava uma caixa com elementos trazidos pelo professor de ciências, onde se encontravam algumas lupas. Algum aluno utilizou essas lupas para enxergar melhor os espaços no mapa, o que acabou potencializando a experiência, chamando a atenção e dando um tom de brincadeira, no revezamento das lupas, em enxergar com mais proximidade o mapa e em fazer parecer que era uma análise científica (pela ação de usar as lupas remeter à algo laboratorial).



Figura 34: Oficina de mapeamento, uso da lupa no mapa. Fonte: Acervo da autora, 2019.

A participação na experiência foi variada pois alunos diferentes chegavam e saíam, contudo, algumas alunas tomaram a frente e a responsabilidade de cuidar da interface. Em todos os momentos alguns professores e funcionários da Escola também se aproximaram com curiosidade pelo mapa, pelas fotos impressas da oficina de fotografia e também pelas conversas que os alunos estavam desenvolvendo uns com os outros. Minhas intervenções além de dispor o material na mesa e relembrar as categorias criadas para os papéis coloridos, foram introduzir as fotografias da primeira oficina e render os assuntos que eram levantados pelos alunos. Em pouco tempo o mapa já estava cheio de material.



Figura 35: Oficina de mapeamento, discussão das fotos tiradas na oficina de fotografia entre os participantes. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Em determinado momento alguns materiais da oficina sumiram, alguns papéis coloridos e uma das lupas. Então, alguns deles mesmos perceberam e se organizaram para encontrar esse material, perguntando quem tinha pegado e procurando nas outras mesas, até que os materiais apareceram novamente, sem precisar de muita atenção para esse caso.

No fim do dia, os professores decidiram colocar a interface como parte da exposição da feira de ciências, na sala de história da reforma agrária e do Pátria Livre. Assim, como o mapa estava exposto no momento da feira, mais gente conseguiu participar. E ainda que os materiais disponíveis já tivessem acabado e o espaço do mapa cheio, quem se interessou encontrou uma maneira de inserir mais informações, colocando o próprio papel e reutilizando os cliques.

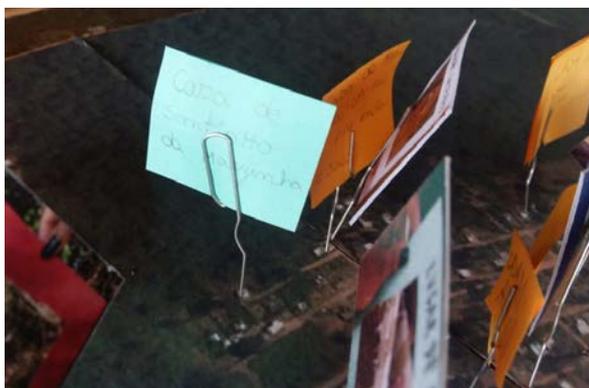


Figura 36; Oficina de mapeamento, uso da interface na feira do conhecimento. Fonte: Acervo da autora, 2019.

A experiência permitiu que eu também, além dos alunos, espacializasse as informações que surgiram na oficina de fotografia. Eu entendi melhor os limites do acampamento, seus bairros e núcleos, as centralidades e os acessos a equipamentos. Eu consegui localizar a partir da escola, por exemplo, o bairro dos Carrapatos, que esteve presente na fala dos alunos desde a outra oficina, com certo preconceito por ser o mais distante. No desenvolvimento da oficina de mapeamento, alguns adolescentes bem engajados nessa experiência vivem nesse local, e comentaram algumas vezes “nosso núcleo é longe mesmo!” ou então “tudo fica muito concentrado na área da escola né”, “eu ando isso tudo? Eu moro aqui e tenho que ir até lá!”, como se os fragmentos de informação que foram sendo acrescentados no quebra-cabeças montado tivessem dado certa visão da totalidade do acampamento para esses alunos.

O mapeamento coletivo não foi uma atividade obrigatória para os alunos, como foi a de fotografia. Mas ao mesmo tempo, eles estavam cumprindo um dia letivo e deveriam permanecer naquele ambiente. Essas condições, o meio termo entre obrigação escolar de estar ali (mobilização forçada) e a não obrigação de participar daquela atividade em específico, permitiu um engajamento mais espontâneo de quem se interessou por aquela estrutura. Do ponto de vista da interface, o material chamou bastante atenção e foi crucial para o engajamento e a vontade de contribuir dos alunos, além disso, o desejo de marcar seu nome e deixar seu recado também foi motivador. O mapa em forma de quebra-cabeças também possibilitou maior mobilidade para a experiência, que pôde facilmente ser transferida

para outra sala da feira do conhecimento e adaptada em mesas não tão grandes e com formatos diferentes.

É interessante destacar que os trabalhos produzidos pelos alunos na feira do conhecimento de certa forma seguiram a lógica de produção convencional, na qual o professor guia a experiência, mas ao mesmo tempo, os conteúdos trabalhados tinham uma proposta com viés crítico da sociedade, mais contextualizados. O vulcão, típico de feira de ciências, foi substituído pela produção de uma maquete que demonstrava o rompimento da Barragem em Brumadinho e sua destruição — sendo a ocasião do rompimento o momento mais aguardado da feira. Na sala de literatura os alunos fizeram uma performance sobre o livro Quarto de Despejo, de Carolina de Jesus. Na sala onde ficou a interface de mapeamento aconteceu também a exposição da história do acampamento e da reforma agrária produzida pelos alunos do EJA, que fizeram também uma maquete que demonstrava um sistema de gotejamento numa agrofloresta. Apesar das propostas de conteúdo da feira serem diferentes do convencional, apontando para discussões políticas mais profundas e contextualizadas, a participação e engajamento dos alunos, observando de fora, parecia passiva e na mesma lógica de obediência às obrigações, por se tratar de um dia letivo.



Figura 37: Feira do conhecimento da Escola. Fonte: Acervo da autora, 2019.

3.5 Oficina de levantamento

O local para o parquinho ainda não tinha sido discutido objetivamente, apesar dos alunos automaticamente associarem a minha presença com o processo da sua construção. Essa terceira oficina proposta, portanto, teve novamente o objetivo de bater o martelo no local para o parquinho e com isso, ser mais objetivo para começarmos a debater mais profundamente sobre a produção desse espaço em específico. A ideia então era primeiro conversarmos sobre as últimas experiências e qual o local que parecia fazer mais sentido, a partir delas, para a construção do parquinho e então, em seguida, realizarmos juntos o levantamento do espaço escolhido que seria uma base para a produção de uma maquete da escola (por interesse da direção) e também do parquinho, que seria o produto do projeto coletivo.

Nesse primeiro momento da conversa, quando questionei onde imaginavam que seria o melhor lugar para o parquinho, a partir das outras experiências, todos ficaram sem entender a pergunta, pois "já não estava decidido que o parquinho seria nas árvores atrás do refeitório?". Pode ser que essa tenha sido uma reação condizente com o que a direção já tinha decidido e divulgado para os alunos, mas pode ser também que tenha uma parcela de vontade dos próprios alunos em fazer a construção ali mesmo, e os diretores escolheram aquele local justamente por perceber que aquele era um ponto de interesse dos alunos.

Decidido o local, formamos alguns trios e cada um deles faria o levantamento de uma parte do espaço. Dentro do trio, um era responsável por desenhar o espaço e as medidas, e os outros dois operavam a trena. Em razão do pouco tempo que tivemos, pois usamos uma parte do tempo de uma aula de ciências, acabei direcionando qual espaço seria levantado por cada grupo. Eu expliquei como poderiam ser usadas as trenas de medição, planejamos rapidamente como seriam levantados os espaços e também entreguei as pranchetas com lápis e folhas para que os grupos comesçassem.

Dos seis grupos, três realizaram as medições externas do espaço do edifício onde ficam refeitório, cozinha, biblioteca e salas da direção e da parte interna somente do refeitório. O combinado era medirmos apenas a parte de trás, onde havia maior interface com o local escolhido para o parquinho, mas um grupo decidiu que queria medir todo o perímetro do edifício. Outro grupo ficou encarregado de levantar as distâncias entre o refeitório e o espaço em que estávamos interessados, marcando alguns elementos presentes como algumas pedras que são usadas para sentar. E os outros dois grupos realizaram o levantamento do espaço onde seria de fato o parquinho, e para fazer essas medições tomamos como base as árvores dali, já

que elas tinham um protagonismo na escolha daquele local. Fizemos a medição das distâncias entre seus troncos, onde seriam instalados os mobiliários. O resultado dos desenhos pode ser visto nas figuras a seguir.

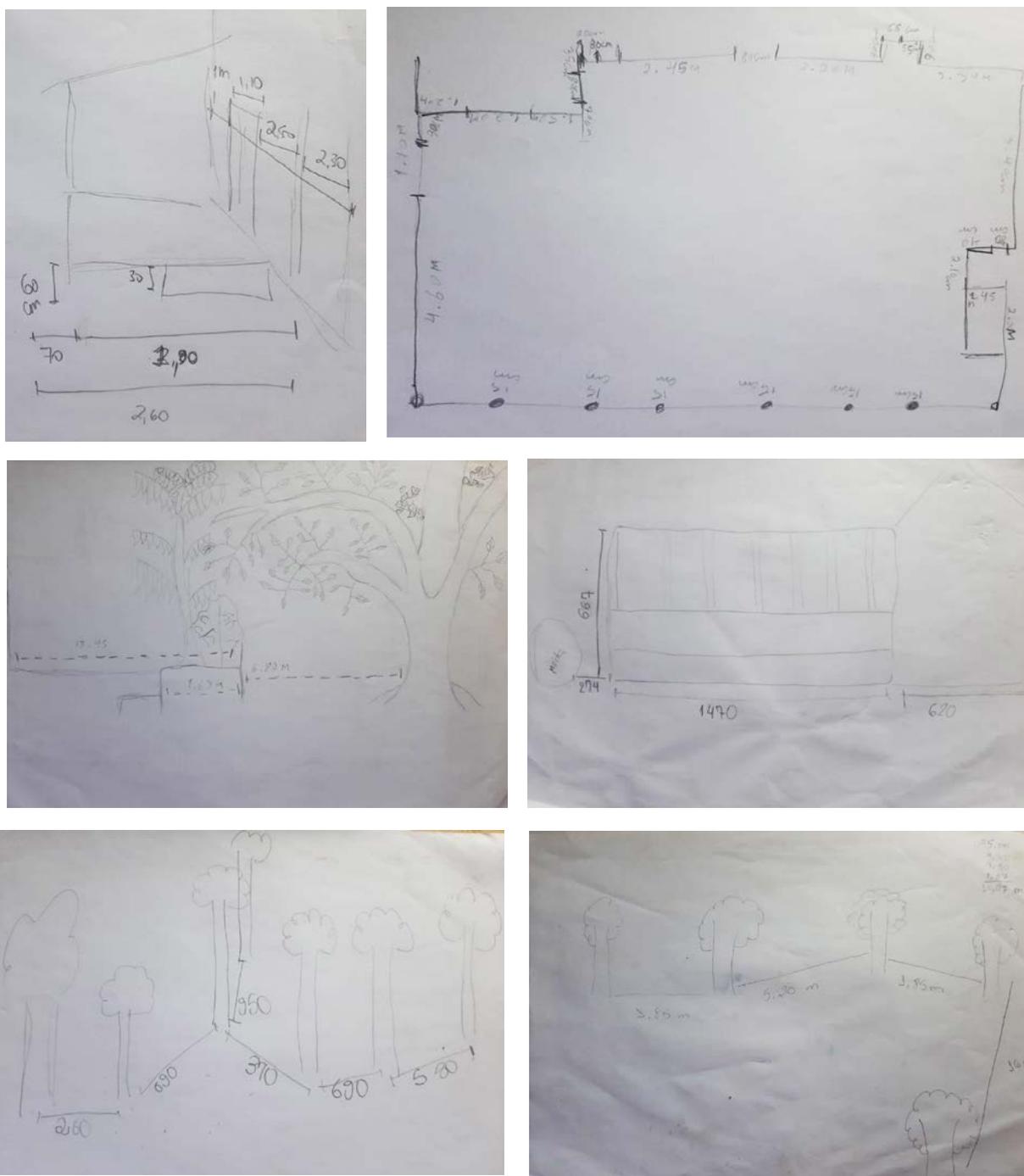


Figura 38: Oficina de levantamento, desenho feito por cada grupo. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Durante as medições, a maioria dos alunos ficaram empolgados com a situação, principalmente por segurarem uma prancheta e uma trena, e começaram a elaborar os

desenhos, e até medindo mais espaços do que apenas o lugar que era de responsabilidade deles. Entretanto, um dos alunos, que não estava muito interessado, perguntou ao professor que também nos acompanhava o motivo de estarmos fazendo essas medições, e a resposta do professor, apontando para mim, foi que era importante para o meu trabalho. Ficou ainda mais evidente neste momento que o produto do parquinho estava sendo entendido como o produto do meu mestrado. Isso me levou a entender como sendo crucial problematizar a facilidade com que as intervenções de fora são acatadas.

Analisando a experiência, pude perceber que existiu um engajamento nas oficinas, independente do tema. Qualquer atividade diferente da rotina da sala de aula parece despertar o interesse dos alunos. Contudo, existiram diferenças entre os resultados das três oficinas, sendo que a terceira oficina — de levantamento — acabou interrompendo a fluidez da experiência nas duas primeiras, que começaram a levantar informações importantes e pareciam abrir possibilidade para maiores aprofundamentos e problematizações em grupo. Já a última oficina não seguiu a mesma lógica pois precisou voltar-se apressadamente à expectativa de construir um parquinho, tanto da direção quanto minha. Houve certa dificuldade em conectar a proposta de construção de um parquinho com os debates sobre o espaço como um todo, desviando o foco da experiência para o produto do parquinho. Há que se considerar também que o tempo da pesquisa, não é o mesmo tempo do cotidiano do grupo. Esses fatores acabaram levando ao atropelamento de um processo que estava sendo feito mais devagar e de longo prazo, que poderia ter continuado dando ênfase aos conflitos e às contradições que começaram a aparecer tanto nas caminhadas quanto nas oficinas.

3.6 Pandemia e as contradições na produção do espaço

Essas experiências ocorreram no final do ano letivo de 2019 e a continuidade do processo seria no próximo ano letivo, pois muitos alunos saem do acampamento nas férias. Essa continuidade já estava planejada e seria uma oficina de maquete do espaço da Escola (demanda que era também do diretor), discussão de referências para ampliar o imaginário sobre as possibilidades de brinquedos e parquinhos, a elaboração de prospecções em grupos dos brinquedos em desenhos e maquetes, etapas de orçamento e conversa dos materiais e os mutirões de construção.

Já em 2020, a Escola teve dificuldades com o processo de designação, sofrendo muitos obstáculos com o governo Estadual e a nova direção da Fundação Helena Antipoff,

conseguindo estar com todos os seus professores contratados e demais entraves burocráticos resolvidos somente no mês de abril. Nessa altura, já estava decretado o isolamento social em razão da Pandemia de Covid-19, que teve, e continua tendo, impactos visíveis sentidos por toda a sociedade, e certamente o ambiente do acampamento sofreu tanto com o agravamento dos problemas que já existiam quanto com os novos desafios impostos.

A Escola, importante ponto de referência para o acampamento, ficou meses paralisada, até que com o retorno do ensino virtual proposto pelo estado, ela também precisou retomar suas atividades. Porém, como já mencionado, o acesso no acampamento à internet é extremamente limitado e as atividades não têm sido feitas de maneira contextualizada à realidade. A Escola tem funcionado na pandemia no sistema de Plano de Estudos Tutorados (PET), que funciona por meio de atividades que chegam do governo de Minas Gerais, iguais para todas as Escolas. De acordo com os professores o conteúdo é descontextualizado, e apesar de não concordarem, é importante que sigam esse modelo para conseguir manter a Escola em funcionamento. Os alunos retiram o caderno de atividades na Escola, levam para fazer em casa (em barracos que muitas vezes não tem luz) e supostamente devolvem as atividades preenchidas. Existe um apoio para a elaboração dos exercícios às terças e quintas (mas alguns alunos comparecem todos os dias), mas somente os professores que moram no acampamento ou tem um forte vínculo com o MST (que são a minoria pois o processo de designação foi muito dificultado pelo Estado) comparecem nesses momentos para auxiliar os alunos. Os professores sem vínculo se dispõem on-line via grupo de WhatsApp para tirar dúvidas, e segundo os que estão engajados presencialmente essa ajuda on-line é ineficaz, e o trabalho de todas as disciplinas acaba sendo de responsabilidade dos que estão no espaço da Escola, que ficam sobrecarregados. Os professores recém designados (junho 2021) não tiveram oportunidade de serem inseridos nas peculiaridades da educação do campo e isso parece ter gerado um conflito entre professores.

Nesse contexto, evidentemente, ficamos impossibilitados de dar continuidade ao processo das oficinas com interfaces. Mas o trabalho das oficinas que foi feito, as primeiras entrevistas e as várias caminhadas já foram material suficiente para levantar alguns assuntos que mereciam ser aprofundados com apoio teórico. Dentre esses assuntos, a falta de engajamento e de apropriação no próprio espaço pelos adolescentes que pude observar, e também ouvir por meio do relato do diretor, parecia refletir mais do que a situação dos alunos na Escola, mas de um contexto geral das famílias no acampamento.

Além disso, a quantidade de casas fechadas, a desmobilização das plantações e de outras atividades coletivas pareciam indicar a falta de propósito em estar acampado que fosse para além da conquista da propriedade privada. Pude conversar com muitas pessoas, das quais algumas moram no Pátria Livre, mas muitas outras permanecem somente nos fins de semana. Algumas mudaram para o acampamento Zequinha pois lá tinha uma convivência mais harmoniosa e mais organização. Outras pessoas trabalham na cidade e muito poucas estão economicamente inseridas no acampamento. e Alguns não confiam muito se aquela luta vai para frente ou não, se assumindo numa posição passiva de assistir e, se der certo, tenho minha terra. Encontrei também pessoas muito engajadas em torno da Escola, e ao mesmo tempo quem mal passava tempo no acampamento, pois não conseguiam deixar seu trabalho na cidade para se dedicar ao trabalho do movimento ou porque já haviam desanimado de enfrentar os conflitos de uma produção que não é somente individual, mas deve ser coletiva, porque o MST demanda isso.

Também percebi a presença significativa de pessoas que passam a semana sozinhas trabalhando no Pátria Livre e que eventualmente encontram suas famílias que vêm de outras casas da cidade. Outro fenômeno que chamou minha atenção, é que a maioria das pessoas com quem conversei (com exceção de duas) não estão acampadas desde o primeiro dia, mas foram chegando a partir de informações do rádio, televisão ou de conversas; mas, de maneira contraditória, sempre que eu perguntava sobre o momento de ocupação, ouvia que aquela comunidade do acampamento se organizou e ocupou a terra, conforme relato do Josimar, coordenador regional do MST e ex-dirigente do Pátria Livre:

A partir do golpe, com a retirada da presidenta Dilma, Michel Temer começa com um pacote de retirada dos direitos dos trabalhadores, mexeram no ministério da cultura, diversos direitos. Então, tivemos uma primeira ocupação, o Maria da Conceição no dia 8 de março, foi ocupado pelas mulheres trabalhadoras. E então, no dia 26 de julho ocupamos essa área. Como se dá essa ocupação? Ela é pensada pelos trabalhadores rurais sem terra também devido a esses direitos retirados, numa jornada de lutas chamada “corruptos, devolvam nossas terras!” ou “nas terras dos corruptos”, onde então nós ocupamos as terras de corruptos. O Acampamento Pátria Livre nasce dessa jornada de lutas. Aqui era uma terra da antiga mineradora MMX, falida, pertencia ou pertence ao Eike Batista, que foi um dos homens mais ricos do mundo. [...] Os trabalhadores celebraram o 26 de julho na ocupação do acampamento Pátria Livre. E por quê o nome Pátria Livre? Porque a gente sonha com uma Pátria Livre de machismo, de homofobia, de racismo, de intolerância religiosa. Uma Pátria Livre de homicídios e assassinatos dos nossos jovens negros e assassinados da periferia. Sonhamos com uma pátria que todo mundo possa ser incluído e de fato seja incluído socialmente. Todo mundo tenha direitos! [...] Eu chego quinze dias depois da ocupação. Eram duas mil e quinhentas famílias no início, tinham em torno de cinco mil pessoas. Foi a maior ocupação do estado de Minas Gerais naquele momento e continua sendo um dos maiores acampamentos, em nível de gente, e de organização popular. [...] Então, é o movimento dos trabalhadores, que vem aí. Gente que não tem terra, que quer produzir, plantar, viver, que muitas vezes trabalha em terras arrendadas ou em regime de escravidão mesmo de trabalho no campo. Os trabalhadores rurais mesmo vieram para essa ocupação. [...] Não existe diferença entre Pátria Livre, Zequinha ou qualquer “MST”. Em todos eles existe uma coletividade, os trabalhadores se organizaram, construíram e tomaram as decisões.

A fala de Josimar é bastante interessante. Para além de questionar seu conteúdo, que é válido, verdadeiro e importante, para que eu pudesse continuar qualquer trabalho com o Pátria Livre que tivesse no horizonte contribuir para uma reflexão problematizadora, eu precisaria entender a produção do espaço da Escola e do acampamento que certamente tem nuances e contradições. Qual o papel da Escola nesse contexto da necessidade de formar tantas pessoas que parecem ter chegado recentemente naquele espaço? Mais do que atuar na solução das demandas espaciais, a intenção sempre foi pensar possibilidades para a assessoria técnica a partir da importância de um ambiente problematizador para pensar a transformação sócio-espacial. Pois simplesmente solucionar um problema acriticamente parece contribuir para a consolidação e legitimação de todo o contexto que cria o próprio problema. Ou seja, no contexto de uma pesquisa parece ser oportuno evitar a solução acrítica das pejeas e dos problemas que aparecem como sintomas da sociedade capitalista.

E assim, a necessidade imposta pela pandemia de interromper o trabalho de campo conduziu a pesquisa para entender algumas contradições que começaram a surgir durante a primeira aproximação do grupo, mas não se resumem a elas. As aproximações mostraram que algumas pessoas não se apropriavam de seu espaço, talvez por não estarem ainda tão conectadas aos princípios do MST, apontando indícios da submissão acrítica ao especialista uma vez que não se sentem responsáveis pelo próprio espaço. Foi possível perceber também a centralidade do Espaço da Escola na resistência do acampamento, cuja produção sócio-espacial precisaria ser melhor entendida.

4. A produção sócio-espacial da Escola Elizabeth Teixeira

Ao funcionar dentro do acampamento, a Escola Elizabeth Teixeira fornece para a comunidade um importante argumento institucional diante das ações de reintegração de posse, colaborando para a resistência da ocupação numa terra que antes era improdutivo e agora exerce mais uma função social. De acordo com os moradores do Pátria Livre, “sabendo que tem uma escola com tanta gente e tantos alunos, os governantes pensam duas vezes para tirar o povo daqui”.⁹⁷ Soma-se a isso o papel de fornecer mais um vínculo das famílias na terra, pois sem escola (ou um transporte até ela) os filhos dos acampados (ou os próprios acampados) precisam permanecer fora do acampamento para estudar. Mas mais do que um argumento institucional ou um instrumento de permanência na terra, a Escola⁹⁸ Elizabeth Teixeira é um espaço que pretende formar sujeitos ativos na transformação social.

a Escola Estadual Elizabeth Teixeira é um espaço educacional capaz de produzir e reproduzir o MST como princípio educativo. Ou seja, a escola é o lugar de cultivo da identidade dos Sem Terra, de formação humana politicamente comprometida em produzir sujeitos capazes de continuar o projeto histórico de lutar pela ocupação de terras, pela Reforma Agrária e pela Transformação Social. Esta intencionalidade é que faz a diferença na escola e produz significados para as políticas públicas e os processos de formação do MST.⁹⁹

Nesse sentido, o movimento tem o trabalho como princípio educativo, o que significa que a teoria e a prática estão fundidos no processo de aprendizagem dos alunos, que fazem parte de um ensino voltado para o coletivo, para além do individualismo. Logo, a escola é um lugar de educação, “entendendo a educação como processo de formação humana que acontece no interior de uma totalidade social, contraditória e em movimento”, como aponta Caldart.¹⁰⁰ Humberto, supervisor em 2018 e 2019 da Escola Elizabeth Teixeira, explica que mais do que uma Escola Rural que estende uma educação formal urbana para o campo, a Escola do Pátria Livre é uma Escola do campo, uma Escola do Trabalho.

⁹⁷ Fala de um dos moradores sobre o papel da Escola no Pátria Livre.

⁹⁸ Neste capítulo a palavra escola aparecerá com frequência. Quando escrevo a primeira letra maiúscula (Escola) estou me referindo à Escola Elizabeth Teixeira do acampamento Pátria Livre. E quando a primeira letra é minúscula (escola) estou fazendo referência ao contexto mais geral de escolas do MST.

⁹⁹ PEREIRA et al., *A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre* — MST, 2020, p.57.

¹⁰⁰ CALDART, *Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica*, 2021, p.10.

Como expõe Luiz Carlos Freitas, a Escola Única do Trabalho é formulada a partir da Pedagogia Socialista Russa, que por sua vez é resultado de muitos anos de práticas e teorias de ensino no contexto da revolução Russa iniciada em 1917. A palavra única nesse contexto não diz respeito à existência de um único método de ensino ou pensamento universal, pelo contrário, ela deseja refutar o caminho inevitável da escola que no capitalismo adquire um caráter “dual, ou seja, dependendo da origem social do estudante, ela provê um caminho ascendente para os patamares mais elevados de instrução ou provê o caminho da terminalidade” e da exclusão.¹⁰¹ De acordo com Freitas, nesse sentido, “o esforço de uma pedagogia socialista deve ser acumular as experiências dos trabalhadores em sua luta por uma sociedade e por uma educação socialista”.¹⁰² Essa escola deve unir pensar e fazer com valor pedagógico, e para isso muda em conteúdo e forma a partir do seu contexto, em que as experiências de vida da comunidade (do assentamento e do acampamento) se conectam com o aprendizado cotidiano. O foco desse aprendizado é o trabalho, mas não qualquer trabalho, não o trabalho capitalista voltado à exploração, mas um trabalho consentido e socialmente necessário, ou seja, aquele dos cuidados pessoais e para o outro, das atividades do bairro, das atividades produtivas, dos valores de uso: “é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer” e, principalmente, “um trabalho que permite que ao participar dele, eu me organizo, no coletivo e no individual para participar deste coletivo”, pois “se vão ser senhores da própria produção, devem saber se organizar, para controlar a própria produção”.¹⁰³

Essa escola, além de centrada no trabalho, de propiciar auto-organização coletiva e individual e de ser um espaço que se conecta à vida e às organizações que constroem a comunidade, ela também caminha em direção a uma educação politécnica e considera os saberes e conhecimentos historicamente acumulados pela comunidade e pela sociedade no geral.¹⁰⁴ É nessa lógica que a Escola do Pátria Livre é descrita por seus colaboradores.

¹⁰¹ FREITAS, Dicionário da Educação do Campo, Escola única do Trabalho, 2012, p. 339.

¹⁰² FREITAS, Os pioneiros da educação russa, 2021, videoaula.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Ibidem.

A Escola Estadual Elizabeth Teixeira tem contribuído para a consolidação de um campo de saber formulado na tensão que alimenta e impulsiona a luta e resistência pelo direito à terra. Neste sentido, afirmamos que a escola conhece e respeita a história de seus alunos, trabalha com a memória coletiva, se vincula à realidade dos mesmos, ajudando-os a ser um grupo social enraizado em um coletivo.¹⁰⁵

E também é como fica explícito no conteúdo de uma das reuniões do coletivo de educação do Acampamento:

Os objetivos das escolas dos assentamentos são: h) Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; i) Ensinar fazendo, isto é, pela prática; J) Construir o novo; k) Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; l) Ensinar a realidade local e geral; m) Gerar sujeitos da história; n) Preocuparem-se com a pessoa integral; Os princípios pedagógicos: h) Todos ao trabalho; i) Todos se organizando; j) Todos Participando; k) Todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; l) Todo o ensino partindo da prática; m) Todo professor é um militante; n) Todos se educando para o novo.¹⁰⁶

Essa linha pedagógica das escolas do MST, segundo Caldart, vem sendo construída há anos por meio das experiências práticas e das formulações teóricas que partem dessas experiências. Nesse sentido, pedagogia não é uma proposta fechada de educação, pois não se trata da descrição de métodos de ensino a serem seguidos. A Pedagogia do Movimento, nome desse processo em construção, “não é só teoria, não é só prática. É *práxis*, no sentido de intencionalidade educativa pensada desde a reflexão sobre práticas em pleno curso”. Segundo a autora,

¹⁰⁵ PEREIRA et al., A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre — MST, 2020,p. 57

¹⁰⁶ Escola Elizabeth Teixeira. Pautas da reunião do coletivo de educação do acampamento Pátria Livre, de 29 de maio de 2018, São Joaquim de Bicas, 2018.

A compreensão do princípio educativo do trabalho, como parte do projeto histórico da classe trabalhadora e do arcabouço de análise que o sustenta, conecta a Pedagogia do Movimento à construção histórica da Pedagogia Socialista. Esta compreensão nos permite concretizar o objetivo do que se tem nomeado como “educação emancipatória” ou “educação libertadora”, ou para formar lutadores e construtores. Na forma de sociedade em que vivemos a emancipação se realiza fundamentalmente como desalienação. Libertar-se da alienação que funda o modo de produção capitalista, e que se estende da forma histórica de trabalho que a institui para o conjunto das dimensões da vida humana, é ao mesmo tempo objetivo e condição revolucionária. Educar desde uma perspectiva emancipatória é ajudar a produzir um movimento consciente de combate à alienação, em todas as suas formas e dimensões, ainda no interior da ordem social que tem a alienação humana como pilar de sustentação da sua lógica de exploração e de dominação de classe. Trabalhar sobre esta contradição, intencionalizando movimentos de desalienação, é condição para formar sujeitos coletivos capazes de construir alternativas à forma de relações sociais de produção que gera a alienação. Construção que alimenta o processo de autoemancipação coletiva.¹⁰⁷

A escola do MST, essa escola que se conecta a um trabalho socialmente necessário, portanto, se propõe a ser um espaço de formação emancipatória e libertadora, que para isso precisa integrar um contínuo processo de desalienação. Ao conversar sobre isso numa das minhas visitas à Escola Elizabeth Teixeira, o então vice-diretor, Marcos me apresentou ao livreto *Normas Gerais e Princípios Organizativos do MST*, publicado pela Secretaria Nacional do próprio movimento. Josimar, ex-dirigente do Pátria Livre, descreveu esse documento como um livro de bolso interno, como uma base importante que todos devem recorrer. Segundo ele, as definições do MST vão mudando ao longo do tempo a partir dos Congressos e encontros, mas as informações dessa caderneta são universais, com princípios que devem ser obedecidos por quem é do MST, e não necessariamente são entendidos por quem é de fora.

Logo nas primeiras páginas deste livreto consta que se trata de “um dos principais documentos de nossa Organização, pois reúne as características que dão identidade para o nosso Movimento, aquilo que nos define e que nos dá unidade”.¹⁰⁸ Neste documento fica explícito o objetivo anticapitalista do movimento de combate à alienação. Nos objetivos tem-se o viés socialista do MST:

¹⁰⁷ CALDART, Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica, 2021, p.2.

¹⁰⁸ MST, Normas Gerais e Princípios Organizativos do MST, 2016, p.7. Foram selecionados alguns fragmentos da cartilha pertinentes para a discussão. Para conhecer melhor o movimento e entender todos os seus objetivos é necessário consultar os documentos disponibilizados pelo MST.

1. Construir uma sociedade sem exploradores e explorados, onde o trabalho tenha supremacia sobre o capital;
2. Garantir que a terra, um bem de todos, esteja a serviço de toda a sociedade;
3. Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas;
4. Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
5. Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais e pessoais;
6. Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher, homem, jovem, idoso e crianças;
7. Buscar a articulação com as lutas internacionais contra o capital pelo socialismo.¹⁰⁹

Ao pensar num programa de Reforma Agrária, são colocadas diretrizes para mudanças estruturais, dentre elas, na organização da produção e nas relações sociais do campo: “Toda produção será desenvolvida com o controle dos trabalhadores sobre o resultado de seu trabalho. As relações sociais de produção devem abolir a exploração, a opressão e a alienação”.¹¹⁰ A Escola Elizabeth Teixeira, como o centro de referência do acampamento Pátria Livre, é o espaço em que se tem a oportunidade de construir práticas educativas que tentam conscientemente estabelecer relações de produção outras. Mas como se pode estabelecer essas relações de produção não pautadas pelo capital entre pessoas que por ainda estarem em formação, não necessariamente estão conscientes das próprias relações de produção que estabelecem ao construir e ocupar esses espaços? A aposta na práxis aponta exatamente nesse sentido, para um fazer/pensar consciente que se volta criticamente para a própria experiência de maneira sistemática e contínua, na mesma lógica do método negativo de Ivan Illich já mencionado no item 2.3 deste texto. Uma práxis que aponta para um fazer e pensar revolucionário é também citada por Jorge Grespan:

¹⁰⁹ Ibidem, p.12.

¹¹⁰ Ibidem, p.13

A práxis é a unidade entre teoria e prática revolucionárias, de modo que uma sempre retifica a outra: ao se converter em projeto de ação transformadora, um diagnóstico particular da realidade social pode se revelar em parte ou totalmente equivocado, devendo ser corrigido em parte ou em seu todo; o novo diagnóstico resultante dessa prova prática, por sua vez, deve reorientar o sentido da ação anterior, informando-a sobre os limites do que pode ser feito e também sobre as chances abertas pela situação agora diagnosticada mais corretamente. Essa dialética se resolve, repondo-se de forma mais complexa no decorrer do processo de transformação das relações de produção existentes, pois leva em conta as novas condições de luta trazidas por forças produtivas em contínua mudança.¹¹¹

As experiências com interfaces e as primeiras aproximações do espaço da Escola discutidas no capítulo anterior apontaram para dificuldades no engajamento e na auto-organização dos moradores no Pátria Livre, e começaram a mostrar que o espaço da Escola não tem servido tanto como articulador da desalienação, mas como um fim em si mesmo, como um instrumento (importante) de permanência na terra para a finalidade da conquista dessa terra. Compreender a produção social e material da Escola e de onde vêm e quais são as motivações das pessoas que constroem e convivem nesse espaço pareceu importante para entender as contradições na sociedade capitalista que são reproduzidas naquele ambiente. Maria Nalva Araújo realizou um trabalho extenso para entender as contradições no âmbito da educação escolar do MST, o que para ela é um passo indispensável para continuar pensando a educação emancipatória do movimento.

¹¹¹ GRESPLAN, Marx: uma introdução, 2021, p.74, e-book.

[...] o Movimento está organizado no bojo da sociedade capitalista, por isto o desenvolvimento das ações do MST não se dá de forma linear, mas no contexto das disputas, tensões e contradições próprias dessa sociedade. Se por um lado é equivocado afirmar que as ações do Movimento se limitam apenas à conquista de direitos no marco da sociedade capitalista, por outro lado é também equivocado afirmar que o Movimento não tem, através das suas práticas educativas, acumulado forças para a construção do projeto histórico-socialista. [...] Para um movimento social confrontacional, como é o caso do MST, investir na educação de sua base social, nos níveis da educação escolar, na formação de professores, na formação das crianças (encontros dos sem-terra), significa formar quadros preparados para assumir a tarefa de romper com a lógica do capital em diversas áreas. Isto só é possível identificando-se as contradições da realidade concreta em que se desenvolve a luta pela terra, e conseqüentemente o processo educacional na essência da sociedade capitalista como sistema contraditório em que, ao mesmo tempo que põe em movimento forças para o seu desenvolvimento, tais forças trazem em si o germe da sua destruição.¹¹²

Mas antes de analisar especificamente a produção sócio-espacial da Escola, que é o foco deste capítulo, farei uma breve contextualização da condição contraditória intrínseca à sociedade capitalista que reproduzimos nas nossas relações sociais geralmente de forma alienada, fetichizada e mistificada. Essas contradições não são específicas do MST ou do Pátria Livre, mas são inevitavelmente reproduzidas em diversos contextos e estão também no espaço, por meio de sua produção, contribuindo para a sobrevivência do capitalismo. Esse aprofundamento se faz necessário para embasar as análises críticas desenvolvidas nos demais itens deste capítulo e não tem a intenção de esgotar os temas discutidos, pretende apenas introduzi-los.

4.1 A sobrevivência do capitalismo

“Do que você está alienado? O que você não enxerga? O que não chega a você?” são algumas perguntas feitas por Marcelo Carcanholo ao discorrer sobre o fetiche da mercadoria e a mistificação a partir da obra de Karl Marx.¹¹³ O autor elucida que no capitalismo, todas as relações sociais se dão, direta ou indiretamente por meio da compra e venda de mercadorias,

¹¹² ARAÚJO, As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST, 2007, p.28.

¹¹³ CARCANHOLO, Curso: O CAPITAL, de Marx, aula 03, videoaula, 2017.

que assumem, neste modo de produção, uma forma fantasmagórica, fetichizada.¹¹⁴ As mercadorias, as riquezas, os bens, ou seja, o produto do trabalho humano, são resultado de um trabalho concreto, como em qualquer época histórica. Contudo, especialmente no capitalismo, como num feitiço, o valor da mercadoria (expresso no seu preço) aparece como uma qualidade inerente ao seu uso, como se não se relacionasse ao tempo de trabalho necessário para produzi-la, às relações sociais que produzem essa mercadoria. Também é só no capitalismo que essa capacidade adquirida pela mercadoria de ser trocada por outra torna-se uma necessidade, ou seja, quem não pode comprar e vender não existe socialmente.¹¹⁵

Logo, o ser humano no capitalismo é alienado pois não tem plena consciência da totalidade do processo percorrido pelo produto do seu trabalho. Como sugere Carcanholo, ele “passa a desconhecer aquilo que o determina socialmente”, pois não vê todas as relações sociais que necessariamente produzem e reproduzem o capital, esse modo de produção que faz parte de maneira ativa,¹¹⁶ e se não faz, não existe socialmente.¹¹⁷ Sobre esse processo de alienação, Grespan coloca:

¹¹⁴ Silke Kapp explicita a relação social imposta pelo capital de que fala Carcanholo como sendo “uma relação social da qual todos nós participamos, que se constituiu historicamente e que é reproduzida por todos nós cotidianamente, ainda que não deliberada e conscientemente. É um pouco como a linguagem. Não poderíamos dizer: ‘existe um autor da linguagem’. Ela é feita por todas as pessoas, mas sem orquestração de ninguém. O trabalho e também o desemprego e a pobreza parecem girar em torno do grande capital como se fossem elementos marginais ou efeitos colaterais, mas são igualmente centrais para o modo de funcionamento do capital”. Não se trata, portanto, de uma realidade orquestrada por um indivíduo ou algumas instituições isoladas, não se trata de “alguns sujeitos maus”. KAPP, *Urbe Urge*, 2018, p. 153.

¹¹⁵ CARCANHOLO, Curso: O CAPITAL, de Marx, aula 03, videoaula, 2017.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ Virgínia Fontes nomeia os expropriados de seus meios de sobrevivência (destacam-se aqui os camponeses que tiveram ao longo de sua trajetória as suas terras tomadas) não como excluídos, mas como “incluídos à força” nesse sistema que tem por necessidade a participação nesse jogo de trocas. FONTES, *Acumulação primitiva*, 2021.

o indivíduo não se reconhece mais plenamente no produto de seu trabalho e tem acesso a ele apenas mais tarde, ao comprá-lo no mercado. Ou seja, em vez de se apropriar de imediato do produto resultante do ato de trabalho, o trabalhador precisa comprar no mercado aquilo que, muitas vezes, ele mesmo produziu para seu empregador. A apropriação só acontece por meio da mediação do mercado, que aparece como a instância central da economia, tal como pensa a maioria dos economistas ainda hoje. O produtor não se reconhece no produto, não se reconhece como produtor, e afirma-se socialmente como comprador e consumidor.¹¹⁸

O indivíduo alienado neste modo de produção se assume como comprador e consumidor, mas sem perceber reproduz o tempo todo as legalidades históricas e sociais que constituem o capitalismo. Nas palavras do próprio Marx:

É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias.¹¹⁹

O mundo religioso (e fetichizado) pressupõe um ser humano que cria um deus, mas ao se esquecer dessa criação, se sente criado por ele, e mais do que isso, esse deus se volta contra ele com poderes que o controlam. Segundo Grespan, “Somos nós que produzimos e reproduzimos essa religião em nossas relações sociais mediadas pelas trocas de mercadorias”.¹²⁰ Dessa forma, as relações sociais de trocas de mercadorias que formam a totalidade do capital, misteriosamente, aparecem coisificadas. Como aponta Grespan, “não só as relações entre as pessoas adquirem atributos objetivos, mas também as coisas passam a se revestir de qualidades subjetivas”.¹²¹ O conceito de fetichismo aponta para essa capacidade inerente ao capital de inverter as coisas:

¹¹⁸ GRESPAN, Marx: uma introdução, 2021, p.26, e-book.

¹¹⁹ MARX, O capital, Livro I, p.184, e-book.

¹²⁰ GRESPAN, O feitiço do capitalismo, 2019

¹²¹ GRESPAN, Marx: uma introdução, 2021, p.41, e-book.

Ao usar esse termo, Marx não quer dizer que as mercadorias podem ir ao mercado por conta própria, e sim que o padrão pelo qual elas são trocadas é, aparentemente, seu valor de uso, suas qualidades materiais inerentes. É como se essa materialidade presidisse as relações sociais de troca, como se o valor de troca fosse determinado pelo valor de uso e não pela sociabilidade do trabalho. Por isso, enquanto as relações humanas se coisificam, as relações entre as coisas adquirem subjetividade, e expressões como o “mercado está nervoso” ou “está calmo” tornam-se lugar-comum nos meios de comunicação. No entanto, é preciso salientar que o intercâmbio entre as características das coisas e as das pessoas não é visto por Marx como uma mera aparência que a crítica pudesse dissolver sozinha. A ilusão criada pelo fetichismo é real. Ela, de fato, condiciona comportamentos, concentra poderes sociais efetivos em representações, dificulta a percepção de seus artifícios. [...] Assim, não é possível nem necessário que as pessoas tenham perfeito conhecimento das condições do mercado e do sistema inteiro da produção social para neles atuar. O sistema é constituído para além da adesão consciente e das estratégias racionais de cada produtor ou consumidor justamente porque projeta suas características historicamente determinadas no movimento natural de coisas, delegando a elas a função de organizar a vida humana.¹²²

Tanto a aparência coisificada quanto a essência das relações sociais são reais, pois determinam nossas ações no cotidiano. Contudo, quando tomamos a parte pelo todo, como sugere Carcanholo, verdades parciais aparecem como verdades universais, e nisso consiste a mistificação, é o reducionismo, a naturalização de uma parte do processo (que tem uma base real concreta): “a mistificação está em você pegar a realidade que é em si dialética (entre essência e aparência) e justapor uma das instâncias desse elemento como se fosse o todo”,¹²³ ou seja, reduzindo a realidade ao seu aspecto mais óbvio, a sua mera aparência, a determinado senso comum.

Nesse sentido, a transformação sócio-espacial a partir do combate à alienação não é sobre desmascarar mentiras simplesmente. Como menciona Gaudêncio Frigotto, podemos fazer o exercício de enxergar a realidade a partir de uma visão materialista histórica e dialética, proposta por Marx, que considera que existe uma relação entre o que se apresenta, a aparência, essa verdade parcial, e o que está na essência dessa aparência, as relações sociais que remetem à forma como se comporta o sistema capitalista como um todo:

¹²² GRESPAN, Marx: uma introdução, 2021, p.41, e-book.

¹²³ CARCANHOLO, Curso: O CAPITAL, de Marx, aula 03, videoaula, 2017.

o que vemos (a descrição do problema) não é real, mas o fenômeno. Ainda que o fenômeno seja realidade. Mas como qualquer fenômeno temos de buscar o que é subjacente, isto é, o que produz aquele fenômeno, que são sempre múltiplas determinações. A visão positivista olha para as partes e imagina que a soma das partes fornece o todo. Mas na verdade o que dá o todo é a relação entre as partes. No materialismo se acredita que nenhuma parte se entende fora da totalidade.¹²⁴

Olhar para a realidade a partir de uma análise dialética tende a desmascarar os sentidos comuns que surgem nesse modo de produção e se apresentam como naturais, como se sempre tivessem sido assim. As harmonias aparentes do capitalismo são na verdade, essencialmente, constituídas de contradições, isso porque o processo do capital ao se reproduzir necessita que coisas que são contraditórias entre si aconteçam ao mesmo tempo. O desejo de obter o máximo de lucro possível que leva uma empresa a demitir seus trabalhadores substituindo-os por máquinas, por exemplo, é contraditório com o que de fato acontece no capitalismo com a tendência natural ao declínio da taxa de lucro, pois, no longo prazo, quanto menos trabalhadores, menor a taxa de mais valor e, conseqüentemente, menor a taxa de lucro. Mas a contradição não existe apenas na esfera econômica, ela também se reflete em várias ações cotidianas, em toda a produção da nossa vida, especialmente na produção do espaço. Sobre as contradições do capital para além da esfera econômica, Kapp sintetiza que:

¹²⁴ FRIGOTTO, K. Marx e Fr. engels e o legado do MDH para construção da pedagogia socialista, 2021.

A lógica do capital é uma lógica de acumulação. Mas, por outro lado, é uma contradição que o capital precise de trabalho para continuar crescendo, que precise explorar este trabalho a ponto de extingui-lo, exterminá-lo. Se ele não tiver nenhum limite, ele devora a si mesmo, porque, se não houver mais trabalho, não há mais capital. Neste caso, temos uma contradição.

[...]

O conjunto dos capitais não consegue produzir para si mesmo as condições necessárias para a própria existência. Se a especulação expulsa as pessoas do centro da cidade e, no final, não há transporte, temos uma contradição. O capital influencia, determina e até produz espaços, mas estes espaços não necessariamente funcionam para que ele continue existindo. O capital é contraditório em si mesmo. Trata-se de um modo de produção que tende a se implodir, ou seja, a acabar com as próprias possibilidades de existência e expansão. Marx falou disso no século XIX e até hoje vemos que esse modo de produção continua de pé.¹²⁵

Henri Lefebvre em seu livro *A re-produção das relações de produção* dá pistas de que o espaço é fundamental para a sobrevivência do capitalismo. Segundo o autor, há um século esse modo de produção tem encontrado formas de atenuar suas contradições internas.

Acontece que o capitalismo conseguiu atenuar (sem as resolver) durante um século as suas contradições internas e, conseqüentemente, conseguiu realizar o crescimento durante esse século posterior ao *Capital*. Qual o preço disso? Não há números que o exprimam. Por que meios? Isso, sabemos-lo nós: ocupando o espaço, produzindo um espaço.¹²⁶

É no espaço que as contradições e a exploração acontecem, não só dentro de uma fábrica, não só nas relações de trabalho:

¹²⁵ KAPP, *Urbe Urge*, 2018, p. 154 e 155.

¹²⁶ LEFEBVRE, *A re-produção das relações de produção*, 1973, p.21.

É neste espaço dialectizado (conflitual) que se consuma a reprodução das relações de produção. É este espaço que produz a reprodução das relações de produção, introduzindo nelas contradições múltiplas, vindas ou não do tempo histórico. Através de um imenso processo, o capitalismo apoderou-se da cidade histórica, fê-la explodir, gerou um espaço social que ocupou, continuando a sua base material a ser a fábrica e a divisão técnica do trabalho no seio da empresa. O resultado disto foi uma vasta deslocação das contradições.¹²⁷

Em resposta às condições impostas pelo capital que expropria os trabalhadores de seus meios de sobrevivência (e seus espaços), se apropria das forças de trabalho e os sujeita às suas condições de exploração, indivíduos ou grupos se vêem impossibilitados de participar dos processos de trocas de mercadoria, e então formam movimentos de resistência, de cobrança por condições básicas de reprodução da vida. Contudo, de maneira contraditória, essas ações de resistência parecem contribuir para a própria lógica que exclui (ou inclui à força) esses trabalhadores oprimidos. Kapp constrói essa hipótese ao dizer que o capital “continua de pé exatamente porque existem movimentos de resistência”.¹²⁸ Existem muitas nuances dentro desse processo, mas esse raciocínio considera que as contradições do modo de produção vigente refletem em toda a produção da vida, especialmente no espaço, mesmo em movimentos de resistência anticapitalistas que tem o espaço como objeto de luta:

Essas resistências produziram aquela parte do Estado que chamamos de bem-estar social, ou programas sociais. Elas produziram também outras lógicas, alternativas e possibilidades — ou pelo menos mantiveram em nossa consciência a ideia de que as coisas poderiam ser diferentes. De certa forma, elas colocaram limites ao capital que impediram que ele devorasse a si mesmo. Há aqui uma enorme ambiguidade. As ocupações, que servem como saída, alternativa ou contraponto, servem também para a manutenção das coisas como elas são. [...] Há, enfim, uma ambiguidade inerente a essa questão porque aquilo que refreia o capital e lhe impõe um limite é o que evita que ele devore a si mesmo. E que, de certa forma, mantém o estado das coisas.¹²⁹

Mas dizer que os movimentos de resistência refreiam o capital enquanto também mantêm as coisas como são, não exclui que esses movimentos também produzam brechas importantes dentro desses processos, ou seja, ensaios que podem mostrar horizontes diferentes da sociedade capitalista. Contudo, Kapp ainda acrescenta que “É preciso um esforço enorme para

¹²⁷ Ibidem. pp. 19–20.

¹²⁸ KAPP, *Urbe Urge*, 2018, p. 155.

¹²⁹ Ibidem, pp. 155–161.

manter essa alternativa, o contraponto à lógica do capital no espaço e na prática cotidiana".¹³⁰ Esse é o esforço da práxis da Pedagogia do Movimento, baseada também na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire,¹³¹ na qual a superação da realidade opressora inclui a inserção crítica do oprimido nessa realidade:

esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro.¹³²

Inseridos na realidade, os oprimidos desvelam o mundo da opressão e se comprometem com a transformação deste mundo, ao mesmo tempo em que se expulsam "os mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária".¹³³

Além da pedagogia do oprimido, a pedagogia histórico-crítica formulada por Demerval Saviani também parece seguir o mesmo raciocínio, ou seja, partir da compreensão da realidade para transformá-la. Tendo em conta o conceito de modo de produção a partir de Marx, uma pedagogia histórico-crítica implica compreender o modo como a existência humana vem sendo produzida sob a forma capitalista, de maneira a identificar os problemas que, uma vez postos por esse modo de produção, exigem a intervenção de uma prática educativa. De acordo com Saviani, o modo como se aprende depende do modo como é produzida a existência:

¹³⁰ Ibidem, p. 162.

¹³¹ CALDART, Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica, 2021; FREIRE, Pedagogia do oprimido, 1968.

¹³² FREIRE, Pedagogia do oprimido, 1968, p. 53.

¹³³ Ibidem, p. 57

O princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em consequência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até às formas da consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção.¹³⁴

Considerando que compreender a própria existência para então pensar práticas para além dela inclui investigar as próprias contradições que reproduzimos em nossas relações sociais de produção, as próximas páginas serão ocupadas de tentar compreender dialeticamente algumas nuances da produção material e social do espaço da Escola Elizabeth Teixeira, que funciona como espelho da situação do acampamento Pátria Livre, inserido no contexto do MST na RMBH. Essa análise pretende explicitar contradições advindas do modo de produção capitalista que acabam se reproduzindo ali, e pode servir de contribuição para a construção de futuras interfaces sócio-espaciais ou trabalhos que venham a acontecer na Escola.

4.2 A peleja da urgência

Para possibilitar que o estado de Minas Gerais e o município subsidiassem e reconhecessem essa nova escola estadual (que também era municipal), o mais urgente era organizar as famílias e mobilizar um número mínimo de alunos que justificasse esse investimento. Neste momento, o espaço concreto não era tão importante quanto conseguir alunos. Além disso, era urgente também que esse processo ocorresse no governo vigente de Minas Gerais, pois o então governo do Partido dos Trabalhadores (PT) costuma ser em alguma medida favorável à implementação de escolas do campo, e a eleição de 2018 poderia trazer certa instabilidade no processo.

Depois de erguido um espaço “na parte baixa do acampamento Pátria Livre, bem perto das margens do Rio Paraopeba”,¹³⁵ da organização dos moradores, de mobilizações e manifestações em Bicas, a Escola Elizabeth Teixeira iniciou o ano letivo em abril de 2018, nove meses depois da ocupação, com duzentos e vinte alunos matriculados para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Esse número de alunos teve uma grande variação ao longo

¹³⁴ SAVIANI, Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica, 2009, p.111

¹³⁵ PEREIRA et al., A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre — MST, 2020, p.50.

dos meses dependendo da situação vivida no acampamento. Após o rompimento da barragem de Brumadinho, por exemplo, ele caiu para cerca de cento e cinquenta alunos, e então voltou a subir em 2021 em razão do auxílio emergencial da VALE para as famílias. Esses alunos e as demais pessoas que convivem na comunidade da Escola e do Acampamento vêm de locais variados da RMBH:

Os educadores da Escola Estadual Elizabeth Teixeira vêm de escolas públicas e são todos contratados pela Fundação Helena Antipoff, residindo em cidades do entorno de Belo Horizonte. [...] O perfil dos educandos da Escola Estadual Elizabeth Teixeira é bem similar ao perfil dos alunos das escolas públicas, da periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, que não se envolvem com a dinâmica da escola. Isto se deve ao fato da maioria das famílias do Acampamento Pátria Livre ter se deslocado do campo para a periferia das cidades, antes da ocupação em junho de 2017. Os alunos das escolas do MST cuidam da escola, compartilham da gestão participativa e democrática da mesma, assumindo tarefas e atividades afins. Os alunos normalmente têm certa dificuldade em se adaptarem a uma escola do campo e do MST, com metodologias, princípios filosóficos, políticos e pedagógicos diferentes das outras escolas públicas.¹³⁶

Assim como mostra o trecho citado, ao longo da pesquisa fui percebendo que a maioria dessas pessoas não tinha contato com o MST ou com uma educação do campo antes da ocupação, e não eram engajadas nas atividades da Escola, mesmo existindo a ideia de uma gestão participativa. A partir de fragmentos de histórias dos moradores, militantes e apoiadores do MST, pude entender o contexto de ocupação e as principais motivações das famílias em participar da luta no Pátria Livre e da construção de uma escola nesse acampamento. Este contexto tem relação com uma retomada de ocupações do MST na RMBH.

Dentro da estrutura organizacional complexa do MST, em que cada estado do país que faz parte da organização é subdividido em regionais, o Pátria Livre faz parte da regional Metropolitana de Minas Gerais.¹³⁷ Além dessa, existem outras oito regionais no estado: Sul, Norte, Alto Paranaíba, Zona da Mata, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro e Vale do Rio Doce.¹³⁸ Com pouco mais de vinte anos de atuação, a regional Metropolitana se

¹³⁶ Ibidem, p. 50.

¹³⁷ O MST em Minas Gerais se iniciou em 1988 a partir da ocupação Aruega (hoje assentamento) na região do Jequitinhonha.

¹³⁸ Existe também dentro do território mineiro a regional Nordeste, mas esta se organiza junto com a organização do estado da Bahia.

estabeleceu com cinco acampamentos (e posteriores assentamentos) no final dos anos 1990 e início dos anos 2000: 2 de Julho, Ismene Mendes, João Pedro Teixeira, Resistência e Ho Chi Minh.¹³⁹

Depois de mais de quinze anos sem ocupações na regional Metropolitana, surgiu a necessidade de mobilizar as pessoas para a luta, e segundo alguns militantes, de “dar um sangue novo na regional”, que significa movimentar a agenda do movimento com novas jornadas de luta, ações, novas ocupações etc. E assim, em março de 2017 os militantes do MST se organizaram e ocuparam uma grande terra improdutiva em Itatiaiuçu, começando assim o novo acampamento Maria da Conceição.

Quatro meses depois, no dia 26 de julho de 2017, a regional se organiza com os novos moradores do acampamento Maria da Conceição para uma nova ocupação, dessa vez em São Joaquim de Bicas, do acampamento Pátria Livre, numa outra jornada anual de luta intitulada abril vermelho, que se chama assim em memória do massacre de Eldorado de Carajás de dezessete de abril de 1996. O tema da ocupação dessas terras foi em protesto à exploração minerária predatória, com o lema “corruptos, devolvam nossas terras!”.

Após pouco mais de um ano, em julho de 2018, o mesmo processo acontece: os moradores estabelecidos nos acampamentos Pátria Livre e Maria da Conceição se organizam e ocupam uma nova grande terra em Igarapé — MG. Essa última ação, segundo os moradores que estavam presentes, foi rapidamente contida pela polícia pois se tratava de uma terra com proprietários influentes na política da região. Dessa forma, as pessoas que realizaram a ocupação se estabeleceram por alguns dias no Pátria Livre até decidirem retomar a ação, dessa vez numa parcela de terra vizinha ao Pátria Livre, formando o acampamento Zequinha.

Esses três novos acampamentos surgiram a partir de processos semelhantes e num período próximo de tempo, mas há algumas diferenças entre eles, como conta Agatha, uma das militantes presentes na ocupação do acampamento Maria da Conceição. A família de Agatha tinha envolvimento com o MST e em determinado momento ela foi convidada para participar da nova ocupação da retomada da regional metropolitana. Em entrevista, Agatha narrou que os moradores dos três acampamentos são em sua maioria vindos das cidades dos seus entornos, mas que o Maria da Conceição tem um viés mais camponês e rural, com maiores

¹³⁹ Essas informações foram coletadas a partir de entrevistas e complementadas por meio de pesquisas bibliográficas principalmente no site do MST, disponível em <<https://mst.org.br/>>.

produções de alimentos. Essas produções costumavam acontecer em espaços individuais e coletivos, como por exemplo o coletivo de mulheres que já chegou a produzir oito toneladas de feijão. Porém, Agatha conta que com o tempo as pessoas começaram a ter mais foco em suas plantações individuais, esvaziando as produções coletivas de maior escala, que davam muito trabalho e foram perdendo apoio de parceiros externos.

O acampamento Zequinha é o menor, com aproximadamente setenta famílias numa situação socioeconômica mais alta que os demais acampamentos, o que proporcionou acessos mais rápidos à ligação de luz e à compra de ferramentas para pequenas melhorias no espaço, além de desenvolver mais as áreas de plantio, de acordo com Agatha. Ter melhores acessos contribuiu para a saída de alguns moradores do Pátria Livre que foram morar no Zequinha, o que não impediu que continuassem acessando os espaços e as atividades do Pátria Livre. A Escola Elizabeth Teixeira, por exemplo, em 2019 contava com quinze crianças moradoras do Zequinha. Marcos acrescenta que a maior capacidade produtiva das plantações do Zequinha pode ser também em razão de uma maior afinidade das famílias com o campo do que os vizinhos.

A situação socioeconômica dos moradores do Pátria Livre é diferente deste último. Além de ser o mais populoso dos três, seus moradores vêm de contextos mais vulneráveis, incluindo pessoas que se encontravam em situação de rua. O acesso à luz aconteceu meses depois que o acampamento Zequinha, ainda que tivessem na região há mais tempo. Além disso, é perceptível que a maioria dos acampados do Pátria Livre não tinham participado de uma organização anterior à ocupação, e tampouco estavam presentes no momento da tomada da terra, em que estavam duzentos militantes organizados do MST (em sua maioria famílias do acampamento Maria da Conceição, que voltaram para Itatiaiuçu alguns dias depois).

Tentando achar moradores presentes no momento da ocupação, encontrei Gregório, atual dirigente do setor de saúde do Pátria Livre. Apesar de não ter contato prévio com o MST, ele tinha interesse no movimento por meio de um familiar que era assentado no 2 de Julho há mais de vinte anos. Seu convite para participar da ocupação do Pátria Livre chegou por meio de um professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Além de Gregório, encontrei o acampado Zé Maria, um dos assistentes de serviços básicos da Escola, que não tinha relação com o MST, mas estava próximo da região quando percebeu uma movimentação diferente. Ao se aproximar da ação de ocupação, decidiu se juntar para ter a sua terra também. Segundo Zé Maria, logo após a ocupação a notícia se espalhou e muitas pessoas se interessaram em

participar do acontecimento. Em poucos dias o acampamento parecia um "shopping center, de tanta gente desfilando ali pelas ruas"¹⁴⁰ em busca de uma terra.

Pude conversar com pessoas que moravam de aluguel, de favor, ou então estavam endividadas e procuraram o MST buscando alternativas.¹⁴¹ A notícia da nova ocupação chegou para elas por meio da rádio, carro de som e em conversas na rua. A informação que se tinha era de que estava acontecendo uma doação de lotes no córrego do Funil, nome da região em que se encontra o Pátria Livre. Como Zé Maria, a atual dirigente do acampamento, Suely, também se aproximou da ocupação apenas por curiosidade, mas acabou gostando da ideia. Desde sua primeira visita tomou a frente da organização das pessoas que estavam ali, se envolveu no setor de saúde, e quando se deu conta estava apegada ao MST e não queria mais ir embora. Resolveu então "viver a vida",¹⁴² mudar a rotina, "estava cansada de trabalhar, mas ao mesmo tempo nunca trabalhei tanto", disse. Mas apesar do volume de trabalho, é um trabalho que faz mais sentido para ela, é algo de que está gostando. Esse tipo de trabalho se aproxima da definição de trabalho autodeterminado, livre de exploração.

Há também os moradores que estavam com quadros depressivos e falta de perspectiva, e viram no acampamento uma oportunidade de melhora também da saúde. É o caso da Dedé, que morava de aluguel, estava sem emprego e não tinha nada a perder na cidade, quando sua amiga recém moradora do Pátria Livre a convidou para ir morar lá também. Ela conta que ficou semanas dentro do seu barraco sem vontade de sair, mas graças ao apoio de outros moradores e ao seu tempo trabalhando na Escola, agora se encontra bem de saúde. E também é o caso da Cida, que não costuma sair de casa e prefere olhar o movimento dali mesmo. Ela espera conseguir uma terra mesmo que não para si, mas para deixar como herança para sua família.

Deixar uma terra de herança para a família também é o desejo de Joaquim, um senhor que é trabalhador rural e presenciou muitos conflitos no campo durante sua vida e, em suas palavras, "doou muito para a terra dos outros" e agora não tem nada seu. Joaquim conta que só consegue estar ali diariamente pois é aposentado, diferente da maioria dos moradores que precisam sair

¹⁴⁰ Fala do Zé Maria ao se lembrar do início da ocupação do Pátria Livre. Além dele, outros moradores também se referiram a esse início como um shopping, em razão do número de pessoas que andavam pelas ruas no início da ocupação.

¹⁴¹ Os moradores também relataram que muita gente chegou para morar no acampamento após o rompimento da barragem em Brumadinho e após o início da pandemia, são pessoas que perderam o emprego e procuraram o acampamento também em busca de alternativas de vida.

¹⁴² Expressão da Suely ao se referir ao momento em que tomou a decisão de participar do MST.

para trabalhar fora, e para ele tem que ser assim mesmo. Ele disse não entender muito bem sobre o MST e que prefere ficar de fora das discussões políticas, mas infelizmente, segundo ele, tem que realizar o serviço da portaria de tempos em tempos. Além disso, ajudou na construção da Escola, pois vê muita relevância naquele espaço. O lote do Joaquim fica próximo à Escola e tem o mesmo padrão de dez por dez metros da maioria dos lotes do Pátria Livre. Este padrão é menor do que nos outros dois novos acampamentos da regional metropolitana, pois a primeira divisão de lotes feita no início da ocupação precisou ser repartida novamente em razão do grande número de pessoas que foi chegando. Essa redivisão dos lotes foi feita a partir da centralidade do acampamento, e assim, os pedaços de terra mais afastados são um pouco maiores. Joaquim tem em seu lote uma das hortas mais trabalhadas e cuidadas do Pátria Livre, onde planta para si e para doação. No início da ocupação cada núcleo deveria ter uma plantação coletiva onde todos poderiam contribuir, mas de acordo com Joaquim, não deu certo pois a maioria das pessoas não sabia o que estava fazendo, “não sabiam diferenciar mato de plantação”.

Mesmo antes da contaminação do Paraopeba essas plantações coletivas já estavam paradas e desmobilizadas, e as plantações como as de Joaquim nos lotes individuais não são tão recorrentes. Zé Maria conta que em 2021 o acampamento produziu em grande quantidade somente banana, pois segundo ele além de não terem o Rio Paraopeba para irrigação, tem faltado água constantemente. O trabalho com a terra, portanto, por diversos motivos não tem sido o foco de muitos moradores, e os trabalhos com alguma responsabilidade coletiva se resumem nas tarefas obrigatórias do revezamento da portaria e dos mutirões de limpeza quinzenais, encargos divididos entre os núcleos. Para poder continuar no MST esses moradores realizam o mínimo de tarefas exigidas possíveis¹⁴³ seja pelo pouco tempo disponível, pois tem a necessidade de ter um trabalho fora; seja por desinteresse nos assuntos coletivos. Quem quer contribuir para além do que é obrigatório é encaminhado para os setores a partir do que já sabe fazer ou dos seus interesses.

As reuniões de organização acontecem primeiro entre os dirigentes gerais e os coordenadores dos núcleos, e depois entre esses coordenadores e demais pessoas do seu núcleo. A presença nessas reuniões de núcleos parece ser pontual. De acordo com os acampados mais engajados, “é prático, é da necessidade” que um morador participe dessas reuniões, explicam, pois é nelas

¹⁴³ Uma das estratégias do MST é orientar que ao menos três vezes na semana algum membro da família durma no lote disponibilizado.

que se organizam as escalas organizativas da portaria, e também é o momento das tomadas de decisões. Se o acampamento ganha telas para a construção de galinheiros, por exemplo, é nas reuniões de núcleos em que se decide como essas telas serão distribuídas. E então, se alguém tem interesse por esse material, é provável que participe da reunião. Para Agatha:

Não é sobre ganhar ou não ganhar, pois todos podem acessar os mesmos direitos que todos, mas na reunião pode-se opinar, ajudar a pensar, a construir. Às vezes a pessoa não participa de nada, mas cumpre as tarefas que tem que cumprir. A sociedade capitalista ensina a não falar, não tomar decisão, a abaixar a cabeça, a pessoa não tem o hábito de participar.

Ao comentar sobre a desmobilização das plantações coletivas e a saída de muitas pessoas do acampamento em determinados momentos, Suely disse que “nem todo mundo quer ficar na luta”, e para ela a plantação individual é até melhor. Ela, por exemplo, tem muitas responsabilidades e está o tempo todo resolvendo urgências do acampamento, mas para “quem quer plantar, é legal poder ter o próprio espaço”.

A outra dirigente do Pátria Livre desde 2020 é Mariana, uma adolescente que divide seu tempo entre três meses na comunidade do acampamento e três meses no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERA), no Rio Grande do Sul, Escola do MST em estado de alternância. Mariana tinha quatorze anos e morava em Sarzedo quando o MST chegou em São Joaquim de Bicas. Sua mãe havia perdido o emprego e, por terem dívidas, estavam na iminência do despejo. Ao receber a notícia da doação de lotes a mãe de Mariana se mudou para o acampamento, primeiro sozinha, enquanto as filhas permaneceram na cidade para estudar. Com a Escola Elizabeth Teixeira funcionando, Mariana e sua irmã foram morar no Pátria Livre, imaginando que a ocupação do MST seria parecida com qualquer bairro que conheciam. Mariana conta sobre sua dificuldade de adaptação e do choque em sair da cidade para a roça. Ela fala também que no início acreditava que a conquista de um lote permitiria voltarem a morar na cidade.

Assim como a família de Mariana, a maioria dos moradores chegou até o acampamento para conseguir uma terra para si, uma propriedade em seu nome, seja para deixar para a família, para ter onde morar, para produzir, ou para melhorar a situação emocional de vida. A forma como as famílias chegaram depois da ocupação para conseguir seu lote, mostra a diversidade do público do Pátria Livre, e consequentemente dos alunos da Escola Elizabeth Teixeira. São pessoas ainda sem formação política, com pouco ou qualquer envolvimento com o MST.

Nas primeiras ocupações da regional metropolitana em Minas Gerais, estava a família do Amarildo,¹⁴⁴ diretor da Escola Elizabeth Teixeira em 2018, morador do assentamento 2 de Julho em Betim, e um dos meus primeiros contatos na Escola Elizabeth Teixeira. Assim como no caso da Mariana, Amarildo era adolescente quando se mudou para um acampamento, e só se submeteu a esse contexto pois era dependente de sua família. Ele conta sobre o trabalho de base do MST, um trabalho sistemático que envolve encontrar e organizar famílias com vínculos rurais para participarem do movimento e de ocupações de terra. Este trabalho envolve a formação política de base que inclui entender o histórico da concentração de terra no Brasil e a sociedade capitalista que explora e oprime o trabalhador. Quando uma equipe de trabalho de base entrou em contato com a família de Amarildo, o seu pai foi o único que se interessou pelo MST pois ficou interessado em conseguir o próprio pedaço de terra. Mas ao longo das reuniões, a equipe do trabalho de base também conversou sobre outras preocupações que cabiam ao resto da família, como o acesso a uma educação de qualidade e outras possibilidades de geração de renda.

Na madrugada de 2 de julho de 1999 quando chegou o momento de fazer a ocupação, o pai de Amarildo não queria mais participar da ação, e foi a mãe que tomou a decisão de ocupar, pois para ela a educação dos filhos se tornou o principal objetivo em participar do MST, vindo antes do desejo de ter uma terra. A mãe de Amarildo previu que seus filhos não teriam oportunidades de vida se continuassem morando na periferia de Betim, e viu no movimento uma perspectiva mais ampla que a luta pela terra, ou seja, a educação dos seus filhos. Ele conta emocionado que sua mãe dizia “estou aqui para que meus filhos se formem”.¹⁴⁵

Amarildo lembra do período de dez anos em que o 2 de Julho foi um acampamento. Naquele momento, os interesses do coletivo importavam mais que os individuais em meio ao clima de resistência da luta pela terra que ainda era incerta. As produções eram primeiro destinadas ao grupo, e depois para cada um. Os mantimentos eram repartidos de acordo com a necessidade de cada família, nenhuma levava mais do que era necessário e isso não era um problema: “quando você tá na luta coletiva ninguém tem nada, ninguém sabe para onde vai, se vai sair, então todo mundo é por todo mundo. A lógica do movimento é coletiva”, conta Amarildo.

¹⁴⁴ Entrevista concedida por Amarildo Horácio a mim e Maria Clara Mariano, em 26/11/2018, disponível em partes em <<https://www.youtube.com/watch?v=v97hKvdNsIA&t=15585>>.

¹⁴⁵ De acordo com Agatha a presença das mulheres nas ocupações é muito mais expressiva: “acontece muito nas ocupações: as mulheres ocupam com os filhos nas costas, e depois que tá tudo limpo, os maridos chegam”.

Após a conquista do espaço definitivo, existe um período de negociação com o INCRA para realizar o Programa de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), que define as áreas coletivas, a infraestrutura e a lógica de ocupação e distribuição das terras para cada família.¹⁴⁶ As possibilidades são muitas, trarei brevemente algumas delas que foram sistematizadas por Amarildo a partir de sua experiência. Trata-se de modelos que circulam entre os moradores para a definição de como vão consolidar o assentamento. Um deles é o modelo de lotes individuais, chamado informalmente de “quadrado burro” ou modelo retangular, que é a forma mais convencional na qual parcelas semelhantes são distribuídas como num tabuleiro de xadrez, com as moradias dentro de cada um desses lotes, e conseqüente distanciamento entre elas. O espaço de convivência e equipamentos ficam num determinado ponto, afastado da maioria dos lotes.

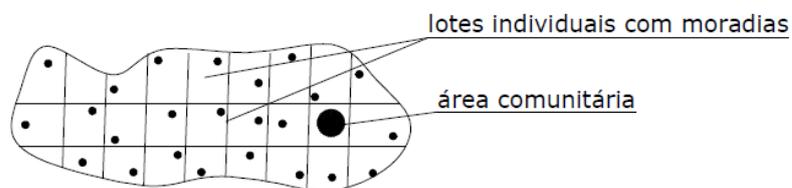


Figura 39: Croqui de assentamento em lotes individuais. Fonte: Bertolini e Carneiro, 2007.

Outra possibilidade é o modelo de “raio de sol” (ou núcleos de moradia), no qual conjuntos de lotes são demarcados em forma de triângulos, concentrando as moradias nas pontas, próximas umas das outras, as plantações nas extremidades, e áreas de convivência no centro de cada núcleo.

¹⁴⁶ Amarildo destaca que o INCRA é o órgão responsável por financiar a compra da terra, que não é fornecida gratuitamente aos moradores, uma vez que o fazendeiro desapropriado é reembolsado. Segundo ele, o PDA funciona como uma carta de intenções, e nem sempre é respeitado pelo governo. Muitas vezes a instituição entrega um mapeamento da terra e deixa toda a infraestrutura e organização por conta das famílias.

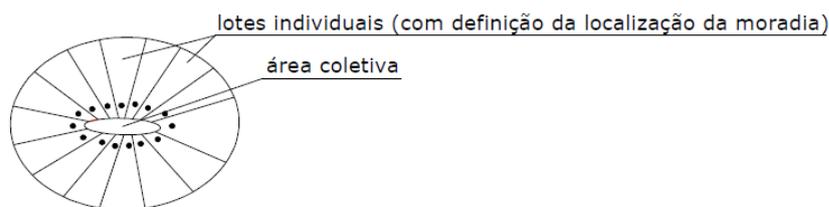


Figura 40: Croqui de assentamento em raio de sol. Fonte: Bertolini e Carneiro, 2007.

E também existem as “agrovilas”, modelo no qual os assentados moram próximos num único núcleo social provido de infraestrutura (água, luz, escolas etc.) e a terra para produção está em outra localidade.¹⁴⁷

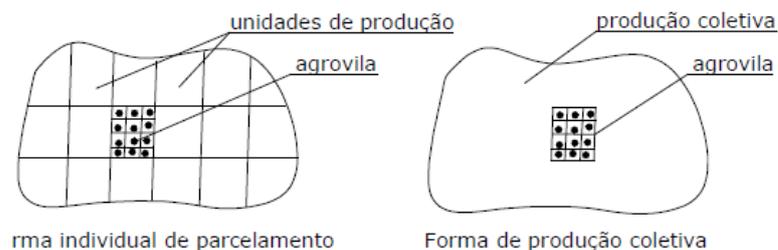


Figura 41: Croquis de assentamento em agrovilas. Fonte: Bertolini e Carneiro, 2007.

Segundo Amarildo, as possibilidades para Minas Gerais geralmente são as agrovilas ou o modelo de quadrado burro, pois as regiões montanhosas do estado dificultam que as casas fiquem próximas e os lotes parecidos num modelo do tipo raios de sol. O assentamento 2 de Julho adota prioritariamente o modelo do quadrado burro, mas existem algumas pessoas morando numa pequena agrovila. Na maioria das vezes a escolha em Minas Gerais, um estado conservador, é o quadrado burro, e isso faz parte das contradições presentes na transformação de um acampamento em assentamento, quando um processo que tinha traços fortes de coletividade passa para por uma institucionalização e segundo Amarildo, vai perdendo a

¹⁴⁷ Bertolini & Carneiro, Considerações sobre o planejamento espacial e a organização da moradia dos assentamentos de reforma agrária no DF e entorno, 2007, pp. 206–207. E Entrevista concedida por Amarildo Horácio a mim e Maria Clara Mariano, em 26/11/2018, disponível em partes em <<https://www.youtube.com/watch?v=v97hKvdNslA&t=1558s>>.

identidade.¹⁴⁸ E assim, mesmo depois de vinte anos de trajetória do acampamento com o MST, muitas pessoas no 2 de julho permaneceram com o espírito do mini fazendeiro, sem cooperar entre si:

Se a gente for dar uma peneirada, apesar de vinte anos que tá lá o movimento, e tá lá o acampamento, a formação da consciência ela não se dá da mesma forma. [...] O MST tem contradição, o MST tem limites..., Mas eu compreendo todos os seus limites e as suas contradições, mas eu não deixo de ser da luta, eu não deixo de defender a sua luta. Né? O que não acontece muito com as pessoas. Tem pessoas lá até hoje que se eu falar o que é um grito de ordem não vão saber! Quer dizer, a formação da consciência ela não se dá por decreto [...] por mais que a pessoa tenha ido em curso do movimento, tenha participado. Então... E isso está imediatamente ligado à terra, quando é conquista, porque aí ele vira o que a gente chama muito de mini fazendeiro... Ah não, então é minha terra? Vai vir agora o crédito? O que que eu compro primeiro? Tela e arame, que aí eu cerco tudo... E a organização coletiva... Então assim, acaba ficando cada um por si. [...] Acaba que minas gerais também no aspecto da cooperação é limitada, né? O estado de Minas Gerais é extremamente conservador. Os grandes cooperam entre eles, formam as grandes cooperativas e ganham muito dinheiro. [...] Os pequenos são ensinados, dentro do movimento, o movimento ensina mas é aquela coisa, ele tem o opressor dentro dele ainda, ele acha que ele tem a super terra agora, que ele é um super fazendeiro! E não é, ele ganhou um pedaço dentro de um assentamento. E ele acha que o pedaço é uma fazenda.¹⁴⁹

Como sugere Amarildo, a ideia da posse da terra está relacionada à desmobilização que ocorre no processo de transformação de um acampamento em assentamento. De certa forma, e de maneira contraditória, o vislumbre da propriedade privada é o que mobiliza a coletividade num

¹⁴⁸ Certamente o processo de configuração do assentamento tem muitas complexidades e entraves tanto do ponto de vista burocrático frente ao INCRA e outras instituições governamentais, quanto também com relação ao processo, que depende de quem está conduzindo, se existe ou não assessoria, das contribuições externas, do rico repertório e conhecimento construído pelo MST sobre o assunto, se as famílias estão ou não engajadas etc., e essas são nuances que valem a pena o aprofundamento, mas que não cabem no espaço deste trabalho. O que importa explicitar neste caso é a visão de um morador sobre a escolha feita para seu assentamento (com mais de vinte anos de trajetória), que ainda que tenha tido formação de base e forte coletividade enquanto acampamento, acabou sendo configurado a partir do modelo mais convencional retangular. Essa perspectiva, no entanto, não tem o objetivo de fechar a discussão sobre as possibilidades do que ainda pode acontecer no acampamento Pátria Livre, pelo contrário, explicitar esse debate se tornou importante pois afinal trata-se de um acampamento ainda jovem e em formação, que ainda tem em aberto as possibilidades para a confirmação do seu futuro assentamento.

¹⁴⁹ Entrevista concedida por Amarildo Horácio a mim e Maria Clara Mariano, em 26/11/2018, disponível em partes em <<https://www.youtube.com/watch?v=v97hKvdNsIA&t=1558s>>.

primeiro momento. No caso do Pátria Livre, foi pela vontade de ter uma terra que a maioria das pessoas se juntou ao acampamento do MST. E por essa razão, apesar de curioso, faz sentido a comparação que alguns moradores fazem do início da ocupação do Pátria Livre com um shopping center, como se estivessem ali para consumir — observar, escolher e comprar uma mercadoria.

Nesse contexto, é compreensível que exista esse lugar no qual as pessoas estão querendo cobrar e viver o que parece ser um direito de todos, o de morar dignamente, o de ter uma propriedade, uma segurança para a reprodução da vida. O Estado na lógica contraditória do capitalismo não fornece condições de moradia digna para a maioria das pessoas, que se encontram, conseqüentemente, em diferentes patamares de escassez. Enquanto isso, a lógica capitalista se sustenta na defesa de que trata a todos como se fossem iguais, com os mesmos direitos. Essa lógica dos direitos pressupõe uma igualdade que não existe na realidade, existe somente no campo jurídico, para quem tem acessos, para quem pode pagar por ela, para aqueles com propriedades. Como sintetiza Virgínia Fontes, “[t]rata-se de uma igualdade apenas formal, cuja essência preserva e aprofunda a desigualdade entre os seres sociais”.¹⁵⁰ Quando um indivíduo não dispõe do mínimo necessário para ser um sujeito no capitalismo, ou seja, quando ele não existe socialmente por não conseguir participar do jogo de trocas de mercadorias, logo, ele também não pode ter direitos. Sobre a raiz da igualdade de direitos no capitalismo, Grespan coloca que:

¹⁵⁰ FONTES, Dicionário da educação do campo: Democracia, 2012, p. 196.

do ponto de vista jurídico, os trabalhadores deixaram sua condição servil, tornando-se pessoas “livres”: passaram a trabalhar por um contrato voluntário, e não mais por um vínculo pessoal e compulsório com o senhor; conquistaram o direito de ir e vir, e de empregar-se em um ou outro serviço. Marx ironiza o sentido duplo dessa liberdade do assalariado, obtida com seu desligamento da terra e a expropriação de seus meios de produção. Com essa liberdade, o trabalhador aparece como o feliz proprietário de uma mercadoria, mas de uma única mercadoria: sua própria força de trabalho. Ele está agora em pé de igualdade jurídica com o empregador – esse é o aspecto igualitário do sistema social burguês. [...] Na verdade, a igualdade de direitos garante, antes de tudo, a liberdade do capital em relação ao trabalho – liberdade necessária para que o capital se acumule livremente – e resulta da cisão entre propriedade e trabalho. Essa cisão leva a uma desigualdade social profunda, que transforma a força de trabalho em mercadoria negociada por contratos de compra e venda.¹⁵¹

Essa peleja vivida no cotidiano por quem há muitas gerações já não tem mais uma fonte de sustento vinda da própria terra, e portanto depende do capital para a sobrevivência, pode ser mitigada quando se consegue garantir a propriedade, além da terra, da moradia, pois com ela se consegue uma condição mínima de igualdade, passa-se a ter direitos que antes não se tinha, assim como coloca Leonardo Péricles, “a moradia faz parte do que é mais essencial, das condições materiais básicas que permitem todo o resto, como poder se alimentar todos os dias. Não fomos nós, dos movimentos pela moradia, que inventamos isso”.¹⁵²

É interessante destacar que esse viés de luta por “terra para quem nela trabalha” tem um papel central para o MST desde a sua formação ao mitigar o sofrimento e a opressão de milhares de trabalhadores explorados no Brasil. Contudo, fica claro que para além do objetivo da reforma agrária, também é central para esse movimento a luta por mudanças estruturais no modo de produção vigente. Essa ideia é presente tanto no discurso das pessoas mais engajadas dos acampamentos que mencionam sempre a atuação em “lutas maiores”, quanto nos veículos de informação do MST, como mostram os trechos a seguir retirados do site do movimento:

¹⁵¹ GRESPAN, Marx: uma introdução, 2021, p.23 e 24, e-book.

¹⁵² PÉRICLES, Urbe Urge, 2018, p. 163.

É preciso realizar uma ampla Reforma Agrária, com caráter popular, para garantir acesso à terra para todos os que nela trabalham. Garantir a posse e uso da terra para todas as comunidades originárias, dos povos indígenas, ribeirinhos, seringueiros, geraizeiros e quilombolas. Estabelecer um limite máximo quanto ao tamanho da propriedade de terra, como forma de garantir sua utilização social e racional.

[...]

A luta pela transformação social significa propor alternativas de transformações na estrutura da sociedade brasileira e auxiliar na construção de um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social. A principal forma do MST contribuir com a transformação social é lutar pelo fim da concentração da terra. E na defesa de um novo projeto de desenvolvimento em que a desconcentração e democratização da terra, o trabalho emancipado, o ser humano e a natureza sejam elementos centrais. [...] Sabemos que a solução para estes problemas só será possível por meio de um Projeto Popular para o Brasil — fruto da organização e mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e urbanos. E confiamos que a realização da Reforma Agrária Popular, ao democratizar o acesso à terra e produzir alimentos saudáveis, é nossa contribuição mais efetiva para a realização de um Projeto Popular para o país.¹⁵³

Mais especificamente, o artigo acadêmico produzido sobre a Escola Elizabeth Teixeira e sobre o Acampamento Pátria Livre, já anteriormente citado neste texto, também traz algumas informações sobre as prioridades na luta do MST, que é dividida em três frentes:

¹⁵³ MST, Reforma Agrária Popular, 2021, disponível em <<https://mst.org.br/quem-somos/>>, acesso em abril 2021.

A primeira frente de luta do movimento é a Ocupação de Terras, que é a forma concreta de denunciar terras griladas ou improdutivas originando assim, um acontecimento político no qual o governo é questionado sobre a concentração de terras improdutivas no país. Uma ocupação principia com a organização das famílias em “trabalhos de base e conscientização que se desenvolve nos acampamentos, com os enfrentamentos, as manifestações, as negociações e a conquista da terra. Para esse conjunto de ações existe a Frente de Massa, que faz a travessia das pessoas de fora para dentro do MST” (MST — Site Oficial). Ao longo deste processo da luta popular a identidade do MST vai se estabelecendo. A segunda frente de luta é pela conquista da Reforma Agrária, ou seja, uma mudança radical na estrutura da sociedade e na concepção de desenvolvimento com justiça social. A terceira é a Transformação Social constituindo-se da luta por uma sociedade com igualdade social, tornando a renda nacional mais bem distribuída, a ausência de discriminação de etnia e gênero, a disseminação da comunicação e sem a opressão do proletário.¹⁵⁴

É interessante que dessas três frentes de luta citadas, a terceira delas, ao mesmo tempo que propõe a transformação social, também propõe que tal transformação se dê por meio da distribuição da riqueza e do reconhecimento identitário, sem porém propor o enfrentamento explícito do capitalismo. Como apontado por Ana Paula Baltazar, isso de certa forma corrobora a fala de Amarildo sobre a desmobilização na passagem de acampamento para assentamento, pois ainda que a transformação social seja pauta do movimento, não há indícios de que a maioria dos acampados e assentados tenha se tornado crítica à sociedade capitalista e que tenha encampado a auto-organização coletiva como a finalidade da luta. A conquista da terra se torna um fim e não um meio (resolvendo uma das pejeas cotidianas) para que fosse possível focar na transformação social.¹⁵⁵

Além das frentes de luta, Pereira et al. também apresentam os setores organizativos do MST, que são formação, educação, produção, comunicação, projetos, gênero, direitos humanos, saúde, finanças e relações internacionais.¹⁵⁶ O que não parece existir nesses setores, seja em

¹⁵⁴ PEREIRA et al., A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre — MST, 2020, p.42.

¹⁵⁵ Apontamentos de Ana Paula Baltazar a partir do texto preliminar desta dissertação.

¹⁵⁶ PEREIRA et al., A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre — MST, 2020, p. 43-45.

seus nomes ou em suas descrições, é a produção do espaço, objeto imediato da luta e fundamental para a articulação social que busca mudanças estruturais.¹⁵⁷

A produção do espaço, portanto, apesar de vivenciada cotidianamente no Pátria Livre, não aparece como pauta central para a luta, e nem como um meio importante para essa transformação estrutural da sociedade que está tão presente enquanto objetivo, seja nos veículos de comunicação que atuam no próprio acampamento, seja também nos discursos de alguns dos moradores (apesar de para alguns, essa luta maior não chegar a ser um objetivo). Se é por meio do espaço que as relações de produção se reproduzem,¹⁵⁸ a terra é mais do que algo a ser acessado, e nesse sentido, seria interessante se esse acesso fosse encarado conscientemente como meio pelo qual se ganha fôlego para organizar essa luta maior. A luta pelo acesso à propriedade, portanto, aparece como uma estratégia interessante, mas se essa prática tiver um fim em si mesma, ela pode servir somente para a manutenção do estado e da essência das coisas, assim como coloca Kapp:

¹⁵⁷ “Os diversos setores descritos a seguir contribuem para a organização do MST. **Setor de formação:** [...] tarefa de organizar cursos de formação política. **Setor de Educação:** [...] busca dar respostas às necessidades educacionais nos acampamentos e assentamentos. [...] **Setor de Produção:** conquistados os primeiros assentamentos, o MST viu-se diante do desafio de estabelecer novas relações de produção. [...] 1. Não separar a dimensão econômica da dimensão política nas lutas pela terra e pela reforma agrária; 2. Entender que a luta não termina na conquista da terra, ela continua na organização simultânea da cooperação agrícola das ocupações; 3. Priorizar o investimento na formação dos Sem Terra e dos assentados para sua qualificação profissional, tendo em vista as transformações da estrutura produtiva. **Setor de Comunicação:** [...] construir os próprios meios de comunicação do Movimento [...] **Setor de Projetos:** [...] busca permanente da autossustentação do Movimento, dentro de uma estratégia de captação de recursos que se fundamenta na busca permanente por essa autonomia. [...] **Setor de Gênero:** [...] estimular tal debate nas instâncias e espaços de formação, de produzir materiais, propor atividades, ações e lutas que contribuem para a construção de condições objetivas para participação igualitária de homens e mulheres, fortalecendo o próprio MST. **Setor de Direitos Humanos:** [...] de defender juridicamente os militantes do Movimento [...] **Setor de Saúde:** [...] pressionar o Estado para este que cumpra com sua função nas áreas de assentamentos e acampamentos [...] **Setor de finanças:** [...] angariar esses recursos e de prestação de contas [...] **Setor de Relações Internacionais:** [...] articular a solidariedade às nossas lutas, contribuir com as lutas de todos os povos e despertar e aprimorar, junto à nossa base social, os valores que nos fazem mais humanos e solidários, construtores de uma sociedade socialista.” Ibidem, pp. 43–45.

¹⁵⁸ LEFEBVRE, A re-produção das relações de produção, 1973, p.21.

Vamos, no caso das ocupações, simplesmente arrumar uma forma de os trabalhadores se acomodarem de modo que eles estejam à mão quando o capital, mais uma vez, precisar deles (quando houver crescimento ou, simplesmente, como subemprego)? Ou é possível pensar as ocupações em um sentido que vá além desse simples suprimento subterrâneo, sub-reptício, daquilo que o capital não dá conta de fazer por si mesmo? [...] Dentro da cultura das ocupações, criam-se formas de comunicação, formas de compartilhamento, de superação. A ideia clássica de propriedade privada, por exemplo, é muitas vezes superada, mesmo que em parte. Surgem outras técnicas construtivas, conhecimentos novos que não existiriam em outras situações. Mas, ao mesmo tempo, mais uma vez, tudo tende a voltar a ser reaproveitado dentro da lógica dominante.¹⁵⁹

É importante, portanto, se atentar ao que pode aparecer de brecha e possibilidade insurgente dentro desses movimentos de resistência, como é o caso de uma ocupação pela reforma agrária. Araújo ao falar da necessidade do debate da propriedade da terra para o MST, também coloca que é nesse ambiente dialético entre a superação da noção de propriedade enquanto se luta pelo acesso à ela, é onde podem ser formuladas possibilidades de cooperação, de ajuntamentos coletivos outros para além da prática vigente hegemônica.

A luta básica do MST é pelo rompimento da propriedade privada da terra, mas a sua luta é ao mesmo tempo uma luta pela propriedade socializada. Ao se apropriarem da terra, os integrantes do Movimento propõem a cooperação, e para que haja a cooperação é preciso que haja a existência da propriedade, ao mesmo tempo em que se luta pela existência da propriedade, luta-se pela sua superação.¹⁶⁰

Contudo, no caso estudado do Pátria Livre, diferente do 2 de Julho, não houve uma problematização inicial com as famílias que chegaram para a ocupação, e este pode ser um dos motivos que dificultam essas possibilidades insurgentes, o engajamento dos moradores nas produções e nos espaços coletivos, mesmo se tratando de um acampamento, onde a coletividade teoricamente flui melhor. Se o assentamento 2 de Julho não tem mais a coletividade do acampamento, quando existiam formas interessantes de compartilhamento, no Pátria Livre essa coletividade parece nem ser um objetivo tão claro, um meio importante pelo qual também se organizaria essa luta maior. A luta está enfraquecida antes mesmo de existir o vislumbre do assentamento, seja na grande evasão de pessoas em alguns momentos

¹⁵⁹ KAPP, *Urbe Urge*, 2018, p. 157 e 15.

¹⁶⁰ ARAÚJO, *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST*, 2007, p. 50.

(notada a partir da variação do número de alunos da Escola), na saída de moradores para o acampamento vizinho ou para outras ocupações não organizadas por movimentos sociais, na desmobilização das produções e plantações etc.

Nesse caso, cada um individualmente voltado apenas para seu lote com dez por dez metros (ou para a sua mini fazenda), exercendo sua liberdade individual e imaginando que sozinho se produz melhor, dificilmente terá no horizonte essa luta continuada e ampla, pois como argumenta Freitas, “a auto-organização se dá no coletivo pelo trabalho coletivo, e não por organizações individuais”.¹⁶¹ É nesse contexto que a mobilização se torna instrumental para a conquista da propriedade, e o pouco que acaba surgindo de possibilidade, por meio da presença da Escola por exemplo, pode acabar se fragilizando ainda mais no momento em que essa terra for conquistada e repartida. Superar a noção de propriedade privada, e principalmente, pautar a produção do espaço como central, implica uma formação continuada de uma consciência que possibilite enxergar o horizonte da luta para além da conquista da terra. Como coloca Amarildo:

O desafio é esse, da formação da consciência, porque assim, produção econômica tem que ter mesmo... Eu não discordo do assentado virar e falar “mas eu tenho que produzir, eu quero ganhar dinheiro!”. É o que eu quero também! Mas isso não precisa ser cada um no seu quadrado... Literalmente quadrado burro! Não precisa! A luta coletiva é mais forte: A gente junto consegue um trator, consegue instalar um telefone público no assentamento. Agora, como que instala um telefone público para cada um? [...] O desafio é continuar essa formação quando é instalado o assentamento. Porque assim, a rigor, a luta prima pela coletividade.¹⁶²

Os moradores do acampamento de Amarildo não construíram uma escola, pois era uma terra próxima de Betim, em Minas Gerais, e foi feito um acordo para o transporte das crianças sem-terra até a escola da cidade. Mas ainda assim, o ambiente coletivo que tem como foco a preocupação com a formação dos moradores foi o que atraiu a mãe de Amarildo para a ocupação. Foi por meio do MST que ele teve a oportunidade de uma formação profissional como educador do campo. Mas no caso do Pátria Livre não pareceu haver esse tipo de formação de base com o objetivo de preparar os futuros moradores para uma luta por transformação social ao ocupar aquela terra.

¹⁶¹ FREITAS, Os pioneiros da educação russa, 2021, videoaula.

¹⁶² Entrevista concedida por Amarildo Horácio a mim e Maria Clara Mariano, em 26/11/2018, disponível em partes em <<https://www.youtube.com/watch?v=v97hKvdNsIA&t=15585>>.

Como já foi dito, a construção da Escola teve um caráter urgente para possibilitar que os acampados conseguissem permanecer morando com suas famílias no acampamento, fornecendo também o argumento institucional diante das ações de reintegração de posse. Mas além disso, a Escola representa essa urgência de um espaço que possibilita essa formação de base que ainda não aconteceu. Contudo, na Escola Elizabeth Teixeira, assim como os alunos e suas famílias não tiveram formação de base prévia, tampouco a maioria dos professores e funcionários tiveram contato com o MST e com uma formação política alinhada antes de começarem as atividades da Escola. O MST tenta priorizar militantes e apoiadores nas designações, mas nem sempre conseguem interferir efetivamente nas escolhas para a Escola, diante das exigências do Estado, o que também dificulta uma continuidade nos processos de aprendizagem coletiva.¹⁶³ E assim o processo de formação política para integrar aprendizagem escolar e consciência transformadora, quando acontece, se dá ao mesmo tempo entre alunos, professores, construtores, famílias etc.

Um exemplo dessa formação posterior são os eventos de qualificação destinados aos professores designados para a Escola.

A qualificação dos educadores acontece a partir da organicidade da Escola Estadual Elizabeth Teixeira em grupos de estudos – GEs sobre os seguintes referenciais teóricos: a) da pedagogia socialista; b) dos fundamentos da educação popular freiriana; c) dos princípios do MST; d) e de seminários acerca da educação do campo em parcerias com a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Estadual de Minas.¹⁶⁴

Estive presente num desses seminários em 2019, o I Encontro de Educadores da Reforma Agrária e do Campo, que discutiu os desafios das escolas do campo e a Escola Elizabeth Teixeira nesse contexto. Na ocasião, algumas professoras relataram a mudança de percepção em relação ao MST a partir da convivência na Escola Elizabeth Teixeira, e chegaram a dizer que agora também se consideram parte da luta, questionando como poderiam melhorar a abordagem com a educação infantil, já que além dos desafios que estão acostumadas em escolas convencionais, estão lidando com crianças e adolescentes recém chegadas ao MST que

¹⁶³ E de acordo com os relatos mais recentes, apesar de haver cada vez mais professores que passaram a integrar a luta e morar no acampamento, esse processo de escolha tem sido cada vez mais dificultado pelos governos vigentes, e esses professores não necessariamente conseguem uma vaga no ano seguinte.

¹⁶⁴ PEREIRA et al., A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre — MST, 2020, p. 51.

ainda não se identificam com a realidade sem-terra numa zona rural e ribeirinha. Discutiu-se nesse evento sobre Paulo Freire e como as experiências de alfabetização em Angicos, dos círculos de cultura, poderiam ser interessantes para uma alfabetização contextualizada no Pátria Livre. Para ler e escrever sobre o mundo, os alunos precisam entendê-lo. A letra A, por exemplo, pode ser A de Alface, com sua cor, cheiro e espécie. Levando a entender a letra T de Terra, e as características do solo no Acampamento. Já a letra R pode ser de rio. Como está o rio da comunidade? Está poluído pelo rompimento da barragem. Por quê? Por conta dos interesses do capital privado de uma empresa. E assim por diante.

Como mostra a figura a seguir, o salão (que é também o refeitório) geralmente é enfeitado nessas ocasiões, com bandeiras, figuras e outros elementos que remetem à cultura do MST, criando uma atmosfera específica para os encontros. Além desses elementos, a atmosfera do ambiente também é elaborada a partir da mística, que geralmente antecede os eventos do movimento (comemorações, reuniões, viagens, ocupações etc.) e que acontece também no cotidiano da Escola e do Acampamento.



Figura 42: Momento de formação dos professores no I Encontro de Educadores da Reforma Agrária e do Campo. Fonte: Acervo da autora, 2018.

A mística “é o sentimento concretizado em ações simbólicas”, e também “serve de veículo de aplicação dos princípios organizativos”, pois trabalha na sua prática os valores do movimento.¹⁶⁵ Ela se apresenta nos rituais que preparam o espaço e a mente dos indivíduos diante dos eventos ou outras ocasiões do MST, e a sua prática consiste na valorização de

¹⁶⁵ Cf. CALDART, O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo, 2001, e STÉDILE, Brava gente — A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil, 2000, mencionados em PEREIRA et al., A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da Escola Elizabeth Teixeira no acampamento Pátria Livre — MST, 2020, p. 57.

pessoas emblemáticas para o movimento; na divulgação das ideias, princípios e objetivos do MST; e na materialização dos símbolos que importam ao movimento, como o boné, a bandeira, o hino etc. Além disso, pode ser um momento de reflexão sobre algum assunto, ou pode acontecer em forma de música, intervenção no espaço, performance, cena teatral, vídeo, poesia etc. É de fato algo místico, algo do ambiente que conecta as pessoas para o aqui e o agora, mas também para o que pode vir a ser, adquirindo especialmente o “papel de uma manifestação estética realista, capaz de proporcionar ao trabalhador sem-terra uma compreensão mais ampla de si e do mundo que o circunda”.¹⁶⁶

A mística mobiliza as pessoas para um ambiente coletivo e parece ser uma ferramenta importante de formação do sujeito político no MST, que por meio dela enxerga um horizonte além da peleja da luta pela terra, enxerga a possibilidade da transformação social. Agatha menciona uma frase comum entre os militantes do movimento, de uma companheira do coletivo de cultura: “a pauta econômica, a luta concreta, o acesso à terra é o que nos faz chegar ao MST. Mas é a mística que nos faz ficar”. Para Agatha,

A mística é muito mais do que só a ocupação, o enfrentamento, as lutas [...] ela representa o ser sem-terra, de ser um só, um todo coletivo. A luta é a mesma em qualquer lugar, mas existe uma luta mais ampla. E esse todo é o que cria a vontade de permanecer na luta. [...] O que renova esse sangue é ter mais gente, novas ocupações. Os processos organizativos contribuem para formação política, mas não é um curso que o militante senta e estuda.... Também existe isso... Mas a formação é a práxis, o fazer e o pensar. Aprender no ato de fazer, no conjunto da mística, do movimento.

De acordo com Neto, a origem da mística do movimento está relacionada a ligação inicial do MST com a Igreja Católica e o movimento da Teologia da Libertação, e a sua prática faz parte do que viabiliza e fortalece politicamente o MST há tantos anos, alimentando as subjetividades dos trabalhadores, conectando-os à uma utopia e à esperança de uma sociedade mais justa, principalmente neste momento no qual não existem referenciais revolucionários e socialistas

¹⁶⁶ Cf. CALDART, O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo, 2001, e STÉDILE, Brava gente — A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil, 2000, mencionados em PEREIRA et al., A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da Escola Elizabeth Teixeira no acampamento Pátria Livre — MST, 2020, p. 57.

na esquerda.¹⁶⁷ Ao se desenvolver no tripé problema-causa-solução, mantendo sintonia entre eles, a mística emociona quem a constrói sem para isso ter um caráter obrigatório ou formalizado: Sobre o caráter político e formativo da mística, o autor ainda acrescenta:

Os militantes conseguem analisar sua situação de excluídos como um problema social, responsabilizando as elites econômicas e políticas pelo seu estado de exclusão. Com isso, pessoas pobres lutam de “cabeça em pé”, pois crêem que será através de sua ação que a sociedade será transformada. [...] consegue o MST manter vivo nos militantes a crença na possibilidade de transformação social, na superação do capitalismo e na instauração de novas relações sociais, baseadas em um socialismo heterodoxo, no qual convivem Marx e Jesus Cristo. A mística objetiva, com uma certa dose de racionalidade, unir os assentados nas ações, ideias e sentimentos.¹⁶⁸

Ademar Bogo faz uma análise sistemática sobre a mística, e a partir da investigação das manifestações místicas na religião, nas ciências políticas e nos movimentos populares, constrói a profundidade da mística na militância, que segundo ele “despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais”.

¹⁶⁷ Neto traz a definição de utopia a partir de Ademar Bogo como “a relação existente entre a dimensão concreta de um projeto real, que visa ir realizando o projeto abstrato, formulado com a ajuda da ciência e pela imaginação humana. Ter e manter a utopia deve ser um valor que se alimenta pela mística como sendo a razão que nos faz viver e buscar essa causa”. (BOGO, Valores que deve cultivar um lutador do povo. Cartilha n.9, São Paulo: Consulta Popular, julho 2000, mencionado por NETO, Além da terra, 2003). Bogo, nesse sentido, fala que “a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro”. (BOGO, Dicionário da Educação do campo: Mística, p. 475).

¹⁶⁸ NETO, Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST, 2003, pp. 65–66.

No fazer coletivo [na mística], destacam-se lideranças, projetam-se cantadores, poetas e animadores, como se fossem variedades novas de sementes em germinação que desconheciam o potencial que traziam em si mesmas. Dessa forma, a política vira arte e a arte ganha função política nas ações e eventos. É na luta transformadora feita com arte que o ser social se reinventa e se exterioriza, expondo-se de outra maneira que ainda não era aparentemente conhecida, para fazer surgir a nova e bela sociedade na qual viverá. [...] Com a mística, os tempos das lutas ganham outras dimensões. Se o tempo produtivo mede-se pela produtividade material, o tempo da luta se mede pela espera e pela preparação das vitórias. A espera militante nunca é tempo perdido: é preparação.¹⁶⁹

Ainda sobre a mística militante, Bogo faz um paralelo recorrendo ao processo de projeto convencional de construção de um edifício.

Na mística militante, a organização é um instrumento indispensável. [...] A organização se eleva em vista da causa que ganha forma no projeto, tal qual um edifício: antes da construção, somente os engenheiros e os arquitetos sabem como será. A planta desenhada é de difícil leitura e, por isso, todos sabem que, pelo esforço humano, crescerá no local um edifício; mas a força para que ele aconteça está com os construtores, que desejam ver a obra pronta e se empenham para realizar tal acontecimento. A mística não está no projeto, mas nos sujeitos que o constroem.¹⁷⁰

Ana Paula Baltazar aponta que ainda que a analogia com o processo convencional de projeto e construção traga a possibilidade de focar os construtores (e não os engenheiros e os arquitetos), é limitada pela visão heterônoma do projeto, como algo que vem de fora, definido por poucos e executado e vivido por muitos. Mais interessante é pensar a mística em analogia com a arquitetura como interface e não como projeto de um produto a ser reproduzido pelos construtores. Obviamente há uma proposta de estrutura (interface) e, semelhante ao que propõe Bogo, a mística não está na estrutura, mas no que as pessoas fazem a partir da estrutura.¹⁷¹

A mística é um elemento central na pedagogia do MST, portanto presente no cotidiano das suas escolas. Antes da pandemia, a mística acontecia uma vez por semana na Escola Elizabeth

¹⁶⁹ BOGO, Dicionário da Educação do campo: Mística, p. 447.

¹⁷⁰ Ibidem, p. 478.

¹⁷¹ Apontamentos de Ana Paula Baltazar a partir do texto preliminar desta dissertação.

Teixeira, organizada pelo Grupo de trabalho responsável por ela.¹⁷² Apesar de ser organizada por alguns, a prática da mística envolve todos os presentes na ocasião. De acordo com Amarildo, “Dandara, Marielle Franco, Krenak e Maxacali não são apenas nomes” na Escola do Pátria Livre.¹⁷³

Esse poder místico é o que transforma os momentos de luta em momentos de formação política, a partir da presença em ações de ocupações de novas terras, ocupações de prédios públicos, fechamento de rodovias, encontros, oficinas etc. De acordo com os entrevistados do Pátria Livre, esses momentos fortalecem os vínculos interpessoais e entre o grupo e o MST,¹⁷⁴ por se tratarem de espaços acolhedores por onde se conhece muita gente. No caso da Mariana, citado anteriormente, a mudança de percepção sobre a própria situação, ou seja, sobre passar a ter vontade de ser ativa no MST, aconteceu nesses momentos de luta, a partir dos quais começou a problematizar questões que antes não estavam no seu imaginário, principalmente em relação ao papel da mulher na sociedade. Mariana conta que pela primeira vez participou de acontecimentos assim, e em suas palavras, eram momentos onde “todos estavam juntos, algo meio místico”.

Assim como no caso de Mariana, novamente a percepção de Amarildo sobre o MST começou a mudar somente um tempo depois da ocupação, quando ele começou a participar mais ativamente de algumas atividades do MST, e se envolveu no espaço da ciranda infantil que acontecia nos eventos do seu acampamento. Amarildo conta que a origem da ciranda infantil está numa das bandeiras do MST sobre participação igualitária no movimento. Logo no início do MST, o setor de educação observou que a participação não era igualitária de fato, pois quem geralmente estava presente nos espaços de decisão eram os homens, enquanto as mulheres precisavam cuidar dos filhos. Nesse contexto surge o espaço da ciranda, no qual as crianças dos acampamentos e assentamentos têm seu espaço de cuidado garantido enquanto as mulheres participam com qualidade dos eventos do MST. Para Amarildo, a ciranda é fundamental para explicitar que a mãe não é mais a única responsável pelo seu filho, mas a comunidade também

¹⁷² A organização e gestão da Escola em teoria segue a organicidade do movimento, atribuindo responsabilidades por meio dos GTs, os Grupos de Trabalho. Os GTs da Escola são: Trabalhos práticos (cuidado com a Escola, com a horta, com o jardim etc), relações humanas e disciplina, e mística.

¹⁷³ Amarildo em trecho extraído da página do MST, 2018.

¹⁷⁴ Durante vários períodos do ano acontecem as chamadas jornadas de luta do MST, que podem ser regionais, estaduais, nacionais etc. Alguns exemplos, além dos já citados no texto, são a Jornada Paulo Freire de alfabetização, Jornada de Maio do coletivo de juventude e Jornada Mineira de Alfabetização por meio do método sim, eu posso! e dos círculos de cultura.

se responsabiliza. Com o tempo o MST desenvolveu esse espaço para um lugar de formação do chamado sujeito sem-terrinha, uma criança que também vai se formar e entender o que está acontecendo nas reuniões que os pais participam, sendo também um sujeito nesse processo.

De acordo com Edna Rossetto e Flávia Silva, as primeiras experiências da ciranda infantil aconteceram entre 1989 e 1995, sendo este um espaço educativo da infância sem-terra, cujo “nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças”.¹⁷⁵ As autoras colocam que a ciranda pode ser permanente, como no caso dos acampamentos e assentamentos, e também podem ser itinerantes, como é o caso das cirandas que acontecem nos eventos das lutas pela terra. A organização na ciranda segue a lógica dos núcleos de base nos acampamentos e assentamentos, de modo a estimular o pertencimento ao MST e auto-organização das crianças.

Todas as crianças em idade de escolarização frequentam a escola do assentamento em outro período, e a Ciranda passa a ser um espaço de encontro das crianças, ou seja, um espaço educativo onde as crianças constroem relações entre si, com os adultos e com a comunidade [...]. Nas Cirandas Infantis, as crianças exercitam sua capacidade de inventar, sentir, decidir, arquitetar, reinventar, se aventurar, agir para superar os desafios das brincadeiras, apropriando-se da realidade e demonstrando, de forma simbólica, os seus desejos, medos, sentimentos, agressividade, suas impressões e opiniões sobre o mundo que as cerca. [...] [P]elas vivências no coletivo infantil as crianças têm possibilidade de se apropriar dos elementos do processo histórico para a compreensão da realidade [...] É nessa coletividade que as crianças vão se apropriando de elementos que contribuem para o seu processo de formação, e esse processo faz do seu tempo de infância um movimento pedagógico em luta, na luta pela terra, pela Reforma Agrária, uma luta pela transformação da sociedade.¹⁷⁶

Foi nessa oportunidade de convivência que Amarildo percebeu que o MST ultrapassa o estereótipo de “viver debaixo de um barraco de lona preta, estudando com lamparina”. Mas apesar do despertar da consciência que essas experiências formativas geram, Amarildo ressalta a necessidade de uma formação de consciência continuada, que permanece mesmo depois da ordem do acontecimento, do evento, que faz e repensa o que faz, progredindo e regredindo

¹⁷⁵ ROSSETTO & SILVA, Dicionário da educação do campo: ciranda infantil, 2012, p. 127.

¹⁷⁶ Ibidem, pp. 128, 129, 130.

em todo momento. Ou seja, uma base sólida que está sempre em revisão e que apesar de alimentada pelo “sangue novo” que revive o MST, não se resume a isso.

Agora, o movimento ele não está dentro de uma ilha.... Se não existir uma formação sólida, de consciência.... E essa formação ela vai e ela volta... Ele se forma, entende a luta coletiva, entende o modo de operar do movimento, os processos... e muitas vezes ele vai usar isso contra o movimento! Ele sabe exatamente como funciona. [...] O nosso sonho é que fosse institucionalizada a terra, todo mundo ganhasse a terra, mas que fosse acampamento para sempre.

Esse tipo de situação descrita por Amarildo na qual os oprimidos, apesar de se reconhecerem como oprimidos, ainda não têm clareza da necessidade da superação da contradição em que se encontram e por isso ainda desejam a posição do opressor, já era descrita por Freire na década de 1960 na *Pedagogia do oprimido*.

O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecerem-se”, a este nível, contrários ao outro não significa ainda lutar pela superação da contradição. [...] A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados.¹⁷⁷

Já que não houve um processo sistemático e abrangente de formação anterior à ocupação do Pátria Livre para consciência histórica da produção do espaço, os processos como a mística e a ciranda ganham protagonismo, pois parecem possibilitar que os moradores vislumbrem objetivos para além da conquista da propriedade privada e da reprodução dos modelos convencionais de produção. Seja no caráter místico que dá esperança e fôlego, seja na organização coletiva da ciranda que surgiu pela necessidade do engajamento de todos para as tomadas de decisão. A Escola é o espaço que articula esses outros espaços no Pátria Livre e é também o ambiente que parece reunir quem é engajado e engajar quem ainda não conhece muito sobre a luta. O grupo sócio-espacial que se constitui nela tem diversos elementos à mão que podem ser germens para questionamentos da sociedade capitalista. Ainda que neste item do capítulo eu tenha argumentado sobre a dificuldade de olhar para a conquista da terra e da

¹⁷⁷ FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, 1968. pp. 44–45.

moradia como meios para um fim mais abrangente, que seria a transformação social, a intenção do próximo item é aprofundar na produção material e social do espaço da Escola para entender as contradições entre alguns indícios de possibilidade de transformação social e o que de fato acontece.

4.3 Produção material e social da Escola

A Escola Elizabeth Teixeira não tem grades ou muros, o que possibilita a integração com a comunidade. Seus primeiros espaços foram construídos rapidamente com materiais considerados provisórios pelos moradores e dirigentes.¹⁷⁸ As ruínas da antiga fazenda que existia ali foram aproveitadas como base e restauradas para funcionar o refeitório e o salão de encontros, uma pequena biblioteca, a cozinha, a sala de direção, a sala dos professores e os banheiros. Além disso, foram construídas mais três edificações, uma com três salas de aula, outra com duas salas multiuso (que também servem como salas de aula eventualmente) e outra edificação para posto de saúde e mais duas salas. Os pilares dessas edificações foram feitos das madeiras derrubadas do próprio acampamento, a estrutura da cobertura foi feita com madeira comprada de pinus, a vedação das paredes de madeirite, os telhados com telhas de fibrocimento e o piso de chão batido. A figura a seguir mostra uma foto aérea com a localização desses espaços.

¹⁷⁸ Esse processo foi diferente da construção da escola do acampamento Maria da Conceição em Itatiaiuçu, que priorizou a construção de um espaço robusto, que por essa razão demorou mais a ser finalizado, e ainda não funciona institucionalmente por ter tido problemas com a política do partido NOVO que assumiu o governo do estado de Minas Gerais em 2018.

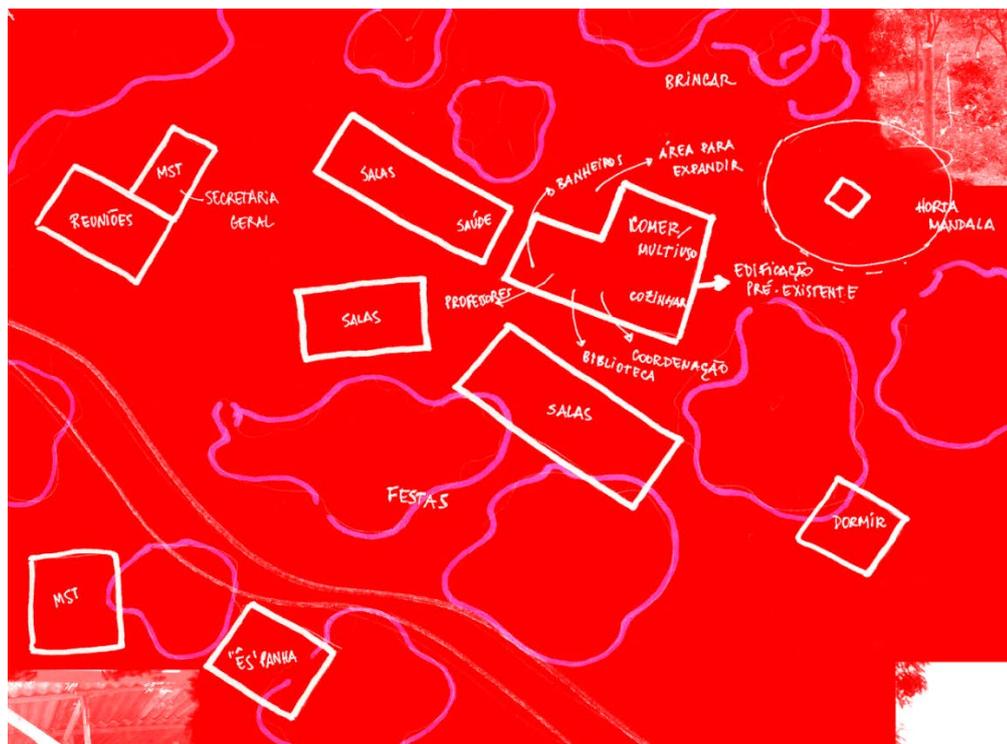


Figura 43: Esquema dos espaços da Escola Elizabeth Teixeira Fonte: Produzido pela autora, 2021.

A maioria dos relatos sobre o processo de construção da Escola seguem um discurso semelhante que conta que a comunidade se organizou coletivamente para pensar e construir os espaços, fazendo isso por meio de mutirões, nos quais a “comunidade toda estava engajada: homem e mulher com a mão na obra [...] um levando a madeira, outro levando a água, outro construindo. Um doou a telha, outro outra telha”.¹⁷⁹

A infraestrutura da escola inclui oito salas de aulas, sala do professor, sala de gestão, sala de vídeo e áudio, biblioteca, secretaria, refeitório, cantina e três banheiros. Toda esta estrutura foi construída com recursos doados por parceiros amigos do MST. A mão de obra foi realizada pelos pais de alunos e acampados do Acampamento Pátria Livre. [...] O estado não cria condições para que a escola do campo funcione conforme o que é pensado e proposto no projeto para a classe trabalhadora camponesa. Assim, é a própria comunidade que garante essas condições.¹⁸⁰

Apesar de ser uma Escola Estadual e Municipal, o estado e município não forneceram subsídio para a infraestrutura de construção e manutenção dos espaços, e, portanto, o direito em ter uma educação de qualidade é fornecido aos moradores somente em alguns aspectos, como na

¹⁷⁹ Fragmento de uma das entrevistas com moradores.

¹⁸⁰ PEREIRA et al., A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre — MST, 2020, pp. 50–51.

disponibilidade de educadores que vão até o contexto dos alunos (e não o contrário), ou então no reconhecimento institucional. A responsabilidade a partir disso passou a ser da organização do MST e do acampamento. E então, participar da construção da Escola era um dever de toda a comunidade assim como cuidar da portaria e dos mutirões de limpeza, ou seja, todos os moradores precisaram trabalhar ao menos uma vez por mês nessa tarefa. Assim como o modelo pedagógico da Escola, o espaço também teve como referência as outras experiências do MST com escolas, que a partir de muita experimentação e reflexão fornecem um repertório rico e profundo de diretrizes e reflexões sobre espaços de escolas, de lugares sem muros, orgânicos e integrados aos acampamentos. Os construtores envolvidos diretamente nesse processo, os que tomaram a frente da obra diariamente, contam que a direção do Pátria Livre na época tomou as decisões gerais dos materiais a serem usados, da organização desses materiais e dos locais onde seriam levantadas as novas edificações, com base nas ruínas que já existiam (onde também estão os outros equipamentos do acampamento).

Foram feitos muitos croquis ao longo do processo, imaginando os espaçamentos da estrutura, as distâncias entre as edificações, as quantidades de salas e seus tamanhos. Foram desenhos informais que resolviam questões específicas de cada etapa, e acabaram se perdendo ao longo da construção. Moacyr é mestre de obras do assentamento Ho Chi Min, e foi trazido para o acampamento Pátria Livre para assessorar as construções da Escola. Ele e Zé Maria contam que o processo de pensar o tamanho dos espaços levou em consideração a demanda descrita pelas professoras sobre a quantidade de alunos esperados para cada turma. A partir desse número, pensou-se na quantidade de carteiras e o espaço que ocupariam, possibilitando o dimensionamento padrão das salas de aula.

Ao final do ano letivo de 2018 a Escola era ainda de Madeirite, e foi nesse espaço que uma turma teve sua festa de formatura.¹⁸¹ Após algum tempo esse material começou a estragar, e além

¹⁸¹ Essa festa foi interrompida por uma invasão da polícia militar no acampamento, que sem estabelecer qualquer diálogo com os moradores, instalou sua base próxima ao local em que estavam, devido a centralidade da Escola no espaço como um todo. De acordo com veículo de comunicação do MST: "Durante uma ronda feita pela polícia, as mulheres do acampamento foram verbalmente assediadas. Os policiais proferiram comentários degradantes na tentativa de humilhá-las e acoá-las. Na mesma noite, a PM violou a portaria do acampamento Pátria Livre para tentar arrancar a bandeira do MST. [...] A Polícia Militar afirma que a ação não tem relação com a vistoria do Juiz Walter Zwicker Esbaille Júnior, marcada para o dia 21 de janeiro. A Audiência de Conciliação, no dia 23 de janeiro, no Fórum Lafayette, é a única intimação jurídica da área. O MST de Minas Gerais não vai abrir mão da sua decisão de lutar pela democratização da terra e pela soberania brasileira sobre seu território e seus bens naturais. A justiça na terra se faz com Reforma Agrária". Reportagem do dia 18 de dezembro de 2019, disponível em <<https://mst.org.br/2019/12/18/violencia-e-assedio-em-invasao-da-pm-nos-acampamentos-patria-livre-e-zequinha-em-mg/>>, acesso em janeiro de 2020.

disso, os funcionários da Escola contam ter tido dificuldades com a secretaria de educação que dificultava o reconhecimento da Escola Elizabeth Teixeira, alegando que a sua estrutura não era apropriada. Neste contexto iniciou-se um movimento para a reforma da escola, principalmente na sua vedação e nos acabamentos, que passaria a ser de alvenaria, ter pisos de cerâmica e novos equipamentos. Dos projetos e desejos que existem, alguns já foram construídos, outros ainda estão acontecendo ou então estão por acontecer, assim como mostra o trecho a seguir.

[...] a escola foi reformada com paredes de alvenaria, pisos de cerâmica, novos quadros brancos, um aparelho de data show de última geração, internet de banda larga, além da doação de centenas de livros para a nova biblioteca. Para o próximo ano será implantado o Ensino Médio profissionalizante que formará técnicos em agroecologia. A próxima campanha dos amigos do Acampamento Pátria Livre inclui a construção e montagem de uma cozinha industrial, de um Posto de Saúde e de uma Biblioteca. Para tanto, foram apresentados aos fundos e iniciativas internacionais de fomento, projetos de financiamento das obras visando minorar os impactos do crime/tragédia anunciada da Vale, no território atingido pela lama e não assistido pelos programas governamentais.¹⁸²

Para dar um gás nessas modificações, os dirigentes do MST trouxeram o Sr. Marcos para o Pátria Livre. Ele esteve presente na implantação da Escola e agora seria o novo vice-diretor, substituindo Amarildo que precisou sair do Pátria Livre por motivos pessoais. Moacyr, que também tinha a responsabilidade de mobilizar a construção da Escola, conta em entrevista que a responsabilidade que lhe foi atribuída foi porque ele já teve experiências de trabalho em muitas obras com engenheiros. Nas suas palavras, “entregaram na minha mão” a responsabilidade por conduzir a obra no canteiro, fazer o orçamento, as listas de materiais e dar segurança: “se ia cair ou não ia cair”. De acordo com Zé Maria, a alvenaria de um dos edifícios com salas de aula (aproximadamente cem metros quadrados) foi levantada em quinze dias; já na conversa com Moacyr essa mesma experiência levou três meses para ser concluída. De toda forma, existe um orgulho relatado pelos moradores de construir seus próprios espaços com rapidez quando há a necessidade de resolverem demandas urgentes. Outro exemplo citado pelos moradores foi a construção de um palco de madeira em algumas horas para receber a visita de um político em 2019. As figuras a seguir mostram a mobilização das pessoas no mutirão de reforma da Escola e o palco construído em madeira.

¹⁸² PEREIRA et al., A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre — MST, 2020, p. 55.



Figura 44: Mutirão de reforma da Escola. Fonte: Imagem retirada de vídeo produzido pelo MST, disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=494622787976190>, acesso em setembro de 2021.



Figura 45: Palco de madeira construído em poucas horas. Fonte: Acervo da autora, 2018.

A escolha dos materiais para a obra foi tomada em razão do desconhecimento de outras possibilidades. Ao falar sobre isso, Moacyr explica que a escolha da alvenaria foi a durabilidade do material em contrapartida ao madeirite que estraga facilmente, e que o tijolo convencional é o melhor material que ele conhece, mas que estaria aberto para conhecer outras teorias e métodos construtivos, e ainda, sugeriu uma troca na qual eu como arquiteta poderia levar métodos construtivos que ele não conhece, e ele poderia falar sobre a sua prática.

Enquanto a Escola estava sendo reformada, em 2019, Marcão estimou que o valor total para essas modificações custaria cinquenta mil reais. O dinheiro veio das organizações internas do próprio MST, bem como de parceiros visitantes que observaram as necessidades da obra e pagaram cotas nas lojas de materiais de construção. Além disso, foi importante para o processo a contribuição dos próprios moradores que doaram o que puderam, as rifas organizadas, e o dinheiro arrecadado por meio da venda de alimentos e bilhetes em festas promovidas no Pátria Livre, como as festas juninas.¹⁸³

¹⁸³ Sobre a arrecadação de fundos e a mobilização para as obras de reforma da escola: <<https://mst.org.br/2019/08/12/acampamento-patria-livre-reconstrui-escola-do-campo-em-minas-gerais/>> acesso em abril de 2021.

O espaço continua em construção e ampliação, as fachadas das salas, por exemplo, foram pintadas de branco e internamente a alvenaria aparente foi acabada com uma resina impermeável; Algumas amostras de cerâmicas foram colocadas como rodapé externo às salas, para fazer um melhor acabamento e não manchar de terra a pintura branca das paredes. Além disso, também tem sido cultivada no espaço da Escola uma horta no sistema mandala, cuja produção contribui para a alimentação da comunidade. Esse sistema alia produção agroecológica de alimentos e a criação de animais, possibilitando que o cultivo de animais forneça alguns nutrientes necessários para a plantação. O plantio é feito de forma circular e consorciado entre si, e no caso do Pátria livre há um galinheiro no centro.¹⁸⁴



Figura 46: Horta em sistema mandala da Escola. Fonte: Acervo da autora, 2019.

Junto com a reforma das salas, foi construído também uma sala de cultura e em breve serão feitos novos espaços para uma biblioteca e um laboratório de informática, que também funcionará como sala de comunicação. Os novos galpões da escola já estão prontos e os educandos estão tendo aulas em um ambiente mais seguro e confortável.¹⁸⁵

Além do conforto atingido após o que já foi feito, a notícia no site do MST aponta também outras mudanças desejadas. Uma biblioteca e um posto de saúde melhor, uma horta de plantas medicinais, uma quadra de esportes e um parquinho de lazer são outros exemplos do que ainda é desejado para aquele espaço. Como descrito no capítulo anterior, a demanda do parquinho foi apresentada como uma possibilidade de desenvolvimento de um projeto arquitetônico para a Escola, e a partir dessa demanda desenvolvi junto com a direção e os professores algumas oficinas que tentassem desmontar o ideal de um projeto impositivo e uma postura

¹⁸⁴ Portal Semear, disponível em <<http://portalsemear.org.br/boaspraticas/horta-mandala/>>, acesso em setembro de 2020.

¹⁸⁵ MST, Acampamento Pátria Livre reconstrói escola do campo em Minas Gerais, site do MST, disponível em <<https://mst.org.br/>>, acesso em 04/05/2021.

tecnocrática, que é aquela que simplesmente obedece a procedimentos já conhecidos, ignorando o conhecimento dos outros, como explica Kapp et al.¹⁸⁶

A construção do espaço da Escola foi sendo feita a partir do conhecimento construtivo de alguns indivíduos com mais experiência em construções, dessa forma, ainda que tenha envolvido os moradores nos mutirões e na compra de materiais, não houve a construção da demanda junto à comunidade. Esse processo, por exemplo, poderia ter envolvido as famílias do Pátria Livre em discussões mais abrangentes sobre como seria esse espaço, para quais atividades ele seria usado além da função da Escola, já que é um ponto de encontro usado por todos. Mas até mesmo para as atividades escolares, outros tipos de espaços poderiam surgir a partir de um debate que colocasse em pauta as possibilidades para além do modelo de uma aula que se desenvolve nesse ambiente convencional com mesas e carteiras enfileiradas e um professor que conduz a experiência.

O que o processo relatado por moradores e construtores indica é que o espaço da Escola tem sido construído e pensado a partir da urgência. Mas essa escuta mais abrangente poderia ter sido interessante para abrir possibilidades, ainda que improváveis, de alguma inovação construtiva ou espacial, com menor impacto econômico e ambiental, que poderia ser experimentado já que se trata de um acampamento, um ambiente mais aberto às experiências coletivas de cooperação e compartilhamento. Mas para que essas inovações acontecessem seria necessário um processo que estimulasse a ampliação do imaginário de maneira a não continuar reproduzindo simplesmente as soluções já conhecidas. Um assessor que atuasse naquele espaço poderia levantar discussões sobre diferentes materiais a serem usados, mais sustentáveis ou agroecológicos, por exemplo. Ou então trazer uma reflexão sobre a quantidade de madeira derrubada para os processos da obra, para que essas ações sejam tratadas com olhar crítico, ainda que aconteçam pela necessidade. A imagem dos troncos cortados apareceu na oficina de fotografia como um ponto que chama atenção, e pode ainda ser melhor discutida entre a comunidade, como se faz com a poluição do Rio Paraopeba.

¹⁸⁶ KAPP et al., *Arquitetos nas favelas: três críticas e uma proposta de atuação*, 2012.



Figura 47: Foco da moldura nos troncos cortados. Fonte: Acervo da autora, 2019.



Figura 48: Árvores do entorno da Escola derrubadas. Fonte: Acervo da autora, 2018.

O que os relatos também apresentam é que os processos de auto-organização estimulados pelo MST que se expressam nos processos de autoconstrução e autoprodução da Escola

Elizabeth Teixeira, apresentam indícios de autogestão e autonomia,¹⁸⁷ pois é o próprio grupo que se organiza para estabelecer o funcionamento da Escola no acampamento, para a arrecadação do dinheiro, para a autoconstrução, e principalmente, para produzir ao mesmo tempo que usa, observando de fato as necessidades e, a partir delas, produzindo espaços que atendem a essas necessidades. Nesse contexto não faz muito sentido espelhar-se em modelos convencionais de luxo, pois precisa-se construir com o mínimo, faz-se exatamente o que precisa, e talvez isso mude um pouco a maneira de enxergar o espaço, pensa-se em estratégias de apropriação que não aquelas regras impostas de fora (mesmo que regras ainda existam). Contudo, parece ser fácil a entrada naquele espaço de qualquer heteronomia, como um arquiteto não pertencente ao grupo impondo um projeto de um parquinho. A heteronomia é presente também quando se entrega a responsabilidade de toda a obra a um especialista. Mas

¹⁸⁷ O MST propõe diversos processos de auto-organização, mas como toda auto-organização, há nuances e diferentes graus de ganhos de autonomia, que é o objetivo de interesse desta pesquisa. Trago um rápido esclarecimento sobre termos que definem as nuances desses processos, e que não podem ser desconsiderados. De acordo com KAPP e CARDOSO, "Autoprodução indica que os moradores gerem os recursos e tomam as decisões sobre os espaços, com pouco ou nenhum acesso a informações, suporte técnico, financiamento e intervenção do poder público. Essa é a forma de produção que caracteriza, em diferentes graus de irregularidade, o espaço de vilas e favelas e grande parte das periferias. Ela pode se realizar com ou sem autoconstrução. Autoconstrução indica, apenas e estritamente, a participação direta dos moradores no trabalho material do canteiro, independentemente de estar combinada à autoprodução ou a outras formas de gestão. [...] Autogestão é, por princípio, uma forma de produção autônoma. O termo vem sendo utilizado no Brasil para designar uma modalidade instituída de gestão de empreendimentos habitacionais oposta à gestão pública, isto é, uma modalidade na qual os recursos financeiros são destinados diretamente a associações ou cooperativas habitacionais, que então realizam projeto e construção com a ajuda de assessorias técnicas e fiscalização do poder público. A real autonomia dos futuros moradores e das associações nesse processo varia enormemente, dependendo das exigências burocráticas, da formação das lideranças, da prefeitura, do agente financiador etc. Em alguns casos, a autogestão representa o grau mais alto de autonomia que já alcançamos na produção habitacional brasileiro. Em outros, as interferências são tantas que empreendimentos ditos autogestionários acabam se assemelhando aos expedientes da produção heterônoma. Tais desvirtuamentos do vocábulo, no entanto, não mudam o fato de que a autonomia coletiva é o cerne da ideia de autogestão. [...] Autonomia significa a possibilidade concreta, política, econômica, social e cultural, de determinar o processo da habitação e seus produtos. O potencial de aumento da autonomia é um critério de qualidade de uma tecnologia social, ao passo que a redução da autonomia, mesmo quando significa um momentâneo aumento do nível de consumo ou conforto, é um critério de desqualificação de uma tecnologia como social. [...] A ideia da autonomia coletiva na produção social do espaço habitacional e urbano costuma ser questionada tanto pelos defensores do chamado livre mercado, quanto pelos defensores de um Estado de bem-estar social. Os primeiros veem nela uma ameaça às oportunidades de lucro que a mercadoria habitação oferece e preferem, em vez disso, políticas compensatórias que amenizem os efeitos mais agudos das desigualdades. Já os últimos veem na ideia da autonomia uma desistência de quaisquer políticas sociais universalistas e um potencial de desigualdade ainda maior." KAPP; CARDOSO, Marco teórico da Rede Finep de Moradia e Tecnologia Social, 2013, p.103, 104, 116, 118.

ainda assim, mesmo havendo processos de alienação, problemas e contradições, percebe-se uma diferença entre a maneira como constroem e uma produção puramente heterônoma.

Em outras palavras, as brechas que existem acabam sendo facilmente desarticuladas, pois não estão sendo vividas de maneira consciente. Algumas práticas que podem ser vistas como mudanças nas relações de produção do espaço muitas vezes não são percebidas como um valor, aparecendo somente como uma condição imposta pela precariedade, e, portanto, um problema. Estamos tão acostumados com a sociedade capitalista, que as possibilidades formuladas nas brechas servem apenas como um quebra-galho para atingir uma condição necessária à manutenção do modo de produção capitalista, para se chegar nas condições supostamente ideais; ainda que a luta seja contra o capitalismo, tendemos a reproduzi-lo. Para ilustrar essa reflexão trago um exemplo que aconteceu em ocasião do I Encontro Regional dos Sem Terrinha, que reuniu crianças e jovens do Pátria Livre e de outros acampamentos da regional Metropolitana em torno do tema “Por uma educação do campo e alimentação saudável”.

A programação deste evento foi dividida em partes, pela manhã foi feita uma mística, seguida da separação dos participantes em três grupos de discussão e elaboração de um documento que chamaram de “Manifesto dos Sem Terrinha”. A discussão dos grupos foi sobre alimentação saudável e o uso de agrotóxicos. Além disso, foi proposto que pensassem o que entendiam como uma boa escola e quais eram seus sonhos para a Elizabeth Teixeira. As crianças mais novas produziram desenhos e colagens, enquanto as mais velhas redigiram uma carta para ser enviada à secretaria de educação.

Os desenhos mostraram alimentos grandes, coloridos, felizes e bonitos, em contraponto aos alimentos contaminados, com formas estranhas, ilustrados com rostos malvados e sem cor; e também registraram a vontade de ter uma piscina na escola. Já as colagens foram produzidas pelas professoras com folhas de plantas que trouxeram. Em ambos os casos, as professoras inseriram frases que reforçavam o imaginário sobre a relação ideal das crianças com a alimentação saudável: “queremos ser sem terrinhas saudáveis”, “sou o sem terrinha do MST, acordo todo dia para estudar, para aprender a comer”, “pela educação do campo e alimentação saudável” etc.

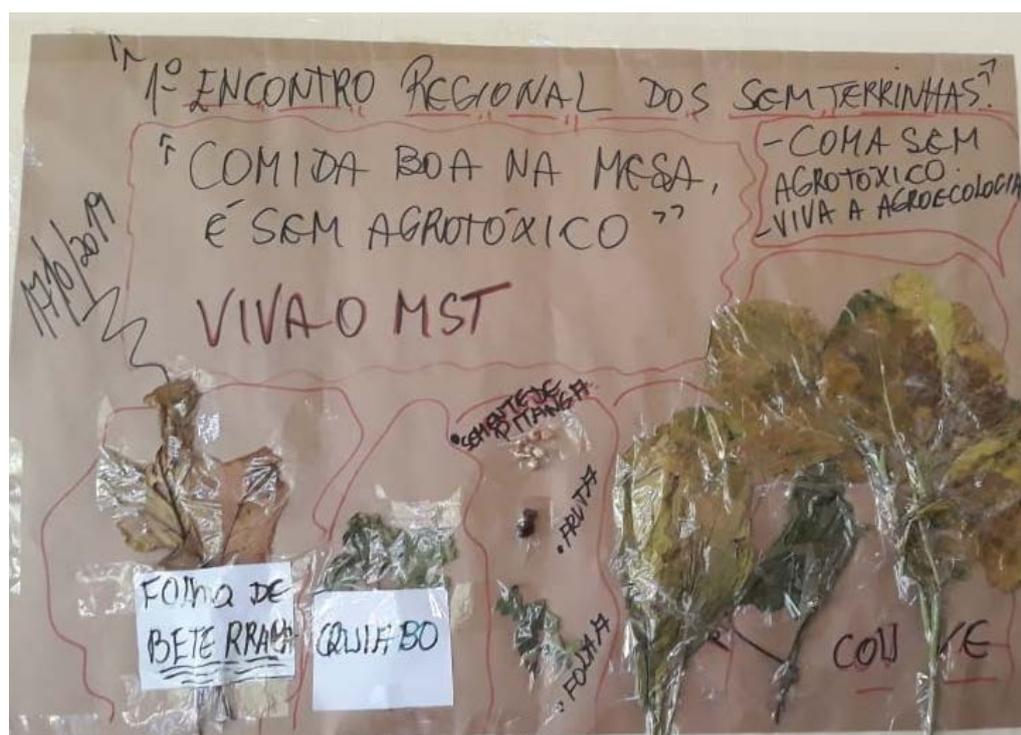


Figura 49: Cartazes produzidos na ocasião do I Encontro Regional dos Sem-Terrinha. Fonte: Acervo da autora, 2019.

As cartas escritas para a Secretaria de Educação formulavam demandas para a Escola, em sua maioria espaciais, algumas contendo elogios e frases de orgulho por estudar ali, e todas descrevendo o desejo por melhorias. Pediram pela Escola mas também teve quem pediu por intervenções na rua, nos núcleos, nas casas e até nas produções do acampamento (por mais animais, e por “agropecuária”). Algumas mais genéricas como “aumentar a escola” ou “material escolar”, e outras mais específicas como “alguma coisa contra os mosquitos”, “mais tempero na comida”, ventiladores, uniformes, cadeiras e mesas melhores, televisão e internet etc. Teve quem pedisse por aula integral e também quem desejasse um transporte escolar (provavelmente os alunos dos núcleos mais afastados, ou do Zequinha).

Espaços que ainda não existem também foram demandados, como sala de informática, quadra de esportes, parquinho e piscina — foi proposta a reforma de uma estrutura de piscina antiga e abandonada ao lado do edifício principal, onde os alunos gostam de passar tempo. Também apareceram algumas demandas de melhorias e reformas na biblioteca e no refeitório, de ampliação das salas de aula e da horta, além dos banheiros (para alguns bastava estar mais limpo, para outros deveriam ser maiores). E outras ações como construir uma ciranda, colocar cerâmica ou telhado nos ambientes, uma ducha e um vestiário, pintar a escola ou até “mudar as mesas de lado”.

Acabou sendo um material com bastante conteúdo produzido pelos alunos e seus imaginários, alguns remetendo ao ideal de uma escola convencional, mas também se misturando a algum elemento do MST, como a ciranda ou a agroecologia. A partir deste material (alguns no anexo II) poderiam surgir diversas discussões e até mesmo concretizações pelos próprios alunos e professores. Porém, como a programação era produzir até o fim do dia um manifesto, talvez pelo curto espaço de tempo, alguns professores se reuniram com integrantes do MST e separadamente redigiram um texto para cumprir essa função.

Manifesto do 1º encontro das crianças sem terrinha da Regional Milton Freitas (Metropolitana)

Nós, crianças dos acampamentos e assentamentos da metropolitana, viemos nesse primeiro encontro, que acontece nos dias 17 e 18 de outubro no acampamento Pátria Livre, em São Joaquim de Bicas, manifestar nossa luta como crianças sem terrinha saudáveis e em movimento. Somos 80 crianças presentes neste encontro, com idades entre 7 e 12 anos, que lutam e vivem a reforma agrária todos os dias, e queremos que a nossa voz seja ouvida, para falar de educação do campo, alimentação saudável e da nossa forma de viver.

Sobre a educação do campo, nós queremos que toda área de reforma agrária tenha escola do campo, pois nossa escola faz parte da nossa realidade rural. nós queremos melhorias nas estruturas das escolas do campo, e que nossas escolas respeitem a diversidade, a criatividade, e tenham esportes e lazer. Nós precisamos também de ciranda para as crianças menores e biblioteca para toda a comunidade. Queremos que esse espaço fortaleça a mística, a arte, a música e o nosso aprendizado, com contato com outras culturas e outros idiomas e acesso à internet. Essa é uma luta nossa, pois com educação mudamos a vida das pessoas.

Queremos também que nossa escola seja um lugar livre de agrotóxicos, com horta coletiva, galinheiro, florestas com frutas e muita variedade. Nossa alimentação é saúde, e também educação. Os alimentos sem veneno são parte da nossa cultura, e nós também queremos isso para as crianças e os adultos da cidade também. Não é só o povo do campo que precisa de melhorias, a cidade também precisa, é nossa tarefa pensar sobre a violência, o alimento que faz mal, a comida enlatada, que nos traz doenças. Precisamos de companheirismo, que a comida que a gente produz também alimente a cidade.

Queremos construir a resistência com a nossa imaginação, levando esses aprendizados para as cidades, e alimentando o povo trabalhador com comida sem veneno. No nosso sonho, seria um armazém sem veneno em cada canto do mundo. Ninguém comeria beterraba sem sabor e sem forma, mas produção agroecológica, e toda criança poderia brincar na piscina, na quadra, e estudar sem ter que trabalhar, pois essas são as tarefas de criança.

Nós precisamos garantir saúde em todos os nossos territórios. Saúde é comer bem, plantar, ser companheiro, e melhorar a vida nas nossas áreas, começando das pequenas ações para as grandes transformações. Somos do MST, queremos ser sem terrinha saudáveis, criativos e em movimento, construindo a luta sem terra sem deixar de ser criança, brincar, sorrir e lutar.

"Sem terrinha em movimento: por terra, escola e dignidade"¹⁸⁸

¹⁸⁸ MST, Escola Elizabeth Teixeira. Documento produzido no I Encontro dos Sem Terrinha. 2019.

Existe uma diferença entre o que foi exposto pelos alunos e o produto final do manifesto, que por um lado induziu e complexificou os desejos e a escala do que foi produzido, e por outro acabou não incluindo diversas peculiaridades dessa produção, não aproveitando a chance de explorá-la em conjunto, pensar nas mudanças que poderiam ser feitas, em como elas poderiam ser articuladas com os alunos, que poderiam planejar as mudanças e também se responsabilizar por elas.

O manifesto formal foi provavelmente produzido para ser divulgado como um memorial do encontro, com seus objetivos e informações, sendo seu conteúdo válido e importante. Porém, ainda que tenha trazido elementos das cartas e dos desenhos, não explorou a potencialidade do processo que poderia ter acontecido a partir dessa atividade. Pelo contrário, esse manifesto não parece ter alcançado repercussões no cotidiano do acampamento. O foco no produto acabado não condiz com o contexto de uma escola que quer que seus alunos 'aprendam fazendo' e se responsabilizem por seus espaços. Essas brechas acabam sendo atropeladas a partir do ideal do que é o produto esperado para aquele tipo de resistência estudantil. Pensar "a escola que queremos ter" junto aos alunos e como podemos fazer para construí-la, para além de uma proposta de produto a ser entregue para a Secretaria de Educação ou da sistematização de uma carta de resistência, poderia ser um exercício interessante.

Além dessas oportunidades que aparecem na Escola como brechas possíveis de serem aproveitadas e trabalhadas para a construção de um ambiente problematizador — como os eventos dos sem-terrinha ou os das produções da feira do conhecimento citada no item 3.4 desta dissertação — o espaço da Escola aberto e integrado à comunidade, em um ambiente rural de um acampamento sem-terra, inicialmente é um contexto de difícil adaptação dos alunos, que com o tempo e com as experiências naquele ambiente passam a valorizar o próprio espaço e além disso, desenvolvem um olhar crítico para outros espaços fora do acampamento que são construídos mais para o controle do que para o diálogo. Há casos em que esse olhar crítico só acontece com a saída do acampamento. Ou seja, existe um processo de formação que só é conscientemente percebido quando precisam sair do contexto da Escola e do acampamento. O exemplo da Mariana diz respeito a esses dois processos. O caso de mudar o olhar a partir da experiência na própria Escola é percebido no seu relato sobre quando chegou para estudar na Escola Elizabeth Teixeira. Na ocasião ela ficou bastante assustada por se tratar de uma realidade muito diferente da que estava acostumada. Sua turma tinha apenas quatro

alunos (do oitavo e nono ano) e parecia que o ensino seria defasado.¹⁸⁹ Mas ao longo do tempo percebeu que a experiência ali era interessante em alguns aspectos: cada estudante poderia ter mais atenção e participar mais das aulas (diferente da sua antiga escola na qual dividia a atenção com mais quarenta estudantes); as aulas eram mais dinâmicas por tratarem de assuntos mais próximos do cotidiano dos alunos e de suas realidades; além dos dias nas lutas do acampamento contarem como dias letivos. Dentre outros exemplos, segundo ela, “havia uma lógica freiriana de se trabalhar na Escola o que viviam nas lutas e no cotidiano”.

Ao término do ano letivo de 2018, Mariana precisou se matricular numa escola de Mário Campos, pois não tinham alunos suficientes para abrir o Ensino Médio na Escola Elizabeth Teixeira, e foi nesse processo de precisar mudar de escola que ela percebeu ainda mais a formação de viés libertador que teve a oportunidade na Elizabeth Teixeira. Ela conta ter sentido muita diferença na escola da cidade, especialmente no espaço, que tinha grade em todas as janelas, cerca elétrica nos muros, ar condicionado (que não funcionava) e as portas permaneciam sempre fechadas, das salas e da escola. Além disso, o diálogo era dificultado entre alunos, professores e demais funcionários, existindo uma hierarquia colocada explicitamente. Mariana precisava sair de casa todos os dias às cinco e meia da manhã, atravessar todo o acampamento e fazer uma longa caminhada até o ponto de ônibus escolar. Isso levou ao seu descontentamento com o ensino convencional, e a uma consequente mobilização da comunidade, e principalmente do então diretor Amarildo, para custear a sua ida ao Iterra, para que ela pudesse buscar uma formação profissional que, além de mais contextualizada, também possibilitasse um aprendizado que fosse útil para a comunidade do Pátria Livre e da Escola Elizabeth Teixeira.

A valorização do próprio espaço talvez não aconteça tanto fora do processo de formação da Escola, ou seja, por moradores que não passaram pelo processo de formação durante a produção do espaço da Escola. O caso do sorteio de alguns barracos de lona do Pátria Livre para que seus moradores fossem contemplados com a demolição da construção existente e a construção de uma nova casa, trata de outro exemplo da entrada de uma produção heterônoma, dessa vez no ambiente das moradias. Essa nova edificação tem dezoito metros quadrados e é padronizada de acordo com um modelo de fora que não pode ser alterado pelos futuros moradores (exceto pela escolha do local das portas e janelas) e é feita com um sistema

¹⁸⁹ Em 2018 e 2019, a educação infantil funcionou na parte da manhã, e a parte da tarde era dividida em duas salas — por razão de recursos e infraestrutura e número de alunos —, uma para o 6º e 7º ano trabalharem juntas, e outra para o 8º e 9º ano. E a turma de Jovens e Adultos funcionou à noite.

construtivo diferente dos demais barracos do acampamento, que se destaca tanto pela cor azul da ONG responsável, a TETO, quanto pela estrutura e vedação em madeira.¹⁹⁰ De acordo com Thiago Campos, essa iniciativa também aconteceu nos vizinhos indígenas da aldeia Naô Xohã, e para a construção acontecer é cobrada uma taxa simbólica de duzentos reais, pois “segundo os voluntários da ONG, o custo real de produção de cada casa é de cerca de R\$8.000,00. As casas são chamadas de ‘emergenciais’ e classificadas como temporárias por terem durabilidade, segundo os voluntários, de cerca de dois anos”.¹⁹¹

Os moradores, que não participaram do processo de projeto e construção, falam com muita reverência sobre as casas construídas pela ONG, como se fossem mais importantes por terem sido produzidas por especialistas, embora o processo tenha caráter assistencialista, financiado a partir de doações e executado por meio de voluntários a partir de um diagnóstico superficial. Foi construído um número de casas inexpressivo (menos de dez em seiscentas casas) que não consideravam a realidade que se busca num acampamento.

Essa realidade é evidenciada por Amarildo quando conta que a orientação em construir barracos de lona e materiais que dispõem menos recursos acontece em decorrência da possibilidade iminente de desocupação de um acampamento. Se algumas casas vão sendo construídas com mais recursos e materiais (como concreto e cerâmica nos pisos, vedação de madeira, janelas e portas etc.) é porque os próprios moradores que vivem cotidianamente no acampamento o fazem, a partir das suas próprias necessidades e avaliações. Nesse sentido, a ação da ONG tem um caráter mais missionário do que transformador dentro da realidade do Acampamento.

Ao trazer esses exemplos pretendo explicitar que mesmo imersa em outras contradições, a produção do espaço da Escola Elizabeth Teixeira teve ganhos de autonomia ao não precisar de um projeto heterônomo. Ela foi construída pelos moradores e construtores que enxergam a Escola mais do que um meio de produção, mas como um espaço de moradia. Os ganhos de autonomia, nesse sentido, são aqueles que implicam “processos orquestrados pelos moradores”, assim como coloca Kapp et al.

¹⁹⁰ Teto é uma ONG que atua em diversos países e é originada no Chile, de acordo com o seu site: “uma organização que atua em 19 países da América Latina, que busca superar a pobreza em que vivem milhões de pessoas nas comunidades precárias, por meio do engajamento comunitário e da mobilização de jovens voluntários e voluntárias”. Descrição retirada do site da ONG, disponível em <<https://www.techo.org/brasil/teto/>>, acesso em agosto de 2021.

¹⁹¹ CAMPOS, Retomar a terra: como ser indígena na região metropolitana de Belo Horizonte, 2019, p.73.

Consideramos negativos processos que criam novas dependências para os (ditos) beneficiários, e avaliamos positivamente a ampliação do seu poder político-espacial. No horizonte dessa avaliação está a ideia de autonomia coletiva, entendida como o direito e a capacidade de os grupos definirem as normas que regem a produção do seu espaço. Autonomia é, assim, bem mais do que participação popular.¹⁹²

O horizonte no qual existe autonomia coletiva dos grupos em seus espaços inclui imaginar outros cenários possíveis para além do que é conhecido e convencional. Do contrário, ficamos mais suscetíveis a acatar a reprodução do que conhecemos e do que existe em outros lugares. Imaginar outros cenários possíveis tem a ver com a construção de uma consciência sócio-espacial, individual e coletiva, e essa consciência não diz respeito à existência de técnicas construtivas diferentes, ou espaços tidos como criativos ou formais, mas ao engajamento das pessoas na construção e nas tomadas de decisão de seus próprios espaços.

No decorrer de todos os casos o espaço é central, o “sócio-espacial” é vivido o tempo todo. Ainda que não claramente consciente, a luta no Pátria Livre e na Escola Elizabeth Teixeira é sócio-espacial, as pessoas ocupam e se organizam no espaço e para conquistar um espaço, é sobre ele que se fala ao pensar as melhorias e os ideais. Mas de maneira contraditória, o processo de produção do espaço não tem sido de fato explorado, ou seja, ele serve mais como um pano de fundo sem, porém, ser um articulador de um debate crítico. O espaço não parece ser conscientemente colocado em pauta e vivido de maneira a possibilitar questionamentos dos modos convencionais e capitalistas de sua produção. Superar a sociedade capitalista implica mais que a consciência de classe, mas uma consciência de classe sócio-espacial, que se dá na concretude da produção material e da produção social que acontece com essa materialidade.¹⁹³ Ainda que as contradições existentes nas relações sócio-espaciais do Acampamento e da Escola demonstrem a sobrevivência do capitalismo, elas também demonstram pistas de superação. Assim como sugere Frigotto: “é nas contradições do capitalismo, que nós de dentro do velho vamos produzindo o gérmen do novo”.¹⁹⁴

¹⁹² KAPP et al., *Arquitetos nas favelas: três críticas e uma proposta de atuação*, 2012, p. 3.

¹⁹³ KAPP & BALTAZAR, *Apresentação ou por que este livro, Moradia e outras margens*, v. 1, 2021, p. 18.

¹⁹⁴ FRIGOTTO, K. *Marx e Fr. engels e o legado do MDH para construção da pedagogia socialista*, 2021.

5. Considerações finais: Escola Elizabeth Teixeira para além do capital

Se o início da pesquisa foi motivado pelo incômodo com a reprodução da prática convencional em processos no campo da arquitetura propostos em favor da maior parcela da população que constrói informalmente, ao final essas inquietações permanecem existindo, porém, mais bem informadas. Os grupos que constroem a partir da escassez estão geralmente em uma posição vulnerável na sociedade capitalista, dependendo de muito esforço e peleja para adquirir direitos básicos, como o direito à moradia. Em consequência disso, são grupos com muitas demandas espaciais possíveis de serem trabalhadas pelos técnicos que se dispõem a isso.

Por outro lado, os especialistas que se propõem a trabalhar a favor dessa maioria de pessoas que constrói informalmente, mesmo bem intencionados, muitas vezes acabam atuando de maneira acrítica, tecnocrática ou missionária, em uma lógica de solução imediata de problemas urgentes, não contribuindo para alguma transformação sócio-espacial de fato, impondo sua cultura para lidar com o que enxergam como sendo as necessidades dos pobres. Engendram um processo heterônomo e, portanto, reproduzem vários vícios do processo de projeto convencional de arquitetura.¹⁹⁵

Esses aspectos presentes na reprodução capitalista da produção dos espaços na nossa sociedade que me levaram a propor um processo de mobilização com interfaces no acampamento Pátria Livre e, além disso, a tecer análises críticas que pudessem informar práticas de assessoria técnica em contextos vulneráveis semelhantes aos que tive a oportunidade de me aproximar. Após a introdução, que introduz a pesquisa e os capítulos da dissertação, a sequência dos capítulos acabou sendo em alguma medida correspondente ao processo de desenvolvimento da pesquisa. O capítulo dois narra minha experiência prévia — que motivou a temática desenvolvida no mestrado — numa prática que se insere no planejamento urbano institucional e meu exercício, já no mestrado, de voltar a autores e teorias para analisar essa prática. No terceiro capítulo narro prioritariamente as experiências práticas com as interfaces e no quarto analiso as problematizações que começaram a ser levantadas nessa experiência prática.

¹⁹⁵ KAPP et al., *Arquitetos nas favelas: três críticas e uma proposta de atuação*, 2012, pp. 3–6.

Nesse sentido, a experiência num contexto institucional narrada no capítulo dois apontou a necessidade de pensar numa assessoria técnica que se propõe a ir além de instrumentar as pessoas para participação reproduzindo a lógica da produção do espaço vigente, visando ir além disso, questionando essa lógica. Esse ambiente problematizador é pensado a partir de Ivan Illich, que faz uma crítica radical às instituições. Illich não questiona apenas os conteúdos veiculados nas escolas, ou os tratamentos propostos pela medicina, ou os dogmas de uma ou outra religião, mas tece uma crítica ao modelo institucionalizado como um todo. Podemos olhar para o espaço de maneira parecida. Nos processos institucionais existem muitas críticas relacionadas ao desenvolvimento das cidades, aos maus planejamentos, à determinadas gestões e resultados, ou trazendo para outra escala, critica-se a qualidade das casas e dos programas habitacionais. Apesar de serem críticas legítimas e importantes, não chegam na crítica estrutural de que fala Illich. A estrutura subjacente à produção social e material do espaço não é problematizada.

Os movimentos sociais, em especial o MST, têm papel importante no questionamento do modo como o espaço vem sendo produzido no Brasil. Ao contrário dos latifúndios e das leis que beneficiam os mais ricos, os acampamentos e assentamentos formados pelos trabalhadores sem-terra são cruciais para a luta pela reforma agrária e pela desconcentração de terra, promovendo ocupações de propriedades privadas, um direito garantido na constituição brasileira e raramente discutido na sociedade capitalista. Nesse contexto, as Escolas dos acampamentos e assentamentos exercem um papel fundamental de formação política dos acampados e assentados, mas além disso, são um lugar institucional para garantir o direito de educação contextualizada, e também um argumento para a permanência na terra, um papel social que agora a terra ocupada exerce. Mas por se tratar de espaços que também são feitos a partir da escassez, ou seja, com pouco ou nenhum subsídio institucional para a sua construção, as escolas dos acampamentos têm diversas demandas que vão sendo trabalhadas pelos próprios moradores e dirigentes do MST que ao mesmo tempo moram naquele espaço. Esse é o caso da Escola Elizabeth Teixeira, da qual me aproximei para a pesquisa. Entendo a Escola como um grupo sócio-espacial, pois como mencionado anteriormente, "designa um grupo de pessoas que se relacionam entre si num espaço, sendo esse espaço constitutivo do grupo e, inversamente, constituído por ele".¹⁹⁶

¹⁹⁶ KAPP, Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica, 2018, p. 223.

A aproximação dessa Escola no MST se deu pela minha necessidade de pensar as possibilidades de atuação como assessora técnica de grupos que produzem seu espaço a partir da escassez, e que além disso também objetivam a transformação social. Assim, o terceiro capítulo deste trabalho narra minhas primeiras aproximações desse grupo sócio-espacial, o surgimento da demanda de projetar um parquinho para a Escola e então, o desenvolvimento de interfaces para a mobilização sócio-espacial dos alunos para a concepção e construção do parquinho, tendo em vista também o objetivo de promover um ambiente de diálogo problematizador. A primeira atividade desenvolvida com os adolescentes da Escola foi uma oficina de fotografia que tinha por objetivo promover discussões sócio-espaciais e conhecer mais os espaços do acampamento e da Escola. A interface adotada foi um conjunto de molduras com temas variados que enquadravam os espaços a partir do olhar de quem fotografava para depois discutir no coletivo. A experiência possibilitou conhecer algumas especificidades dos espaços e do cotidiano por meio das fotos e, principalmente, promoveu o aprofundamento deste primeiro contato que viabilizou a continuidade dos diálogos em outras ocasiões, como em uma roda de conversa com os adultos do EJA, em outra oficina desenvolvida na Escola, e na feira de ciências da Elizabeth Teixeira.

A segunda oficina com interface correspondeu ao mapeamento do espaço tanto a partir do georreferenciamento das fotos tiradas na oficina de fotografia, quanto de qualquer assunto ou lugar que os participantes quiseram mapear. Essa oficina aconteceu em um ambiente que mantinha a obrigatoriedade da presença escolar, mas promovia a liberdade de escolha de qual atividade participar, e por isso a mobilização que aconteceu em torno da interface foi mais espontânea que a da primeira oficina. De certa forma, essa atividade proporcionou aos adolescentes e outros participantes construir, a partir dos fragmentos de fotos e anotações que fizeram em cima da foto aérea, a sua visão da totalidade do acampamento, pois enquanto visualizavam as informações sendo colocadas no mapa, percebiam e faziam conexões que talvez antes não estivessem claras, sobre as distâncias entre os lugares, os estigmas de alguns núcleos, a concentração de algumas atividades em determinados pontos, dentre outras constatações.

A terceira oficina não seguiu a lógica fluida que estava sendo construída nas primeiras, ou seja, não deu continuidade nem levou em consideração o material e as informações levantadas nas primeiras oficinas. Isso aconteceu porque em razão do pouco tempo disponível, foi preciso voltar ao objetivo combinado com a direção da escola de construir um parquinho, cujo local de implantação já estava estabelecido para todos, seja pela reprodução do discurso do diretor,

seja por ser realmente um local onde costumam passar tempo. Pouco tempo depois dessa última oficina as experiências foram interrompidas em razão da pandemia de Covid-19, mudando estruturalmente o foco da pesquisa-ação para uma análise crítica que partiu de assuntos que começaram a ser levantados nessas primeiras aproximações.

Uma fala interessante e recorrente no processo de elaboração das oficinas com interfaces foi de que esse tipo de trabalho (o parquinho estava sendo considerado como o produto do meu mestrado) era mais interessante do que aqueles em que o pesquisador não interfere ou não resolve algum problema na comunidade. O que aponta certa contradição na própria pesquisa, pois apesar de ter a intenção, principalmente no início, de desenvolver um trabalho de assessoria técnica para as demandas espaciais concretas da Escola, promovendo um ambiente de diálogo crítico a partir da produção do espaço, a pesquisa acabou, inevitavelmente, se desenvolvendo exatamente como um trabalho de análise crítica, sem muitas mudanças e contribuições concretas para a Escola.

Essa análise crítica foi feita no capítulo 4 a partir de uma narrativa da produção sócio-espacial da Escola Elizabeth Teixeira e, conseqüentemente, do acampamento Pátria Livre, mobilizando a teoria para embasar as discussões propostas. Em síntese, o que propus articular na primeira parte da análise crítica é o que entendo como sendo três nuances da discussão da produção sócio-espacial da Escola: 1) a produção do espaço não é pautada como central, ou sequer é pauta de debate; 2) a propriedade da terra é tratada como fim e não como articuladora da organização de uma luta maior, o que também parece ocorrer no assentamento 2 de Julho; 3) Diferente do processo que aconteceu no 2 de Julho, não houve formação prévia no Pátria Livre, o que pode ser um empecilho para que apareçam brechas interessantes, que costumam surgir num processo de acampamento. Apesar desses problemas é explícito que manifestações como a mística e a ciranda carregam em suas práticas pistas importantes que podem servir de base para pensar estratégias de problematização da sociedade capitalista.

Já a segunda parte do capítulo 4, mais específica sobre a produção material da Escola, trouxe evidências de que a Elizabeth Teixeira é um espaço autoproduzido a partir das necessidades urgentes, contando com a colaboração dos construtores que consideram aquele espaço também um lugar de moradia. Essa autoprodução tem indícios de autogestão e autonomia, que por serem frágeis e talvez não conscientemente valorizados, possibilitam a entrada acrítica de qualquer heteronomia que pode facilmente desarticular as possíveis nuances de auto-organização do grupo.

As questões que foram colocadas no capítulo 4, portanto, tiveram como objetivo explicitar que as concessões que vão sendo feitas ao longo da trajetória do acampamento, como a não formação prévia dos moradores para a ocupação, a desmobilização das pessoas, e a entrada facilitada da heteronomia, apesar de obviamente não serem sozinhas responsáveis diretas pela sobrevivência do capitalismo, contribuem para a sua reprodução e sobrevivência. Contudo, é importante ressaltar que da maioria dos arranjos que se pretendem alternativos e que sobrevivem na sociedade capitalista, o MST certamente está entre os que mais questionam essa lógica, seja no trabalho dos seus apoiadores que, ainda que desenvolvido em meio a um ambiente de urgências e dificuldades, tem muito mais sentido para quem o faz — como expressa Suely quando fala que nunca trabalhou tanto; seja nas místicas, nas cirandas, nas diferentes formas de compartilhamento e cooperação. E por isso mesmo parece importante enxergarmos que ainda nesses lugares o capital se apropria das relações sócio-espaciais e se reinventa desde dentro.

Olhar para esses espaços dialeticamente é o que possibilita entender que existem inúmeros ganhos ao mesmo tempo que entraves, numa lógica de encruzilhada, na qual essência e aparência são entendidas em sua dialética. O que aparece como a luta pela reforma agrária e começa com a ocupação e o questionamento do próprio direito de propriedade, ao mesmo tempo essencialmente acaba reproduzindo a lógica de propriedade e individualidade no cotidiano. Ou então a luta pelo direito à educação libertadora e emancipadora que culmina na conquista do espaço da Escola, ao mesmo tempo encontra entraves por se tratar de um ambiente que é obrigado a respeitar as regras do sistema institucionalizado e escolarizador.

Mas para além de investigar as contradições existentes, o modo como foram finalizadas algumas conversas e entrevistas durante a pesquisa inspiraram as considerações finais desta dissertação, que explicitamente não levam a uma conclusão, mas abrem para possíveis continuidades de investigação e pistas para novas interfaces ao voltar a campo. As entrevistas foram finalizadas com perguntas que tinham por intuito estimular que as pessoas imaginassem um cenário no qual o MST teria conquistado todas as terras do Brasil, ou então que teria alcançado boa parte dos seus objetivos. Pensar a partir dos nossos registros imaginários nos possibilita, segundo Kapp, ir além da necessidade de solução de problemas imediatos que as pejejas do cotidiano nos impõem.¹⁹⁷ Assim, podemos então, efetivamente, imaginar outros

¹⁹⁷ KAPP, Como pesquisar temas inexistentes? 2021, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Vf-ch mlqy-Q>>, acesso em junho de 2021.

cenários possíveis que não reproduzam a lógica capitalista de exploração e alienação. Além disso, a seguinte passagem de Bogo ao descrever a mística do MST faz referência a um momento da luta no qual finalmente se alcança um lugar desejado: “A mística neste caminhar é mais do que o alimento do caminhante; é também a fome que não deixa parar nem dormir enquanto não se chega ao lugar desejado. O sujeito da história já não vive mais para si, mas para a sua coletividade presente e para aquela que ainda irá nascer”. Como seria esse lugar desejado?

A dirigente Suely do Pátria Livre comentou sobre essa questão ao dizer que o que move sua luta é saber que a política do MST se pauta pela luta permanente, que constrói atos pela igualdade, contra o racismo e pela conquista das terras, que foram tomadas do seu povo há muito tempo.

A luta é pela reforma agrária mesmo, produzir na terra... Comer e beber naquilo próprio que a gente mesmo produz e planta. [...] E se conseguíssemos a igualdade, a reforma agrária, seria uma felicidade só, seria deslumbrante... Dia e noite passando comemorando a conquista e a vitória.

De maneira parecida, Gregório responde a pergunta dizendo que ele e seus companheiros irão lutar enquanto houver desigualdade no país, pois o objetivo não é somente a terra, mas a reforma agrária numa terra livre de preconceitos. Em suas palavras: “Não pensamos somente em nós, pensamos na humanidade toda [...] Mesmo depois que conquistar a verdadeira reforma agrária, vamos estar lutando para manter a reforma agrária”.

Imaginar como vai ser depois da revolução não é uma tarefa simples nem era meu objetivo ao fazer a pergunta que os moradores tivessem uma resposta. O que as respostas forneceram foram pistas de que talvez nutrir essa imaginação, ao mesmo tempo em que se investigam as próprias contradições, seja uma boa estratégia a ser trabalhada naquele e em outros ambientes que se propõem a mudar a sociedade estruturalmente.

Referências bibliográficas

ALVES, Lucas Bezerra. Exercícios de mobilização sócio-espacial: o jogo Oasis. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

ARNSTEIN, Sherry R. Uma escada da participação cidadã. Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação – PARTICIPE, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, p. 4-13, jan. 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. CEDES vol.27 n.º 72, may/aug. Campinas, 2007.

ARRUDA, Guilherme. Do discurso ao diálogo: Interfaces físico-digitais no espaço urbano para a retomada da esfera pública. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo horizonte 2014

ARRUDA, Pedagogia sócio-espacial para democracia radical, 2021.

BALTAZAR, Ana Paula. Desenvolvimento criativo com interfaces: para além do projeto formalista e prescritivo. In: Anais do VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Brasília: Universidade de Brasília, 2021, pp. 890–908. <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/o1_biblioteca/arquivos/baltazar_21_desenvolvimento_criativo.pdf>

BALTAZAR, Ana. Não existe arquitetura decolonial porque não existe ensino de arquitetura decolonial porque não existe arquitetura decolonial. Redobra, ano 6 . 2020.

BALTAZAR, Ana Paula; ARRUDA, G.; CABRAL FILHO, J. S.; MELGAÇO, L.; ALMEIDA, M. Dialogue with Interfaces: beyond the Visual towards Socio-spatial Engagement. In: Anna Ursyn (ed.). Interface Support for Creativity, Productivity, and Expression in Computer Graphics. Pennsylvania: IGI Global, 2019. pp. 129–148.

BALTAZAR Ana Paula; KAPP, Silke. Assessoria técnica com interfaces. IV ENANPARQ — Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Porto Alegre, 25 a 29 de julho de 2016.

BALTAZAR, Ana Paula & KAPP, Silke. Por uma Arquitetura não planejada: o arquiteto como designer de interfaces e o usuário como produtor de espaços. Impulso, v. 17, pp. 93–103, 2006.

BALTAZAR, Ana; STRALEN, Mateus; MELGAÇO, Lorena; ARRUDA, Guilherme; MILAGRES, Lígia. Ituita: an interface for playful interaction and socio-spatial transformation. Built Environment Journal, Special Issue People, Plans and Places 2: Realizing Participation. Alexandrine Press: Vol 45, nº 2, June 2019, pp.212–229.

BARROS, Francisco Toledo. Formação profissional dos trabalhadores da construção civil: o canteiro de obras e a emancipação social. Tese de Doutorado. São Carlos, 2018.

Bertolini & Carneiro, Considerações sobre o planejamento espacial e a organização da moradia dos assentamentos de reforma agrária no DF e entorno, Libertas, Juiz de Fora, edição especial, p.202 - 226, fev / 2007 – ISSN 1980-8518

BRANDÃO, Elias C. A educação do campo no Brasil e o desenvolvimento da consciência. In: VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

BRASIL. Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela lei nº 9394 de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BROWN, Cynthia. Literacy in 30 hours: Paulo Freire's process in northeast Brazil. Chicago: Alternative Schools Network, 1978.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica. Texto. Março de 2021.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000a.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, Retomar a terra: como ser indígena na região metropolitana de Belo Horizonte, 2019.

CARCANHOLO, Curso: O CAPITAL, de Marx, aula 03, 2017, videoaula. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6JYKsqECnol&t=8052s>>, acesso em abril de 2021.

RANGEL, Mary & CARMO, Rosângela Branca do. Da Educação Rural à Educação Do Campo: Revisão Crítica. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez, 2011.

ESCOLA ITINERANTE ELIZABETH TEIXEIRA. Guia Orientador Pedagógico e Curricular. São Joaquim de Bicas, 2018.

FEDERICI, Silvia. Reencantar el mundo. Traficantes de Sueños. 2019 - 2020.

FERRO, Sérgio & STOLFI, Ariane et al. Conversa com Sérgio Ferro. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo, 2002

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 64. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 1968 - 2017.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969 - 1983.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967- 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. A pedagogia socialista a partir dos pioneiros da educação russa. Segundo encontro do curso de extensão em fundamentos da pedagogia socialista. Disponível em, <https://www.youtube.com/watch?v=ASh1B5spAVQ&t=6759s> acesso em agosto de 2021.

FONTES, Virgínia. Acumulação primitiva. Episódio de podcast transmitido pelo Coletivo Sycorax, 2021

FONTES, Dicionário da educação do campo: Democracia, 2012, p. 196.

FRIEDMAN, Yona. Toward a Scientific Architecture. Cambridge: MIT Press, 1980.

GRESPLAN, Jorge. Marx: uma introdução. Editora Boitempo, 2021. E-book.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HORÁCIO, Amarildo. Entrevista concedida a mim e Maria Clara Mariano, em 26/11/2018, disponível em partes em <<https://www.youtube.com/watch?v=v97hKvdNsIA&t=1558s>>.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em <http://censo2010.ibge.gov.br/>, data de acesso: 03/10/2019

ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 1985. [1ª edição, 1970].

KAPP, Silke; BALTAZAR, Ana Paula; CAMPOS, Rebekah; MaAGALHÃES, Pedro; MILAGRES, Lígia; NARDINI, Patrícia; OLYNTHO, Bárbara; POLIZZI, Leonardo. Arquitetos nas favelas: três críticas e uma proposta de atuação. In: Anais do CTHab 2012 – IV Congresso Brasileiro e III Congresso Ibero-Americano Habitação Social: ciência e tecnologia – Inovação e Responsabilidade, Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – PósARQ/UFSC e Associação Catarinense de Engenheiros – ACE/SC, 2012.

KAPP & BALTAZAR, Apresentação ou por que este livro, *Moradia e outras margens*, v. 1, 2021.

KAPP, Silke. Experiências em Assessoria Técnica e suas questões. - Assistência Técnica e direito à cidade, p. 112–123, 2014.

KAPP, Silke. Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais. Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em planejamento urbano e regional, 20(2), 2018, p. 221–236.

KAPP, Silke. Moradia e contradições do projeto moderno. Interpretar Arquitetura, v. 6, 2005 (on-line).

KAPP, Silke. Se morar é um direito, ocupar é um dever. In: CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; ANDRÉS, Roberto; CANÇADO, Wellington (eds.). *Urbe Urge*. Belo Horizonte: PISEAGRAMA, 2018.

KAPP; CARDOSO, Adauto Lúcio. Marco teórico da Rede Finep de Moradia e Tecnologia Social. Risco. Revista de Arquitetura e Urbanismo, v.17, n.1, p.94-120, 2013.

KAPP, Silke. Teoria crítica da arquitetura. 2020. [versão rascunho, para discussão na disciplina do NPGAU]

KING, Ross. Homens sem nome e sem família [2000]. O Domo de Brunelleschi: como um gênio da Renascença reinventou a arquitetura. Rio de Janeiro: Record, 2013.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

LANA, Helena. Uma experiência de produção de espaço coletivo na Ocupação Dandara: a comunidade real como horizonte teórico de uma assessoria. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo horizonte, 2016.

LEFEBVRE, Henri. A re-produção das relações de produção. Publicações escorpião, Porto, Novembro de 1973.

LUMMIS, C. Douglas. Democracia Radical. siglo xxi editores, s.a. de c.v., 2002.

MARANGONI, Daniele. Por práticas emancipatórias no planejamento urbano: análise das dinâmicas sócio-espaciais e pesquisa-ação no Alto das Antenas. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019

Maria Nalva Araújo, As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do mst, 2007

MARICATO, Ermínia. Nunca fomos tão participativos. Carta Maior, 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA — MST. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/educacao/>>.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Normas Gerais e Princípios Organizativos do MST. Secretaria Nacional MST, edição revisada e ampliada - janeiro 2016.

MST. Dez anos de ENFF, um sonho construído a muitas mãos. - reportagem de 17 de julho de 2015. disponível em: <https://mst.org.br/2015/07/17/dez-anos-de-enff-um-sonho-construido-a-muitas-maos/>

MST, Transformação social, 2021, disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>, acesso em: 10 abr 2021.

MST, Caderno da Infância nº1—Educação da Infância Sem-Terra—Orientações para o trabalho de base, 2011.

NETO, Antonio Julio. Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST. Editora Quartet, 2003.

PEREIRA, Bernadeth Maria. BRETAS, Fernando Pereira. FERNANDES, Marcos Silva. A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre — MST, 2020, ANAIS VIII SITRE 2020 – ISSN 1980-685X.]

PERICLES, Leonardo. Se morar é um direito, ocupar é um dever. In: CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; ANDRÉS, Roberto; CANÇADO, Wellington (eds.). *Urbe Urge*. Belo Horizonte: PISEAGRAMA, 2018.

PRIETO, Gustavo. Grilagem da terra. Videoaula Transmitida ao vivo em 18 de mai. de 2020, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QOFpdRgRwJc&t=1340s>> acesso em setembro de 2020.

PRINCESWAL, Marcelo. O MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a Classe Trabalhadora: Uma síntese histórica. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

RANGEL, Mary & CARMO, Rosângela Branca do. Da Educação Rural à Educação Do Campo: Revisão Crítica. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez, 2011.

REZENDE, Hélio Passos & BALTAZAR, Ana Paula. Estratégias digitais de arte-educação no contexto sócio-espacial cotidiano. In: Anais do IV Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino [2019]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

RIBEIRO, Eduardo M.; GALIZONI, Flávia, M. Quatro histórias de terras perdidas: modernização agrária e privatização de campos comuns em Minas Gerais. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 9, n. 2, 2007, p. 115 - 129.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural: da expropriação dos saberes práticos do camponês à expropriação da terra. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.323-346, jul./dez.2014.

SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018.

SAVIANI, Demerval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE/MG SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO METROPOLITANA-B. Projeto Político-pedagógico Da Escola Sandoval Soares De Azevedo/ Fundação Helena Antipoff. Ibirité - MG. 2017

SILVA, Roberta Maria Lobo da. A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os Conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes. Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. (Parte II, cap. 10 - Planejamento e gestão urbanas vistos a partir de uma perspectiva autonomista, p. 169-189).

The Corporation (2003) - Financial Information». The Numbers.

UFMG. Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado da RMBH - PDDI, Volume 1, 2011. Disponível em www.rmbh.org.br

UFMG. Material de Trabalho - Perfil Municipal - Itatiaiuçu - Equipe de Revisão de Planos Diretores da RMBH, 2017. Disponível em www.rmbh.org.br

VILAÇA, Ícaro. A formação política por meio do trabalho no canteiro. 2016. Disponível em <A formação política por meio do trabalho no canteiro – Conselho Técnico da Escola da Cidade>

Apêndice I

Cartaz convite para a Oficina de fotografia



oficina de fotos
como seria um parque de todos?

Vamos tirar fotos e conversar sobre os espaços do acampamento? Quais os espaços em que vocês passam o tempo, brincam, conversam, descansam etc.?

A oficina é para todos, venham! Mas podem vir também só para a roda de conversa no final.

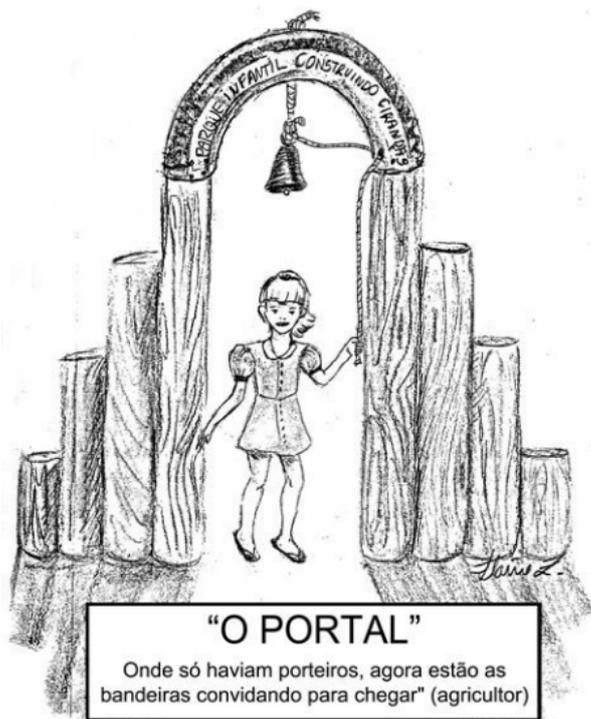
data: / /
local:
hora da oficina:
hora da roda de conversa:

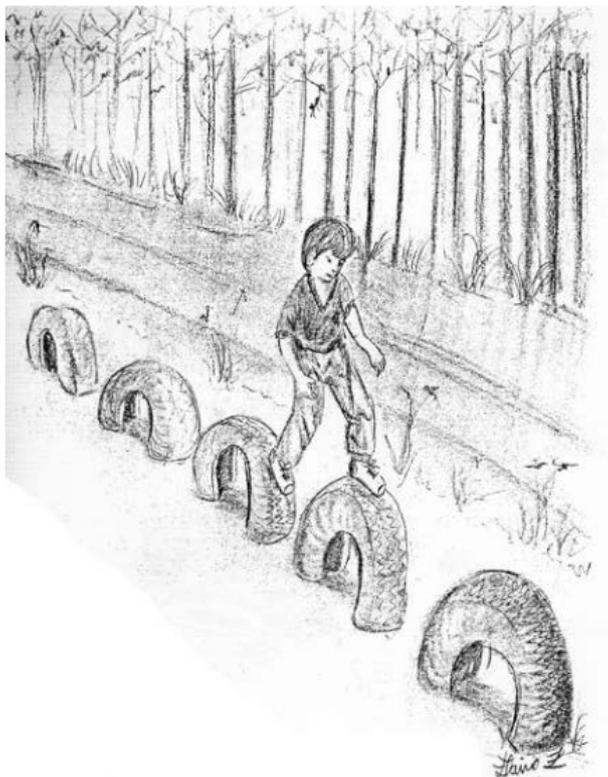
Primeiro vamos fazer a oficina e depois a roda de conversa!

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado da Escola de Arquitetura da UFMG

Anexo I

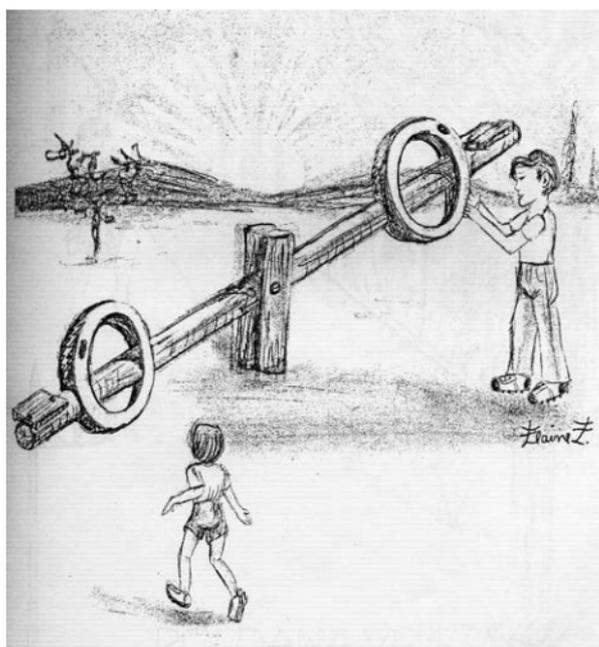
Imagens retiradas do Caderno da Infância nº1: Orientações para a construção de Parques Infantis





“PULA MACACO”

“Mesmo quem não conseguir, o importante é tentar.
O desafio ajuda a educação a avançar” (Zé Pinto – educador popular)



“GANGORRA”

“Crianças do Brasil, do campo e da cidade
lancemos o nosso grito à sociedade (Djacira - educadora popular)



“ROLDANA VEM”

Aqui na escola tem roldana e lá na minha casa também.
Eu não estava na construção, mas é uma aventura
brincar. Dá uma geladona na barriga” (educandos)



“CASA DO BRINQUEDO”

“Meninos e meninas podem brincar” (educando)

Anexo II

Cartas para a Secretaria de Educação - Encontro Sem Terrinha

Não esqueça de trazer ST. de outubro de 2019.
 Da Escola Elizabete Tucherro,
 Acompanhamento Equincho.
 de Nathalia Pereira Martins.
 Bico. A Regularizar.

Na Escola Elizabete Antônia tem
 ventinho, aquece mesa nova. Material
 Decolar, caderno, materiais, uniformes
 os alunos, fazer buro, embolado,
 doce, ventilador, Dalgas de
 Marmalada, Bala de
 100 uniformes e outros
 do tempo de essa parte,
 que escola entregada para
 todos os alunos de tarde e de

Tão Joaque de Lucas, 17 de outubro de 2019.

da: Escada Elizabeth Teixeira / Acompanhamento Lúcia Lúcia

da: Ingrid Taysa Teixeira Dias

Para: Regeneração de Educação

- em escola aqui eu quero orgulho daqui mais mas preciso
 de um curso de curso de andamento para a escola e repelente, para
 a sala e campo para jogar bola e uma quadra e colocar as
 peças no banheiro e uma escada para azequilha e reformar a
 escola e fazer o labor de polo e tudo isso jogar a bola e uma
 quadra de polo e comita com! e pintar o mural e lerada para
 as crianças e muitos brinquedinhos para elas e
 internet e sala de informática e energia para todos
 9) pintar a sala e reformar o telado e um armário
 10) montar uma biblioteca e muitos livros e organizar o
 11) referencial,
 12) e colocar mesa para os mais e diferenciar o
 13) banheiro e a biblioteca e mural e brincar por hora
 14) azequilha e ele, seja feliz.
 15) e muitas coisas de brincar para mais e por aí
 tudo reformar a sala dele!

DATA: 17/10/19 Assinatura: Ingrid Taysa Teixeira
 Dias

Obrigada! pela ajuda! 

Escada Elizabeth Teixeira Teixeira

Ingrid Taysa Teixeira Dias

Nou program de Baza 17, de octombrie de 2019

De Exerciții Eligibile: Timpul / Răspuns pentru

De. Celui care face la data respectivă
proba. Scrisorile

Eu știu, pentru că numai Exerciții
timpul algebră multă.

Și știu de unde (Informații, la fel de puțin
de la... (de exemplu, am văzut a la... (de exemplu, ...)

Eu știu de unde știu că nu este posibil să
a la... (de exemplu, ...)

Știu de unde știu că nu este posibil să
a la... (de exemplu, ...)

Știu de unde știu că nu este posibil să
a la... (de exemplu, ...)

Știu de unde știu că nu este posibil să
a la... (de exemplu, ...)

Știu de unde știu că nu este posibil să
a la... (de exemplu, ...)





São Joaquim do Brejo 17 outubro de 2019
 Acompanhante Patrícia Leite MST

Eu fizemos Mendes da Passagem Estudo na
 Escola Elizabeth Teixeira e estou fazendo este
 texto para pedir que tenhamos alguma atenção as
 • mosquitos na escola e que tenhamos algumas parquinhos
 • de calças no ambiente que tenhamos uma parte
 • para a escola e também a parte para
 • da escola e também a parte para a escola
 • dos alunos e da acompanhante se não da
 • para fazer tudo isso eu não entendo aliada
 • espero com respeito

Local = Brejo do Brejo educação

Nome = Elizabeth Mendes da Passagem



São Joaquim de Picas
dia 17 de outubro de 2019

Do: Escola Elizabeth Teixeira / Escarpota
do Patro Lúcio

De: Vânia Pereira Martins

Paro: Realização de educação

ter um quadro de Beisbol

e ter os pertencentes ter TV ^{digital}

na escola mudar o piso

do escudo e colocar telhado do

Escola e colocar cerâmica

mudar os banheiros da

escola trazer as mesas

do escudo lado. em se

Esso projeto foi feito pela a

São Joaquim de Bucas 17, de
outubro de 2019.

Da = Escola Elizabeth Teubina/
Acampamento Pátria Livre

De = Mariana Vitória

Para = Secretária

Secretária não estudo
aqui mas pelo o que sei na
escola ela precisa de uma quadra,
uma piscina, banheiros mais limpos,
pintura da escola, mesas melhores,
etc....

Muito obrigado, tenha uma
ótima leitura.

São Joaquim de Buçios 17, de Outubro de 2019
Pai: Escola Elizabeth Teixeira/Acompanhamento Pátria Livre.
De: Amanda Vidal
Para: Secretaria de Educação

Eu Amanda Vidal aluna da Escola Elizabeth Teixeira
Gostaria de pedir mais salas de aula, uma quadra de
esportes, aulas de judô, aulas de música, aulas de natação,
reformar os banheiros, colocar vestiário, bolas para futebol,
queimada, aula integral entre outras coisas.

Amanda Vidal