



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NAIR CASAGRANDE

**A PEDAGOGIA SOCIALISTA E A FORMAÇÃO DO
EDUCADOR DO CAMPO NO SÉCULO XXI:
as contribuições da Pedagogia da Terra**

PORTO ALEGRE

2007

NAIR CASAGRANDE

**A PEDAGOGIA SOCIALISTA E A FORMAÇÃO DO
EDUCADOR DO CAMPO NO SÉCULO XXI:
as contribuições da Pedagogia da Terra**

Tese apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do grau de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Professora Dra. Carmem Bezerra Machado e Co-Orientação da Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel.

PORTO ALEGRE

2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

C334 Casagrande, Nair.

A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI : as contribuições da Pedagogia da Terra / Nair Casagrande. – 2007.

293 f.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Bezerra Machado.
Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2007.

1. Formação de professores. 2. Pedagogia do campo.
3. Educação socialista. 4. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). I. Machado, Carmen Bezerra. II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. III. Via Campesina do Brasil. IV. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. V. Título.

CDD 370.71

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A TESE

**A PEDAGOGIA SOCIALISTA E A FORMAÇÃO DO
EDUCADOR DO CAMPO NO SÉCULO XXI:
as contribuições da Pedagogia da Terra**

ELABORADA POR

NAIR CASAGRANDE

COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA
EM EDUCAÇÃO

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños
PPGEDU /UFRGS

Profa. Dra. Célia Regina Vendramini
FACED /UFSC

Profa. Dra. Conceição Paludo
UERGS

Profa. Dra. Roseli Salete Caldart
ITERRA /UES

Porto Alegre, 29 de junho de 2007.

**À Regina Thereza Seben Casagrande,
minha mãe. In memoriam.**

AGRADECIMENTOS

- * Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), especialmente do Estado do Rio Grande do Sul, através de seu Coletivo de Educação.
- * Aos educadores e educandos do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária/ Instituto de Educação Josué de Castro (ITERRA/IEJC), em especial à Turma de Pedagogia da Terra Margarida Alves, sem os quais o presente estudo não teria sido possível.
- * Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFRGS, através de todo seu quadro de professores, e, em especial, à Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE), pela calorosa acolhida e ensinamentos proporcionados.
- * Às professoras orientadoras deste trabalho, Profa. Dra. Carmem Lúcia Bezerra Machado e Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel, pelo apoio e ensinamentos que me foram oportunizados em todos os momentos.
- * Aos professores que constituíram a banca examinadora, que estiveram presentes em vários momentos ao longo do curso de doutorado, proporcionando muitas trocas e contribuições a este trabalho.
- * Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela atenciosa colaboração e atendimento a todas as nossas demandas e necessidades evidenciando que o serviço público em nosso país pode ser muito competente e qualificado.
- * Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo apoio financeiro foi imprescindível para o desenvolvimento da presente pesquisa.
- * Aos meus pais, e a minha família, enquanto frutos das injustiças sociais de um sistema econômico corrosivo, alienante e assassino de milhões de vidas humanas.

RESUMO

O presente estudo se insere na Linha de Pesquisa 'Trabalho, Movimentos Sociais e Educação', e no Núcleo TRAMSE, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Tem como foco de interesse '*A formação de educadores do campo*'. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o desenvolvimento do currículo do curso de Pedagogia da Terra, realizado pela Via Campesina Brasil, no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA)/Instituto Josué de Castro (IEJC) no período de 2003 a 2007, em Veranópolis, Rio Grande do Sul, Brasil. Com isso, pretendemos contribuir com a elaboração teórica acerca da teoria pedagógica, especificamente na formação dos educadores, a luz do projeto histórico socialista que vem sendo desenvolvido e defendido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e incorporado pela Via Campesina Brasil, através do curso de Pedagogia da Terra realizado pelo ITERRA/IEJC. A tese principal apresentada é: os cursos de formação de Pedagogia da Terra, realizados pela Via Campesina Brasil no ITERRA/IEJC, vêm desenvolvendo uma proposta de formação de educadores do campo apoiados em projeto histórico e projeto político-pedagógico revolucionários, numa pedagogia centrada no coletivo, que realiza o vínculo orgânico entre educação escolar e trabalho produtivo e está articulada a um movimento mais amplo de transformação social, com vínculo internacional. Nosso estudo se sustenta na necessidade vital apresentada como demandas próprias do MST. O trabalho se insere na agenda de pesquisa do Movimento, na área de concentração educação e formação, sob a linha de pesquisa educação básica do campo e eixo temático "formação de educadores do campo"; e também na necessidade de estudos aprofundados acerca sobre a temática como demandas impostas a todos os movimentos sociais camponeses ligados à Via Campesina Brasil e, extrapola estes movimentos sociais. Realizamos a discussão do contexto conjuntural brasileiro sob o qual se inserem as políticas públicas para a educação do campo e para a formação de educadores frente a um histórico e acirrado confronto de projetos de classes antagônicas, no qual vivemos. Apresentamos as diretrizes pedagógicas de formação do MST que concebem o curso de Pedagogia da Terra analisado. Debates as principais categorias que serviram de apoio ao estudo: a formação humana onilateral, alienação, projeto histórico, teoria pedagógica e pedagogia socialista. Após, desenvolvemos a caracterização geral do fenômeno material estudado a partir dos elementos que o constituem aprofundando a análise do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia da Terra realizado no ITERRA/IEJC. Nas conclusões identificamos que o trabalho que vem sendo desenvolvido nesta experiência, apesar de sofrer as determinações da forma como o trabalho se estrutura sob o capital, tem apontado possibilidades de alteração do trato com o conhecimento e com a organização do trabalho pedagógico. Permite identificar a necessária alteração do processo de trabalho pedagógico abordando o conhecimento na sua totalidade, a organização curricular a partir da prática, os complexos temáticos, tendo o trabalho enquanto atividade específica do ser humano. Podemos confirmar a tese principal deste estudo na qual defendemos que vêm sendo materializadas, através destes sujeitos coletivos do campo, de caráter revolucionário, novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico que permitem um direcionamento da formação numa perspectiva onilateral, solidificando bases para a construção de princípios que orientam uma teoria pedagógica articulada a um projeto de formação de educadores e um projeto histórico superador das relações de produção do conhecimento e da vida imposta pelo capitalismo.

Palavras-Chave: Formação do Educador do Campo – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Via Campesina Brasil - Pedagogia da Terra – Pedagogia Socialista – Processo de Trabalho Pedagógico – Formação Humana Onilateral

ABSTRACT

The present study is part of the Research's Line namely 'Work, Social Movements and Education' and 'Nucleus TRAMSE' of the Post Graduation in Education Degree of the *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS)*. It focuses in the formation of country educators. The overall objective of this research was to analyze the development of the curriculum used by the *Pedagogia da Terra Course* developed by *Via Campesina Brazil in the Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA)/Instituto Josué de Castro (IEJC)* from 2003 to 2007, in *Veranópolis, Rio Grande do Sul, Brazil*. Using this research, we aim to contribute to the development of the pedagogical theory; in particular in what relates to the formation of the educators which is the driving force of this historical socialist project being developed by the Rural Workers without Land Movement (MST) and incorporated into the *Pedagogia da Terra Course* by *Via Campesina Brazil-ITERRA/IEJC*. The main theses presented is that the *Pedagogia da Terra Course* (organized by *Via Campesina Brazil in the ITERRA/IEJC*) has been developing a proposition for the formation of country educators. This pedagogy has a more collective nature, joining school education with productive work; it is also connected to a larger movement of social transformation with links to an international network. Our study is sustained by the vital necessities demanded by the Landless Movement (MST). Labour is inserted in the research program of this movement, in the field of Education (under the line of research in Basic Education in the Country and Formation of the Rural Educators); also in the necessity of a detailed study concerning Literary workload imposed on all rural social movements connected to *Via Campesina Brazil*. Within the Brazilian context we debated on the social politics related to Rural Education and for the formation of Teachers/Educators facing a historical and inflamed confrontation of opposing projects, in which we live. We present MST's pedagogical lines of direction from the *Pedagogia da Terra Course*. We discuss the main categories of this study which are: an unilateral human conditioning, alienation, historical project, pedagogical theory and socialist pedagogy. After we develop the general characterization of the studied material from the elements that constitute it deepening the analysis of the pedagogical work from the course of Pedagogy of the Land carried through in the ITERRA/IEJC. In the conclusions we identify that the work that is being developed in this experiment, although its structure is pre-determined, there are possibilities of alteration of the treaty using the knowledge and the organization of the pedagogical work. It allows to identify the necessary alteration of the process of pedagogical work approaching the knowledge in its totality, the curricular organization from the practical one, the thematic complexes, having the work while specific activity of the human being. We can confirm the main thesis of this study in which we present, through these rural groups of a revolutionary character, new possibilities of organization of the pedagogical work that allow a redirecting of the education towards a more 'onilateral' perspective, making solid bases for the construction of principles that guide a pedagogical theory articulated to a project of formation of educators; and a superador historical project of the relations of production of the knowledge and the life imposed by capitalism.

Word Key: Formation of the Rural Educator, Rural Workers without Land Movement (MST) and *Via Campesina Brazil* – *Pedagogia da Terra Course* - Socialist Pedagogy - Process of Pedagogical Work – 'Onilateral' Human Formation

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de renda entre pessoas economicamente ativas com rendimento – Brasil – 1960/1990	31
Tabela 2	Avanços e Retrocessos da Redução da Fome desde 1990/1992 até 2001/2003	33
Tabela 3	Distribuição da população em zonas urbanas	43
Tabela 4	Famílias Assentadas e Obtenção de Terras – 2000/2002 e 2003/2005	46
Tabela 5	Comparativo de Projetos de Desenvolvimento para o Campo Brasileiro	53

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Mundial
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CMA	Cúpula Mundial sobre Alimentação
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
PIB	Produto Interno Bruto
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB	Universidade de Brasília
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MTD	Movimento dos Trabalhadores Desempregados
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	População Economicamente Ativa
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNDU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PRONERA	Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
PL	Partido Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SUPRA	Superintendência de Política Agrária
CMA	Cúpula Mundial sobre Alimentação
ABIN	Agência Brasileira de Inteligência
SISBIN	Sistema Brasileiro de Inteligência
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
SSR	Serviço Social Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....	28
1.1 A contradição e o acirramento da luta de classes no Brasil – o confronto de projetos.....	28
1.2. A questão agrária no Brasil.....	38
1.3 O desenvolvimento da agricultura no Brasil e as Políticas Públicas de Educação do Campo.....	55
1.4. A Formação do Educador no Brasil – para onde apontam as políticas públicas?	74
1.5 Formação do Educador – as diretrizes pedagógicas do MST.....	<u>80</u>
CAPÍTULO II - PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	86
2.1 Parâmetros Teórico-Metodológicos.....	89
2.2 Relações de produção e superação da Alienação: o ponto de partida para outro projeto histórico.....	98
2.3 Educação e Trabalho como Fundante do Ser Social: a necessidade de uma teoria pedagógica coerente.....	116
2.4 A Pedagogia Socialista – a origem de uma proposta de formação da e para a classe trabalhadora.....	130

CAPÍTULO III - O CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO DA VIA CAMPESSINA: a realidade em desenvolvimento	142
3.1 O Iterra.....	143
3.2 A proposta do IEJC: um projeto de formação humana.....	147
3.3 O Curso de Pedagogia da Terra: origem e consolidação.....	175
3.4 O Curso de Pedagogia da Terra do ITERRA/IEJC: realidade, contradições e possibilidades de um método em desenvolvimento.....	183
3.5 Os Projetos que permeiam o Trabalho Pedagógico do ITERRA/IEJC: projeto histórico, projeto de formação de ser humano e projeto de formação de professores.....	245
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	261
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	277
ANEXOS.....	281

INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere na linha de pesquisa 'Trabalho, Movimentos Sociais e Educação', do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Tem como foco de interesse '*A formação de educadores do campo*'. Particularmente investigamos a formação de educadores desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Via Campesina Brasil, através do curso de Pedagogia da Terra, realizado pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), desde 2002, em Veranópolis, Rio Grande do Sul (RS).

Estamos dando continuidade aos estudos iniciados em nosso curso de mestrado, onde problematizamos os limites e as possibilidades da prática pedagógica da cultura corporal no MST. Neste momento, a investigação foi desenvolvida considerando o trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento, os objetivos e avaliação desenvolvidos no curso de formação dos educadores. Nos perguntamos sobre realidade, contradições e possibilidades do curso de formação de educadores do MST frente às referências do projeto histórico, projeto de formação humana, e à proposta de escolarização defendidas pelo Movimento.

A realidade a que nos referimos diz respeito ao modo de produção capitalista, sua expressão no campo e suas contradições geradas pela propriedade privada dos meios de produção, a concentração de terra, o latifúndio, a apropriação privada dos frutos do trabalho humano frente à produção coletiva.

As possibilidades¹ fenomênicas e de essência, dizem respeito às conseqüências sociais da destruição das forças produtivas, e à resistência dos trabalhadores organizados em movimentos de caráter confrontacional.

Ao desenvolver as significativas transformações em suas bases produtivas e em suas relações de produção [estas últimas definidas tanto no sentido estrito das relações de produção do processo de trabalho, quanto entendidas como o conjunto de relações sociais], à medida que o capitalismo evolui, intensificam-se as contradições a ele inerentes [podemos tomar como exemplo as transformações que se evidenciam entre forças produtivas e relações de produção].

¹ A categoria possibilidade é entendida como (...) *as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras. A possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial.* (Cheptulin, 1982, p. 338).

Estas transformações, que afetam todo o espectro das relações sociais bem como o quadro institucional da sociedade em que se produzem, lançam bases para distintas perspectivas, de reorganização social, podendo também levar a transformações mais profundas, bem como à origem de um novo modo de produção. Tais possibilidades, enquanto o vir a ser, poderão ser determinadas a partir do jogo de forças das pressões expressas na realidade, na luta de classes enquanto motor da história.

No interior das possibilidades de resistência reconhecemos o projeto de formação humana, o projeto de escolarização e de formação de educadores do MST. Esta possibilidade de formação de professores está em curso e foi analisada objetivando identificar e apresentar elementos superadores para as contradições localizadas no processo de trabalho pedagógico, visando contribuir com a construção de uma teoria pedagógica para a formação de educadores na perspectiva do projeto histórico socialista.

Elegemos o processo de trabalho pedagógico, da sala de aula e da escola, porque em estudos anteriores [FREITAS (1995)], ficou comprovado que este é o elemento central, basilar para alterações significativas na organização do processo de trabalho nas instituições educacionais e, portanto, na teoria pedagógica.

Nossa hipótese é que a base técnica do processo de trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento, os objetivos e avaliação desenvolvidos no curso de formação de educadores do Iterra, nos permitem identificar a expressão, no campo pedagógico, dos princípios e fundamentos de um projeto histórico socialista e, portanto, de uma teoria pedagógica socialista que se desenvolve em contradições que podem ser reconhecidas nos elementos que constituem o trabalho pedagógico da escola, em seu projeto pedagógico e projeto de sociedade.

Neste sentido, uma investigação pressupõe um ponto de partida. Isto quer dizer que não pode existir uma investigação sem um problema de pesquisa, isto é, um problema da realidade que diz da necessidade humana e que, portanto, é vital. Assim, o que nos leva a realizar uma pesquisa é o desenvolvimento do conhecimento acerca do real que implica em, mais do que interpretar o mundo, transformá-lo, conforme nos chama atenção Marx em sua XI tese, no debate com Feuerbach².

Ao nos confrontarmos com uma necessidade vital e, conseqüentemente, com a realidade a ser investigada, nos é exigido a delimitação do fenômeno material que será estudado, no interior do qual se encontra nosso problema e o objeto de pesquisa. Somente com o fenômeno material bem delimitado é que

² As Teses sobre Feuerbach foram escritas por Karl Marx na primavera de 1845 e publicadas pela primeira vez em 1888. Estas tratavam do que foi considerado um dos primeiros documentos onde estavam depositados os germes da nova concepção de mundo expressando o debate entre as matrizes filosóficas, idealista e materialista, do conhecimento.

se torna possível o agrupamento das condições necessárias para a formulação do problema, sendo esta uma etapa essencial da pesquisa. Por sua vez, esta formulação tem como fator essencial o apoio teórico que o investigador utiliza para realizar seu estudo. Portanto, estabelecer as referências teóricas para a investigação é uma das condições primeiras para o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento científico.

Entendemos a teoria como as concepções e explicações científicas que nos fundamentam, as quais nos permitem expressar uma determinada descrição, interpretação, explicação e compreensão dos fenômenos materiais e imateriais que constituem a realidade. Estas concepções dizem de nossa forma de pensar o mundo, a vida e o ser humano e que é determinada pelas nossas condições materiais de existência. Isto significa que, nós humanos, agimos no mundo, não segundo as nossas idéias, concepções, mas segundo as condições objetivas de nossa existência.

A partir destes elementos, compreendemos que, ao definirmos o fenômeno material de pesquisa como sendo 'a formação do educador/a³ do campo do curso de Pedagogia da Terra realizado pelo Iterra, em Veranópolis/RS', não temos como desvinculá-lo de todo um processo histórico no seio dos movimentos de resistência e de busca de possibilidades de formação de educadores, bem como, de nossas experiências pessoais e acadêmicas que tiveram a forte marca de participação e envolvimento em alguns movimentos sociais.

A preocupação com a problemática da formação de educadores perpassa a luta pela terra no Brasil. O MST, que completa 23 anos de existência em 2007, deixa isto bem evidente ao defender intransigentemente um projeto de escolarização para o campo que implica na formação de educadores.

Em nossa trajetória pessoal, que coincide em termos cronológicos com a luta do MST pela educação no campo, sentimos as conseqüências da perda do caráter público e da deteriorização da educação pública no Brasil.

Hoje, percebemos nitidamente que essas limitações estavam relacionadas aos baixos investimentos públicos na educação, à deficiente formação dos professores, às condições precárias de trabalho e aos reduzidos salários aos quais estavam submetidos; situação esta que só tem se agravado com a adoção de uma política neoliberal, que restringe a participação do Estado no financiamento de políticas sociais, entre as quais a educação.

³ Reconhecemos a relevância e atualidade das discussões sobre gênero que vêm sendo desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento e no próprio MST. Contudo, como não temos a intenção de trazê-la enquanto um dos eixos principais do presente estudo, estaremos, a partir deste momento, utilizando a predominância dos substantivos no masculino conforme orienta o conjunto das regras da língua portuguesa.

Os dados apresentados por agências de estudos e pesquisa demonstram a tragédia e a dramaticidade da educação brasileira. Os estudantes brasileiros estão entre as últimas posições na prova de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o Pisa⁴, aplicado a uma amostra de adolescentes com 15 anos de idade de 41 países, no ano de 2003. Nas provas de matemática o Brasil é o penúltimo, ficando apenas em melhor posição que o Peru. Na média das três áreas avaliadas (leitura, matemática e ciências), o desempenho brasileiro também ficou em penúltimo lugar. Os dados revelados pelo Pisa vêm confirmar a grave crise pela qual passa a educação brasileira.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁵, em 2001, revelou que 59% dos estudantes da 4ª. Série do Ensino Fundamental não desenvolveram as competências básicas de leitura, não conseguindo compreender os níveis mais elementares de um texto. Estes dados foram reforçados em 2003, quando da avaliação das habilidades de leitura dos alunos de 8ª. Série do Ensino Fundamental onde 4,8% classificam-se num estágio muito crítico, 20,1% em um estágio crítico e 64,8% em um estágio intermediário. O grande desafio no país é a luta para reverter esta "tragédia brasileira". Isto implica no desenvolvimento de uma política nacional que invista maciçamente em educação, ou seja, uma política de valorização e formação de professores e de ampliação do atendimento escolar.

O atraso escolar no Brasil é evidente nos altos índices de reprovação e abandono, na desigualdade social, na baixa renda da população e na qualidade das escolas. Estas são apontadas como as principais causas do baixo desempenho dos estudantes brasileiros no Pisa.

O que fica claro nos estudos é que o desempenho dos alunos das nações participantes do Pisa está diretamente relacionado aos gastos em educação. Em geral, a tendência é que quanto maior o gasto, melhor o desempenho na avaliação. Para chegar a esta conclusão, o Pisa comparou o gasto médio dos

⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) é um programa internacional de avaliação comparada e tem como objetivo produzir indicadores acerca da efetividade dos sistemas educacionais, com base na avaliação do desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade na qual se pressupõe a conclusão da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a coordenação do Pisa é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação. As avaliações do Pisa ocorrem a cada três anos e envolvem cadernos de prova e questionários com ênfases distintas nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. A cada edição, uma dessas áreas é focalizada. No ano de 2000 a ênfase foi na Leitura, em 2003 o foco foi a Matemática e, em 2006, teve ênfase em Ciências. Em 2003, participaram do Pisa, 250 mil adolescentes com idade de 15 anos, em 41 países, onde 30 deles são membros da OCDE e, os demais, convidados. Pertencentes à América Latina, participaram o Brasil, Uruguai e México. Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acessado em 25 de maio de 2007.

⁵ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) desde 1990. São aplicados, a cada biênio, exames de proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), em uma amostra de estudantes de 4ª. e 8ª. Séries do Ensino Fundamental e da 3ª. Série do Ensino Médio, envolvendo a rede de ensino pública e privada de todas as regiões do país. Os resultados da avaliação têm

países por aluno, desde o início da educação fundamental até os 15 anos de idade, com o desempenho médio nas três áreas avaliadas. O Brasil, onde o gasto acumulado por aluno até os 15 anos é de US\$ 10 mil PPC (Paridade do Poder de Compra - medida que compara a capacidade das moedas locais comprarem os mesmos produtos e serviços), supera apenas a Indonésia e o Peru, que dispõem menos recursos na educação de seus jovens. Os países com os maiores gastos são a Áustria, com cerca de US\$ 76 mil, e os Estados Unidos, com média de US\$ 73 mil.

Ainda segundo o relatório do Pisa, mesmo considerando que a qualidade do ensino depende dos investimentos na área, é preciso levar em conta que "por mais que o gasto por aluno em instituições educacionais seja um pré-requisito necessário para proporcionar uma educação de alta qualidade, não é suficiente para alcançar altos níveis de resultado. Os dados sugerem que outros fatores, incluída a eficácia com a qual se utilizam os recursos, podem desempenhar um papel decisivo". Outro fator que está diretamente relacionado ao desempenho dos países é a desigualdade de renda, medida pelo índice de Gini. O Brasil, entre as nações avaliadas, apresenta a maior desigualdade, de 59,1 (quanto maior o índice, mais elevada é a desigualdade na distribuição de renda). De acordo com as conclusões do estudo, "os mais altos níveis de desigualdade tendem a estar relacionados com os menores índices de desempenho médio".

O que constatamos atualmente é que a educação reflete em si a tendência à destruição própria de um modelo de organizar a vida que traz em sua gênese a contradição de destruir as forças das quais se utiliza para garantir sua existência, permanência e hegemonia.

Esta contradição está expressa também no trabalho pedagógico. A prática pedagógica dos professores da rede escolar enfatizavam hegemonicamente um trato com o conhecimento de forma *repetitiva e acrítica*, reforçando o aprendizado de papéis e normas sociais. Sendo assim, este processo pedagógico tinha por função básica socializar os indivíduos, integrando-os na sociedade e ajustando suas condutas conforme as exigências de uma sociedade de mercado, na qual a mercadoria força de trabalho, que é o único elemento a imprimir valor a algo, torna-se rapidamente sobrando e obsoleta.

As questões referentes ao trato com o conhecimento, na perspectiva da 'alienação⁶ versus emancipação do homem' foram investigadas por pesquisadores, dentre os quais mencionamos Ilma Passos Veiga (1994). Ao analisar a prática pedagógica do professor de didática, a autora destaca que esta

sistematicamente mostrado uma queda no desempenho dos estudantes praticamente em todas as regiões. Maiores informações disponíveis em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news03_16.htm.

⁶ Nesta pesquisa, a alienação refere-se ao estranhamento do sujeito em relação ao processo de trabalho que executa, não se reconhecendo no produto objetivado.

pode servir como um instrumento para efetivação de uma prática pedagógica acrítica e repetitiva e, portanto, alienadora. Em contrapartida, esta também pode se caracterizar como um processo que contribua para a emancipação do ser humano frente ao processo de alienação instalado no atual modo de produção da vida.

Pensamos ser pertinente destacar as duas perspectivas trazidas pela autora: a visão dicotômica (*repetitiva e acrítica*) e a visão de unidade (*reflexiva e crítica*). Entre alguns aspectos que caracterizam o primeiro tipo, gostaríamos de destacar o papel desempenhado pelo professor, que é de mero executor – situação imposta muitas vezes pela política educacional definida pelos órgãos oficiais. Com isso, o trabalho do professor, predominantemente, torna-se mais um instrumento de luta pessoal pela existência, sendo realizado isoladamente e de forma não criativa. Nesta ótica, a prática pedagógica torna-se um “pedagogismo inoperante”, omitindo os fins sociais intimamente ligados a ela.

Além disto, o professor coloca-se numa posição de um técnico que se responsabiliza pela aplicação e difusão de instrumentos, procurando conseguir de seus alunos os melhores rendimentos possíveis. Assim, não existe espaço para uma análise crítica da prática pedagógica, com vistas à relação teoria-prática.

O processo de trabalho pedagógico torna-se alienado por não possibilitar uma objetivação consciente do professor em relação a sua atividade prática, devido a uma série de fatores, dentre eles: o rompimento da relação teoria-prática; o não reconhecimento da possibilidade de transformação da realidade da própria ação, tornando-se assim um mero executor de métodos, conteúdos e avaliação; a eliminação da criatividade humana em sua atuação no processo de trabalho pedagógico; e a incapacidade de reconhecer as finalidades de sua ação pedagógica.

Desta forma, submetido a um trabalho pedagógico alienado, há um distanciamento cada vez maior do professor acerca da consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade, dos meios necessários à efetivação das atividades educacionais, bem como de seu papel enquanto sujeito histórico.

Já a prática pedagógica reflexiva e crítica, pode ser percebida de uma forma diferenciada de atuação do sujeito em relação a sua prática social ou prática pedagógica. Apesar de esta diferenciar-se da prática repetitiva e acrítica, destacamos que ambas devem ser percebidas a partir de uma ótica lógico-dialética na prática pedagógica do professor.

Conforme Veiga (1994), a prática reflexiva e crítica, apresenta alguns aspectos como o caráter criador, onde a prática pedagógica tem a prática social como ponto de partida e de chegada, que define e

orienta a sua ação, permitindo assim uma atividade criadora em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada; buscando compreender a realidade sobre a qual vai atuar não aplicando sobre a mesma uma lei ou modelo previamente elaborado.

Ainda, caracteriza-se uma prática criativa por ser capaz de transformar a realidade material, sendo capaz de produzir um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, bem como uma nova visão de mundo que, ao ser incorporada ao educando, o impulsiona para ser um sujeito histórico.

Esta prática pedagógica, por ser crítica, traduz-se num trabalho a ser realizado na ação recíproca entre professor, aluno e a realidade, que atuam de acordo com um objetivo comum. Assim, exige-se um sujeito crítico que busque superar a relação pedagógica autoritária e paternalista, tentando alcançar uma ação recíproca entre professor e aluno.

A teoria pedagógica, neste sentido, pode contribuir para uma prática pedagógica crítica e transformadora, de forma que a educação desenvolva o papel articulador do trato com o conhecimento que é produzido e apropriado nas relações humanas vitais, no processo de trabalho. Este último, através de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, da unidade teoria-prática, permite a interação entre o professor, aluno e realidade de tal modo, conscientemente modificados e com um propósito, possibilitando a objetivação do conhecimento através de seu valor de uso.

Distante desta perspectiva, em nossa história escolar, a educação apresentava o papel de avaliar o contexto ambiental, bem como as condições de entrada do aluno, o processo e o produto. Estava, assim, associada à transmissão de conhecimentos, à informação, à memorização e à reprodução de conteúdos.

Estes aspectos marcam a educação caracterizada pela submissão à ordem capitalista que, segundo Enguita,

(...) serve para muitas outras coisas além da qualificação da força de trabalho: é um estacionamento onde deixar as crianças, oculta o desemprego real, forma bons cidadãos, educa futuros consumidores, adentra trabalhadores dóceis, facilita a justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista, permite que a propriedade se esconda atrás do emaranhado da administração, oferece uma oportunidade a capitais improdutivos, satisfaz a demanda popular de cultura e distrai a população de outros problemas mais importantes etc. (1993, p.197).

Neste sentido, se entendemos que a modificação das circunstâncias da realidade coincide com a alteração do próprio ser humano, esta atividade somente pode ser apreendida e compreendida como práxis revolucionária

Nossa aproximação acadêmica com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) permitiu que a problemática educacional fosse vista agora por dentro de um movimento de resistência e de caráter confrontacional, que defende intransigentemente o fim do latifúndio e a educação para todos.

Através de estudos realizados no Mestrado em Serviço Social na UFPE, tivemos a oportunidade de nos aproximarmos do MST através da realização de oficinas durante os Encontros Estaduais dos Sem Terrinha⁷, evento realizado anualmente pelo Movimento em cada Estado do país. Frequentamos também as escolas nos assentamentos do MST e pudemos verificar o quanto à formação dos educadores era estratégica para o movimento.

Estudos que realizamos no curso de Especialização *Latu Sensu* em Administração Escolar e Planejamento Educacional, promovido pelo Centro de Educação da UFPE – setembro de 2000 – sobre *Gerenciamento da Qualidade Total: Uma Nova Pedagogia do Capital*, deixaram evidências do quanto a formação dos educadores era fundamental para a manutenção da hegemonia do modelo do capital organizar a produção dos bens na sociedade.

O desafio que se coloca para os Movimentos de resistência diz respeito aos limites e possibilidades na organização do trabalho pedagógico, na formação de educadores, de estes firmarem uma educação para além dos interesses do capital. Isto porque o Movimento traz no bojo de suas lutas contra a propriedade privada da terra um projeto histórico e educacional comprometido com práticas transformadoras e com a formação dos trabalhadores e trabalhadoras na perspectiva do projeto histórico socialista.

Naquela realidade com a qual nos confrontávamos, percebemos a necessidade, inicialmente, de conhecer melhor como se dava o trato com o conhecimento da educação física – a cultura corporal – no interior do MST e as contribuições que o mesmo poderia estar construindo, visto as referências de seu projeto educacional transformador em consonância com um projeto histórico que visa à superação das atuais relações de produção do modo capitalista.

Neste sentido, optamos, então, por direcionar o estudo de mestrado para a busca de respostas a este problema da realidade. Assim, no período de março de 1999 a agosto de 2001, estudamos as questões relativas à prática pedagógica da Educação Física no MST, a partir de um estudo de caso realizado num assentamento da região do Sertão do São Francisco, Estado de Pernambuco. Como

⁷ O Encontro Estadual dos Sem Terrinha é realizado anualmente em todos os Estados em que o Movimento se encontra organizado. O evento, que em geral tem duração de três dias, tem o objetivo de reunir e congregar crianças filhas e filhas dos Sem Terra, que se encontram na faixa etária de 07 a 13 anos, buscando proporcionar a integração, mobilização e a confraternização dos participantes.

resultado deste processo, temos a dissertação denominada '*O processo de Trabalho Pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal*'⁸.

Em relação à questão problema sobre o qual me debruçava no estudo de mestrado, diversos elementos contraditórios se revelaram no processo de trabalho pedagógico, demonstrando a materialização de um projeto educacional acrítico repetitivo, conforme visto anteriormente. Com isto, apesar de o Movimento trazer em si indícios de uma pedagogia que avança por se articular com a consciência política, com a luta de classes e com a organização revolucionária, ao se encontrar num dinâmico processo de formação, ainda não vem conseguido garanti-la em sua totalidade.

Por outro lado, nestas análises, algumas necessidades e possibilidades puderam ser destacadas e, dessa forma, contribuir para a superação de tais contradições. Entre estas, levantamos: a necessidade de condições objetivas adequadas para o desenvolvimento da prática pedagógica; o acesso às novas tecnologias informacionais e tecnológicas; a necessidade de um trabalho de conscientização radical sobre o projeto educacional do MST apontada a partir de um processo de capacitação e formação continuada concomitante à luta por salários dignos para os educadores dos assentamentos; e a urgente necessidade de que o projeto político pedagógico e o projeto histórico do MST se tornarem claros para os professores/as, e estes trabalhem à luz dos mesmos.

Ao compreendermos que a educação se manifesta tendo subjacente um determinado projeto histórico, reforçamos que a necessidade da clareza em relação ao sentido e direção para o qual aponta a prática pedagógica e as teorias pedagógicas⁹ atuais, bem como as possibilidades de superação, do rompimento com as práticas que expressam a lógica da apropriação privada do conhecimento e dos bens materiais produzidos pela humanidade.

A partir destas análises, trazemos um questionamento inicial no sentido de sabermos se realmente é possível materializar uma educação que tenha as referências claras de um projeto histórico, um projeto educacional de formação coerente também com uma prática pedagógica transformadora? E ainda: se existem experiências que vêm concretizando uma educação nesta perspectiva, como as mesmas vêm sendo desenvolvidas?

⁸ CASAGRANDE, Nair. *O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal*. 2001. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Neste estudo descrevemos e estudamos de forma densa o cotidiano escolar e a prática pedagógica da educação física no interior de um assentamento do MST a partir de um estudo de caso realizado no Estado de Pernambuco.

⁹ Neste sentido, apontamos o termo teoria pedagógica segundo o que propõe Freitas (1987, p.136), enquanto "aquela que trata do 'pedagógico-didático', de princípios norteadores do processo pedagógico".

Estas experiências vêm conseguindo materializar uma educação onilateral, onde a práxis educativa revolucionária deve dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar? Estariam estas conseguindo opor-se à educação unilateral, em que se trabalha apenas com uma dimensão do ser humano de cada vez (ou só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos)?

Nestas questões iniciais acerca da viabilidade de materialização de uma educação com clareza em seu projeto histórico, bem como um projeto educacional coerente com uma prática pedagógica transformadora, podemos localizar tentativas, na realidade brasileira, na direção dos movimentos sociais camponeses.

Assim, ao buscarmos analisar e sistematizar a práxis de um projeto pedagógico transformador, levando em conta nossa preocupação com a questão da formação de educadores, optamos por estudar esta problemática junto a um movimento social organizado do campo, o MST, que está inserido como sujeito necessário deste processo e deste projeto educacional, tal como tem demonstrado a sua organização e sua história de lutas. A partir daí poderemos ter as referências necessárias e possíveis para a abordagem da formação do educador do campo.

Nossa escolha pelo MST, além de estar vinculada à nossa história de vida, também se manifesta em função deste movimento social trazer em seu bojo uma perspectiva de ação transformadora em diversas frentes, inclusive a educacional. Outros dois aspectos também corroboram nesta direção: 1) o MST demonstra ser o sujeito que vem resgatando experiências educacionais históricas e que apresenta uma proposta educacional que explicita um projeto social que aponta para o rompimento das relações capitalistas de produção; 2) por outro lado, a partir dos estudos de mestrado, constatamos que o processo de trabalho pedagógico desenvolvido na escola do assentamento estudado apresenta diversas contradições que se confrontam com a proposta educacional, bem como com o projeto histórico, defendidos pelo MST, apresentando a formação dos educadores como um dos principais limites.

Ao confrontarmos a proposta pedagógica do MST com elementos de nossos estudos realizados durante o curso de mestrado, destacamos no processo de trabalho pedagógico da disciplina educação física, alguns indicadores de contradições que têm limitado as possibilidades de materializar, em sua essência, a proposta de um projeto histórico e educacional revolucionários, ou seja, que apontam para a superação do modo de produção capitalista.

A análise veio mostrar que, em relação aos professores, a grande lacuna encontrada diz respeito à formação destes onde a maior problemática enfrentada se refere ao fato de não apresentarem

aproximação ou conhecimento específico em relação às propostas educacionais do MST, ou seja, à pedagogia do Movimento.

Os dados encontrados, que se apresentaram contraditórios à possibilidade de materialização de um projeto educacional transformador, caracterizaram a organização do processo de trabalho pedagógico alienador dos sujeitos, onde o conhecimento era tratado de forma a-histórica, fragmentando teoria e prática e inibindo a espontaneidade e criatividade humana. Desta forma, tanto educandos quanto professora, não se reconheciam enquanto sujeitos ativos do processo, enquanto sujeitos históricos e construtores dos produtos de sua prática.

Entre os dados que levantamos, também foram destacados que 53,33% dos professores da escola ainda não haviam tido nenhum contato com a proposta pedagógica do MST, desconhecendo-a totalmente, enquanto que 46,66% já haviam se aproximado da proposta através da participação em capacitações promovidas pelo setor de educação do Movimento.

Esta realidade foi reforçada quando, em março de 2007, ao participarmos como palestrante do XIII Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária¹⁰, do Estado de Pernambuco, promovido pelo MST, perguntamos aos presentes, no início dos trabalhos, se conheciam a proposta pedagógica do MST, a qual se apresenta sistematizada no Caderno de Educação No. 8 do Movimento. Não ficamos surpreendidas ao constatarmos que a grande maioria ainda não havia tido contato com tal proposição. O fato se apresenta principalmente porque a grande parte dos educadores estava vinculada há pouco tempo às escolas de assentamentos e acampamentos, conforme nos explicou a representante do Coletivo Estadual de Educação daquele Estado. Este aspecto se manifesta devido à rotatividade do quadro de professores das escolas situadas nestas áreas de reforma agrária, que ainda é constante.

A problemática da rotatividade dos educadores também foi localizada nas escolas de acampamentos, as Escolas Itinerantes, no Estado do Rio Grande do Sul, conforme apontado, durante a pesquisa, por algumas educandas do curso de Pedagogia da Terra que atuam como educadoras naqueles locais.

¹⁰ O XIII Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma, do Estado de Pernambuco (PE), foi realizado no Centro de Formação Paulo Freire, do MST, na cidade de Caruaru/PE, no período de 26 a 30 de março de 2007. Participamos, em conjunto com outras duas professoras do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL), como palestrantes no evento visando contribuir no debate de questões como a função social da escola e a educação no MST. Este Encontro, que ocorre anualmente, tem como objetivo promover a formação dos educadores das escolas de acampamentos e assentamentos a respeito das propostas educacionais do MST. Contudo, no ano anterior, em 2006, não pôde ser realizado, o que também pode ter influenciado no fato de a grande maioria dos educadores presentes ainda não terem conhecimento da proposta pedagógica do Movimento.

No estudo do mestrado, o tempo de permanência de vínculo dos professores na escola também demonstrou ser bastante flutuante, pois, apesar da escola ter dado inícios às suas atividades oficialmente em 1998; do quadro total de professores no ano em que realizamos a pesquisa, em 2000, 53,33% havia iniciado os trabalhos neste mesmo ano. Outros 40% estavam na escola desde 1999; e 1% permanecia desde sua organização inicial, ou seja, 1998.

Outro aspecto encontrado foram as condições precárias de vínculo empregatício dos professores, demonstrado pelos índices de 73,33% dos trabalhadores vinculados sob forma de contratos com a Secretaria Municipal de Educação; e apenas 26,66% eram profissionais efetivos do funcionalismo público municipal.

É neste sentido que surgem outras *questões a serem elaboradas quanto à problemática* da formação dos educadores do campo: como este Movimento Social do campo vem atendendo o processo de formação humana do educador do campo, tal como propõe sua proposta pedagógica, visto que se encontra sob as pressões do modo de produção capitalista que configura a formação do ser humano dualista, fragmentado e de forma unilateral? Como o MST, ao desenvolver o seu projeto de formação dos educadores, trata a organização do conhecimento? O Movimento mantém ou supera a dicotomia da práxis no trato com o conhecimento? Como as diretrizes pedagógicas históricas que defende em sua proposta pedagógica se materializam na prática? Enfim: em que consiste a formação do educador que aparece nos documentos do MST e que também é colocada em prática no curso de Pedagogia da Terra desenvolvido no ITERRA?

Para tanto, investigamos o processo de formação do educador do campo que vem sendo desenvolvido em uma das escolas de formação do MST, o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), abrigado pelo ITERRA, em Veranópolis, Rio Grande do Sul onde vem sendo realizado um dos Cursos de Pedagogia da Terra, nome com o qual foram batizados os cursos de nível superior em pedagogia em parceria com as universidades do país. A turma estudada, especificamente, resultou de um convênio entre o ITERRA e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), atendendo as demandas de diversos movimentos sociais do campo que são representados pela “Articulação Por Uma Educação do Campo”¹¹ e se expressam coletivamente através de sua vinculação à Via Campesina Brasil. O curso teve

¹¹ Através da organização dos Movimentos Sociais vinculados ao debate e mobilização da educação rural foi realizado em julho de 1997 o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), de onde foi encaminhada a proposta de realização de uma Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Juntamente com esta proposta originou-se um processo de articulação que teve a coordenação da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB) culminando com a conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em

seu início no ano de 2002 quando se configurou a primeira turma. Já a segunda turma iniciou os trabalhos no ano seguinte, em 2003.

O **problema de pesquisa** que pretendemos explorar se manifesta da seguinte forma: ***qual o desenvolvimento do currículo, e quais as contradições no trabalho pedagógico, do curso de formação dos educadores - Pedagogia da Terra, realizado pela Via Campesina Brasil no período de 2003 a 2007, através do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis / RS?***

Enquanto **tese principal** a ser investigada, apresentamos a seguinte elaboração: ***os cursos de formação de Pedagogia da Terra, realizados pela Via Campesina Brasil através do ITERRA/IEJC¹², vêm desenvolvendo uma proposta de formação de educadores do campo apoiados em projeto histórico e projeto político-pedagógico revolucionários, numa pedagogia centrada na idéia do coletivo, que realiza o vínculo orgânico entre educação escolar e trabalho produtivo e está articulada a um movimento mais amplo de transformação social, com vínculo internacional.***

Este estudo se justifica pela necessidade vital apresentada como demandas próprias do MST. Assim, este trabalho se insere na agenda de pesquisa do Movimento, na área de concentração educação e formação, sob a linha de pesquisa educação básica do campo e eixo temático 'formação de educadores do campo'. Além disto, a necessidade de estudos aprofundados acerca da temática extrapola este movimento social e abarca, da mesma forma, demandas apresentadas por todos os movimentos sociais camponeses ligados à Via Campesina Brasil.

Ainda, ao considerarmos a realidade histórica da educação do campo, destaca-se a necessidade de maiores estudos que tratem da formação dos educadores numa perspectiva educacional que tenha por base uma teoria pedagógica e uma teoria do conhecimento afinadas com um projeto de sociedade que supere as relações capitalistas de produção da vida humana.

Para a realização deste estudo apresentamos como ***objetivo geral*** ***analisar o desenvolvimento do currículo do curso de Pedagogia da Terra realizado pela Via Campesina Brasil no período de 2003 a 2007, no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis/RS. Com***

Luziânia, Goiás, em julho de 1998. Esta conferência, que teve sua preparação prévia nos estados, desencadeou um processo de articulação que veio se tornar permanente mesmo após a conferência e se auto-denominou "Por uma Educação Básica do Campo" até 2001, passando a se chamar, em 2002, "Por Uma Educação do Campo".

¹² Utilizaremos a expressão ITERRA/IEJC para se referir ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e ao Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) visto que este segundo constitui uma das unidades estruturais organizativas do primeiro. O IEJC é a escola de ensino médio do ITERRA que incorporou em seu interior o curso de nível superior de Pedagogia da Terra, sob a responsabilidade da outra unidade estrutural do Iterra que é a Unidade de Ensino

isso, pretendemos contribuir com a elaboração teórica acerca da teoria pedagógica, especificamente na formação dos educadores, a luz do projeto histórico socialista que vem sendo desenvolvido e defendido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e incorporado pela Via Campesina Brasil, através do curso de Pedagogia da Terra realizado pelo ITERRA/IEJC.

Já os **objetivos específicos** que nos orientaram foram os seguintes: 1. *sistematizar a proposta de formação de educadores do campo que o curso de Pedagogia da Terra vem realizando*; 2. *identificar e analisar as contradições expressas no trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento, nos objetivos e avaliação*; 3. *identificar proposições superadoras das contradições, fazendo-o a partir da observação do trabalho no interior do curso, sua base técnica, seus conteúdos e sistemáticas, traduzidas em rotinas e episódios nas atividades curriculares*; e 4. *apresentar possibilidades de essência reconhecidas nas análises da lógica interna do trabalho pedagógico e de suas determinações históricas*.

Delimitamos, portanto, como **objeto de estudo** o trabalho pedagógico na formação do educador/a do curso de Pedagogia da Terra realizado pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA/IEJC), localizado em Veranópolis, Rio Grande do Sul.

O conteúdo do fenômeno material de pesquisa desta forma se expressa nas seguintes fontes a serem abordadas com os seguintes procedimentos investigativos conforme descritos abaixo: a) dados e análises presentes na bibliografia pertinente, sobre o modelo do capital organizar a produção de bens materiais e imateriais e sua crise estrutural e suas relações com a educação, especificamente a educação do campo; b) análises de dados bibliográficos sobre a questão agrária no Brasil e o confronto de projetos de nação e de educação a partir de governos e de movimentos sociais de resistência; c) dados documentais sobre as propostas específicas dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para a educação do campo; d) dados observacionais de situações e atividades curriculares, bem como dados presentes em documentos, depoimentos e demais produções que orientam as diretrizes pedagógicas do curso de Pedagogia da Terra (currículo, projeto político pedagógico, etc.).

A realização de uma pesquisa pressupõe o confronto entre os dados, as evidências, as informações que são coletadas sobre um determinado assunto e o conhecimento teórico que vem sendo acumulado a respeito deste, a partir de um dado problema que promove a delimitação da pesquisa a uma determinada porção do saber.

A construção da teoria científica deve levar em consideração

Superior (UES). Este detalhamento organizativo do Iterra está melhor explicado no capítulo três deste trabalho. A expressão ITERRA/IEJC refere-se aqui à mesma estrutura institucional para facilitar a exposição.

(...) que a realidade se encontra em permanente evolução e que, por isso, o conhecimento não pode jamais esgotar a infinidade intensiva e extensiva de suas determinações. (...) Na verdade, todo trabalho contém em si uma ação sobre o conhecido e um salto para o desconhecido. Todo ato de trabalho se apóia em um conhecimento já obtido do ser-precisamente-assim existente e, ao mesmo tempo, questiona, amplia, este mesmo conhecimento (LESSA, 1997, p.47).

Este processo do pesquisar reúne o pensamento e a ação de uma ou mais pessoas, no esforço da elaboração de conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão ser úteis para a formulação de propostas e soluções aos problemas envolvidos na pesquisa.

Desta forma, enquanto uma atividade humana e social, a pesquisa, inevitavelmente, carrega consigo valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador; o que elimina a chance do pesquisador de se abrigar em uma posição de neutralidade científica o que, por outro lado, não significa ausência do rigor que o trabalho científico deve possuir.

Neste sentido, apontamos a perspectiva materialista histórica dialética, que tem nos subsidiado,

(...) enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1998, p. 73).

Assim, nesta perspectiva, o método vincula-se a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto, de forma que a postura antecede ao método. Este se constitui na mediação do processo de apreender, revelar e expor a estrutura, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Em relação aos seus procedimentos, conforme Marx & Engels,

(...) o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto. (...). O concreto é concreto porque é a síntese e muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (...) as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (1999, p. 40).

Este concreto pensado é representado através de *categorias*, as quais o marxismo considera como o resultado da atividade criadora do sujeito através da qual ele pode distinguir o geral do singular. Neste caso, o geral exprime as propriedades e as correlações internas necessárias. Com isso, a imagem ideal ao representar o conteúdo de uma ou de outra categoria, sendo a unidade do subjetivo e do objetivo, não coincide imediatamente com os fenômenos, com os quais se encontra na superfície das coisas. Ao

contrário, esta imagem se distingue sensivelmente dos fenômenos, já que estes não coincidem com sua própria essência. Assim, o conteúdo das categorias deve coincidir até determinado ponto, não com o fenômeno, mas com a essência do fenômeno, com esse ou aquele de seus aspectos (CHEPTULIN, 1982, p.18).

O movimento das categorias aparece como o ato de produção efetivo a partir do momento em que a totalidade concreta, agora enquanto totalidade de pensamentos, enquanto um concreto de pensamentos é de fato um produto do pensar, da elaboração da intuição e da representação em conceitos, e não um produto do conceito que pensa separado e acima da intuição e da representação.

O *todo*, como um todo de pensamentos, tal como aparece no cérebro, é produto do cérebro pensante que se apropria do mundo da única forma que lhe é possível, ou seja, forma esta que difere do modo artístico, religioso e prático-mental; onde o sujeito real permanece subsistindo em sua autonomia fora do cérebro, já que este último se comporta apenas especulativamente, teoricamente (MARX, 1999, p. 40).

Ao definirmos estas questões iniciais e o problema de pesquisa, passaremos a expor os dados, ou elementos, que constituem a totalidade do fenômeno material estudado. Neste processo, poderão ser observados alguns limites na exposição do trabalho que infelizmente decorreram das condições sob as quais nos encontramos para a elaboração do mesmo frente ao atual contexto da pós-graduação brasileira.

Assim, nesta introdução apresentamos o eixo central do qual decorre e permeia a pesquisa desenvolvida introduzindo o leitor aos pilares que orienta todo o estudo. A seguir, no primeiro capítulo, realizamos a discussão do contexto conjuntural brasileiro sob o qual se inserem as políticas públicas para a educação do campo e para a formação de educadores frente a um histórico e acirrado confronto de projetos de classes antagônicas no qual vivemos. Ainda apresentamos neste as diretrizes pedagógicas de formação do MST que concebem o curso de Pedagogia da Terra analisado.

No segundo capítulo, fazemos a exposição dos parâmetros teórico-metodológicos da realidade estudada, que caracterizou a coleta dos dados, e a definição das categorias centrais que fundamentaram as análises desenvolvidas.

No terceiro e último capítulo, chegamos na caracterização geral do fenômeno material estudado a partir os elementos que o constituem aprofundando a análise do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia da Terra ocorrido no ITERRA . A partir daí apresentamos nossas considerações finais e proposições acerca da problemática abordada nesta pesquisa.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Neste capítulo tratamos das questões gerais que envolvem a particularidade da escola onde foi realizada a pesquisa sem as quais não poderíamos tratar o fenômeno material delimitado. Desta forma, inicialmente apresentamos dados referentes à realidade brasileira frente a um acirramento cada vez maior da luta de classes no país e às suas formas atualizadas de ataque à classe trabalhadora, dentre as quais inclui-se inclusive a cooptação de seus partidos para a implementação de diretrizes políticas da burguesia nacional e internacional.

Ainda, problematizamos, a partir de dados reais, a questão agrária no Brasil que retrata a brutalidade com que os povos do campo têm sido historicamente tratados desde a invasão portuguesa, e européia em geral, em terras latino americanas. E podemos observar como este mecanismo continua presente nos fatos que retratamos ocorridos no parlamento de nosso país.

Além disso, abordamos também as questões referentes ao desenvolvimento da agricultura brasileira buscando focalizar as políticas públicas voltadas à educação do campo e, em seguida, à especificidade da formação de educadores.

1.1 A contradição e o acirramento da luta de classes no Brasil – o confronto de projetos

A partir dos estudos do economista Jorge Mattoso (1999), dos quais nos utilizaremos aqui para caracterizar a situação brasileira na atualidade, podemos perceber que a inserção do Brasil, país localizado na periferia das grandes potências econômicas mundiais, no contexto da reestruturação capitalista neste início do século XXI, expressa, como nunca dantes visto, as mazelas de uma política econômica de submissão ao sistema capitalista e às relações de classe nele vigentes.

O conjunto de acontecimentos que demarcam a virada deste século para a humanidade, sob o modo de produção capitalista, impõe novos desafios a serem enfrentados, pois, segundo Mattoso,

Na era da internacionalização e da financeirização do capital, os países que adotaram estratégias de inserção passivas e subordinadas no mercado mundial pagam um duplo preço. Submetem-se aos novos mecanismos por meio dos quais o grande capital busca maximizar a extração do excedente, ao mesmo tempo que debilitam a produção e o

emprego nacional e colocam o trabalho – que nunca havia alcançado os níveis de integração dos países avançados – em condições de intensa desestruturação e anomia (MATTOSO, 1999, p.19).

No Brasil, o processo de abertura comercial e financeira intensificado a partir do final da década de 80, jogou a economia na selva da competição internacional sem qualquer proteção e com medíocre crescimento da produção. Em tal dinâmica, as grandes empresas nacionais tornaram-se debilitadas frente aos seus concorrentes internacionais, do setor financeiro e do governo, submetendo-se ao predomínio da esfera financeira e dos credores, bem como à destruição da produção e do emprego nacional. Por outro lado,

[...] estas mesmas empresas se viram fortalecidas relativamente aos trabalhadores, cujo poder de barganha foi ainda mais depauperado pelo desemprego e pela precarização do trabalho. Em geral, quanto mais debilitadas e subservientes ao governo, às finanças e aos concorrentes são as empresas, mais tendem a exercer, de forma autoritária e unilateral o seu acrescido poder junto aos trabalhadores. (MATTOSO, 1999, p.19).

Para Mattoso, apesar de o Brasil ter sido capaz de assegurar taxas de crescimento econômico mais elevadas e ter apresentado condições de gerar mais empregos que a maioria dos países do mundo no pós-Segunda Guerra mundial, isto não resultou em melhorias da distribuição da renda no país. Para tanto, aponta quatro fatores que podem nos fazer compreender melhor este processo, os quais são resultantes de uma sólida aliança conservadora entre os novos ricos oriundos da industrialização do campo e da cidade e os velhos ricos da grande propriedade fundiária.

Inicialmente, é preciso ser reconhecido que esta herança social vem de longe, do escravismo, de uma estrutura vigente de grande propriedade rural e da solução conservadora historicamente dada à questão agrária no país. Ou seja, a ausência de uma reforma agrária somente reforçou a concentração da propriedade e o atraso produtivo.

Assim, a partir dos anos de 1960, a combinação da ausência de reforma agrária com um processo de modernização agrícola levou à reprodução da pobreza, de baixos salários e à desintegração econômica e social dos pequenos produtores. Mesmo com o intenso processo de migração para as cidades, o imigrante rural encontrou espaços de inserção econômica nos grandes centros urbanos, inicialmente na construção civil e posteriormente na indústria e nos serviços. Porém, intensificou-se o “inchaço” das cidades, de forma precária, devido à intensa concorrência entre trabalhadores, em sua maioria, pouco qualificados, resultante das pressões oriundas de um processo rápido de urbanização e de acentuados movimentos migratórios.

Um segundo aspecto apontado pelo autor, ressalta o lento processo de organização dos trabalhadores, bem como de maior pressão social em prol da democratização das condições e relações de trabalho e por uma melhor distribuição de renda, o que teria sido bloqueado pela repressão político-militar, após ter parecido se ampliar com as reformas de base propugnadas no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960. Esta conjuntura demonstrava que os mesmos setores conservadores, que historicamente impediram a transformação da estrutura agrária no país, buscaram o apoio militar para impedir que uma organização sindicalista e social pudesse impulsionar a distribuição da renda e a constituição de uma sociedade mais justa.

O terceiro fator responsável pela degradação das relações sociais no Brasil nesta virada de milênio pode ser percebido no fato de que as políticas sociais também foram tardiamente desenvolvidas em formas pouco universalizantes e cidadãs, favorecendo assim a desigualdade no acesso as necessidades básicas de bem estar como a educação, saúde e a previdência ou assistência social.

Em quarto lugar, afetando diretamente a classe trabalhadora, o salário mínimo sofreu um rebaixamento bastante significativo desde os anos de 1960, promovendo-se assim uma acentuada diferenciação entre os salários e colocando o Brasil como vencedor de mais um dos índices indicadores da desigualdade social. Assim, o país se caracteriza hoje por ter um dos mais altos diferenciais entre os salários mais altos e os salários de base, demonstrando serem comuns diferenças salariais superiores a 1 para 100 no interior de uma mesma empresa. Com isso, esta maior desigualdade entre os assalariados apenas veio somar-se à já intensa desigualdade entre rendimentos e lucros ou entre proprietários e não-proprietários.

Conforme Mattoso (1999), desde os anos de 1960 houve um significativo rebaixamento do salário mínimo, sendo que hoje, o valor do salário mínimo é de cerca de U\$175. Apesar de que desde 1995 se mantém estável em termos reais, não apresenta mudanças significativas em seu extremamente baixo patamar. Ainda, soma-se a este dado, o fato de que não são poucos os brasileiros que ainda recebem salário mínimo, apresentando-se o índice de 21 % dos trabalhadores ocupados recebendo até um salário mínimo; e 18,7% recebendo entre um e dois salários mínimos.

Desta forma, todo este conjunto de fatores contribuiu para dificultar a organização social, a estruturação mais favorável do mercado de trabalho urbano, bem como uma distribuição de renda de forma democrática, evidenciando-se naquele período, conforme os dados apresentados, o acirramento da concentração de renda no país (ver tabela abaixo).

Tabela 1. Distribuição de renda entre pessoas economicamente ativas com rendimento – Brasil – 1960/1990

Ano	50% mais pobres	10 % mais ricos	10% mais pobres
1960	17,7	39,7	1,2
1970	15,0	46,5	1,2
1980	14,1	47,9	1,2
1990	11,9	48,7	0,8

Fonte: GONÇALVES, 1998 (apud MATTOSO, 1999, p.11).

O produto das posturas políticas que se apresentaram naquele período e que têm sido hegemônicas na história brasileira apresentou suas formas mais degradantes durante a década de 90, anos em que o crescimento econômico e a mobilidade social pareciam ter sucumbido à nossa realidade. Para Mattoso,

Depois dos anos 80, a ‘década perdida’, parecia que nada poderia ser pior. No entanto, o desempenho econômico da década de 1990 não somente foi a metade do ocorrido nos anos 80 como foi o pior do século, e com ele se esvanece o sonho de uma melhor distribuição de renda e de uma sociedade mais justa (MATTOSO, 1999, p.21).

Ao longo dos anos de 1990, intensifica-se o desemprego e a precarização das condições¹³ e relações de trabalho¹⁴, fenômenos de amplitude nacional que apresentam maior destaque no primeiro governo de FHC (1995-1998). Segundo Mattoso,

O Brasil nunca conviveu com um desemprego tão elevado. Tampouco com um grau crescente de deterioração das condições de trabalho, com o crescimento vertiginoso do trabalho temporário, por tempo determinado, sem renda fixa, em tempo parcial, enfim, os milhares de bicos que se espalharam pelo país. (IDEM, 1999, p.09).

O governo de Fernando Henrique Cardoso, que, como dito anteriormente, assumiu a presidência em 1995, teve como principais medidas a busca da estabilidade econômica e as reformas constitucionais necessárias para atrair investimentos estrangeiros para o país. Durante os anos de 1995-1997, consegue derrubar o monopólio em setores como petróleo, telecomunicações, gás canalizado e navegação de cabotagem, também privatizando grandes empresas estatais como a Companhia Vale do Rio Doce. Em

¹³ Entendemos o termo precarização das condições de trabalho caracterizando-se como o “Aumento do caráter precário das condições de trabalho, com a ampliação do trabalho assalariado sem carteira do trabalho independente (por conta própria). Esta precarização pode ser identificada pelo aumento do trabalho por tempo determinado, sem renda fixa, em tempo parcial, enfim, pelo que se costuma chamar de bico. Em geral, a precarização é identificada com a ausência de contribuição à Previdência Social e, portanto, sem direito à aposentadoria.” (MATTOSO, 1999, p.08).

¹⁴ Acerca da precarização das relações de trabalho compreendemos esta como o processo de *deterioração das relações de trabalho, com a ampliação da desregulamentação. Dos contratos temporários, de falsas cooperativas de trabalho, de contratos por empresa ou mesmo unilaterais* (MATTOSO, 1999, p.08).

1997, seu governo investe toda sua força política para conseguir a aprovação da emenda que permite a reeleição dos ocupantes de cargos executivos, o que também permitiu sua reeleição em 1998.

Segundo Mattoso, este governo

[...] consolidou a abertura comercial e financeira indiscriminada, iniciada por Collor e Itamar Franco, dispensou a constituição de um projeto de desenvolvimento ou de políticas setoriais de defesa da produção e do emprego nacionais e caracterizou quaisquer políticas de defesa da produção e do emprego nacionais como “corporativas” ou “inflacionárias”. [...] Essa política aventureira – baseada no tripé abertura econômica e financeira indiscriminada, sobrevalorização do real e juros elevados – teve por conseqüência um crescimento econômico medíocre e uma profunda desestruturação produtiva, cujas trágicas conseqüências sobre o mercado de trabalho nacional já observamos, além da ampliação dos desequilíbrios das contas públicas e das contas externas e do veloz desmonte do Estado (1999, p.23).

Atualmente, como resultado desta conjuntura predominante nas últimas décadas do século XX no Brasil, encontramos dados catastróficos. A intensificação da exploração da força de trabalho tem sido aprofundada também pelos maiores índices de desempregos vistos até hoje, bem como pelo aprofundamento da desigualdade de acesso aos meios de subsistência. Nesta realidade,

Nos últimos anos, o nível de emprego não acompanha o mesmo ritmo de crescimento da População Economicamente Ativa (PEA) e o desemprego chega a níveis jamais alcançados no país. Enquanto no final da década de 1980 há 2 milhões de desempregados no país, em 1995 eles são 4,5 milhões e no final dos anos 90, 7,6 milhões. (ALMANAQUE ABRIL, 2002)

Esta situação periclitante do emprego garantiu ao país o segundo lugar no ranking mundial do desemprego em números absolutos, com 11,454 milhões de pessoas sem trabalho em 2000. Perdendo, naquele ano, apenas para a Índia, que tinha 41,344 milhões de desempregados¹⁵. No Brasil, em 2005 são 96 milhões de pessoas¹⁶ desempregadas, ou seja, 52,17% da população do país. Com relação aos salários, os rendimentos dos 10% mais ricos ocupados é 15,8 vezes maior do que o rendimento dos 40% mais pobres. Ainda, soma-se a este dado, o fato de que, entramos em mais uma década, a dos anos 2000, e não são poucos os brasileiros que ainda recebem salário mínimo, apresentando-se o índice de 30,3 % dos trabalhadores ocupados sem carteira assinada, 11,6% dos trabalhadores com carteira assinada e 34,3% dos trabalhadores domésticos, todos recebendo até 1/2 salário mínimo. Os dados de 2005 demonstram: 20,7% dos domicílios no país vivem abaixo da linha da pobreza, ou seja, recebem 1/2 salário

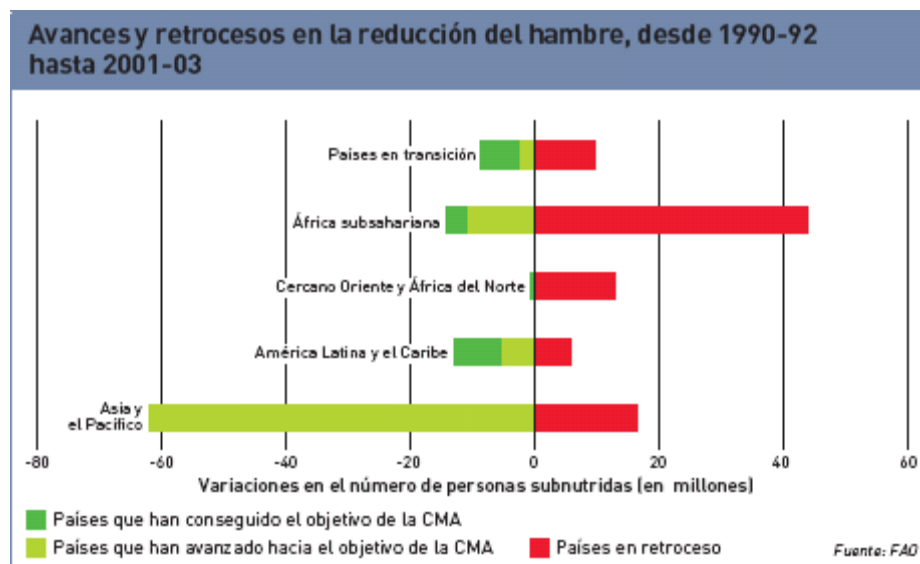
¹⁵ Os dados fazem parte do estudo "Globalização e Desemprego: Breve Balanço da Inserção Brasileira", divulgado pela Secretaria de Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade da Prefeitura de São Paulo. Os números referem-se ao ano 2000, com base em informações do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), da OIT (Organização Internacional do Trabalho), do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial (Bird), entre outras entidades internacionais.

mínimo per capita.¹⁷ De acordo com a pesquisa realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 1% dos brasileiros mais ricos [1,7 milhão de pessoas] detém uma renda equivalente a da parcela formada pelos 50% mais pobres (86,5 milhões de pessoas)¹⁸.

Se tomarmos o exemplo do acesso à alimentação, os dados também demonstram que, mesmo com uma maior produção mundial de alimentos, a fome no mundo não tem sido reduzida. Conforme as estimativas da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), enquanto a produção mundial alimentos é 30% superior à necessária para nutrir toda a população mundial, ainda cerca de 840 milhões de pessoas sofrem com a fome.

Alguns dados podem ser observados a partir do documento *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2006 - La erradicación del hambre en el mundo: evaluación de la situación diez años después de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación* elaborado pela FAO. O referido documento é resultado da Cúpula Mundial sobre Alimentação (CMA), ocorrida em 1996, onde dirigentes de todo o mundo fixaram como objetivo imediato reduzir pela metade o número de pessoas subnutridas até o ano de 2015. São apresentados neste documento, os avanços e retrocessos na redução da fome, tendo o período entre 1990-1992 como referência de análise, conforme apresenta a tabela abaixo:

Tabela 2. Avanços e Retrocessos da Redução da Fome desde 1990/1992 até 2001/2003



Fonte: Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), 2006.

¹⁶ Considerando-se a PEA – População Economicamente Ativa. Fonte: IBGE, Síntese de Indicadores Sociais 2006. Rio de Janeiro, ano base 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>

¹⁷ Fonte: IBGE, Síntese de Indicadores Sociais 2006. Rio de Janeiro, ano base 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>

¹⁸ Brasil tem segunda pior distribuição de renda do mundo, 01/06/2005. Dados disponíveis em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u69318.shtml>. Acessado em: 14/05/2007.

O documento deixa claro que *Prácticamente no se ha avanzado en la consecución del objetivo de la CMA de reducir a la mitad el número de personas subnutridas para 2015. (p.08)*. Desde o período entre 1990-1992, tomado como referência de análise, a população subnutrida dos países em desenvolvimento diminuiu somente em três milhões, passando de 823 para 820 milhões.

Ainda, segundo dados do referido relatório, 11% do total de pessoas que passam fome no mundo [92,4 milhões] vivem na América Latina e Caribe. No Brasil, apesar deste ser um país com alto potencial agrícola, e mesmo com o avanço no combate à fome, existem atualmente cerca de 15 milhões de pessoas subnutridas. Este quadro representa nada mais do que a miséria de um povo que vive em um país que apresenta uma das três maiores desigualdades de renda do mundo.

Esta conjuntura política e social brasileira expressa nada mais do que as contradições resultantes do confronto entre classes sociais, evidenciando o acirramento do liberalismo econômico, de caráter privatizante, desregulamentador e flexibilizador, onde o mercado amplia seus espaços de domínio.

Esta direção político-econômica tem sido assegurada pelas formulações e implementações de políticas sociais, dentre as quais se destaca a educação, bem como as reformas propostas pelos governos, acentuadamente, das duas últimas décadas do século XX.

Neste contexto, as políticas educacionais implementadas por governantes brasileiros, orientadas pelas agências financiadoras internacionais [Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC)], não têm dado respostas às demandas sociais tal como demonstra o baixíssimo índice de investimentos neste setor.

Em manchete de jornal local¹⁹, destacava-se que o Brasil vai mal no ranking do ensino ao apresentar dados do Relatório Anual sobre Educação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que divulga os baixos investimentos e índices escolares em relação a 45 países. Segundo o relatório

O Brasil tem investido menos no ensino do que México, Índia, Portugal e Irlanda, cujo estágio de desenvolvimento é equiparável ao do país. Enquanto os mexicanos e os irlandeses aplicam 18% do Produto Interno Bruto (PIB) per capita por aluno matriculado, da pré-escola à pós-graduação, e a Índia reserva 16%, o Brasil investe 14% do PIB nessa área. Dentre 45 países, o Brasil supera apenas a Federação Russa e a Indonésia, ambos com 11%. (BRASIL vai mal no ranking do ensino, 2003).

Segundo dados do IBGE (2006), no Brasil, existem 14,9 milhões de analfabetos (11% da população). Se considerarmos os analfabetos funcionais, estes são 23,5% da população. A taxa mais alta

¹⁹ Jornal *Correio do Povo*, Porto Alegre, 07 out. 2003, Ensino, p. 07.

de analfabetismo é na região Nordeste, no Estado de Alagoas, onde 29,3% são analfabetos e 42,1% são analfabetos funcionais²⁰.

Em relação à qualidade da educação no país, um exemplo são os dados divulgados a partir da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Ministério da Educação, índice que deve orientar as políticas de melhoria na qualidade das escolas públicas. Os dados demonstram que os países desenvolvidos alcançam um índice médio de seis (06) pontos. Enquanto isto, o Brasil apresenta um índice de 3,8. Dentre os mil municípios que foram encontrados com os piores índices de educação básica, 80,7% encontram-se localizados no nordeste brasileiro, onde o índice alcançado varia apenas entre 0,3 e 2,7.

A história de uma política sócio-econômica favorável apenas às classes dominantes, que vem predominando no Brasil, tem demonstrado o brutal ataque que a classe trabalhadora tem sofrido em âmbito mundial e que se expressa com suas particularidades em cada país.

Frigotto (1998) questiona se esta crise, de final de século, do modo de produção capitalista seria igual às anteriores evidenciando que as dimensões mais cruciais dos limites do capital se demonstram através espectro da destruição e precarização de postos de trabalho, bem como da abolição dos direitos sociais, num quadro de aumento do capital morto e diminuição do capital vivo. Ele mesmo nos responde que a continuidade desta lógica apenas se manterá sob o aumento cada vez maior da destruição do meio ambiente, destruição e esterilização do trabalho e o aumento da expropriação dos trabalhadores.

Ainda, este autor (p.44), ressalta que novamente se afirma que a inserção e o ajuste dos países 'não desenvolvidos' ou 'em desenvolvimento' no processo de globalização e reestruturação produtiva dependem da educação básica, bem como da qualificação e requalificação da formação profissional. Mas qual seriam esta educação e formação? Segundo Frigotto,

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a "empregabilidade". Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e, portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país (FRIGOTTO, 1998, p.45).

No interior da realidade social que acabamos de levantar, ao observarmos o atual ideário educacional predominante, que tem traduzido o agravamento e à intensificação da exploração do trabalho assalariado e das demais formas de trabalho subordinado ao capital; não podemos negar as

²⁰ Fonte: IBGE, Síntese de Indicadores Sociais 2006. Rio de Janeiro, ano base 2005. Disponível em:

possibilidades contraditórias de enfrentamento. existentes através das quais a educação possa permitir que o trabalhador adquira consciência de classe²¹.

Em contrapartida esta realidade, ao provocar o acirramento das contradições entre capital e trabalho e, conseqüentemente da luta de classes, manifesta também o aumento de demandas sociais que, em geral, têm sido reivindicadas através de movimentos sociais de diversos setores da sociedade

Alguns destes movimentos sociais, tais como o MST, um dos movimentos ligados à Via Campesina, além de reivindicações, apresenta perspectivas de ações transformadoras que perpassam desde suas demandas específicas até transformações sociais mais profundas, apontando para outra orientação política, filosófica, epistemológica e de práxis educativa.

A Via Campesina é uma organização sem fins lucrativos que luta pelos direitos de camponeses do mundo inteiro enfocando questões como a reforma agrária, a agroecologia e o fim de pesquisas e comercialização de transgênicos. É uma articulação de movimentos camponeses em escala mundial e foi criada em 1992 reunindo diversas organizações camponesas da Ásia, África, América e Europa. No Brasil, são aderentes da Via os seguintes movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA).

<http://www.ibge.gov.br/home/>

²¹ Compreendemos a categoria consciência de classe enquanto formação de uma consciência da situação de classe na história a partir de um processo dialético onde, conforme Evangelista (1997, p.81), o movimento da história é tornado consciente pelo conhecimento de sua situação de classe. A consciência de classe aparece enquanto uma possibilidade objetiva, ou seja, a expressão racional dos interesses históricos do proletariado. Desde o início de sua obra, Marx estabeleceu uma distinção entre a situação objetiva de uma classe à consciência subjetiva desta situação; ou seja, entre a condição de classe e a consciência de classe (Bottomore, p 76). Num sentido restrito, as diferenciações sociais somente tomam a forma de 'classe' na sociedade capitalista pois é nesta forma de sociedade que o pertencimento a uma dada classe social é determinado pela posse/controlado da propriedade, ou não, dos meios de produção. Numa análise da sociedade francesa, Marx apresenta o aparecimento da consciência de classe na burguesia e no proletariado como decorrente da luta política. Nesse debate, ele ilustra as dificuldades do desenvolvimento da consciência de classe dos pequenos proprietários camponeses da França, os quais utilizavam seu direito de votar sujeitando-se a um senhor (Napoleão III), ao invés de se firmarem como uma classe dominante. Este entendimento se expressa na passagem: "*Na medida em que milhões de famílias vivem em condições econômicas de existência que separam seu modo de vida, seus interesses e sua cultura do modo de vida, dos interesses e da cultura das outras classes, e as coloca em oposição hostil a essas classes, constituem por sua vez uma classe. Na medida em que há apenas uma interligação local entre esses camponeses pequenos proprietários, e a identidade de seus interesses não cria um elo nacional, comunitário, e nenhuma organização política entre eles, não constituem uma classe. São, em conseqüência disso, incapazes de impor seus interesses de classe em seu próprio nome, seja por meio de um parlamento ou de uma convenção. Não se podem representar a si mesmos, têm de ser representados. E seu representante deve, ao mesmo tempo, surgir com seu senhor, com uma autoridade sobre eles.*" (MARX, K. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte, parte VII apud BOTTOMORE, 1988, p. 76). No caso do proletariado, a questão da consciência, para Marx, amplia-se com base em uma identidade de interesses, até que se torne uma questão comum a toda a classe, a qual cria um instrumento adequado de luta através da forma de um partido político. Esta unidade da classe, também é favorecida pelo trabalho coletivo nas grandes fábricas e empresas industriais, bem como pelos meios de comunicação aperfeiçoados exigidos pelo capitalismo industrial. Desta forma, "O processo de formação da consciência de classe coincide com a ascensão de uma organização de classe abrangente. Esses dois aspectos apóiam-se mutuamente." (Bottomore, 1988, p.76)

Seu objetivo é centrado na construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que possa garantir a soberania alimentar enquanto um direito dos povos de definir a sua própria política agrícola, bem como as questões relativas à preservação do meio ambiente e ao desenvolvimento articulado à socialização da terra e da renda.

Conforme Fernandes (2004),

A Via Campesina está em processo de formação. Dos 186 movimentos camponeses registrados pela Via Campesina, somente um terço é vinculado à articulação. A maior parte dos movimentos camponeses da Via está nos continentes americanos e no europeu. Ela existe há 12 anos e procura reunir os movimentos camponeses do mundo para discutir as perspectivas do campesinato e a construção de um mundo inclusivo. O surgimento da Via Campesina fortalece o conceito de camponês, que vinha perdendo espaço político para o conceito de agricultura familiar.

A Via Campesina está dividida em representações em oito regiões do mundo e realiza uma conferência internacional a cada três anos em diferentes países. A IV Conferência Internacional da Via Campesina ocorreu em junho de 2004 em Itaipu, interior do Estado de São Paulo, com a participação de cerca de 500 delegados de 80 países que debateram a conjuntura agrária e a política internacional, além de estratégias de alianças e os rumos da organização que há onze anos articula os movimentos camponeses em todo o mundo.

Uma das linhas encaminhadas pela conferência foi a proposição do rompimento com órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) para a alimentação e agricultura (Food and Agriculture Organization - FAO) já que esta, em seu último relatório sobre a fome no mundo, defendeu os transgênicos como mecanismo de desenvolvimento da agricultura mundial. Esta posição foi condenada pelos participantes do evento que visam cortar relações com a instituição, já que entendem que a FAO, com tal posição, tem se colocado a serviço dos interesses das grandes multinacionais²².

Esta perspectiva, que nasce no confronto e conflito de interesses humanos e sociais, traz enfrentamentos em relação: a) ao projeto histórico de sociedade; b) à concepção de humanidade; c) à lógica para apreender a realidade e interferir criticamente; d) à direção da formação humana e da práxis social pedagógica.

²² A Conferência aderiu a um documento de repúdio à FAO, assinado por 850 organizações de pequenos agricultores, entregue em 15 de junho, ao seu secretário geral, Jaques Diouf. 'A FAO afirma em sua carta de fundação que, entre as suas funções, está o incentivo à pequena agricultura e ao combate à fome. Nos últimos cinco anos, o número de famintos passou de 800 mil para mais de 1 bilhão. Quando passou a aceitar os organismos geneticamente modificados como instrumento de combate à fome, passou para a condição de adversária em nossas lutas, assim como a OMC', disse Rafael Alegria". Disponível em http://www.mst.org.br/viacamp/conferenciavia_atual.htm. Acessado em 01 de dezembro de 2004.

Ainda, poderíamos dizer, confronta também a formação humana no contexto da organização do trabalho pedagógico nas instituições capitalistas de ensino em geral e, especificamente, das salas de aulas; formação e organização caracterizadas, predominantemente, como antidemocráticas, autoritárias, unilateral, fragmentadas, diluídas e dicotômicas.

Neste enfrentamento em relação ao modo de produção dominante e aos seus corolários, estes movimentos sociais têm resgatado e inovado em relação às formas de enfrentamentos contra o capital e a base da propriedade privada que o nutre. Ao enfrentar, atacar de frente, encarar com coragem a dominação de classe; confrontam-na, isto é, fazem-na face mutante, criando e buscando construir o novo com base em outras relações materiais de produção da vida.

Nesta tentativa de construção de novas formas de produzir a vida, mesmo encontrando-se sob o domínio do modo de produção capitalista e apresentando diversas contradições, estes movimentos têm materializado, e trazem no seu âmago, experiências inovadoras no campo da produção de alimentos, da produção de sua cultura e, especificamente, também no âmbito educacional.

1.2 A questão agrária no Brasil

A consolidação do monopólio da terra no Brasil teve seu início já antes da descoberta do país. Aquilo que posteriormente seria descoberto já havia sido dividido entre os Reinos de Portugal e da Espanha pelo papa Alexandre VI, a partir do tratado de Tordesilhas (1494), através do qual parte do território que seria o Brasil havia ficado com Portugal. Tendo as futuras terras brasileiras permanecido sob o monopólio da coroa Portuguesa, somente o seu Rei tinha poderes para doá-las. Assim, após a descoberta do território, o poder real era quem doava as terras àquelas pessoas que, segundo os critérios reais, eram delas merecedoras.

Durante o período de colonização, com o objetivo de superar a carência de pessoal e capital no processo de ocupação e exploração da colônia, Portugal transferiu os encargos de colonização a particulares. Através do sistema denominado Capitânicas Hereditárias, o Brasil foi então dividido em quinze lotes de terra que foram doados a doze fidalgos da coroa portuguesa.

Deste modo, surgia a forma como a terra no Brasil ficou dividida entre os nobres e os homens ligados diretamente à corte, constituindo assim grandes extensões pertencentes a uma única pessoa.

A partir daí, os donatários deram continuidade à colonização também através da doação de grandes extensões de terras a particulares no chamado Regime de Sesmarias.

Assim, vinha se consolidar a estrutura fundiária da grande propriedade, já que os donatários e fidalgos, com suas grandes propriedades, afirmavam seu poder político enquanto proprietários.

Com isto, surgem os grandes latifúndios escravistas com fins voltados à exportação, submetidos aos interesses da metrópole; onde os ganhos de produtividade, passam a depender da contínua ocupação de novas terras.

Neste período, com uma economia eminentemente agrícola e comercial, a necessidade das exportações em grande escala e a escassez de mão-de-obra uniu-se ao rentável mercado de escravos.

Desta forma, naquela sociedade colonial, as duas grandes classes que se expressavam eram representadas pelos senhores (latifundiários) e os escravos.

Em menor escala, entre estas duas classes, apresentavam-se os brancos não senhores, os negros libertos não escravos, os índios e os mestiços, onde estes, em geral desempenhavam uma série de atividades, entre as quais vários eram técnicos empregados nos próprios latifúndios; outros desenvolviam pequenos comércios e outros, ainda, eram agricultores que ocupavam certos pedaços de terra produzindo para sua subsistência e vendendo parte da produção nas feiras da cidade.

Estes pequenos agricultores, posteriormente, deram origem à pequena produção no Brasil, mantendo sua ligação com a produção de alimentos.

Já no início do século XIX, com a extinção do Regime das Sesmarias, aliado à ausência de leis que regulamentassem a posse da terra, ocorre uma rápida expansão dos sítios destes pequenos produtores.

Aos meados deste mesmo século, sob pressão da Inglaterra, que buscava agora investir na ampliação de mercado consumidor para seus produtos manufaturados, e não mais interessada na venda de escravos, o Brasil proíbe o tráfico negreiro. É nesse período então que surge a “Lei de Terras”. Criada em 18 de setembro de 1850, a lei nº 601 impunha que toda terra devoluta só poderia ser apropriada a partir da compra e venda; e que o dinheiro arrecadado nestas transações seria destinado, pelo governo, para financiar a vinda dos colonos europeus ao Brasil.

Logo, aos escravos recém libertos e aos imigrantes pobres, sem condições para adquirir terra, restaria apenas a sua força de trabalho para vender aos grandes latifundiários. Conforme Martins:

Antes, o fundamento da dominação e da exploração era o escravo; agora passa a ser a terra. É a terra, a disputa pela terra, que trazem para o confronto direto camponeses e fazendeiros. [...] O fim do trabalho escravo, a revelação de um novo instrumento de

dominação, revelou também a contradição que separava os exploradores dos explorados. Sendo a terra a mediação desse antagonismo, em torno dela passam a girar o confronto e o conflito de fazendeiros e camponeses. (1995, p.63).

Ainda para Martins (1996 apud Cintra, 1999, p.23), a Lei da Terra

lançou as bases para o surgimento da “questão agrária” no Brasil, à medida que a propriedade da terra, ao invés de ser usada para viabilizar o livre fluxo e reprodução do capital, é enrijecida para viabilizar a sujeição do trabalhador livre ao capital proprietário da terra. Assim como tomou-se um instrumento da criação de um exército industrial de reserva necessário para assegurar a exploração da força de trabalho e a acumulação.

No decorrer deste processo, é evidente a lógica do favorecimento à propriedade privada, ao aumento da concentração fundiária; e à manutenção da força de trabalho aos grandes latifúndios. Certamente, se houvessem terras livres e pessoas livres para ocupá-las, não haveria a mão-de-obra necessária para atender aos latifundiários. Assim, este primeiro período republicano (1889-1930) no país, é dominado pela oligarquia agrária.

Colocadas as pressões econômicas, após 1888, passa a se consolidar no país um segmento formado por pequenas fábricas voltadas à produção de produtos básicos para atender às demandas internas como a fiação, a tecelagem, louças, chapéus, entre outros.

Com isto, há um fortalecimento e consolidação de vários centros urbanos, onde os pequenos agricultores passam também a produzir matéria prima para as indústrias nascentes.

Neste princípio da industrialização e urbanização do país, segundo Silva (1980, p.26), apresentam-se alterações na produção agrícola. Entre estas, consolida-se a produção mercantil de alimentos fora das fazendas de café, onde os pequenos agricultores têm a oportunidade de produzir matéria-prima para as indústrias nascentes e para a produção de alimentos. Além disso, a continuidade do monopólio da produção para exportação permanece sob domínio dos latifúndios, tendo como produto principal o café.

Passados mais de um século desde este período, contemporaneamente a reestruturação econômica mundial tem apontado caminhos que visam reforçar os pilares do sistema econômico e incrementar os âmbitos do mercado, buscando passar para este também a responsabilidade de gerenciar serviços que até então vinham sendo organizados e mantidos pelo Estado.

Estes serviços, considerados básicos na estruturação de qualquer sociedade e fundamentais para a manutenção digna da vida humana, passam também a ser administrados pelo mercado, visando aumentar os lucros dos donos de capitais, bem como a manutenção do histórico domínio das minorias

sobre as grandes majorias. Como nunca na história, perdem-se direitos e conquistas e destrói-se o que garante a vida, o emprego, que é a forma de estruturar o trabalho na sociedade capitalista.

A relação Estado-Sociedade foi erguida, nos últimos séculos, em algumas realidades dos países mais ricos, de forma a firmar direitos e conquistas que garantem a vida digna dos cidadãos. Direitos e conquistas firmadas nas constituições e leis gerais que regulamentam a vida. Necessidades básicas, como educação, saúde, comunicação e energia vinham sendo efetivadas através de serviços organizados e prestados pelo Estado, de forma a buscar a garantia destes para toda a população. Esta relação está sendo destruída, ao invés de ser consolidada e ampliada (como veremos mais adiante).

Assim, para manter taxas de lucros, manter a propriedade privada e baratear os custos do trabalho reforma-se o Estado, passando do "Estado-de-Bem-Estar Social" para o "Estado mínimo", ou seja, o Estado desresponsabilizado. Tudo isto vem acentuando o contingente de excluídos, pois cada vez mais o emprego também vem sendo destruído. É importante ressaltar que o Estado de Bem Estar Social se efetivou apenas em alguns poucos países mais ricos do mundo capitalista.

Neste contexto, o Estado se constitui enquanto um instrumento que medeia a relação destrutiva do capital sobre o trabalho, ou seja, conforme aponta Engels (1982) o Estado existe para gerenciar os interesses da burguesia, e a necessidade de sua existência nasce dos limites estabelecidos da exploração de uma classe sobre a outra. Quando os interesses irreconciliáveis não conseguem mais se manter em seus devidos lugares, aparece a figura do Estado, garantindo que as condições para a conciliação se estabeleçam²³.

Na seqüência das implementações do liberalismo econômico, o denominado neoliberalismo, altamente destruidor e privatizante, desregulamentador e flexibilizador, o Brasil vem implementando ações para que se efetive na prática o domínio do mercado sobre todos os âmbitos possíveis. Neste rumo, as vias têm sido as séries de reformas em andamento propostas pelo atual governo e as políticas privatistas implementadas por medidas provisórias, projetos de lei e programas de governo.

Conforme Netto, o neoliberalismo apóia-se no arco ideo-teórico polarizado por Hayek e Friedman, baseando-se em *uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia* (1995, p.77), caracterizando-se como implementador de políticas do mínimo para as áreas sociais e do máximo para a proteção dos interesses do capital.

²³ Para aprofundar esta compreensão de Estado pode ser aprofundada nas obras: Engels, F. *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Trad. Leandro Konder. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982; e Mészáros, I. *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. Campinas-SP: Boitempo Editorial & Editora da Unicamp, 2002.

Estas diretrizes podem ser observadas nas palavras de Fernando Henrique Cardoso, que governou recentemente por durante oito ano o país (1994-1998 e 1999-2002) e acirrou as políticas de privatização e minimalização do Estado. Dizia ele que se fazem

as reformas para colocar o Estado no diapasão do tempo: para conviver com uma sociedade mais informada, que toma crescentemente as contas do governo; **com uma economia mais dinâmica e empresarial**, que requer um Estado mais competente para ser estimulada, tanto necessário, orientada; e com uma cidadania mais ativa e solidária, que deseja não apenas usufruir de seus direitos mas encontrar espaços públicos nos quais possa exercer seus deveres (CARDOSO, 1998, p.11, grifo nosso).

No que diz respeito à questão agrária no Brasil, sua reforma vem sendo historicamente pauta das discussões sociais no país, com maior ou menor ênfase conforme os específicos momentos históricos. Entretanto, inserida neste contexto mais amplo, esta vem sendo alvo do conjunto das relações sociais de poder enraizadas no cerne da sociedade brasileira.

A reforma agrária, perpassando a ação tanto da política fundiária como da política agrícola, segundo Cintra (1999), localiza-se no âmbito da política agrária (política pública voltada para o campo) enquanto instituição da mudança da estrutura fundiária através da alteração da estrutura de posse e o uso da terra, no sentido de democratizar a propriedade da terra com o objetivo da melhoria da vida do homem no campo. Ressaltamos que, além da mera redistribuição de terras, são necessárias as condições de infraestrutura produtiva e social das comunidades instaladas no campo.

Dados das últimas décadas, em relação ao êxodo rural, demonstram ser evidente o descrédito que as políticas agrárias vêm tendo ao longo de sua história no Brasil. A este fato soma-se a expansão das atividades industriais em grandes centros, que dá início ao processo de urbanização no Brasil e que começa a partir da década de 1930, atraindo trabalhadores das áreas rurais, que vêm na cidade a possibilidade de rendimentos maiores e melhores recursos nas áreas de educação e saúde.

O Censo de 1940, o primeiro a dividir a população brasileira em urbana e rural, identificou que 31,1% dos habitantes estavam nas cidades. Já em 1950, tínhamos 36% da população vivendo nas zonas urbanas, enquanto que 64% viviam na zona rural. Com isso, o Brasil deixa de ser um país essencialmente agrícola no final da década de 60, quando a população urbana chega a 55, 92%. Estes dados podem ser mais bem clarificados, incluindo o detalhamento da região Nordeste, a partir da seguinte tabela²⁴:

²⁴ Em manchete de capa da Revista Veja de janeiro de 2001(ano 34, no. 03, p. 86-93), com o título “O Cerco da Periferia”, a notícia alerta para a explosão das periferias nas grandes cidades brasileiras destacando o crime, o desemprego e a miséria como uma tragédia que assola as grandes metrópoles. Segundo a reportagem, uma análise das 49 maiores cidades do país, que abrigam 80 milhões de pessoas, destaca uma visão mais completa deste fenômeno, onde nos últimos vinte anos, a periferia dessas cidades correspondia a um terço da população. Atualmente, equivale a quase metade do total dos moradores, devendo

Tabela 3. Distribuição da população em zonas urbanas

<i>Distribuição População Urbana (%)</i>						
Ano	1960	1970	1980	1991	1996	1999
Região	33,89	41,81	50,46	60,65	65,21	63,6
Nordeste						
Total Brasil	44,67	55,92	67,59	75,59	78,36	79,7

Fonte: IBGE apud Almanaque Abril 2001, p. 122.

Conforme Silva (1988), nos anos de 1990, o cenário político brasileiro quanto à questão agrária, novamente não diferiu muito das épocas de crise anteriores, apresentando-se apenas com novas peculiaridades, tal como podemos sua expressão no índice da população urbana que, em 2000, subiu para 81,25%²⁵.

Em relação à concentração fundiária no país, o último censo agropecuário do IBGE, realizado ainda em 1996, mostra seu aumento. Se em 1970, os estabelecimentos com mais de mil hectares representavam 0,7% do total e detinham 39,5% da área, entre 1995 e 1996 representam 1%, acumulando 45% da área.

Com isso, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, passam a surgir no país diversos focos de ocupações de terras, bem como de agências ligadas às causas agrárias, como o INCRA ou agências bancárias no sentido de pressionar o governo para o atendimento destas questões. Recoloca-se com mais vigor a bandeira da reforma agrária em pauta, representando os diversos movimentos de trabalhadores rurais.

Isto expressa uma realidade onde as diversas propostas governamentais de reforma agrária nas últimas décadas (1964-2003), conforme Carvalho (2004), têm apresentado intenções predominantemente reformistas, atendendo apenas as pressões dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e da cidade. Isto também se explica pelo fato de a reforma agrária não ser vista, pelas classes dominantes do país, como necessária para a expansão do capitalismo no campo ou para o fortalecimento do mercado

ser a maioria nos próximos cinco anos. Entre algumas das diferenças entre o centro das grandes cidades e as regiões mais pobres, que ilustram as péssimas condições de vida da população periférica destacamos: número de homicídios por grupo de 100.000 habitantes – centro: 14 em média, periferia: até 150; taxa de analfabetismo (%) – centro: 03%, periferia: 20%; leitos hospitalares por grupo de 100.000 habitantes - centro: 530, periferia: 180.

²⁵ IBGE: Atlas do Censo Demográfico 2000. 29 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/29122003atlascento.pdf>. Acessado em 14/05/2007.

interno. Isto também pode ser evidenciado pelos dados em relação aos conflitos no campo brasileiro, como pode ser observado na tabela que compara os conflitos no campo entre o período de 1997 a 2006, apresentada no Anexo V.

Frente esta condição brasileira, no período em que o presidente Lula fora eleito para o seu primeiro mandato, que iniciou em 2003, Coggiola (2007, p. 26) afirma que a mais esperada das reformas era a reforma agrária enquanto uma estratégia para superar a crise social, visto que prometeu realizá-la através da ampliação da política de crédito fundiário, da formação de cooperativas e da intensificação da economia de solidariedade. O 'Programa Fome Zero', lançado ao início de seu governo, que se propôs a garantir comida em quantidade e qualidade para aproximadamente 44 milhões de pessoas, teria êxito somente se apoiado pela reforma agrária. Era um compromisso de campanha do governo Lula presidente.

Contudo, segundo Carvalho (2004), a proposta do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), anunciado em novembro de 2003, pelo governo Lula, em seu comportamento, não destoou dos governos anteriores de José Sarney, Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso. Em maior ou menor intensidade, estes governos têm apresentado políticas de caráter neoliberal com a prioridade absoluta para os direitos do capital, para a mistificação das relações econômicas e a responsabilização do indivíduo frente ao capital, a abertura de novos espaços para a valorização do capital e a responsabilização dos países dependentes pelos efeitos da desordem financeira internacional.

Da mesma forma, o geógrafo Ariovaldo de Oliveira, estudioso dos movimentos sociais do campo e integrante da equipe do professor Plínio de Arruda Sampaio, responsável pela elaboração do Plano Nacional de Reforma Agrária do governo Lula, em entrevista ao Jornal Brasil de Fato, em janeiro de 2004, fazendo um balanço do primeiro ano de governo Lula (2003) em relação à questão agrária, afirmou que, aquele ano, tinha sido marcado por um compasso de espera onde somente em meados de maio e junho, com o aumento da pressão dos movimentos de luta pela reforma agrária, foi que o governo cuidou de preparar o PNRA.

Este fato, segundo ele, demonstrou que Lula fora eleito sem um plano de fato para o campo. Ao mesmo tempo, este primeiro ano se findou com um clima de frustração devido ao baixíssimo índice de assentamentos que o governo conseguiu implementar em 2003. Neste clima desanimador, Oliveira (idem) enfatiza que a reforma agrária naquele governo se caracterizou apenas uma política compensatória.

Em artigo publicado em janeiro de 2006, intitulado *O governo Lula fracassou na reforma agrária*, o pesquisador Juliano de Carvalho Filho²⁶, professor da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP), ratifica a posição do Movimento Sem Terra em relação ao governo Lula, afirmando que os números divulgados não estão de acordo com a realidade e não representam um efetivo processo de Reforma Agrária. Conforme o pesquisador

A análise dos dados disponíveis confirma a crítica ao governo. Das 127,5 mil famílias consideradas assentadas em 2005, apenas 45,7% o foram em áreas de reforma agrária. O restante 54,3% refere-se a assentamentos ou reordenação de assentamentos em terras públicas. Os dados também mostram que grande parte dos assentamentos ocorre em áreas de fronteira agrícola, seguindo o comportamento de governos anteriores. O geógrafo Bernardo Mançano, da UNESP, com as informações do Banco de Dados de Luta pela Terra, prova que nos três anos do governo Lula apenas 25% das famílias foram assentadas em terras desapropriadas.

A reforma agrária no governo Lula não tem capacidade de alterar a estrutura fundiária. Os únicos resultados positivos se referem ao Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), o que é pouco para sustentar a afirmativa de que reforma agrária de qualidade está a ser efetivada. O que ainda diferenciava o governo Lula dos demais era a sua postura em relação aos movimentos sociais. Agora, nem isso. Sua política é inócua ao latifúndio. Não atinge o monopólio da terra. (CARVALHO FILHO, 2006, sp).

Estas afirmações também podem ser respaldadas no texto que trata da política agrária nos três primeiros anos do governo Lula²⁷, elaborado no Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) por Barbosa Junior (2006). O texto aponta como questão de fundo para analisar essas políticas a seguinte problemática: *como a reforma agrária, central na agenda política da esquerda brasileira e do PT em particular, assumiu no atual governo um lugar absolutamente residual e periférico?*

Os dados acerca da reforma agrária nos governos FHC, que governou o Brasil de 1994 a 2002, e Lula, presidente do país no período de 2003 a 2006 e reeleito até 2010, demonstram que, em comparação entre os dois governos, os números de famílias assentadas e de terra obtida não foram significativamente ampliados no governo Lula, conforme pode ser observado a seguir:

²⁶ FILHO, Juliano de Carvalho. **O governo Lula fracassou na reforma agrária**. Publicado em 20 de janeiro de 2006. Disponível em <http://www.mst.org.br/informativos/mstinforma>. Acessado em 10 de março de 2006.

²⁷ BARBOSA JUNIOR, Jair. Reforma agrária no governo Lula: residual e periférica. Nota técnica nº 105, Instituto de Estudos Socioeconômicos, março de 2006.

Tabela 4. Famílias Assentadas e Obtenção de Terras – 2000/2002 e 2003/2005

<i>Período</i>	<i>Famílias Assentadas</i>	<i>Desapropriação</i>	<i>Compra e Venda</i>	<i>Arrecadação</i>	<i>Reconhecimento</i>
<i>2000 - 2002</i>	<i>218.921</i>	<i>2.135.423,00</i>	<i>118.137,29</i>	<i>993.402,39</i>	<i>2.929.938,12</i>
<i>2003 - 2005</i>	<i>245.061</i>	<i>1.957.762,65</i>	<i>181.962,93</i>	<i>5.811.306,85</i>	<i>11.281.245,43</i>

Fonte: BARBOSA JUNIOR, Jair. Reforma agrária no governo Lula: residual e periférica. Nota técnica nº 105, Instituto de Estudos Socioeconômicos, março de 2006.

Ainda segundo Barbosa Junior (2006), a lógica da política de reforma agrária preconizada pelo PT e demandada pelos movimentos sociais é invertida, aumentando-se o peso do instrumento de compra e venda, reduzindo-se o peso do instrumento de desapropriação e jogando-se, agressivamente, com os instrumentos de arrecadação e reconhecimento. Esse último elemento significa, na prática, que o governo reconhece assentamentos já realizados pelos Estados. Isso significa que parte considerável dessas 245 mil famílias não foi assentada em novos projetos, nem tampouco em terras oriundas de desapropriação. E se for levado em consideração que, no universo de 4,5 milhões famílias, foram assentadas entre 400 mil a 530 mil, significa dizer que foram beneficiadas entre 8,89% e 11,78% do total, o que está muito aquém das necessidades da classe trabalhadora brasileira.

O autor destaca ainda como importantes neste debate, duas medidas, dentre outras, para que em curto prazo, a reforma agrária seja realizada: a primeira diz respeito à atualização dos índices de produtividade que orientam a aferição do Grau de Utilização (GU) e do Grau de Eficiência (GEE) dos imóveis rurais. O governo Lula se comprometeu a modificar os índices desde o início do mandato, o que não ocorreu²⁸. Estando os índices defasados, compromete-se a avaliação de produtividade e improdutividade de uma área em relação aos avanços tecnológicos e ao desenvolvimento do sistema agrícola, o que prejudica o avanço da reforma agrária em relação às áreas de colonização mais antigas; a segunda trata-se da não revogação pelo atual governo do Decreto 2.250, de 11 de junho de 1997, que estabelece em seu Art. 4º que o imóvel rural que venha a ser objeto de ocupação não será vistoriado, para os fins de reforma agrária, enquanto a área não for desocupada. Isto representa um recuo na direção de uma lógica de sua criminalização dos movimentos sociais, que questionam por que o referido decreto não foi revogado pelo atual governo.

²⁸ A Constituição Federal determina que, há cada dez anos, esses índices sejam atualizados. A última modificação ocorreu em 1975.

O presidente Lula em sua atual gestão vem consolidando o que os dados já demonstraram, ou seja, a reforma agrária não é prioritária para o desenvolvimento econômico do país. E isto se expressa, nas suas próprias palavras, ao início de seu segundo mandato, declarando aos agropecuaristas, no dia 03 de maio de 2007, em relação à reforma agrária que

A questão da reforma agrária é uma coisa que me inquieta. Primeiro, porque a gente nunca vai conseguir fazer do tamanho que as pessoas precisam, querem que a gente faça. Segundo, o governo nunca tem dinheiro para compatibilizar a compra da terra com a exigência para fazer com que a terra produza o necessário, para que aquele companheiro que teve a terra possa se transformar em um produtor que viva do seu trabalho. (SILVA, 2007²⁹).

Esta atual realidade evidencia o predomínio de um dado projeto que não vem atendendo aos interesses e reivindicações das massas camponesas e trabalhadoras. Ao contrário, vem dando prioridades à concentração da terra, à industrialização da agricultura e ao mercado agrícola, concentrando também, cada vez mais, a renda no país e demonstrando um confronto entre distintos anseios e projetos de classe.

Este confronto de projetos antagônicos, frente às contradições expressas no atual governo, e especificamente no desenvolvimento de sua política agrária, pode ser perfeitamente observado tanto pelo montante de verbas públicas liberados para a agricultura familiar quanto nos bastidores das articulações políticas desenvolvidas no parlamento brasileiro.

Em relação às verbas públicas liberadas, conforme MERLINO & CASIRAGUI³⁰,

De acordo com dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário, na agricultura familiar a relação custo-benefício muito mais vantajosa para o país. Ela é responsável por 70% da produção de alimentos no país. No entanto, em 2006, o setor recebeu somente R\$ 20 bilhões em financiamentos do governo federal. Já o agronegócio, arrecadou quase R\$ 80 bilhões em renegociação de dívidas - muitas, inclusive, que perduram há 25 anos. (2007, s.p.)

Quanto ao que diz respeito aos bastidores do atual governo, acompanhamos que, depois da constituição do primeiro governo do presidente Lula, foi nomeado Miguel Rossetto para o Ministério Estratégico do Desenvolvimento Agrário. Inicialmente o ministro afirmou que o governo iria revogar o decreto do governo anterior de FHC que proibia, por durante dois anos, o INCRA de vistoriar as terras invadidas por sem terra, com objetivo de sua desapropriação. Além disso, declarou sua admiração pelo

²⁹ Fala do presidente Luis Inácio Lula da Silva, ao participar da abertura da Expo-Zebu 2007 em Uberaba, cidade do Triângulo Mineiro. Disponível em <http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI1591019-EI7896,00.html>. Acessado em 15 de maio de 2007.

MST. Contudo, manifestações dos latifundiários foram suficientes para que o Ministério negasse as notícias de revogação do decreto garantindo que o governo não apresentaria proposta de extinção ou alteração daquela lei.

Já em setembro de 2003, ocorreu a retirada de grande quantidade de funcionários do governo ligados ao MST, incluindo o presidente do INCRA. Ao mesmo tempo em que o MST se manifestava contrário à mudança da presidência do INCRA, a União Democrática Ruralista (UDR), uma organização dos latifundiários brasileiros, festeja a destituição do cargo afirmando que era 'um passo importante'. (COGGIOLA, 2007, p. 27).

Atualmente, no início do segundo mandato do governo Lula, durante a elaboração da reforma ministerial, novamente assistimos fatos que caracterizam um governo de consenso de classe e do predomínio de um projeto burguês de sociedade. Tomamos como exemplo a indicação para ocupação de cargo do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, que foi destinado, através das negociações, ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Este partido inicialmente indicou o deputado Odílio Balbinotti³¹, agropecuarista e empresário, filiado ao PMDB do Paraná, que é um dos maiores produtores de sementes de soja do país. Acusado por crime de falsidade ideológica para a busca de empréstimos, o nome tornou-se uma polêmica no governo.

A própria bancada ruralista³² no governo (atualmente com 86 deputados e 18 senadores eleitos para o período de 2007 a 2010), se manifestou aludindo que tal deputado não atendia suas expectativas e até o último momento tentou negociar com o PMDB a indicação de um nome que lhes interessasse³³.

³⁰ MERLINO, Tatiana e CASIRAGHI, Raquel. *A Construção de um País Livre*. *Jornal Brasil de Fato*, 07 de março de 2007, s. p. Disponível em <http://www.brasiledefato.com.br/v01/agencia/especiais/especial.2007-03-06.3252786579/a-construcao-de-um-pais-livre>. Acessado em 05 de maio de 2007.

³¹ Odílio Balbinotti, agropecuarista e empresário, assumindo seu quarto mandato na câmara federal de deputados, é dono de uma fortuna de R\$ 123 milhões. Transitou sua filiação partidária nos seguintes partidos: ARENA, 1973-1988; PFL, 1988-1992; PDC, 1992-1993; PDT, 1993-1995; PTB, 1996-1997; PSDB, 1997-2003; PMDB, 2003. Na Câmara, ele só possui menos bens que o deputado Camilo Cola (PMDB-ES), o dono da Viação Itapemirim. Balbinotti é um dos maiores produtores de sementes de soja do país possuindo catorze fazendas declaradas que ocupam um total de 12.500 hectares, todas localizadas na região de Rondonópolis, Estado do Mato Grosso.

³² "Duas das bancadas mais atuantes no Congresso Nacional, conhecidas por trabalharem como grupos suprapartidários de pressão, perderam cadeiras na nova legislatura que começa hoje (1º). Entretanto, uma delas deve manter sua força, os ruralistas, pois "ganhou em qualidade"; a outra, os evangélicos, diminuiu e pode ter perdido o poder de "barganha". Essa avaliação é do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap) e foi feita a partir do mapeamento do perfil dos deputados e senadores, eleitos e reeleitos para o período 2007-2010. O estudo foi publicado na revista Radiografia do Novo Congresso, publicada em novembro do ano passado. Os ruralistas eram 111 até hoje (31). Perderam nove cadeiras e estão assim distribuídos: 86 deputados e 16 senadores, na avaliação do Diap. O grupo prioriza as pautas do setor empresarial rural. Segundo o diretor de Documentação do Diap, Antônio Augusto Queiroz, a bancada diminuiu numericamente, mas isso não quer dizer que perdeu sua capacidade de pressão." Disponível em <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/01/31/materia.2007-01-31.3217302124/view>. Acessado em 10. de abril de 2007. 31 de Janeiro de 2007 - 20h43 - Última modificação em 31 de Janeiro de 2007 - 20h43 . Radiobras – Agência Brasil.

Durante as negociações, o deputado indicado, publicamente, desiste da ocupação do cargo e, ao mesmo tempo, o presidente do PMDB, Michel Temer, apresentava uma nova nominata, ao governo, dos possíveis nomes a assumirem o cargo. Finalmente, fora indicado e tomou posse o ex-ministro da Previdência no governo de Fernando Henrique Cardoso, o deputado Reinhold Stephanes, do PMDB do Paraná.

Quanto ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, a decisão foi manter Guilherme Cassel, do Partido dos Trabalhadores, que já ocupava o cargo desde abril de 2006, já que este, conforme avaliação do governo mantém uma posição discreta sabendo dialogar com os líderes do MST.

Outro fato que explicita claramente este histórico confronto de projetos de classes no campo, pode ser visto no processo da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Terra (CPMI), do Congresso Nacional, que foi instalada em 09 de dezembro de 2003, e identificada sob o seguinte requerimento: CPMI DA TERRA - RQN Nº 13, DE 2005. Esta CPMI teve a finalidade de *“Requer a criação de Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Reforma Agrária e Urbana, com o objetivo de realizar amplo diagnóstico sobre a estrutura fundiária brasileira, os processos de reforma agrária e urbana, os movimentos sociais de trabalhadores (que têm promovido ocupações de terras, áreas e edifícios privados e públicos, por vezes com violência), assim como os movimentos de proprietários de terras (que, segundo se divulga, têm se organizado para impedir as ocupações por vezes com violência)”*³⁴. Ainda, foi presidida pelo Senador Álvaro Dias, do Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB) do Paraná, que teve como seu vice-presidente o Deputado Onyx Lorenzoni, do Partido da Frente Liberal (PFL) do Rio Grande do Sul.

Após cerca de dois anos de tramitação, a CPI da Terra foi concluída em 29 de novembro de 2005, numa sessão onde se conseguiu substituir o relatório elaborado pelo relator do processo, deputado João Alfredo, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), e aprovar o relatório apresentado, em reunião ocorrida em dois dias anteriores, no dia 27 de novembro, pelo Deputado Federal Abelardo Lupion, do PFL do Paraná.

A comissão, no decorrer de seus trabalhos investigou a Associação Nacional da Cooperação Agrícola (Anca) e a Confederação das Cooperativas da Reforma Agrária (Concrab). Em informações

³³ Os deputados ruralistas realizaram uma grande mobilização inclusive realizando reunião na Comissão de Agricultura da Câmara na busca de consensualizar um nome para o Ministério da Agricultura, além de dirigirem-se ao gabinete do presidente do PMDB, Michel Temer, que negocia com o governo a indicação de um nome do partido para a pasta. Entre os indicados estão Moacir Micheletto (PMDB-PR), Waldemir Moka (PMDB-MS) e Valdir Colatto (PMDB-SC). Os três são os nomes mais fortes para substituir Luiz Carlos Guedes Pinto no Ministério, caso o governo ceda à pressão dos ruralistas e desista de indicar Reinhold Stephanes (PMDB-PR).

³⁴ Informações obtidas no sitio oficial do Senado Federal Brasileiro disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Comissoes/consComCPI>. Acessado em 15 de maio de 2007.

veiculadas Boletim Informativo da Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP)³⁵, para o presidente da CPMI, *“há elementos suficientes para o pedido – previsto no relatório da Comissão – de indiciamento de três diretores de duas organizações parceiras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)³⁶”*. As informações do Boletim ainda reforçam que *“Elas são acusadas de repasse irregular de recursos públicos para o movimento. Álvaro Dias também se manifestou favorável à vinculação jurídica dessas organizações ao MST, para que elas paguem os possíveis danos causados pelas ocupações de terra, conforme sugerido no documento final da Comissão”*(Boletim da FAEP, no. 893).

Em relação ao conteúdo dos relatórios, também podemos ver a expressão do confronto presente. O relatório do Deputado João Alfredo (PSOL-CE), que fora rejeitado, constituído de 800 páginas, recomendava *“ações concretas e urgentes para apressar a reforma agrária no Brasil e diminuir os conflitos fundiários e a violência no campo”*. Este relatório apresentava sugestões que propunham: *Combate à grilagem e ao trabalho escravo e da adoção de políticas de controle das empresas de segurança privada para evitar conflitos decorrentes de invasões; Edição de Medida provisória propondo alterações no Serviço Nacional de Aprendizagem Cooperativista (SESCOOP) e na lei que cria o Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Implementação de políticas públicas para assistência técnica, jurídica e social às famílias de assentamentos já realizados e a criação de ouvidorias agrárias federais; Aprovação de medidas legais para estimular ações de reforma agrária, como garantir, na Lei Orçamentária de 2006, os recursos necessários para o cumprimento das metas previstas no II Plano Nacional de Reforma Agrária; Aprovação da PEC 287/00, de autoria da deputada Luci Choinacki (PT-SC), que estabelece o limite máximo da propriedade rural no Brasil em 35 módulos fiscais (945 hectares); Alterações na Lei da Reforma Agrária (8629/93) para facilitar a vistoria e a avaliação preliminar de imóveis para fins de desapropriação; Análise das propostas de criação da Justiça Agrária. No que diz respeito às ações do judiciário e do Ministério Público, o relatório solicitava *“priorização do julgamento das ações e dos recursos judiciais sobre desapropriação; discriminação de terras devolutas e retomadas de terras públicas, para tornar mais ágil a**

³⁵ A FAEP trata-se da 'Federação da Agricultura do Estado do Paraná e tem como objetivo o estudo, a coordenação, defesa e representação legal da categoria econômica rural, tal como agricultura e pecuária, buscando soluções para as questões relacionadas aos interesses econômicos, sociais e ambientais do produtor. Caracteriza-se como Sindical Rural, estando integrada à Confederação Nacional da Agricultura, entidade que representa os produtores rurais de todo o país. É uma instituição privada constituída pela Lei nº 4.214 de 2 de março de 1963 e reconhecida pelo Ministério do Trabalho em 16 de dezembro de 1965, mantida pelos produtores rurais e faz parte do Sistema.' Ainda, a instituição afirma que '[...] está consciente dos constantes **desafios impostos pela economia globalizada**, mantendo-se atenta às **novas realidades dos mercados** e investindo na organização política como ponto básico para a garantia dos interesses dos produtores rurais.' Informações obtidas no sítio da FAEP disponível em <http://www.faep.com.br/faep/institucional.asp> Acessado em 15 de maio de 2007, grifo nosso.

³⁶ Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP). Boletim Informativo nº 893, semana de 12 a 18 de dezembro de 2005. Disponível em <http://www.faep.com.br/boletim/bi893/bi893pag05.htm> . Acessado em 10 de maio de 2007.

reforma agrária; reativação do Grupo de Trabalho da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão da Procuradoria da República sobre Trabalho Escravo; indiciamento dos casos já investigados e realização de novas investigações; indiciamento de produtores e lideranças rurais, poupando representantes dos trabalhadores processados por porte ilegal de armas, como o líder do MST José Rainha Júnior” (ibdem).

Já o relatório do Deputado Aberlardo Lupion (PFL-PR), que foi aprovado, passou a ser o relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Terra. Neste, constam, entre outras, as seguintes propostas: “**1) A abertura de processos e investigações contra 10 lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); 2) O indiciamento de dois diretores da Associação Nacional de Cooperativas Agrícolas (Anca) e um diretor da Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (Concrab), por desvios de verbas públicas; 3) Que o Tribunal de Contas da União (TCU) suspenda o repasse de recursos para Anca, Concrab e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) . As três organizações se apresentam como entidades parceiras do MST; 4) A aprovação de um projeto de lei que transforma em crime hediondo o saque ou invasão de propriedade privada. Também pede o enquadramento de ocupação de terra como ato terrorista; 5) O texto retira o pedido, que havia sido feito pelo relator, de indiciamento do presidente da União Democrática Ruralista (UDR), Luiz Antônio Garcia; 6) O texto final da CPMI também recomenda à Polícia Federal e à ABIN³⁷ que investigue denúncias de treinamento de guerrilha e de interferência das FARC em centros de treinamento do MST. E determina à Polícia Federal que organize força tarefa para investigar a constituição de organizações que incentivam e promovem a violência no campo; 7) Para reduzir fraudes no cadastro de terras públicas e evitar conflitos agrários, a CPMI da Terra recomenda, entre outras coisas, a reestruturação e o fortalecimento do Banco da Terra – que realiza o financiamento para que os trabalhadores rurais comprem a terra.” (Boletim FAEP, no. 893, grifo nosso).**

Ainda, conforme ainda o referido Boletim da FAEP, “O deputado Lupion justificou seu relatório dizendo que ‘o **setor produtivo não agüenta mais ser desrespeitado**’. Para ele, o relatório do deputado João Alfredo ameaçava o direito de propriedade da terra. ‘**Não podíamos fazer acordo ou negociar os nossos princípios**’” (grifo nosso).

Cabe destacar ainda o pedido de destaques, que foram aprovados, dos senadores Heloisa Helena (PSOL/AL), Eduardo Suplicy (PT/SP) e Valdir Raupp (PMDB/RO) que apresentaram oito destaques ao

³⁷ A Agência Brasileira de Inteligência (ABIN), criada a partir da instituição do Sistema Brasileiro de Inteligência (Sisbin), através da lei N. 9.883/99, tem a incumbência de planejar, executar, coordenar, supervisionar e controlar as atividades de inteligência do País, sempre à luz da legislação do País. Está vinculada ao Gabinete de Segurança Institucional, da Presidência da República. Disponível em http://www.abin.gov.br/abin/index_html_raiz . Acesso em 18 de maio de 2007.

texto do deputado Abelardo Lupion. Três destes destaques foram aprovados e, portanto, retiradas do texto as seguintes recomendações: pedido de suspensão imediata do repasse de recursos federais aos convênios firmados com a Anca, Concrab e ITERRA ; Proposta de indiciamento, pelo Ministério Público, dos coordenadores indiciados do MST; sugestão para o encaminhamento de documentos sobre o financiamento dos movimentos sociais no campo a uma CPI da Câmara dos Deputados.

Após o término das atividades, os dois relatórios foram enviados aos três poderes e ao Ministério Público, mas “*para efeitos legais e para produzir conseqüências*’ – como observou o presidente da CPMI, senador Álvaro Dias, só vale o relatório de Abelardo Lupion.” (Boletim FAEP, no. 893).

Todos estes fatos apenas demonstram os resultados de um governo de coalizão de classes como era anunciada na candidatura presidencial de 2002, com a aliança realizada entre o Partido dos Trabalhadores, com a candidatura a presidência de Luis Inácio Lula da Silva, e o Partido Liberal (PL), lançando o nome de José Alencar como vice-presidente. No seu bojo, temos visto qual o projeto para o campo tem sido predominante no país.

Deste modo, podemos confirmar que a propriedade da terra no Brasil, desde seu descobrimento até os dias atuais, não sofreu nenhuma significativa alteração no sentido de modificar a grande concentração de terras. Ao contrário, apenas contribuiu para o acirramento da concentração de renda no país, bem como para o alastramento da miséria e da pobreza de seu povo, reforçando a hegemonia do projeto societário que não atende os interesses dos trabalhadores em geral e, especificamente, daqueles que vivem no campo. Porém, esta história não deixou, e não tem deixado, de ser marcada pelo seu contraditório nas suas várias dimensões.

Este contraditório, que tem a sua expressão na luta social do campo, através dos *movimentos sociais populares do campo*³⁸, apresenta também seus distintos projetos societários para o campo brasileiro: um dos quais, atualmente hegemônico, prima pela propriedade privada dos meios de produção, a não socialização dos bens produzidos coletivamente, o não planejamento da produção, e a despreocupação total em relação à destruição do meio ambiente. O outro, o projeto, defendido pela classe trabalhadora/campesina, que almeja a socialização dos meios de produção, a distribuição igualitária dos bens produzidos coletivamente, a produção com base em um planejamento que vise atender às necessidades e demandas sociais e, ainda, busca recuperar a interação homem/natureza, também a partir

³⁸ A terminologia ‘Movimentos Sociais Populares do Campo (MSP do C) tem sido utilizada por estes movimentos sociais camponeses como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), entre outros, inclusive para apresentar o recorte de classe existente em seus projetos político sociais.

da preservação do meio ambiente enquanto base de manutenção da vida humana. Estes distintos projetos podem ser sintetizados da seguinte forma:

Tabela 5. Comparativo de Projetos de Desenvolvimento para o Campo Brasileiro

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura	Policultura
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevados níveis de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade e eliminação de empregos	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural
Campo com pouca gente	Campo com muita gente, com casa, escola...
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da educação do campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesia, música, jogos
AGRO – NEGÓCIO	AGRI – CULTURA

Fonte: MOLINA & JESUS (Orgs.) Por uma educação do campo. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. n. 5., Brasília-DF: Articulação nacional “Por uma educação do campo”, 2004, p.85.

Podemos distinguir, portanto, considerando os projetos societários em confronto, os modelos de desenvolvimento do campo e da agricultura que estão interligados a esses projetos: o campo do agronegócio; e o campo da agricultura camponesa.

No que diz respeito ao campo do agronegócio, este, segundo Molina & Jesus (2004), é o modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Sua característica é a intensificação da utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos para maximização dos lucros através da extração da mais-valia [produz mais em menor tempo, bem como produz mais em menores áreas], considerando improdutivos os sistemas que não operam nesta lógica.

Por sua vez, o campo da agricultura camponesa, é contrário à lógica do agronegócio, não sendo adepto do produtivismo. Caracteriza-se por produzir alimentos no uso múltiplo dos recursos naturais (contrário à monocultura). Segundo Molina & Jesus (2004), [...]. *Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e, por conseguinte, os índices de desenvolvimento estão entre os maiores.* (Idem, 2004, p.73).

Estes projetos são colocados à prova quando são confrontados com as necessidades dos seres humanos, conforme o documento elaborado pela FAO (2006) sobre a redução da fome no mundo,

La concentración del hambre en zonas rurales indica que no es posible una reducción sostenida del hambre sin poner un énfasis especial en el desarrollo agrícola y rural. Aquellos países que han logrado reducir el hambre, no sólo han experimentado un crecimiento económico general más rápido, sino que además han conseguido mayores ganancias en la productividad agrícola que aquellos países que han experimentado retrocesos o un estancamiento. En consecuencia, las inversiones en agricultura y, en términos más generales, en la economía rural, constituyen a menudo un requisito previo para una reducción acelerada del hambre. El sector agrícola tiende a ser el motor de crecimiento para las economías rurales en su conjunto, y los incrementos de la producción agrícola basados en la productividad pueden hacer aumentar la oferta de alimentos y reducir su precio en los mercados locales, incrementar los ingresos agrícolas y mejorar la economía local en su conjunto, creando una demanda para los bienes y servicios producidos en el país (FAO, 2006, p.04).

Ainda, conforme o referido relatório, dentre os países que ultrapassaram os objetivos de redução da fome, encontramos, na região da América Latina e Caribe, Peru, Guiana e Cuba. Este último, mesmo frente a todos os embargos políticos e econômicos que vem sofrendo, nos demonstra que a alteração da produção da vida naquele país, mesmo frente suas possíveis contradições, aponta para a possibilidade de materialização de relações de produção, e também de apropriação, coletivas; já que apresenta bons índices em diversos outros setores sociais, tal como saúde, educação etc.

Evidencia ainda que não bastam apenas políticas agrárias pois, no atual sistema, estas têm tido apenas cunho reformista e apaziguador dos conflitos visando atender aos interesses das elites nacionais e internacionais. Ao contrário, são necessárias, enquanto base fundamental para a transformação da desigualdade social, ações que atuem sob o eixo do rompimento com o pilar central do capitalismo, ou seja, com a propriedade privada.

1.3 O desenvolvimento da agricultura no Brasil e as Políticas Públicas de Educação do Campo

Desde o período que envolveu o princípio da industrialização no Brasil, nos idos do final do século XIX e início do século XX, a escolarização passou a ser vista como alavanca para o progresso com perspectivas de um projeto social que visava através da instrução, formar o cidadão cívica e moralmente de forma a contribuir para que o país se tornasse uma nação progressiva.

Para Leite,

Mesmo a República – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (2002, p.28).

No que diz respeito às constituições brasileiras frente à educação, conforme relatório do Ministério da Educação (MEC) acerca das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo³⁹, todas elas contemplaram a educação escolar, em especial de forma mais abrangente a partir de 1934. Mesmo considerando-se o país com uma origem eminentemente agrária, já a educação rural não fora mencionada nos textos anteriores de 1824 e 1891, evidenciando tanto o descaso dos dirigentes com a educação do campo, bem como os resquícios de matrizes culturais ligadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (2001, p.07).

A primeira constituição, de 1824, encontrava-se num contexto onde a demanda escolar que se constituía era originária das chamadas classes médias emergentes para as quais a educação escolar era percebida como um fator de ascensão social e de inserção nas ocupações de um principiante processo de industrialização. Quanto à população residente no campo, a realidade caracterizava-se de forma diferenciada. A não existência de uma consciência acerca do valor da educação no processo de garantia de uma suposta cidadania, acompanhada do uso de técnicas arcaicas de cultivo que não lhes exigia nenhum tipo de preparação, nem sequer a alfabetização, foram fatores preponderantes para a não

³⁹ O relatório das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foi apresentado pela relatora Edla de Araújo Lira Soares e aprovado em 04 de dezembro de 2001. As Diretrizes foram publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), através da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, No. 01 de 03 de abril de 2002.

existência de uma proposta de educação escolar que atendesse aos interesses dos camponeses (MEC, 2002, p. 09)

Segundo o relatório do MEC (2002, p.09), somente no início do século XX, que a educação rural aparecerá nos ordenamentos jurídicos brasileiros, expressando o debate daquele período que se dava na sociedade em relação à importância da educação como modo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Estas preocupações mostraram-se em anais dos seminários e congressos rurais daquele período, tal como o 1º. Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, de 1923.

O período que envolve o decorrer de 1933 a 1955, também se mostra de grande importância para o estudo da questão agrária. Aqui ocorre a consolidação do setor industrial no país, onde a indústria passa gradativamente a assumir o comando do processo de acumulação do capital, ou seja, o país vai deixando de ser eminentemente agrícola. Tais transformações terão diversos impactos quanto ao que se refere à questão agrária brasileira.

Uma característica da industrialização neste momento é que ocorre uma concentração dos investimentos em determinadas regiões em detrimento de outras. Deste modo, algumas regiões permaneciam especializadas na produção de produtos primários (regiões norte-nordeste); enquanto outras avançavam nas novas atividades industriais (centro-sul, especialmente São Paulo). Acentuam-se, com isto, as disparidades regionais já existentes como, por exemplo, os desníveis no desenvolvimento econômico e social entre estas duas regiões do país.

Estimula-se, desta forma, a produção interna de produtos, substituindo as importações. Além disso, com a necessidade da produção mais sofisticada, como aparelhos eletrodomésticos, carros, entre outros, pressiona-se a implantação da indústria pesada como siderurgia, petroquímica e material elétrico. Esta implantação se dá eminentemente no período de 1955 a 1961.

A instauração do governo de Getúlio Vargas, a partir de 1930, traz consigo uma nova forma interpretativa do processo produtivo e econômico de cunho nacionalista, centrado na visão conservadora, visando um processo industrial de base, isto é, de bens de produção.

A educação urbana foi inserida neste ideário como suporte para a industrialização voltada para a capacitação profissional frente às novas possibilidades do mercado, enquanto que o processo escolar rural inicialmente foi mantido, de certa forma, inalterado e acirrando uma visão dualista entre cidade e campo (Leite, 2002, p.30).

O texto da terceira constituição brasileira, de 1934, expressará então este contexto marcado também pelas idéias do Movimento Renovador, sintetizada no Manifesto dos Pioneiros⁴⁰, bem como por uma nova correlação de forças instalada naquele período a partir das insatisfações de vários setores da população tais como cafeicultores, intelectuais, classes médias e massas populares urbanas.

Apresentando grandes inovações em relação aos anteriores, o texto constitucional de 1934 firmou a concepção do Estado educador e também atribuiu, às três esferas do poder público, responsabilidades com a garantia do direito à educação. Além disto, previa o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas e a instituição dos Conselhos de Educação com incumbência relativa à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais (MEC, 2001, p. 11). Esta Lei finalmente expressou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo assegurando financiamento específico para a realização do ensino nas zonas rurais com no mínimo vinte por cento das cotas destinadas pela União à educação no respectivo orçamento anual, conforme consta no seu Artigo 156.

Em 1937 tivemos a quarta constituição da história brasileira decretada pelo então presidente Getúlio Vargas, no mesmo dia em que se implantava no país a ditadura do Estado Novo, transcorrida até 1945. Com sua essência autoritária e centralista em que, no aspecto político-administrativo, cabia ao presidente da República a nomeação das autoridades estaduais, os interventores aos quais cabia nomear as autoridades municipais, o documento sinaliza para a importância da educação profissional num contexto da indústria nascente. Esta modalidade era destinada às classes menos favorecidas, sendo dever do Estado que deveria fundar institutos de ensino profissional e subsidiar aqueles de iniciativa privada e de outras esferas administrativas.

O artigo 132 do texto destaca a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude. Em 1946, o Decreto Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, se referia à lei Orgânica do Ensino Agrícola e tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura (MEC, 2002, p. 14).

Ainda, neste ano, era criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural numa busca governamental de expansão do ensino e preservação da arte e do folclore rurais explicitando o papel da educação com canal de difusão ideológica, alfabetizando sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (Leite, 2002, p.30).

⁴⁰ O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. O mesmo teve circulação em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

Outro marco da escolarização rural no período do Estado Novo se deu em 1942, a partir do VIII Congresso Brasileiro de Educação, onde se enfatizaram as orientações nacionalista-burguesas do Estado Novo. Num quadro do país que demonstrava o elevado número de analfabetos existentes na zona rural, a redução da produção agrícola frente à escassez de mão-de-obra devido os movimentos de migração, e a necessidade de uma uniformidade sócio-cultural da nação, a educação rural era vista como essencial para a manutenção do *status quo* da sociedade e do Estado.

Já em meados da década de 1940, como resultado das discussões e proposições da década anterior, sob as influências da política externa dos Estados Unidos observamos a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) que tinha como principal objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e desenvolvimento das comunidades campestres caracterizando um convênio assistencial para a educação das massas camponesas. Dentre os projetos propostos pela CBAR encontramos a criação de Centros de Treinamento para professores especialistas que passariam as informações técnicas aos agricultores, a realização de debates, seminários e encontros e, ainda, a criação e implantação dos Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (Leite, 2002, p.32).

Na constituição de 1946, que remonta às diretrizes da Carta de 1934, somadas às demandas daquele momento histórico, o campo da educação dá importância à descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vinculando recursos às despesas com educação e assegurando a gratuidade do ensino primário.

Segundo Relatório do MEC, o texto retoma o incremento ao ensino na zona rural, já exposto na Constituição de 1934, porém se diferencia ao transferir às empresas privadas, incluindo as agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento (2002, p.16).

Outro aspecto destacado pelo relatório acerca da legislação de ensino presente na Constituição de 1946 é que esta “[...] retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos aponto de emprestar-lhe status constitucional”.(MEC, 2002, p. 17)

Durante a década de 1950 foi editada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR) os quais desenvolveram projetos para a preparação de técnicos para a educação de base rural bem como de programas de melhoria da vida na zona rural em áreas como saúde, trabalho associativo e economia doméstica. Para Leite, a filosofia da CNER limitou-se a repetir fórmulas

tradicionais de dominação visto que não trouxe a tona dos verdadeiros problemas do mundo rural. (idem, p. 37).

A perspectiva do desenvolvimento comunitário embutido nestes programas traduzia nada mais do que uma tentativa de modernização do campo submetida a uma política de internacionalização da economia brasileira e aos interesses monopolistas das grandes empresas voltadas à produção de bens de consumo para a produção agrícola. Com isto, o trabalho educativo desenvolvido pela CNER “[...] desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais” (LEITE, 2002, p.37).

Além disto, “[...] É esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade – trabalhadores sem-terra, arrendatários, bóias-frias e outros – não tinham vez e nem voz frente às decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados” (Leite, 2002, p. 37).

Encaminhadas soluções para o problema da ‘modernização’ do país, a década de 1960 se apresenta com o predomínio da industrialização na agricultura. Instalam-se fábricas de máquinas e insumos agrícolas como indústria de tratores, equipamentos agrícolas, fertilizantes químicos, rações, entre outros.

Com isto, conseqüentemente, era preciso criar um mercado consumidor para estes produtos, onde o Estado, atendendo tais interesses, implementa um conjunto de políticas agrícolas a fim de estimular a aquisição e consumo deste novo ramo de produção industrial, o que impulsionou a incorporação de novas tecnologias na produção rural.

Entre algumas das transformações ocorridas, ressaltam-se a ampliação do mercado consumidor interno para a indústria; a transformação nas atividades agrícolas onde as fazendas precisavam produzir para alimentar as cidades agrícolas e não apenas para exportação; houve uma espécie de especialização da produção, demonstrando uma transformação qualitativa interna às propriedades, bem como, na concepção de produção agrícola que agora não mais precisava produzir adubos ou instrumentos de trabalho, ficando isto a encargo da indústria.

Na verdade, a própria agricultura se industrializou, seja como produtora de matéria-prima para as indústrias, ou como consumidora de produtos industrializados.

Esta década traz a tona uma época de crise na educação brasileira em decorrência do prolongado debate sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024/61, que decorreu desde 1948 até 1961.

Nesta nova legislação educacional a escola fundamental da zona rural foi deixada sob responsabilidade dos municípios caracterizando assim uma omissão em relação à escola do campo, já que grande parte das prefeituras não possuía recursos suficientes para a manutenção das mesmas. Com isto, sob condições precárias de manutenção pedagógica, administrativa e financeira, o sistema formal de educação rural entrou num processo de deterioração e de submissão ao modelo de educação e aos interesses urbanos.

Neste contexto, agrava-se a questão agrária. Conforme Silva (1980, p.39), o número de famílias ocupadas em atividades não agrícolas, durante a década de 60, quase duplicou. De 6,7 milhões em 1960, este grupo ampliou-se para 11,2 milhões em 1970.

Como em todo o mundo capitalista, aponta Silva, *a ampliação do mercado interno para a industrialização brasileira se fez através da proletarização dos camponeses, através de sua expropriação como produtores, convertendo-os em miseráveis 'bóias frias'*. (SILVA, 1980, p.42).

Dentre os principais efeitos deste modelo de modernização, podemos levantar a explosão demográfica nos centros urbanos, através da expulsão da grande massa de trabalhadores rurais do campo; o agravamento da concentração de renda e da pobreza absoluta no país; bem como a concentração da estrutura fundiária.

Conforme Silva (1994 apud CINTRA, 1999, p. 24), “Em meados da década de 1950, quando a discussão da reforma agrária surge no debate político e acadêmico, argumentava-se que o atraso na agricultura se tornaria um empecilho ao desenvolvimento econômico, entendido como sinônimo da industrialização do país”. Assim, a reforma agrária era vista como um pré-requisito necessário ao desenvolvimento econômico.

Já no início dos anos de 1960, a partir do crescimento dos movimentos populares e suas pressões realizadas, são tomadas algumas medidas como respostas às estas pressões. Contudo, estas permaneciam com o objetivo central do desenvolvimento econômico e com a finalidade de modernizar os latifundistas impedindo totalmente o crescimento das lutas dos camponeses que vinham construindo sua organização com maior ênfase a partir de meados da década de cinqüenta.

No entanto, com o objetivo de frear as forças progressistas no país, impõe-se o golpe militar em 1º de abril de 1964, representando uma união de forças entre a burguesia industrial, financeira e agrária, as quais sempre buscaram manter inalteradas a estrutura fundiária no país.

A reforma agrária concebida na ditadura militar esboçava um cunho reformista e distributivista, intensificando a luta pela terra neste período, onde as únicas desapropriações efetuadas foram exclusivamente para diminuir os conflitos ou realizar projetos de colonização.

No campo da educação, as décadas de 1960/1970 tiveram a marca do

[...] Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, no qual o processo educativo, tanto urbano quanto rural, aparece como instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e conseqüente elevação da sua qualidade de vida (LEITE, 2002, p.43).

A Carta Constitucional de 1967 permanece com a obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem ensino primário gratuito de seus empregados e filhos destes. Ao mesmo tempo, tal como nas cartas de 1937 e 1946, determinava que apenas as empresas comerciais e industriais, excetuando-se as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. Novamente as empresas agrícolas ficavam isentas dessa obrigatoriedade.

Alcançando altos índices nos anos de 1970, o analfabetismo tornava-se uma chaga na sociedade brasileira. Este contexto levou o governo a editar novas proposições para a educação através do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) para o período de 1975/1979 e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD) para o período de 1980/1985 que vieram dar suporte filosófico-ideológico para projetos especiais do Ministério da Educação tais como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais (Pronasec) para o meio rural, o EDURURAL e o MOBRAL (Leite, 2002, p.48).

O PSECD visava à expansão do ensino fundamental nas escolas do campo, além da melhoria de vida e de ensino e a redução da evasão e da repetência escolar de forma a valorizar a escolar rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural das comunidades agrícolas.

Porém, para Leite,

[...] em raros momentos o plano considerou como inadequado ao projeto a formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades campestres e pelos padrões sócio-culturais e produtivos da zona rural. Mais uma vez, a resolução dos problemas básicos que afligiam a escolaridade dos rurícolas foi omitida. Também não foi motivo de preocupação, no referido plano, a presença do professor leigo, das salas multiseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes em estado bastante lastimável (2002, p.50).

Ainda, o EDURURAL instalado no nordeste do Brasil também no final do período militar, entre 1980 e 1985, tinha como principal objetivo a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino através da melhoria da rede física e dos recursos materiais e humanos.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, tratava-se de um programa que atingia tanto a educação no meio urbano quanto no meio rural, buscando repassar projeto social e político do governo federal com eixo centrado na questão econômica e política do regime, através da promoção do aumento e aceleração da produção, mas sem na verdade promover o avanço mais amplo da classe trabalhadora.

A continuidade do avanço da modernização da agricultura no Brasil, considerada “modernização conservadora”, veio aprofundar a concentração fundiária e a proletarização intensiva da zona rural.

Segundo Cintra (1999, p.27), entre as décadas de 1960 e 1980, cerca de 28 milhões de pessoas largam o campo em direção à formação dos grandes bolsões de miséria nas periferias urbanas, aumentando também o contingente de mão-de-obra reserva para as indústrias em consolidação no período.

Neste processo, o Estado brasileiro destaca-se com um importante papel, durante a ditadura militar, de impulsionamento do capitalismo no campo; onde a sobreposição da agricultura empresarial ampliou a exploração dos trabalhadores rurais, bem como a expropriação dos pequenos produtores rurais.

Ainda, em 1970, o governo militar fundiu o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), órgão responsável pela política agrária, e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA); os quais havia substituído a Superintendência da Política Agrária (SUPRA), criada no governo democrático de João Goulart (1961-1964).

Desta fusão, originou-se o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que vigora até hoje nos assuntos referentes à questão agrária. Segundo Fernandes, “[...] essa mudança representou o fortalecimento dos grandes grupos econômicos que controlavam os projetos de colonização” (1998, p.10).

A partir da década de 1970, os efeitos resultantes deste direcionamento político dado pelos militares, vêm à tona aliados às contradições deste modelo e à crise econômica e política, impossibilitando a manutenção da repressão sobre a organização da classe trabalhadora.

Nas diversas partes do país, explodem as reivindicações dos trabalhadores, tanto dos setores urbanos como rurais; o que também impulsionou a ebulição de lutas sociais que, em alguns casos, retomaram a organização de sujeitos coletivos tanto no campo quanto nas cidades. Dentre estes podemos

citar a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), fundado oficialmente em fevereiro de 1980, e a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) a partir de 1979, com sua oficialização em janeiro de 1984 com a realização do 1º. Encontro Nacional, em Cascavel, Estado do Paraná. Este Encontro Nacional representou então a fundação e organização de um movimento de camponeses sem-terra, de caráter nacional que iria se organizar para lutar pela terra e pela reforma agrária. Conforme Coggiola, *Al mismo tiempo que privilegiaba la acción directa, hasta transformarse en sinónimo del 'radicalismo intransigente' en el Brasil, el MST planteó su lucha en el marco legal de la Constitución de 1988.* (2007, p. 20).

Com a volta do sistema democrático no país, a partir de 1985, com a entrada do Governo José Sarney (1985-1990), é retomado o compromisso com a reforma agrária, organizando um grupo para a elaboração de um Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Novamente, forças conservadoras se articulam no país, inclusive no Congresso Nacional, passando a pressionar o Presidente da República, contrariamente à aprovação do PNRA.

A partir da aprovação da Constituição de 1988, o capítulo referente à reforma agrária sofre retrocessos, até mesmo em relação à lei anterior - o Estatuto da Terra.

No que diz respeito à educação, na Carta de 1988, esta foi proclamada como um direito de todos e dever do Estado. Desta forma a educação é transformada em um direito público subjetivo, independentemente dos indivíduos residirem nas áreas urbanas ou rurais e, com isto, os princípios e preceitos constitucionais da educação passam a incorporar todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país (MEC, 2002, p.18).

Neste período, medidas como a extinção do Ministério da Reforma Agrária, em 1989, através da Medida Provisória nº 39; bem como a aprovação do Decreto Lei nº 2363, de 23 de outubro de 1987, que limitava a 500 hectares as áreas passíveis de desapropriação; demonstravam as constantes vitórias dos grupos anti-reformistas no país.

O governo seguinte não diferenciou sua orientação política. Fernando Collor de Mello (1990-1992), presidente eleito, também representava a vitória das forças opositoras à reforma agrária, uma vez que este era proprietário de grandes latifúndios no Estado de Alagoas.

Dado o "Impeachment" de Collor, o governo de Itamar Franco (1992-1994), seu vice e sucessor, chega a expressar iniciativa pela reforma agrária. Porém, apesar da aprovação de um programa especial para assentar oitenta mil famílias, em dois anos de seu governo, apenas vinte e três mil famílias foram efetivamente assentadas.

O próximo presidente eleito, Fernando Henrique Cardoso (FHC), governou no período de 1995 a 1998 e, posteriormente, com sua reeleição, durante o período de 1999 a 2002. Nos três últimos anos de seu segundo mandato, assentou 218.921 famílias.

Conforme Coggiola, estes quatro últimos presidentes ficaram aquém de qualquer expectativa no que diz respeito às respostas à questão agrária no país, como mostram os dados:

El gobierno Sarney (1985-1990) fijó el objetivo de asentar 1,4 millón de familias, pero sólo lo hizo con 90 mil, en una hipótesis optimista, o sea 6% de su objetivo. El gobierno de Fernando Collor de Mello (1990-1992) prometió 500 mil asentamientos, pero frenó la inscripción de nuevas tierras y las desapropiaciones: sólo 23 mil familias recibieron nuevos títulos. El gobierno de Itamar Franco (1992-1994) prometió menos todavía: 20 mil en 1993 y 60 mil en 1994, y benefició a apenas 12.600 en los dos años. Fernando Henrique Cardoso (FHC) prometió en campaña 400 mil títulos, que redujo a 260 mil después de elegido, y se quedó atrás también de esa cifra: 42.912 en 1995, 62.044 en 1996, 21 mil en 1997. (COGGIOLA, 2007, p. 20)

Para o autor, o governo FHC, havia estabelecido como uma de suas prioridades o assentamento de 280.000 novas famílias de trabalhadores rurais sem terra no período de seu primeiro mandato (1995/1998). Porém, para alcançar tal objetivo o governo estabeleceu um número crescente de beneficiários anualmente, de tal forma que, segundo as informações do próprio governo (cujos dados não coincidem com os do MST), teriam sido assentadas em 1995 40.000 famílias; e, em 1996, 60.000.

Segundo ele,

En los 8 años del gobierno FHC, poco avanzó la reforma agraria. Brasil continuó teniendo el latifundio más grande del planeta, perteneciente a la constructora Almeida, de Curitiba, con 4,5 millones de hectáreas, casi la mitad del estado de Sergipe. Eran 27.556 los terratenientes que poseían propiedades mayores de 2 mil hectáreas cada uno, siendo propietarios de 178.172.765 hectáreas, o de 43 % de todas las tierras de Brasil. También había 4,6 millones de familias agrarias sin tierras. En Brasil, debido a la concentración de la propiedad de la tierra, 40 millones de hectáreas son cultivadas, en otras palabras, solamente 10 % del potencial existente: la mayoría de esas explotaciones está en las propiedades con menos de 500 hectáreas. (COGGIOLA, 2007, p. 24).

Especificamente quanto ao governo de FHC, Coggiola afirma que

Bajo el gobierno "socialdemócrata" del PSDB, se promovió una verdadera anti-reforma agraria, acelerada por la propia crisis económica. En 1985, había (según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, IBGE) 23,4 millones de personas ocupadas en el campo, número que cayó a 16,6 millones en 1996. En el mismo período, el número de establecimientos agrícolas cayó de 5,8 millones a 4,98 millones: casi un millón menos, de los que 600 mil fueron suerimidos en el sector mayoritario de la agricultura familiar (explotaciones con menos de 10 hectáreas). El INCRA, a su vez, registra 300 millones

de hectáreas improdutivas, pero el ITR⁴¹ de 1997, con previsión de 1,2 millones de reales, recaudó sólo 200 millones (¡menos de una coca-cola por hectárea improductiva!). Entre 1985 y 1995 fueron eliminados 5,24 millones de puestos de trabajo en el campo, y en 1996 (durante solo un año del gobierno FHC) 1,5 millón: bajo el gobierno de FHC también fueron suprimidas 400 mil pequeñas propiedades (para un total de 600 mil suprimidas en toda la década). (COGGIOLA, 2007, p. 21)

No que diz respeito às medidas referentes à política agrária, conforme Silva (1998:07), o governo Fernando Henrique Cardoso deixou bastante a desejar, nos indicando que: a) Não evitou que a violência privada do latifúndio fosse assumida explicitamente pelo Estado e suas forças repressivas, como, por exemplo, nos casos do Acre e do Pará; b) Não implementou programa para uma verdadeira reforma agrária, deixando-se pautar pelo ritmo das ocupações, como ocorria nos governos anteriores; c) Voltou a desfraldar a bandeira da tributação progressiva sobre a terra improdutiva como 'a alternativa não conflitiva' à desapropriação das terras improdutivas, com o 'novo ITR' (imposto territorial rural); d) Quanto a este último, taxando progressivamente as terras improdutivas, elevou os impostos de 4,5% para 20% do valor da terra improdutiva nos latifúndios com mais de 5000 hectares.

De acordo com Silva (1998:08), "o valor do ITR nunca foi significativo", com o índice de evasão ultrapassando 90% para os grandes proprietários. Para o autor; este tipo de "tributação progressiva sobre as terras improdutivas, é uma velha desculpa para não fazer reforma agrária no Brasil".

A questão da educação rural na década de 1990, com a aprovação de uma nova LDB, Lei 9.394 em 1996, podemos considerar que teve um avanço na medida em que apresentou "[...] a desvinculação da

⁴¹ O **imposto territorial rural (ITR)** é um imposto brasileiro. É um imposto federal, ou seja, somente a União tem competência para instituí-lo (Art.153, VI, da Constituição Federal). "O fato gerador do Imposto Territorial Rural ocorre quando há o domínio útil ou a posse do imóvel, localizado fora do perímetro urbano do município. Os contribuintes do imposto podem ser o proprietário do imóvel (tanto pessoa física quanto pessoa jurídica, o titular do seu domínio útil ou o seu possuidor a qualquer título. A alíquota utilizada varia com a área da propriedade e seu grau de atualização. A base de cálculo é o valor da terra sem qualquer tipo de benfeitoria ou beneficiamento (inclusive plantações): ou seja, é o valor da terra nua. A função do Imposto de Importação é extrafiscal. Funciona como instrumento auxiliar de disciplinamento do poder público sobre a propriedade rural. O caráter extrafiscal deste imposto é comprovado pela distribuição de 100% de sua receita entre os Estados e Municípios onde se localizam as propriedades tributadas. Na prática, tem sido freqüentemente utilizado como "política de confisco", a partir de modificação da lei feita em 1997, no caso de fazendas que o governo quis tomar para impor reforma agrária. Nesses casos, a alíquota imposta é de 20% sobre o valor do imóvel, do ativo, não de sua renda. Mundialmente as alíquotas sobre patrimônio imobiliário não ultrapassam 5% sobre o valor do ativo, caso da Alemanha, por exemplo. A competência federal deste tributo deve-se ao fato de que estados e municípios de economia predominantemente agropecuária não tem capacidade política para implementar sua cobrança, vez os proprietários rurais estão entre os principais fiadores dos governos locais. Na década de 1990, o ITR foi bem utilizado como ignitor de política pública: o ITR passou a ser muito maior para propriedades não-produtivas. Essa medida ajudou a acabar com o "latifúndio improdutivo" (grandes propriedades que nada produziam, e serviam como reserva financeira ou para especulação). Os latifúndios improdutivos eram uma realidade secular no Brasil, sendo bandeira de luta política e militância. O ITR mais alto fez com que o latifúndio improdutivo deixasse de ser interessante economicamente. Este foi um dos motivos do recente "boom" do agronegócio brasileiro a partir da década de 1990." Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Imposto_territorial_rural. Acessado em: 31 de março de 2007.

escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à rural de certo modo desurbanizado”.(LEITE, 2002, p. 54).

Conforme a lei, em seu artigo 26, “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (MEC, 1996).

Quanto à especificidade da educação do campo, a LDB expressa, no seu artigo 28, que

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (MEC, 1996).

Apesar disso, a lei não explicitou princípios e bases de uma política educacional para as populações camponesas. Podemos dizer que isto viria acontecer em abril de 2002 com aprovação, e publicação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, como veremos no decorrer deste debate.

Esta LDB apresenta como grande meta para a educação alcançar dimensões sócio-políticas e culturais com base na cidadania e nos princípios de solidariedade onde a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à crítica social. O ensino fundamental que fica sobre a responsabilidade dos municípios contará com um calendário escolar próprio adequando-se às peculiaridades locais de cada comunidade favorecendo a escolaridade rural baseado na sazonalidade do plantio e outras dimensões e outras dimensões sócio-culturais do campo (LEITE, 2002, p.54).

Ainda segundo Leite, a partir deste momento o pano de fundo da escolaridade camponesa não se limita ao modelo urbano-industrial tal como predomina nas décadas de 1960 a 1980. A escolaridade rural encontra sua sustentação na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e no sentido da ação política da população rural (2002, p.55).

De qualquer forma, para Leite (idem), as problemáticas ligadas à escola rural continuam, e especificamente quanto à questão do professor, o autor levanta questões limitantes como a presença do professor leigo, formação essencialmente urbana do professor, clientelismo político na convocação dos docentes, baixo nível salarial, questões referentes ao transporte e a tripla função que muitas vezes o professor tem que desenvolver, ou seja, ser professora, merendeira e faxineira.

Em relação a programas de educação voltados para o campo na década de 1990, podemos destacar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que teve sua origem a partir de 1997 através de demandas apresentadas pelos movimentos populares do campo. O Mesmo se desenvolveu e foi posto em prática a partir do governo de FHC e também sofreu as conseqüências da falta de prioridade dada à educação do campo.

Segundo Coggiola,

Em cuanto al Pronera, el presupuesto garantizaba proyectos de educación de jóvenes y adultos em 1.538 asentamientos, com 100 mil alumnos, em colaboración com 39 universidades. Los cortes del gobierno FHC retiraron 90% de los recursos. Solo 3 millones de reales fueron ejecutados, lo que alcanzaba apenas para alfabetizar 7 mil trabajadores, em vez de 100 mil. Pero FHC autorizo la renegociación de la deuda de los grandes productores, com alargamiento de los débitos em 20 años y rebaja de las tasas de interés, así como que 100% de los recursos tomados por los bancos para la agricultura sean usados para comprar títulos públicos com corrección cambial. (IDEM, p.21).

Na continuidade do quadro governamental, no ano que se seguiu ao fim da era FHC, já no início deste século XXI, acompanhamos a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), que governou no período de 2003 a 2006 e que, atualmente, em 2007, inicia seu segundo mandato após ter sido reeleito.

Tendo concorrido nas eleições de 1989, 1994, 1998 e, finalmente eleito em 2002, pelo Partido dos Trabalhadores, Lula representava pela primeira vez na história brasileira a “tomada de poder”, ou melhor, tomada do cargo presidencial por um suposto representante da classe trabalhadora brasileira. Apesar disto, trazia já na sua candidatura, que tinha como vice-presidente José Alencar, empresário e político brasileiro que pertencia ao Partido Liberal (PL), os traços de um governo de coalizão de classes, como veremos em seguida.

Após aproximadamente uma década de políticas de cunho neoliberal privatizantes do Estado brasileiro, o novo presidente encontraria uma conjuntura, inclusive da questão agrária, nada animadora.

Esta realidade recente-atual, para falarmos apenas de alguns dados, apresenta um Brasil que, ao mesmo tempo em que possui o maior rebanho comercial bovino, que ocupa o primeiro lugar na exportação de carne e na produção de café e laranja, o segundo lugar na produção mundial de soja e o terceiro na de milho, contraditoriamente mostra índices de desnutrição de sua população que chega à faixa dos 53,9 milhões de pessoas. Onde boa parte da produção agropecuária é exportada e o que sobra é para o mercado interno já que somente quatro empresas brasileiras controlam 40% da venda externa de soja, suco de laranja, frango e carne (COGGIOLA, 2007, p. 25).

Um país que se encontra entre as cinco maiores taxas de desigualdade na distribuição de renda do planeta onde os 10% mais ricos possuem 46,9% da renda nacional, enquanto os 10% mais pobres sobrevivem dividindo entre si 0,7% da renda. A fatia dos ricos é 67 vezes maior que a dos pobres.

Um Brasil que

[...] posee 600 millones de hectáreas cultivables, de que 250 millones són áreas devolutas, y 285 millones, latifúndios, em su mayor parte improductivos. Casi un cuarto Del território nacional (200 millones de hectáreas, equivalentes a la superficie de México) no tiene dueños conocidos, ya que no hay registro legal de su propiedad. Además, viven em el campo, 1,2 millones de familias de poseiros, campesinos que ocupan tradicionalmente um pedazo de tierra y tienen derecho a su propiedad, pero no poseen títulos que les aseguren la ocupación legal de los prédios. Nueve millones de trabajadores rurales son, ellos mismos, indocumentados. Brasil mostraba uma de las más dispares distribuciones de la tierra em el mundo, com 90% de la tierra em manos de 20% de la población, mientras que el 40% más pobres apenas posee 1% de la tierra (COGGIOLA, 2007, p. 25-26).

Estes dados também podem ser comprovados através da análise do atual perfil da educação do campo traçado pelo estudo “Referências para uma política nacional de Educação no campo”, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (Inep/MEC)⁴². Conforme os resultados do estudo publicado em outubro de 2003, de um total de 2,2 milhões de jovens na faixa etária dos quinze aos dezessete anos, cerca de 34% não freqüentam a escola e somente 12,9% dos matriculados estão no ensino médio, nível equivalente a esta faixa etária.

Em relação ao atual perfil da educação do campo esta realidade é ainda mais precária. Conforme o estudo *PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO*, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira/ Ministério da Educação em 2006, que utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-2004), a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural corresponde a quase metade da estimada para a população urbana. Isto é, encontramos no Brasil, menos de um quinto de sua população (17%), equivalente a 30,8 milhões de pessoas, vivendo no campo. A escolaridade média é de 4,0 anos na faixa etária de 15 anos de idade ou mais, contra 7,3 anos da população da cidade; e ainda 29,8% de adultos analfabetos frente aos 8,7% na cidade.

Essas diferenças de escolaridade média entre populações rural e urbana são acentuadas em todas as regiões do país. Mesmo considerando a região sul, que apresenta maior média de anos de estudo para população rural (5,0 anos), observa-se uma diferença de 2,7 anos de estudo em relação à população

⁴² CORREIO DO POVO. *Estudo traça perfil da Educação no campo*. Porto Alegre, 26 de outubro de 2003, p. 11.

urbana. No nordeste a situação é mais aguda. A população rural com 15 anos ou mais tem em média 3,1 anos de estudo, que equivale a menos da metade da escolaridade média da população urbana (6,3 anos). (MEC, 2006, p.9).

No que diz respeito à equiparação dos índices de escolaridade entre a população urbana e rural, o documento aponta:

Se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, mantido o padrão histórico, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana. Isso dá uma medida da brutal disparidade existente entre a população urbana e rural em termos de escolaridade (MEC, 2006, p.9).

Quanto às questões de infra-estrutura, conforme o censo escolar de 2002, foi observada a existência de 107.432 estabelecimentos de Educação Básica na zona rural, sendo que a metade destes tem apenas uma sala de aula e oferece somente o ensino fundamental de 1ª. a 4ª. série. No Censo Escolar 2005, verifica-se uma redução no número de escolas, sendo a rede de ensino básico na zona rural constituída por 96.557 instituições, o que representa cerca de 50% das escolas do país. Esta redução pode ser resultante da política de nucleação e reorganização da rede escolar adotada pelos municípios, bem como o atendimento dos alunos para escolas urbanas, mediante o incentivo dos programas de transporte escolar.

Outra informação é a de que, 59% das escolas são formadas, exclusivamente, por turmas multiseriadas ou unidocentes. O número de alunos atendidos pelas escolas rurais passou de 8.267 milhões [15% da matrícula nacional] em 2002, para 5.799.387 em 2004, [17, 3% da matrícula nacional].

Em relação à estrutura física e condições de funcionamento das escolas, pode ser observada a fragilidade das escolas da zona rural, que podem ser observadas em relação ao número de escolas que tem bibliotecas [48,2% nas escolas urbanas e 6,1% nas rurais], laboratório de informática [75,9% das escolas urbanas possuem microcomputadores, enquanto apenas 4,2% das escolas rurais possuem o recurso], entre outras condições básicas para funcionamento das mesmas.

Assim, considerando os dados acerca da educação na zona rural, no que diz respeito às políticas públicas que lhes permite colocar em prática, respaldamos as afirmações contidas no relatório, aqui já citado, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Conforme o documento

[...] há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na

sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação a que ele se vincula (MEC, 2002, p.18).

É a partir principalmente da segunda metade da década de 1990, e nos primeiros anos do século XXI, que observamos um acirramento da intervenção dos sujeitos coletivos camponeses no sentido de fazer frente a esta condição de confronto da questão agrária bem como de desvalorização e precarização da educação do campo.

O processo de organização dos sujeitos coletivos do campo perpassa este movimento desencadeador das referidas políticas, como pode ser observado na realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, realizado em Brasília, Distrito Federal, promovido pelo MST, em parceria com diversas entidades como o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O Encontro reuniu professores de mais de vinte universidades brasileiras que desenvolviam atividades educacionais em várias frentes de ensino em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária tais como educação de jovens e adultos, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, ensino fundamental, etc. A maioria das experiências era desenvolvida através de parceria informal que envolvia professores e movimentos sociais do campo, tais com o MST.

A principal conclusão a que chegou o evento foi a necessidade de articular os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos, além de ampliar os mesmos, já que os movimentos sociais do campo vinham apresentando uma demanda cada vez maior no que diz respeito à educação no campo. Além disto, outro fator agravante da educação do campo se apresentava pela ausência de políticas públicas específicas para a educação do campo expressa pela ausência desta no Plano Nacional de Educação do estado brasileiro.

Ainda, outro desdobramento do evento foi a proposição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que, como já destacamos anteriormente, a partir da mobilização dos trabalhadores, e a realização da I Conferência Nacional por uma educação básica do campo, em 1998 na cidade de Luziânia, Goiás, tornou-se uma implementação de uma política pública do Ministério de desenvolvimento Agrário voltado para a educação do campo.

A defesa do Pronera surge como uma iniciativa, no bojo da luta social, pela educação do campo, apresentando-se como um desafio ao Estado frente a sua histórica dívida social, no sentido de responder às demandas da educação infantil até o ensino superior.

O primeiro ENERA também desencadeou a constituição da chamada 'Articulação por Uma Educação Básica do Campo' (posteriormente denominada de 'Articulação por uma Educação do Campo') que surgiu no processo de preparação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do campo, realizada no ano seguinte. Esta articulação tinha como objetivos básicos mobilizar os povos do campo para conquistar e construir políticas públicas na educação, com prioridade na educação básica e, também contribuir na reflexão político-pedagógica sobre educação do campo a partir das experiências e práticas já existentes buscando apontar e projetar novas possibilidades.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, expressou a continuidade deste processo e foi outro marco que teve o papel de trazer novamente à tona a questão da educação da população do campo para a pauta de discussão da sociedade e dos governos em suas diversas instâncias. Esta Conferência foi promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UnB).

Além disto, este momento também inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular, pois trazia em seu cerne a luta pela concepção de educação do campo e não mais para a educação rural ou educação para o meio rural. Esta concepção, forjada no interior dos movimentos sociais campestinos, traz o campo entendido como sendo mais do que um perímetro não urbano, sendo visto como "um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana".⁴³

Conforme Fernandes & Molina

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas.

Por essas razões é que afirmamos que a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. (2004, p.63)

⁴³ II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Por uma política pública de educação do campo*. Texto Base. Luziânia, Goiás, 02 a 06 de agosto de 2004, p. 03.

Dentre as expressões colocadas pelo movimento da Educação do campo, que se identifica por uma luta pelo direito de todos à educação, afirma-se que

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, e uma educação que seja no e do campo. **No**: o povo tem direito a ser educado onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (KOLLING, 2002, p.26).

Este movimento que se deu a partir da realização do I Enera, e em seguida da I Conferência, teve continuidade através da Articulação Por Uma Educação do Campo que seguiu promovendo discussões e fóruns estaduais e regionais tendo como pauta o debate da educação do campo. Esta mobilização também levou, em agosto de 2004, à realização da II Conferência por uma Educação do Campo (este evento já apresentava a superação da reivindicação apenas de uma educação básica do campo entendendo que a luta deve se dar por uma educação em todos os seus níveis de ensino). Esta Conferência teve por base o eixo “Por uma Política Pública de Educação do Campo” e conseguiu também ampliar as entidades envolvidas na organização do evento e nos debates sobre a educação do campo que congregou, agora além da CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, também a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

Dentre as principais reivindicações colocadas pela Conferência encontramos cinco eixos centrais: “universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à educação básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que inclua ações básicas como o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo, entre outras, [...]; ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas a interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade, entre outras; valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente, [...]; formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de cursos de nível médio e superior que inclua os

jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo, [...]; e respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.”⁴⁴.

Podemos dizer que estas mobilizações e reivindicações colocadas pelos movimentos sociais camponeses têm conseguido influenciar e fazer frente ao confronto de concepções e de direcionamento das políticas públicas para a educação do campo, tal como nos demonstrou a aprovação do parecer 36/2001 e da resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a partir das elaborações oriundas da I Conferência realizada em 1998.

Segundo a relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, senhora Edla de Araújo Lira Soares,

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (MEC, 2002, p. 04).

Neste sentido, para Fernandes⁴⁵

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Todo este processo e estas primeiras conquistas expressam a disputa de projetos e concepções, tanto de escolarização quanto de sociedade, que vem permeando os confrontos e conflitos da situação educacional no país, especificamente no campo.

⁴⁴ Declaração Final 'Por uma Política Pública de Educação do Campo' aprovada na plenária final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada de 02 a 06 de agosto de 2004 em Luziânia, Goiás.

⁴⁵ Palestra proferida no V Encontro Nacional de Ensino de Geografia, realizado no período de 20 a 24 de julho de 2003 em Presidente Prudente, São Paulo com o tema "A Geografia no Cotidiano Construindo a Cidadania: Práticas Formais e Informais". Acessada em 12 de dezembro de 2004 no endereço eletrônico: <http://www.cibergeo.org/agbnacional/fala2003/bernadofernandes.pdf>

1.4. A Formação do Educador no Brasil – para onde apontam as políticas públicas?

A educação tem sido um tema recorrente neste século que se findou expressando um aprofundamento dos debates e da produção acadêmica onde, principalmente na década de 1980, o professorado passou a ser visto como um dos principais sujeitos de mudanças em torno da qualidade do ensino, através das lutas travadas por suas entidades representativas, implicando também diretamente no processo de redemocratização da própria sociedade brasileira.

Este processo ainda se materializou através da elaboração de políticas públicas e legislação educacional cujo formato e conteúdo se caracterizaram, e vem se caracterizando, pela disputa entre os setores sociais diretamente envolvidos neste processo e pelos segmentos mediadores do mesmo, tais como o Estado que exerce papel fundamental no atendimento às necessidades sociais como a educação. O Estado, considerado em sua dimensão legislativa e normativa, é aqui considerado como a instituição capaz de assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe, tendo um importante papel nos campos cultural e ideológico, bem como num processo de legitimação do consentimento, juntamente com as demais instituições da sociedade.

Conforme Weber,

Nas sociedades contemporâneas, o Estado continua a fazer a mediação entre necessidades educacionais e meios de atendê-las, e essa mediação é feita em torno de projetos político-sociais que se impõem ou obtêm adesão em conjunturas determinadas, que se expressam interesses e se concretizam por intermédio de propostas e ações de governos.”. (2003, p.1133).

A partir do momento em que o Estado brasileiro invoca para si o controle da escola, a função docente passa a ser normatizada, expressando-se através da legislação educacional, a qual,

[...] de um lado, sintetiza interesses políticos que em conjunturas determinadas obtiveram adesão das forças sociais representadas no Congresso Nacional e, de outro, indica as vertentes do debate acadêmico e social que se defrontaram na eleição do formato institucional que veio a ser legitimado em cada período legislativo. (WEBER, 2003, p.1130).

Segundo a autora, esta legislação no bojo do projeto modernizador do país, demonstrava duas características principais sendo, uma de ordem prescritiva, visando estabelecer as exigências mínimas de formação docente e, outra, de aspecto indutor. Isto pode ser visto já na legislação de 1961, Lei 4.024, onde a questão que diz respeito ao professorado indica que o tema da qualidade da educação escolar ainda não havia encontrado espaço nos projetos político-sociais dirigidos pelo Estado.

Conforme Helena Freitas, ao considerarmos que a década de 1980 apresentou uma reação a predomínio tecnicista nas teorias pedagógicas que se ressaltaram nas décadas de 1960 e 1970, assistimos na década de 1990 uma centralidade no conteúdo da escola deixando-se de lado importantes dimensões que haviam sido trazidas à tona no debate dos anos de 1980. Segundo a autora,

A ênfase excessiva do que aconteceu na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo. As mudanças curriculares, os PCN's, e principalmente a avaliação, constituem-se nestes instrumentos que objetivam impor, à educação e à escola, a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboridade ao processo de formação, em uma perspectiva produtivista e unidimensional (Frigotto, 1996), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2003, p.1096).

Os anos de 1990, década marcada pela formulação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2002), o país ainda passou por um acirramento das políticas neoliberais, com uma brusca redução dos investimentos estatais nas diversas políticas sociais, dentre as quais a educação.

Enquanto isto, conforme a autora, nas *políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.* (2003, p.1097), adequando-as às demandas impostas para o desenvolvimento do capitalismo, onde a formação de professores ganha relevância e torna-se extremamente estratégica no processo de formação das novas gerações.

Para Freitas, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, tal como demonstram documentos do governo brasileiro, foram sendo incorporadas nas políticas públicas as recomendações do Banco Mundial, que incorporam o significado de público na ótica neoliberal, isto é, nem estatal, nem gratuito, desencadeando em três movimentos principais: a) uma política de consolidação dos Institutos Superiores de Educação como locus exclusivo e privilegiado de formação de professores para toda a educação básica – graduação e pós-graduação -, com uma concepção de formação pós-secundária; b) retirar a formação de professores do campo da educação, pelo afastamento das atuais faculdades de educação da responsabilidade pela formação desses profissionais, deslocando-a para o campo da epistemologia da prática, a ser desenvolvida nos ISES, em toda sua plenitude, na concepção da formação técnico-profissional; c) a prevalência de uma concepção pragmatista de formação

de professores, em curso também nas nossas universidades, em decorrência de um movimento de idéias no campo da educação, que vem abraçando desde o início da década de 1990 as idéias oriundas das concepções das reformas educativas nos diferentes países, fundadas na epistemologia da prática e na *lógica das competências*.

DIAS e LOPES (2003), em artigo no qual fazem a análise da centralidade do conceito de competências na reforma curricular da formação de professores no Brasil durante os anos de 1990, consideram este um conceito recontextualizado.

Para as autoras, as políticas educacionais brasileiras neste período passaram por um conjunto de reformas que trouxe as propostas curriculares para o centro da cena. Já no início dos 2000, o debate e as ações foram modificadas com a instituição do currículo nacional por intermédio de parâmetros e diretrizes curriculares, bem como processos de avaliação centralizada nos resultados. Segundo elas, “[...] mantém-se nas recentes reformas a vinculação entre educação e interesses do mercado, já identificada em outras épocas: cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado.” (p. 1156).

Neste contexto, o currículo para a formação de professores se insere no interior desse conjunto de reformas sofrendo uma série de regulamentações, no âmbito do legislativo, que foram intensificadas entre 1999 e 2001 onde se vinculou as mudanças na qualidade da educação à necessidade de mudança na formação de professores (p. 1156). No processo destas reformas, conforme as autoras, os documentos elaborados para orientar a reforma curricular da formação docente, posterior a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, apresentam o conceito de competências como sendo nuclear na organização curricular, enquanto um ‘novo’ paradigma educacional.

Sendo base de um discurso organizado objetivando construir a chamada qualidade da formação docente, o conceito de competências foi definido “[...] nos documentos ministeriais para a formação de professores como a ‘capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho’” (DIAS & LOPES, p. 1156).

Com base nesta análise, as autoras buscaram desconstruir essa estreita relação entre o currículo por competências e a qualidade do trabalho docente, a partir do âmbito da teoria curricular. Assim, defendem que este conceito não é novidade na teoria curricular e que, nas reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, o que ocorre é uma recontextualização do conceito de competências que embasou programas americanos e brasileiros para a formação de professores nos anos de 1960 e 1970, que se articula a uma estreita relação entre educação e mercado.

Em documentos analisados, tais como a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001, as autoras expressam que os mesmos trazem elementos de tradição e de renovação. Enquanto elemento de tradição destaca-se a “preocupação de a escola atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, expressando a mesma vinculação entre educação e interesses de mercado” (p. 1165). Já, enquanto elementos de renovação, destacam a intenção de uma “(...) escola mais voltada à comunidade, especialmente com o envolvimento maior dos pais e da própria comunidade (membros voluntários, entidades, Ong's, etc.). Tais elementos de renovação indicam as novas competências desejáveis para a inserção no mundo atual, como por exemplo, a capacidade de se inserir em diferentes contextos de trabalho, constantemente em mudança.” (IDEM).

Nas palavras das autoras,

A proposta de currículo para a formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS & LOPES, p. 1157).

Assim, sob a lógica das competências, a dimensão prática no currículo passa a ser um aspecto fundamental na seleção dos conteúdos de forma a garantir o desenvolvimento das competências na formação docente. Já o propagado respeito ‘as diferenças do percurso’ na formação de cada professor, busca atender a uma nova forma de organização do conhecimento, desenvolvendo ações de formação destinadas à modularização do ensino, ao aprender a aprender, expressando o caráter individualizante das competências. Quanto ao professor, a este cabe o desenvolvimento de suas competências que, no processo de avaliação, permitem o controle da formação e do exercício da profissão (DIAS & LOPES, p. 1166).

No que diz respeito à formação dos educadores do campo, estes, historicamente, têm sido formados nos cursos de licenciatura em geral, que não guardam nenhuma especificidade para a realidade do campo. Atualmente observamos a implantação de um programa piloto apresentado pelo MEC no final de 2006, início de 2007, denominado de Licenciatura do Campo, que está sendo desenvolvido em algumas Universidades do País [como a UnB, UFMG, UFBA e a UFS]. Porém o projeto já apresenta limites, quando o recurso destinado ao mesmo garante a implantação do curso e sua manutenção por apenas um ano, ou seja, para que sua continuidade seja viabilizada, as universidades vão ter que angariar recursos por conta própria.

Já Newton Duarte (2003), a partir dos estudos das teorias da educação, defende a tese de que a chamada pedagogia das competências integra uma ampla corrente educacional contemporânea, que o autor chama de pedagogias do “aprender a aprender⁴⁶”. Neste grupo de pedagogias, ele também insere o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo”, etc.

Ao buscar estabelecer relações entre as ilusões da chamada sociedade do conhecimento e as pedagogias do “aprender a aprender”, o autor discute a essência deste lema educacional a partir da análise da presença do mesmo em dois documentos da área, sendo estes: em âmbito mundial, o relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do ano de 1998, o qual é conhecido como Relatório Jacques Delors⁴⁷ que presidiu a comissão; e, em escala nacional, o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” do volume I, que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), dirigido as séries iniciais do Ensino Fundamental, editado pelo governo brasileiro e datado de 1997.

Nesta análise, Duarte focaliza quatro posicionamentos valorativos presentes no lema ‘aprender a aprender’. O primeiro destacado pelo autor explicita que “[...] são mais desejáveis aquelas aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2003, p. 07).

Já o segundo posicionamento valorativo formulado trata-se de que “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente” (DUARTE, 2003, p. 08).

Quanto ao terceiro, “[...] seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. A diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo e os dois primeiros consiste em ressaltar que, além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança [...]” (DUARTE, 2003, p. 09).

O quarto e último posicionamento valorativo destacado pelo autor é o de

⁴⁶ Estas propostas pedagógicas tem sido difundidas no Brasil nos últimos anos.

⁴⁷ Documento encontrado em: DELORS, J. (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

[...] que a educação de preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de eu vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios [...] (DUARTE, 2003, p.10).

Com base nestas análises, observamos que estas pedagogias destacadas pelo autor tratam de responder as ditas mudanças na economia global e suas preocupações com a formação de recursos humanos disponíveis a esta nova configuração do mercado de trabalho.

Para Duarte, ao tratar dos autores das teorias do “aprender a aprender”, evidencia que estas pedagogias são apresentadas

[...] como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (2003, p.11).

Retomando as políticas para a formação de professores, em relação ao período de um novo governo do país a partir de 2003, representado em sua maioria pelo Partido dos Trabalhadores, ao questionar a configuração das atuais políticas de formação que vem sendo implementadas, frente ao atual quadro de formação de educadores no país, Helena Freitas (2003, p.1119) também destaca que *Vivemos ainda na esteira das políticas do governo anterior, marcadas pela submissão às orientações dos organismos financiadores internacionais.*

Diante destes fatos, os desafios para este enfrentamento, já que a formação de professores exige há décadas a definição de uma política global de formação e valorização do magistério de forma que venha contemplar de forma igualitária tanto a formação inicial, as condições de trabalho, as condições salariais e de carreira, além da formação continuada.

Além disto, está a exigir também clareza no que diz respeito aos limites e possibilidades em relação a propostas alternativas na sociedade atual, bem como quanto à impossibilidade de, no interior da sociedade atual, desenvolver uma formação de caráter emancipador no cerne de um sistema extremamente desigual e excludente tal como se caracteriza o capitalismo; evitando assim cairmos em armadilhas de soluções fáceis no âmbito da educação e especificamente no campo da formação.

Para a autora (2003, p.1119), o debate deve ser travado no plano das idéias, concepções e dos projetos históricos para o qual devemos ter como ponto de apoio nas construções históricas dos

educadores para a formação docente, resgatando os referenciais teóricos e metodológicos construídos coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação profissional da educação que continuam orientando a produção nesse campo no que diz respeito às condições de formação. Dentre estes referenciais, ressalta a concepção de base comum nacional e a defesa do caráter sócio-histórico na formação dos educadores que se centra na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana tais como os aspectos cognitivos, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético.

Isto também requer avançar *para novas formas de organização e desenvolvimento dos espaços de formação de professores para um novo tempo e uma outra escola fundados em um projeto histórico social emancipador* (FREITAS, 2003, p. 1119).

Na direção desta necessidade destacada pela autora, passaremos a seguir a expor os elementos que constituem as diretrizes pedagógicas da proposta educacional em desenvolvimento pelos movimentos sociais populares do campo.

1.5 Formação do Educador – as diretrizes pedagógicas do MST

Na continuidade do item anterior, retomando a direção do que Helena Freitas (2003), coloca enquanto necessidade de avanço em relação a novas formas de organização de espaços de formação de professores, numa escola fundada em projeto histórico social e emancipador, apresentamos as diretrizes de formação de educadores propostas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Contudo, para nossa reflexão, tomamos como ponto de partida questão problema que Gramsci buscou refletir sobre se de fato *“Os intelectuais constituem um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais?”* (Gramsci: 1979, p.03)

Gramsci trazia a tona esta questão a partir do tempo histórico da realidade italiana em que vivia onde as massas camponesas acabavam por não produzir os seus próprios intelectuais orgânicos, terminando por oferecer seus filhos e seus intelectos para as escolas que os formavam, tanto técnica como ideologicamente, alheios aos seus próprios interesses.

Ao partir da compreensão de que todos os homens são intelectuais, mas que nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais, Gramsci aborda a questão da formação dos intelectuais, em resposta à questão acima colocada, enfatizando que este é um complexo problema devido às diversas formas que o processo real de formação das várias categorias dos intelectuais historicamente assumiu (Gramsci, 1979, p. 03).

Conforme ele

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: (...) (1978, p. 12).

Ou seja, se existem diversas filosofias ou concepções de mundo e sempre se faz uma escolha entre elas, Gramsci questiona sobre o fato de como ocorrem estas escolhas e se esta se torna um fato puramente intelectual ou algo mais complexo. Por outro lado, explicita que muitas vezes a coexistência de duas concepções do mundo, onde uma manifesta-se por palavras e outra através da ação efetiva, nem sempre é fruto de má fé .

Assim, num sentido mais imediato, quer dizer que não é possível ser filósofo, no sentido de ter uma concepção do mundo criticamente coerente, sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento que ela representa e o fato de estar em contradição com outras concepções de mundo.

Neste sentido, afirmando que é impossível falar de não-intelectuais, visto que estes não existem já que não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, Gramsci destaca que o problema da criação de uma nova camada intelectual consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um, em cada ser humano em um determinado grau de desenvolvimento, enquanto elemento de uma atividade prática geral que, ao inovar continuamente o mundo físico e social, venha a se tornar o fundamento de uma concepção de mundo nova e integral (Gramsci, 1979, p. 08).

Ainda, destaca que uma das mais marcantes características do grupo social que se desenvolve se desenvolve no sentido do domínio passa pela luta pela assimilação e conquista 'ideológica' dos intelectuais, as quais serão tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar e **formar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos** (Gramsci, 1979, p. 08).

Assim, a escola entra nesta luta como um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis numa realidade concreta determinada por processos históricos onde a organização escolar, ou a orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, traduz a complexidade de uma organização orgânica mais ampla e geral.

Neste sentido, um dos elementos que se torna coadjuvante no processo de formação dos intelectuais passa a ser os educadores que são inseridos no mesmo processo. E, acima de tudo, qual o tipo de formação pela qual passam estes educadores.

Com isto, para o entendimento da problemática da formação dos educadores proposta pelo MST, buscamos expor a proposição deste movimento camponês para o qual, a educação também se destaca como um importante instrumento de luta pela terra e pela transformação social apresentando, em suas bases, referenciais da pedagogia socialista, conforme evidencia em sua proposta pedagógica.

Entendemos que estes aspectos de fundo, que o Movimento vem buscando colocar em prática através de uma reorganização do projeto político cultural que envolve todos aqueles vinculados à organização, também tem tido grande contribuição na expansão e existência deste Movimento que completa oficialmente 23 anos de existência no decorrer de 2007.

A educação, que cumpre um papel estratégico na organização, para o MST é entendida enquanto um dos processos de formação da pessoa humana que está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. Também é vista como *uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores.* (MST,1996:05).

Neste sentido, ao reivindicar a sua própria pedagogia, destaca que esta se caracteriza pelo modo através do qual o Movimento vem historicamente formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando as pessoas que fazem parte dele, no dia a dia de sua organização. O princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio Movimento, onde o olhar para este processo pedagógico ajuda a compreender e fazer avançar as experiências de educação e de escola vinculadas ao MST.

Esta compreensão ampla de educação, expressada pelo MST, pode ficar mais evidente e compreensível na seguinte afirmação: *O MST descobriu que os acampamentos e os assentamentos são uma Escola. Ele acredita que a participação nas mobilizações e nas lutas educam o Sem Terra. Educação que é aprofundada pela reflexão sobre a vida, a prática.* (MST, 2000:05).

Assim, para esta construção, o MST defende que o ele próprio se torna a grande escola, onde o coletivo deixa de ser um detalhe, e passa a ser a raiz da pedagogia; que formam novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos, não cabendo apenas numa escola. Esta pedagogia torna-se muito maior do que as estruturas da escola, envolvendo a vida como um todo, em que certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola.

A educação para o Movimento, neste sentido, não se limita apenas às “paredes” da instituição escolar. Ao contrário, a educação é percebida como um processo constante que se dá de forma dinâmica na relação das pessoas com a realidade inserida. Parafraseando Roseli Caldart, educadora do Movimento, [...] *a escola é mais do que escola na pedagogia do MST.*

A educação não é tratada de maneira isolada de toda uma prática de militância pela transformação social, como se evidencia nos princípios apontados pela pedagogia do Movimento. Desde já, evidenciamos que a educação, para o Movimento, é uma particularidade de um projeto mais amplo, pois

Com o MST, temos uma mística. Cultivamos símbolos. Temos um jeito de viver e um jeito de falar: ocupamos palavras. Temos um grande objetivo que é a Reforma Agrária. Objetivo este que só se realiza plenamente com o alvorecer de uma sociedade nova. Na caminhada para concretizar este objetivo descobrimos que a vivência dos NOSSOS VALORES ajuda a construir o caminho. Ajuda a resistir contra anti-valores semeados pela sociedade atual. Mais, os Valores é que dão o tempero de nossa ação. Na vivência dos valores nos tornamos mais humanos e mais lutadores e lutadoras. (MST, 2000, p.05).

Ao abordar a questão dos educadores (as) em sua proposta educacional, o Movimento amplia o entendimento de quem realmente são as (os) educadoras (es) incluindo-se, dentre estes(as), todas as pessoas que se envolvem diretamente no processo de aprendizagem-ensino realizado pela escola: as professoras e os professores, estaduais ou municipais, assentados ou não, que atuam na escola; as funcionárias e funcionários contratados para trabalhar na escola (secretária, merendeiro, faxineira, trabalhador de campo,...) e que contribuem com o processo educativo pelo seu exemplo de ser e de fazer e pela sua participação na gestão; as voluntárias e os voluntários, normalmente assentados, que atuam como monitores de oficinas e acompanham os educandos em atividades pedagógicas na escola; e ainda, os técnicos que contribuem no assentamento e também atuam no processo educativo, desenvolvendo assim um trabalho integrado, com os assentados em seus lotes e com os filhos e filhas na escola.

Ainda, propõe-se que

Para ser educador/a numa escola como esta é preciso ser apaixonada pela educação, conhecedora da realidade do campo e sensível aos seus problemas; a favor da Reforma Agrária, lutadora do povo e amiga ou militante do MST. É preciso se desafiar a compreender a história do MST e a conhecer as marcas deste Movimento, que é político e pedagógico ao mesmo tempo. Isto implica em procurar entender a cada dia os traços do MST que em seu movimento constrói a sua identidade: o ser Sem Terra. Isto exige: sensibilidade humana e abertura para reeducar nas relações os seus valores; disposição de participar de um processo construído coletivamente pelas educadoras nele inseridas, com a participação ativa dos educandos e de toda comunidade; capacidade de trabalho cooperado, de ser um coletivo educador; romper com a visão de conteúdos e se desafiar a trabalhar saberes e a tratar pedagogicamente a luta, o trabalho, a vida como um todo (MST, 2001, p.16).

No que diz respeito à formação destes educadores(as), a pedagogia do MST ressalta também que todos(as) precisam de uma formação diferenciada e permanente visando permitir que compreendam o seu

papel no processo educativo, devendo estes(as) participar pelo menos do coletivo das(dos) educadoras(es).

A partir da proposta pedagógica apresentada e dos desafios que a mesma traz para ser materializada, se destaca o importante papel que os educadores/as sociais do MST têm neste processo de reeducar-se e de educar para a transformação social.

Esta importância fica mais evidente no 11º princípio pedagógico apresentado pelo Movimento que enfatiza a criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras onde defende que a educação assuma este um omnilateral, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer.

Este princípio parte do pressuposto de que sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo. Liga-se ainda a este princípio, outro que é igualmente importante: quem educa também precisa se educar continuamente. Assim, os coletivos pedagógicos podem também ser o espaço privilegiado de auto formação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, órgãos públicos ou outras entidades.

Ainda, quanto à questão da formação, salientamos uma particularidade do projeto educacional do MST, no que diz respeito ao terceiro princípio filosófico que trata da Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.

Acreditarmos que a formação omnilateral é um dos aspectos fundamentais a ser recuperado na formação dos indivíduos durante um processo de luta pela superação do atual modo de produção. Para tanto, a formação do educador/a nesta perspectiva adquire papel estratégico neste processo.

Focalizando a particularidade do projeto educacional do MST numa perspectiva omnilateral, levantamos os seus princípios orientadores que, entendidos como o ponto de partida das ações, são o resultado de práticas já antes realizadas e acumuladas nos seus anos de existência e que apontam para dois pressupostos que andam entrelaçados; os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos⁴⁸.

Sendo assim, os princípios filosóficos falam a respeito da visão de mundo, das concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que compreendem que seja a educação. Enquanto isto, os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação de forma a concretizar os princípios filosóficos, sendo elementos essenciais e gerais na proposta de educação e incluindo,

⁴⁸ O maior detalhamento dos princípios da educação do MST pode ser encontrado em: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação no. 08*. ANCA, São Paulo, 1996.

especialmente, a reflexão metodológica dos processos educativos. Em nenhum momento as reflexões deixam de ser vistas enquanto oriundas a partir da realidade concreta, de forma dialética diante da práxis social.

A partir dos *princípios filosóficos* que orientam a prática pedagógica, encontramos propostos cinco elementos: 1. *A educação para a transformação social*; 2. *Educação para o trabalho e a cooperação*; 3. *Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana*; 4. *Educação com/para valores humanistas e socialistas*; e 5. *Educação como um processo permanente de formação/transformação*.

Já os *princípios pedagógicos*, como apontamento do jeito de fazer e de pensar a educação, expressam treze pontos norteadores da pedagogia do MST que nos remetem então para: 1) relação entre prática e teoria; 2) combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) a realidade como base da produção do conhecimento; 4) conteúdos formativos socialmente úteis; 5. educação para o trabalho e pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Auto-organização dos/das estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12. Atitudes e habilidades de pesquisa; 13. Combinação entre processos pedagógicos e coletivos individuais.

Contudo, como alertam os documentos consultados, a proposta pedagógica ainda não se trata de uma discussão que esteja disseminada em toda a base social do Movimento. Neste sentido, ressalta que o grande desafio é exatamente encontrar as formas mais adequadas de ir socializando as reflexões e as práticas inicialmente propostas.

Ainda, o Movimento destaca que a educação não estará acontecendo apenas no momento em que forem encontrados todos estes princípios levantados, mas tal proposta pedagógica está sendo colocada em prática toda vez que se organizam para a luta por uma nova escola, quando em reuniões nos assentamentos para tratar sobre a educação que interessa desenvolver, toda vez que mais um sem terra aprende a ler ou escrever, ou toda vez que se aumenta o número de Sem Terra que se forma na perspectiva de continuar a luta. Ou seja, toda vez que se atua neste sentido no interior da lógica da realidade que é movimento, incompletude.

Passamos, a seguir, ao segundo capítulo para abordar as questões teórico-metodológicas que fundamentam o estudo.

CAPÍTULO II

PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo fazemos a caracterização da pesquisa realizada a partir dos instrumentos de coleta utilizados, subsidiados pelo debate teórico das categorias centrais que serviram de referência, como instrumentos que nos permitiram compreender, explicar e propor transformações da realidade estudada.

Neste caso, nos subsidiamos na matriz do materialismo dialético, para o qual o princípio de partida para a edificação do sistema de suas categorias de análise se dá a partir da relação do pensamento com o ser, visto que esta questão define todos os outros problemas filosóficos. Na verdade, o ponto de vista que tomamos frente a esta relação define a posição que teremos diante da relação entre a matéria e a consciência, entre a realidade objetiva e o espiritual. Sendo assim, as categorias de matéria e consciência são categorias fundamentais e determinantes para a análise da realidade.

Ainda, para o materialismo dialético, temos no domínio do conhecimento da realidade objetiva um terceiro fator fundamental que é a prática social.

No processo de construção do conhecimento, as *categorias* e a sua correlação são fatores fundamentais e determinantes em toda a atividade cognitiva e, particularmente, nos seus resultados. Estas se caracterizam por ser o reflexo dos aspectos, ligações e relações universais da realidade e, ao mesmo tempo, são produtos da consciência, da atividade cognitiva dos homens e representam graus do desenvolvimento do conhecimento que fixam a passagem do conhecimento de certos estágios do desenvolvimento a outros.

É neste processo que a categoria filosófica demonstra-se como um grau do desenvolvimento do conhecimento e que sua relação, ao refletir leis universais determinadas do ser, expressa a lei do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento.

Nesta perspectiva, o conhecimento inicia previamente com a prática, funciona, se desenvolve e se realiza com base na prática. Em função disto, é com base na prática que se formam as categorias através das quais são refletidas e fixadas as ligações e as formas universais do ser. Com isto, o conhecimento representa um processo histórico no qual o homem penetra cada vez mais profundamente no mundo dos fenômenos (Cheptulin, 1982:57).

Em relação ao desenvolvimento das formas do pensamento no processo de movimento do conhecimento de uma categoria a outra, Cheptulin (p. 155) destaca três fundamentais estágios deste processo.

No primeiro estágio do conhecimento, onde o fenômeno material se apresenta em sua aparência, temos o concreto sensível. Os conceitos concretos refletem o objeto ou fenômeno na sua totalidade de propriedades e aspectos. Esta representação trata-se de uma representação desordenada e caótica do todo onde o conceito se confunde com as representações aparecendo como uma representação concreta sensível. No processo de aplicação do método dialético, este momento nos exige a delimitação minuciosa do fenômeno material a ser estudado.

Num segundo momento deste processo, ao analisar os dados concretos sensíveis, o sujeito conhecedor começa a distinguir os diferentes aspectos e propriedades dos objetos estudados passando do singular para o geral. Este segundo momento se trata do momento de análise do objeto estudado onde realizamos a decomposição do todo em suas partes como momento necessário para o desenvolvimento do conhecimento do objeto. Neste momento aparecem e se formam os conceitos abstratos que refletem apenas certos aspectos do objeto estudado.

Na medida em que o conhecimento humano em desenvolvimento penetra na essência do objeto em estudo, reproduz na consciência, todo o sistema de ligações e de relações necessárias e internas, aparecem novamente conceitos concretos. Este concreto, porém, diferentemente do concreto que se apresentou no estágio inicial do conhecimento, reflete agora a natureza interna das formações materiais e não mais uma representação visual, sensível e caótica do todo.

Assim, neste terceiro estágio, À medida que vão-se acumulando conhecimentos sobre as propriedades e ligações (leis) necessárias no domínio estudado da realidade, surge a necessidade de reunir todos esses conhecimentos em um todo único e de considerar todos os aspectos (propriedades) e ligações (leis) necessárias do objeto em sua interdependência natural. A reprodução, na consciência e no sistema, de imagens ideais (conceitos) do conjunto dos aspectos e ligações necessários próprios ao objeto representa o conhecimento de sua essência. (CHEPTULIN, 1982:127)

Este movimento na direção do conhecimento da essência do objeto estudado, conforme Cheptulin,

(...) começa com a definição do fundamento – do aspecto determinante, da relação - que desempenha o papel de célula original na tomada de consciência teórica da essência do todo estudado. A dedução (explicação), desde o princípio de partida, de todos os aspectos que constituem a essência do objeto supõe a análise do fundamento (do aspecto determinante, da relação) em seu movimento, seu aparecimento e seu desenvolvimento, porque é precisamente no curso de seu desenvolvimento que o

fundamento faz nascer e transforma outros aspectos e relações do todo (do fundamentado) e assim forma sua essência. A representação da célula original (do fundamento) do todo estudado em movimento e em desenvolvimento presume a descoberta de tendências contraditórias que lhe são próprias, da luta dos contrários que condiciona sua passagem de um estado qualitativo a outro. Assim, o conhecimento, desenvolvendo-se, chega finalmente à necessidade da formação das categorias de 'contradição', de 'unidade' e de 'luta dos contrários' (1982:127).

Colocando em evidência a contradição própria do fundamento e seguindo seu desenvolvimento e sua resolução, assim como a transformação do objeto, o sujeito descobre que a passagem do objeto de um estado qualitativo a outro, efetua-se mediante a negação dialética de certas formas do ser por outros, a manutenção do que é positivo no negativo e a repetição do que já passou sobre uma nova base superior. Os conceitos de negação dialética e de negação da negação surgiram para refletir essa lei.

O conhecimento do objeto não termina com a reprodução da essência na consciência. Ele vai ainda mais longe: por um lado, da essência o fenômeno (as propriedades e as ligações contingentes exteriores explicam-se a partir dos aspectos e das ligações interiores), por outro lado, da essência da ordem primeira à essência da ordem segunda e assim sucessivamente até o infinito (à medida que descobrimos novas propriedades e ligações necessárias do objeto, são produzidas a elucidação teórica de sua essência e a elaboração de um sistema de conceitos por seu reflexo, que é sempre mais preciso e completo).

Assim, desenvolvemos quatro subitens necessários à exposição dos elementos que constituem o presente capítulo, conforme expostos a seguir.

2.1 Parâmetros Teórico-Metodológicos

No presente capítulo será apresentado os parâmetros teórico e metodológicos que conferem cientificidade ao presente estudo, bem como, diz da direção teórica do mesmo, a partir das categorias delimitadas para análise. Para tanto, o iniciamos explicitando nosso fenômeno em estudo, o problema de pesquisa delimitado, a tese a ser defendida, para que, a partir deles possamos apresentar nossas opções científicas.

A partir da definição de nosso fenômeno material de pesquisa delimitado como sendo 'A formação do educador do curso de Pedagogia da Terra realizado pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), localizado em Veranópolis/RS', conforme já colocamos anteriormente, o problema de pesquisa foi delimitado através da seguinte questão: qual o desenvolvimento do currículo, e quais as contradições no trabalho pedagógico, no curso de formação dos educadores - Pedagogia da Terra, realizado pela Via Campesina Brasil no período de 2003 a 2007, através do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis/RS?

Desde já, iniciamos como a caracterização da categoria contradição, que é central na definição do problema de pesquisa exposto acima. Ao falarmos da possibilidade de explicar, através da compreensão do fundamento, todos os outros aspectos e ligações necessários que constituem a essência do objeto estudado, destacamos que para tanto, torna-se necessário observar o fundamento, que é o aspecto determinante, e também a própria formação material em seu aparecimento e em seu desenvolvimento da força motora que movimenta e condiciona a passagem deles de um estágio do desenvolvimento a outro.

Esta força motora é a contradição, que é entendida como a unidade e a 'luta' dos contrários. Isto quer dizer que o desenvolvimento do conhecimento de um determinado fenômeno exige descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários que são próprios a todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva (p. 286).

Por 'contrário' entendem-se os aspectos que tem seus sentidos de transformação opostos e a sua interação constitui a contradição ou a "luta" dos contrários. Ao possuírem então tendências opostas de desenvolvimento, mudança e funcionamento, os contrários se excluem reciprocamente e permanecem num constante estado de luta. Porém, "(...) eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários." (CHEPTULIN, 1982, p.286).

Esta unidade dos contrários pressupõe, então, o seu estabelecimento recíproco onde os aspectos ou tendências contrários não podem existir uns sem os outros. O fato é que, conforme o autor, "(...) os contrários caracterizam uma única e mesma formação, uma única e mesma essência, eles devem necessariamente ter muitas coisas em comum, coincidir em toda uma série de propriedades essenciais porque, em caso contrário, sua interação não poderia criar uma contradição dialética viva, não poderia tornar-se o fundamento da existência do fenômeno qualitativamente determinado correspondente" (1982, p. 287).

Com isto, a contradição caracteriza-se por ser a unidade dos contrários, que é sempre relativa, e a luta de contrários, que é absoluta. Estes contrários se excluem e se supõe mutuamente. O caráter relativo da unidade dos contrários deve-se ao fato de esta ser temporária, aparecendo em certas condições apropriadas e existindo durante um certo tempo. Já o caráter absoluto da "luta" dos contrários se deve ao fato de ela estar presente em todos os estágios da existência dessa ou daquela unidade, sendo este o elo de ligação entre os contrários. Na "luta" dos contrários também está baseado o aparecimento, a mudança, o desenvolvimento de toda a unidade concreta bem como a sua passagem para uma nova unidade (1982, p. 289).

É compreendendo a necessidade da utilização de categorias de fundo que orientem nosso pensamento enquanto pesquisadora, que nos valem da categoria contradição, que possibilita a apreensão do real além da sua aparência, apreendendo da realidade aquilo que lhe é essencial. Em nosso estudo, trata-se de avançar na formação de professores em direção à superação de suas contradições, a partir da tensão entre seus contrários, inerente à formação particular em estudo, que por sua vez se dá por mediações, determinadas pela forma de produção da vida na qual estamos inseridos (capital), e que, portanto, queremos superar, em direção a um novo estado qualitativo (socialismo).

É neste sentido que podemos também dizer que, tal como a matéria, a contradição existente nesta não é uma coisa fixa, imutável, mas se encontra em movimento incessante e em permanente mudança, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa. Enquanto isto, os contrários existentes na formação material passam um pelo outro, tornam-se idênticos e a formação material que os possui entra em um novo estado qualitativo.

Para Cheptulin, ao dizermos "(...) que a contradição representa a unidade e a luta dos contrários, temos em vista a contradição que já chegou à maturidade e já está completamente formada. Mas ela não está ligada somente aos contrários, como pensam alguns autores. Unir a contradição unicamente aos contrários significa considerar estes como dados, sob uma forma já pronta, enquanto que eles aparecem e

desenvolvem-se a partir de outras formas do ser.” Para ele “As diferenças constituem a forma geral do ser, a partir da qual desenvolvem-se as contradições. É por isso que concordamos com os autores que relacionam as primeiras fases da existência da contradição com a diferença” (1982, p. 290).

Ainda, continua o autor,

Não é nem o fato de pertencer ao domínio interno, nem o caráter essencial das diferenças que faz delas contradições (porque as contradições não são somente internas, mas também externas, não somente essenciais, mas também não-essenciais), mas sim o fato de que essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação. Apenas os aspectos diferentes que têm tendências e orientação e de mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição (1982, p. 292).

Com isto, a diferença somente é contradição quando se relaciona a tendências do desenvolvimento e às orientações de mudanças de algum aspecto do fenômeno, pois apenas os aspectos diferentes nesta condição é que estão em estado de “luta” e se encontram prontos para se transformar em contrários. No processo do desenvolvimento do fenômeno, estas diferenças é que constituem o estágio inicial da existência de contradições.

Para o materialismo dialético a contradição é uma forma universal do ser, isto é, uma condição universal da existência da matéria, pois qualquer que seja a formação material, pode-se descobrir necessariamente a presença de aspectos e de tendências contrários, a unidade e a ‘luta’ destes contrários. Assim, “*Sendo uma forma universal da existência da matéria, a contradição – unidade e luta dos aspectos contrários – é a lei fundamental da realidade objetiva e do conhecimento, assim como uma das leis fundamentais da dialética* (1982, p.300)”.

O materialismo dialético também considera as contradições, que representa a interação dos aspectos e das tendências contrárias próprios da formação material, como o princípio, a origem do movimento e do desenvolvimento, a impulsão da vida, já que esta condiciona necessariamente mudanças correspondentes nos aspectos que estão ligados, condicionando o seu desenvolvimento, a sua passagem para um estado novo, qualitativamente mais elevado.

Quanto ao processo de construção do conhecimento, ou investigação de um determinado fenômeno da realidade, conforme Cheptulin, no processo do desdobramento do “um” em aspectos contrários, da evidenciação da natureza contraditória do objeto estudado na busca de reproduzir a sua essência na consciência, o conhecimento das contradições já se inicia anteriormente com a colocação em evidência das características qualitativas e quantitativas do objeto estudado. (1982, p. 302). Com isto, o

conhecimento das contradições se efetua através da descoberta, no objeto estudado, de fenômenos diferentes e contrários e de sua correlação e interdependência orgânicas.

Para Cheptulin “O momento primeiro, inicial, do conhecimento da contradição é a descoberta, no objeto estudado, de fenômenos diferentes e contrários que, no começo, são considerados, fora de sua correlação e de sua interdependência, como completamente autônomos e coexistindo independentemente.” E, assim, “No curso do desenvolvimento posterior do conhecimento, estabeleceu-se sua ligação recíproca, sua colocação mútua e sua passagem recíproca de um pelo outro, e isso levou a considerá-los como aspectos indissolúvelmente ligados de um mesmo fenômeno, como a unidade dos contrários.” (1982, p.303)

Numa tentativa de síntese dos graus do conhecimento da contradição, Cheptulin recorre a F. Vikkerov que “(...) indicou os pontos de partida do movimento do pensamento rumo às contradições. Segundo ele, o conhecimento da contradição objetiva subdivide-se em ‘dois graus’: no começo, colocamos em evidência as *diferenças essenciais* e os *aspectos contrários* existentes no seio do fenômeno, depois a *contradição* que se esconde por trás deles, e cujas *formas de existência são*, justamente, *a diferença e o contrário*” (Cheptulin, 1982, p.306).

Para defender a tese que ora apresentamos, é necessário reconhecer que, a realidade não está dada e acabada. A categoria da contradição vem nos apoiar nesta direção. Afirmar que uma proposta de formação de professores é revolucionária não significa dizer que não possui contradições. Esta formação revolucionária guarda em si a raiz da contradição que a faz existir no atual momento histórico. Portanto é a partir dela que estamos nos debruçando para reunir os elementos expressos na organização do trabalho pedagógico, que em confronto, a fazem ser o que ela é, e ainda, os elementos que nos permitam identificar possibilidades de esta vir a ser por e em um outro projeto histórico.

Assim retomamos a tese principal defendida na presente pesquisa, temos que os cursos de formação de Pedagogia da Terra, realizados pela Via Campesina Brasil através do ITERRA/IEJC, vêm desenvolvendo uma proposta de formação de educadores do campo apoiados em projeto histórico e projeto político-pedagógico revolucionários, numa pedagogia centrada na idéia do coletivo, que realiza o vínculo orgânico entre educação escolar e trabalho produtivo e está articulada a um movimento mais amplo de transformação social, com vínculo internacional.

Em relação às teses secundárias apresentamos as seguintes:

1. os cursos de formação de educadores realizados pelo ITERRA/IEJC vêm desenvolvendo uma formação onilateral superando a educação unilateral que só se preocupa com apenas uma dimensão do ser humano

de cada vez (ou só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos);

2. a prática pedagógica desenvolvida nos cursos de formação de educadores do ITERRA/IEJC tem apresentado a perspectiva da construção de uma pedagogia social que busca dar suporte à necessidade de vinculação do plano de vida dos indivíduos a um processo de transformação social onde o estudo, o trabalho, e as atividades culturais e políticas passam a fazer parte de um programa de formação dos educandos para que estes possam assumir-se como sujeitos da construção da “nova sociedade”;
3. o processo de trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos de formação de educadores do ITERRA/IEJC expressa a superação das relações capitalistas de produção conhecimento;
4. os documentos e as entrevistas estudadas evidenciam uma nova proposta pedagógica com bases ideológicas em um projeto societário que rompe com as relações capitalistas de produção;
5. a prática pedagógica observada ainda apresentará aspectos internos de contradição em relação ao projeto societário e pedagógico proposto pela Via Campesina Brasil, visto que se constitui em um processo dialético permanente de reconstrução e se encontra sob um modo produtivo que apresenta relações capitalistas de produção;
6. a Via Campesina Brasil, através do Curso de Pedagogia da Terra proposto, vem desenvolvendo cursos de formação de educadores que poderão servir de referência para sulear uma proposta ampla para a formação de educadores do campo.

Para que fosse possível apresentar resposta ao problema estudado, bem como defender a tese em questão, foi necessário delimitar fontes, selecionar instrumentos, definir categorias de análise.

Antes de qualquer coisa, é necessário justificar nossa opção por analisar a experiência desenvolvida no interior do ITERRA/IEJC, dentre os cursos de formação de educadores, e especificamente dos cursos de formação de educadores dos chamados Movimentos Sociais Populares do Campo (MSP do C). Tal escolha se deu com base no critério da análise do fenômeno material da formação de educadores do campo, na perspectiva das demandas e diretrizes apresentadas pelos movimentos populares do campo, no seu grau de maior desenvolvimento. Além destas demandas, priorizamos as propostas que mais se apresentassem com a perspectiva de definição de um projeto histórico claro, e um projeto de formação humana, que apontassem para a superação das relações capitalistas de produção e formação. Nesse sentido, localizamos a experiência, iniciada em 2002, das turmas de Pedagogia da Terra que se organizaram através das demandas da Via Campesina Brasil a qual engloba cinco movimentos populares do campo. Esta experiência também apresenta um grande diferencial quando é desenvolvida no interior de

uma escola de formação que é de responsabilidade total, em todos os seus aspectos, de um dos importantes movimentos camponês de luta, que é o MST, dentro da qual desenvolve um método pedagógico de educação articulada às lutas sociais. Este aspecto diferencia esta experiência das demais turmas de Pedagogia da Terra que são desenvolvidas em convênios com universidades públicas brasileiras, já que estas outras, em sua maioria, ocorrem nos mesmos moldes mas adequadas aos espaços físicos e diretrizes pedagógicas submetidos às universidades conveniadas. A partir daí, conforme as condições para o desenvolvimento da pesquisa, selecionamos a Turma II, Margarida Alves, iniciada em outubro de 2003 e concluída em junho de 2007.

Sendo assim, em relação às fontes, estas podem ser caracterizadas como: fontes vivas, as quais permitiram maior detalhamento das informações (estudantes, professores e funcionários do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA); fontes documentais, de forma a complementar os dados obtidos através dos demais instrumentos (documentos, planos, projetos, textos, produções, demais materiais didáticos, referentes ao curso de Pedagogia da Terra; ao ITERRA; ao Método Pedagógico; ao MST; entre outros); fontes de observação direta, nesse caso a observação participante, a qual insere profundamente o pesquisador na realidade estudada (o ITERRA-IEJC; o trabalho pedagógico no interior deste primeiro; a vivência da dinâmica curricular da quinta etapa de formação dos educadores).

Em relação às fontes vivas, a seleção dos sujeitos seguiu os seguintes critérios: em relação aos estudantes, foram selecionados doze educandos, sendo um coordenador de cada Núcleo de Base (cinco); um estudante pertencente a cada um dos Movimentos que constituem a turma, (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimentos de Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD)), totalizando seis, dentre os quais procuramos selecionar estudantes que contemplassem a participação dos diferentes Estados da nação representados na turma; e ainda um integrante da coordenação geral da turma. Ao todo realizamos 12 entrevistas com educandos.

Já no que diz respeito aos educadores, estes somam um total de seis entrevistados (um que contribui no setor de serviços da escola, e coordena a Unidade de Zeladoria; outro contribui na coordenação do ITERRA; e ainda, quatro educadoras mais ligadas à área pedagógica, que são as seguintes: uma integrante o Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP); outra educadora, além constituir o Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST, coordena a Unidade de Ensino Superior (UES) do ITERRA; ainda, uma professora que desenvolveu atividades em alguns dos componentes

curriculares, também atuando na coordenação do curso; a quarta faz parte do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST e também atua na coordenação geral do ITERRA);

Dentre as fontes documentais, utilizamos os seguintes documentos: a) o Relatório da Prática de Campo da Turma de Pedagogia da Terra Margarida Alves – Versão Preliminar; b) o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERGS; c) o Projeto Metodológico da Etapa 5 do Curso de Pedagogia da Terra – Turma 2; d) a Minuta de Projeto de Pesquisa do curso; e as publicações do ITERRA, os chamados Cadernos do Iterra: e) Número 2, que apresenta a proposta do Projeto Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro; f) Número 6 - Pedagogia da Terra; g) Número 9, que apresenta a proposta do Método Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro.

Para a coleta dos dados e informações, em coerência com as fontes delimitadas, foram utilizados os seguintes instrumentos: um roteiro semi-estruturado utilizado para entrevista (Anexo I); um roteiro de observação (na organização do trabalho pedagógico a observação do trato com o conhecimento, objetivos, avaliação, tempo pedagógico, espaços, implementos e recursos materiais); máquina fotográfica para registro de fotografias da escola e do trabalho pedagógico; gravador para entrevista; ficha de registro de informações dos documentos; e ainda, um diário de campo. Também tivemos como produto da pesquisa para análise, a elaboração de um filme produzido como registro de observação com dezesseis minutos de duração. Este último consta das 100 fotografias coletadas durante o período de observação na escola e apresenta a organização do trabalho no interior do ITERRAMEJC sendo, assim, parte integrante da presente produção teórica.

A elaboração dos instrumentos se deu com base nas categorias empíricas que nos permitiram analisar com profundidade o fenômeno em estudo; que nos apresentaram os elementos para discutir a organização do trabalho pedagógico, confrontando os dados (não mais da aparência fenomênica, mas da essência da coisa) com as categorias teóricas de fundo que possibilitam apresentar argumentos para defender nossa tese.

Após termos realizado os primeiros contatos e visitas ao ITERRAMEJC, no momento preparatório do (à época) projeto de tese, nossa proposta de pesquisa foi apresentada à coordenação do ITERRAMEJC, quando obtivemos a permissão para a realização da mesma. Além disto, neste processo também tivemos a oportunidade de apresentar a proposta de pesquisa a uma representante do setor nacional de educação do MST no sentido de avaliarmos, tanto a viabilidade do estudo, quanto às demandas do MST em relação ao nosso objeto de estudo proposto.

A coleta dos dados teve duração de 29 dias, decorridos no período de 21 de novembro a 18 de dezembro de 2005, sendo realizada de forma intensiva durante o período do quinto tempo escola da Turma II do Curso de Pedagogia da Terra, a Turma Margarida Alves. A pesquisa buscou, portanto, captar as contradições internas e externas do movimento do real através da análise de uma proposta em construção, no movimento de fazer e refazer-se, relacionando prática, teoria e ação.

Os dados empíricos relativos ao trabalho pedagógico do processo de formação de professores do ITERRA-IEJC foram tratados de forma a articular as dimensões quantitativas e qualitativas do fenômeno. Partimos da compreensão de que as experiências em estudo se constituem como processos, nos quais a tensão e inter-relação entre a quantidade e a qualidade, fazem emergir no real concreto, novas formações materiais. Esta compreensão de “processo” possibilita que o real seja constantemente modificado em qualidade e, portanto, em quantidade, e vice-versa.

Nesta direção, fazemos a opção pelo pensamento dialético, na medida em que este [...] *analisa todas as coisas, fenômenos, em suas mudanças contínuas, uma vez que determina, nas condições materiais daquelas modificações, o limite crítico em que “A” deixa de ser “A”*. (TROTSKY, 2003, p.46). Nosso intuito é o de trazer à tona os elementos que conferem singularidade à experiência de formação de professores do ITERRA/IEJC, apontando suas características do ponto de vista qualitativo e quantitativo, bem como seus desdobramentos ontológicos, teóricos, e políticos.

A unidade observacional do fenômeno em estudo é o trabalho pedagógico do curso de formação de educadores do ITERRA e, dentro dele, o trato com o conhecimento, objetivos e avaliação por serem estas unidades os elementos constitutivos centrais, sem os quais não é possível reconhecer a ação pedagógica. Buscamos a regularidade desta unidade observacional através das rotinas e episódios observados nas atividades curriculares – em sala de aulas ou em outras circunstâncias do currículo. Desta forma foi possível aprofundar questões relacionadas à formação do educador articulada ao projeto de sociedade que vem sendo gestado nas lutas dos Movimentos.

Enquanto técnica de pesquisa, nossa opção foi pela *observação participante*, aqui entendida como ‘*uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção*’ de forma a envolver um conjunto de técnicas metodológicas que pressupõe um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada (DENZIN (1978) apud Lüedke & André, 1986, p.28).

Neste sentido, para a análise do trabalho pedagógico da formação de educadores no ITERRA/IEJC, optamos pela utilização, dentro da perspectiva da pesquisa quantitativa/qualitativa, do estudo de caso que, segundo Triviños, (...) *É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente.* (1987, p.133).

Ainda, conforme Gil (1991, p. 78), este tipo de estudo se caracteriza por ser um estudo aprofundado exaustivo de um ou de poucos objetos, de forma a permitir o conhecimento amplo e detalhado do mesmo; tarefa que, segundo o autor, se torna praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados. O estudo de caso ainda, se fundamenta na idéia de que a análise de uma unidade de um determinado universo possibilita compreender a generalidade do mesmo ou, pelo menos permite estabelecer bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa.

Dentro desta compreensão, ao estudarmos a experiência do ITERRA/IEJC, temos clareza de sua singularidade no que diz respeito à contribuição em diversos âmbitos que a mesma vem dando para a educação no país.

Neste sentido é que destacamos as categorias teóricas, que têm como base para sua definição a necessidade primeira de toda a história humana: a existência de seres humanos vivos. Esta condição vem sendo ameaçada no modo de produção da vida nos marcos do capital, no qual vivemos. A relação que garante a existência do homo sapiens-sapiens, ou seja, a relação entre o homem e a natureza para a produção dos bens necessários à sua existência, vem sendo destruída. Assim o é com a relação entre o homem consigo mesmo, com a humanidade e com os outros homens. As relações e mediações de troca, de apropriação privada dos meios de produção e da divisão do trabalho se sobrepõem às necessidades humanas de existência.

Assim é que delimitamos nossas categorias teóricas que permitiram um confronto da realidade estudada com as necessidades vitais dos seres humanos no século XXI. São elas: modo de produção, forças produtivas e relação de produção, trabalho, formação humana onilateral, alienação, projeto histórico, teoria pedagógica, pedagogia socialista, prática pedagógica como práxis pedagógica; realidade, possibilidade e contradição.

Nossa intenção foi a de confrontá-las com os dados coletados, de forma a explicitar a tensão que formam, a realidade e a necessidade humana (do ponto de vista ontológico), expressando as possibilidades históricas de uma pedagogia socialista vir a se materializar, evitando, desta forma, tratarmos a-historicamente do fenômeno estudado, sob pena de esta tensão *ser transformada numa mistificação irracional de algum tipo* (MÉSZAROS, 2006, p.42).

Passamos então, a seguir, ainda para a exposição das categorias centrais que orientam a análise de nossa pesquisa.

2.2 Relações de produção e superação da Alienação: o ponto de partida para outro projeto histórico

Há pouco mais de uma década era decretada a morte do socialismo e a vitória definitiva do capitalismo. No entanto, a despeito da torcida de todos os capitalistas e burgueses, o capitalismo não só não está resolvendo os problemas da humanidade, como os está agravando de um modo extremamente brutal, colocando em risco a própria existência da espécie humana. Não se trata, porém, de defeitos, mas da própria essência do capitalismo (TONET, 2002, p. 03).

Com esta afirmação inicial, Tonet (2002) nos convida a retomar com ênfase a discussão a respeito da superação do capitalismo e da construção de uma nova forma de sociabilidade na qual os homens possam viver uma vida realmente digna. Sociabilidade esta denominada de socialismo, conforme a referência dos clássicos Karl Marx e Friederich Engels.

Constatando a deturpação sofrida pela idéia do socialismo desde o século XX, o autor se propõe fazer uma necessária retomada da coisa, desde o seu princípio, realizando a distinção essencial entre o que é e o que não é o socialismo.

Inicialmente então trata daquilo que não é o socialismo, enfatizando que não podemos tomar como referência a experiência que foi convencionalizada ser chamada de 'socialismo real', desenvolvida nos países ditos socialistas europeus, pois toda a discussão estará falseada, já que nos restariam apenas, ou a pura e simples rejeição do socialismo, ou a tentativa de localizar os seus defeitos para corrigi-los. Isto posto, Tonet propõe um outro ponto de partida e um outro enfoque para esta problemática.

Para tanto, ressalta que é preciso afastar algumas graves deformações sofridas pela idéia de socialismo, as quais procederam tanto dos seus adversários quanto dos seus adeptos. Dentre estas, ele destaca as seguintes:

(...) as idéias de que socialismo seria uma sociedade paradisíaca, onde não existiria nenhum problema, onde reinaria a mais completa felicidade, uma forma de sociedade coletivista, isto é, onde o interesse individual seria desprezado, só valendo o interesse comum; uma forma de sociedade marcada pela supressão da propriedade privada (no sentido jurídico-político), pela estatização dos meios de produção (terra, fábricas, comércio, bancos, etc.), pelo planejamento centralizado da economia por intermédio do Estado; por uma produção voltada para o atendimento das necessidades básicas da maioria da população; pela existência de um Estado todo-poderoso e de um partido

único, na suposição de que, sendo a classe trabalhadora uma só, não poderia ser representada por mais de um partido (2002, p. 04-05).

Para o autor, todas estas idéias nada têm a ver com o socialismo. Foram, ao contrário, construídas através da guerra ideológica contra o socialismo, desencadeada por parte dos capitalistas e seus ideólogos e, ao mesmo tempo, pelos fatos ocorridos nos países que se reivindicavam socialistas.

Por outro lado, Tonet chama a atenção de que este debate não se trata apenas de colocar-se a favor ou contra o capitalismo, mas de **examinarmos e compreendermos o processo histórico tendo sempre como referência o que é o ser humano que está no centro dele**. Desta forma, “(...) o critério geral de avaliação será sempre o de compreender, em cada momento histórico, como se dá este processo e quais as possibilidades e limites para que o homem se construa cada vez mais como um ser propriamente humano” (2002, p. 05).

Neste sentido, fazemos destas as nossas palavras quando nos propomos a realizar o estudo do trabalho pedagógico do curso de formação de educadores que vem sendo desenvolvido pelos trabalhadores camponeses, ligados à Via Campesina, no interior do ITERRA/IEJC, pois compreendemos que a ciência construída em nosso país deve servir para responder, concomitantemente, aos problemas da realidade vivida, aos anseios da classe trabalhadora e às necessidades vitais da humanidade.

Neste sentido, prosseguimos, a seguir, com os elementos, expostos por Tonet (2002), que nos auxiliarão a compreender o que é o socialismo, já que tomamos esta perspectiva como aquela que ainda poderá tirar da mira da extinção, não somente a espécie humana, mas também o próprio planeta terra.

Retomando então o princípio, ele coloca que a primeira pergunta a ser feita trata-se de: o que é o socialismo? Para qualificar esta questão, é preciso primeiro, considerar que o socialismo não existe (e nunca existiu em parte alguma) e que o futuro não está pré-determinado, sendo impossível saber, em detalhes, como será uma sociedade socialista. Em segundo lugar deve-se considerar que, como a história da humanidade tem uma linha de continuidade, é possível saber quais serão as linhas gerais e essenciais que estarão no centro de uma forma de sociabilidade para além e superior ao capitalismo (2002, p. 06).

O autor ressalta que estas linhas gerais e de essência não são obras de imaginação ou elucubrações, mas são abstraídas do processo histórico geral (o processo de tornar-se homem do homem) e do atual estágio de desenvolvimento da sociedade que é o capitalismo.

Neste sentido, relembra as afirmações de Marx quando afirmava que o comunismo não é um ideal a ser atingido, mas é resultado do próprio movimento real que supera o estado atual das coisas. E de nada adiantaria falarmos sobre as idéias do comunismo se as condições de construção de uma sociabilidade,

com base comunista, já não existissem no interior da sociedade capitalista. Para Tonet, algo deve ficar bem claro: *“socialismo não será o que gostaríamos que fosse, socialismo será (se a humanidade conseguir chegar lá) uma forma de sociabilidade construída a partir do capitalismo e superior ao que há de melhor nele e não simplesmente diferente dele em alguns aspectos (como, por exemplo, na preocupação com a igualdade social)”* (2002, p. 06).

Ao abordarmos esta questão do socialismo, enquanto uma possibilidade de organização da base material de produção da vida, entendemos ser importante aqui evidenciar nossa compreensão da categoria do ‘modo de produção’, visto que também acompanha nossas análises da realidade estudada.

Esta categoria, ao não ter sido utilizada num único e coerente sentido por Marx, permitiu que fosse utilizada como o elemento central de uma explicação da história enquanto uma sucessão de diferentes fatos, onde as épocas da história são definidas de acordo com um modo dominante de produção e a revolução como a substituição de um modo de produção por outro. Esta se tornou à concepção típica do marxismo ‘economicista’ da Segunda Internacional (BOTTOMORE, 1988, p.267). O conceito de modo de produção em Marx é controvertido.

Conforme esta perspectiva, a dialética se baseia no desenvolvimento paralelo das forças produtivas, que se desenvolvem baseadas em determinadas relações de produção, e na sua contradição inerente a qual só se torna manifesta em um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas, no momento em que as relações de produção se convertem em obstáculos a esse desenvolvimento.

De qualquer forma, para Bottomore (1988, p. 268), todos os debatedores desta questão certamente aceitariam como uma definição eficiente de modo de produção a conhecida citação de Marx em que ele expressa que: *“A forma econômica específica pela qual o trabalho excedente não pago se extorpe dos produtores diretos determina relação dominadores-dominados, tal como esta nasce diretamente da própria produção e, por sua vez, age sobre ela como elemento determinante. Aí se fundamenta toda a formação da comunidade econômica, que surge das próprias relações de produção, e, por conseguinte, a estrutura política que lhe é própria. É sempre na relação direta entre os proprietários dos meios de produção e os produtores diretos – uma relação que corresponde sempre, naturalmente, a um dado nível de desenvolvimento dos métodos de trabalho e, portanto, da sua produtividade social – que encontramos o recôndito segredo, a base oculta de toda a estrutura social”*.

Ainda, para o autor, “(...) Marx o usa por vezes no sentido restrito de natureza técnica da produção, ou de maneira de produzir, por exemplo, quando diz que o capitalismo introduz ‘diariamente constantes

revoluções no modo de produção'. Mais freqüentemente, Marx emprega o conceito num segundo sentido, no sentido de sistema social (ou maneira ou modo) de produzir que tem lugar dentro de, e como resultado de, um certo conjunto de relações de propriedade. Assim, as relações de produção capitalistas definem uma ligação específica entre os homens e as forças produtivas, ao passo que o modo de produção capitalista envolve a produção de mercadorias, uma certa maneira de produzir excedente, a determinação do valor pelo tempo de trabalho e assim por diante." (1988, p. 261),

Com isso temos que o modo de produção é constituído pelas *forças produtivas* (meios de produção mais a força de trabalho humana) em conjunto com as *relações de produção* (constituída pela propriedade econômica das forças produtivas).

Segundo Bottomore (1988, p.157), nas obras da maturidade de Marx se encontra presente a idéia de que subjaz à dinâmica do modo de produção capitalista uma contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. Esta relação, de maneira mais geral, explica a existência da história enquanto uma sucessão de modos de produção já que desencadeia o colapso de um modo de produção e a sua substituição por outro.

As **forças produtivas**, para Marx, abrangem os *meios de produção* (ferramenta, máquinas, fábricas, etc.) e a *força de trabalho* (as habilidades, o conhecimento, a experiência e outras faculdades humanas usadas no trabalho). Elas representam as possibilidades que a sociedade tem à sua disposição para a produção material.

Conforme Bottomore (1988, p.157), "*O desenvolvimento das forças produtivas compreende, portanto, fenômenos históricos com o desenvolvimento da maquinaria e outras modificações do processo de trabalho, a descoberta e exploração de novas fontes de energia e a educação do proletariado.*"

Para o autor,

(...) Os meios de produção no capitalismo têm um aspecto dual semelhante. Do ponto de vista do processo de trabalho, os meios de produção são meios que servem à atividade produtiva intencional, e o operário está ontologicamente relacionado com os meios de produção enquanto elementos essenciais para a objetificação da atividade de trabalho em produtos. Do ponto de vista do processo de valorização, porém, os meios de produção são os meios para a absorção do trabalho humano. Quando o operário consome os meios de produção enquanto elementos materiais da atividade produtiva (processo de trabalho), simultaneamente os meios de produção consomem o trabalhador para que o valor seja valorizado (processo de valorização). No capitalismo, não é o operário que emprega os meios de produção, são os meios de produção que empregam o operário (1988, p. 300).

Já quanto às **relações de produção**, estas se constituem pela propriedade econômica das forças produtivas onde, no capitalismo a relação mais fundamental é a propriedade que a burguesia tem dos meios de produção contrapondo-se ao proletariado, que possui apenas a sua força de trabalho. Elas devem corresponder ao nível produtivo da sociedade e ligam as forças produtivas e os seres humanos no processo de produção.

Ao dar início à caracterização dos fundamentos essenciais que definem o que é o socialismo, o autor destaca o primeiro pressuposto fundamental que é '*o trabalho como fundamento do ser social*'. Considerando necessário iniciar pela raiz do processo social – o processo de tornar-se homem do homem – sem o perder de vista, o trabalho é retomado enquanto ato fundante da existência humana, pois é através de seu intermédio que se dá a passagem do ser natural ao ser social além de ser a base a partir da qual se constrói a totalidade da realidade social. Além disso, o "(...) *trabalho, em seus elementos essenciais, é um composto de teleologia (finalidade consciente) e causalidade (a natureza, com suas leis próprias)*. A articulação entre estes dois elementos é que dá origem a uma realidade não mais natural, mas social" (TONET, 2002, p. 07).

A este processo de que participam o homem e a natureza, Marx (1980) denomina trabalho, isto é,
o

[...] processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho. [...] (MARX, 1980, p. 202).

Nesse sentido, é através do trabalho que o homem transforma a natureza, objetivando atender às suas necessidades e adequando-a às suas finalidade e, ao mesmo tempo, também se constrói a si mesmo como ser humano. Deste fato decorre que tudo o que o homem é, e isto inclui a sua natureza mais essencial, é resultado da atividade dos próprios homens. Com isto, segundo enfatiza o autor, um núcleo imutável constituído pelo caráter egoísta dos indivíduos, como afirmam outras correntes de pensamento e, em especial, o liberalismo. "Ou seja, o homem não nasce bom ou mau, egoísta ou solidário; ele se torna isto ou aquilo dependendo da realidade social que ele mesmo constrói" (TONET, 2002, p. 07).

A partir destes elementos, também decorre que, por mais que o homem venha se afastar da natureza, no seu processo de tornar-se humano, o intercâmbio com ela é uma necessidade que jamais

poderá ser totalmente suprimida. Este fato expressa o caráter histórico e social do ser social, o qual, conforme o autor, é a base para afirmar que o capitalismo pode ser superado e que o socialismo é uma possibilidade real.

É necessário aqui, também apresentarmos nossa compreensão da categoria possibilidade. Assim, na perspectiva da dialética materialista temos o entendimento de que a realidade é o que existe realmente, enquanto que a possibilidade é o que pode se produzir quando encontrar as condições propícias para tal. Neste caso, a possibilidade somente existe como propriedade, capacidade da matéria de se transformar de um em outro estado, sendo assim um momento da realidade.

Desta forma, segundo Cheptulin, a possibilidade é definida pelas formações materiais, propriedades, estados que ainda não existem na realidade, mas que podem vir a se manifestar visto a capacidade da matéria de passar de um estado qualitativo a outro. Com isto, a possibilidade, ao se realizar, se transforma em realidade o que nos permite também definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como sendo uma realidade em potencial (1982, p. 338)

Nestas circunstâncias, sendo a possibilidade possível de ser transformada em realidade sob condições determinadas pode-se então, ao conhecermos as condições necessárias, interferir no curso objetivo dos acontecimentos a partir da criação artificial das condições que são requeridas, acelerando ou refreando a sua transformação em realidade.

Para Cheptulin,

Toda atividade prática dos homens baseia-se exatamente nessa lei. Com efeito, todas as operações do trabalho nada mais são do que ações que visam criar as condições necessárias para a realização dessas ou daquelas possibilidades conhecidas, próprias aos objetos e aos fenômenos da natureza, introduzidas nos processos de produção. Se a atividade prática dos homens baseia-se na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade, torna-se indispensável analisar a fundo essas leis e estudar as possibilidades sob seus diferentes aspectos. (1982:340).

Ainda, conforme já visto, se todas as formações materiais constituem uma unidade de uma quantidade infinita de aspectos e tendências diferentes e contrários, isto quer dizer que também Possui uma infinita quantidade de distintas possibilidades.

Aquelas possibilidades que são condicionadas pelos aspectos e ligações do objeto que são necessários, bem como pelas leis do funcionamento e do desenvolvimento do mesmo, são as chamadas possibilidades reais. As ligações condicionadas pelas ligações e relações contingentes são as possibilidades formais.

As possibilidades reais ainda se diferenciam conforme as suas ligações e as condições necessárias para a sua realização distinguindo-se em possibilidade concreta, na qual as condições necessárias para a realização da possibilidade em realidade estão reunidas no momento presente; e possibilidade abstrata, na qual não se encontram reunidas, no momento presente, as condições necessárias.

A educação, precisamente, no que diz respeito à formação do professor, para que se apresente enquanto uma possibilidade revolucionária real deve estar ligada ao processo de mudança da base material.

O trabalho enquanto uma atividade teleologicamente guiada e projetada, para ser objetivado, necessita de formação prévia do ser humano, de conhecimento prévio, anterior, o que pressupõe um processo educativo. Nesta relação, a formação humana se complexifica, dadas as exigências das diferentes formas da existência humana. As possibilidades de alteração da formação serão dadas na medida que os objetivos e a objetivação da existência tenham outra direção que não a da alienação.

Alterar as relações de produção dos processos educativos, seja no interior da escola ou fora dela, sem alterar as relações de produção estruturais da sociedade, sem alterar as relações sociais de trabalho na estrutura social em geral, ou pelo menos articular a mesma à luta por estas transformações, situa a mesma no campo do reformismo.

Considerando que o trabalho, devido a sua própria natureza, é uma atividade social, isto é, que implica sempre relações entre aqueles que a realizam, e que também é a base do ser social, Tonet afirma que a sua forma concreta constituirá sempre a base a partir da qual se estruturará qualquer tipo de sociedade. É importante lembrar ainda que o trabalho não esgota a realidade social e que a produção do excedente e a complexificação da vida social originam necessidades e problemas que não poderiam ser solucionados apenas no âmbito do trabalho. Este processo leva ao surgimento de novas dimensões tais como a arte, a religião, educação, política, direito, ciência, etc., que têm o trabalho como sua raiz, mas que apresentam, cada uma delas, uma função e uma especificidade própria.

Sobre este aspecto, Mészáros afirma que o homem, como parte específica da natureza (um ser com necessidades físicas historicamente anteriores a todas as outras), precisa *produzir* para se manter. Para tanto, ele cria, *necessariamente*, neste processo, *uma complexa hierarquia de necessidades 'não-físicas', que se tornam igualmente necessárias à satisfação de suas necessidades físicas originais* (MÉSZÁROS, 2006,p.79).

No processo histórico de desenvolvimento da humanidade, um dos grandes marcos foi o surgimento da forma de produzir e garantir a vida a partir da propriedade privada, da divisão social do trabalho e das classes sociais que ocorreram no momento em que o desenvolvimento das forças produtivas permitiu que os seres humanos produzissem mais do que o necessário para a sua subsistência imediata. Com tais elementos iniciava a exploração do homem pelo homem onde as forças coletivas postas em comum passam a ser privatizadas e postas a serviço da exploração e da dominação, dos que produzem, pelos proprietários dos meios de produção. A partir a história da humanidade tem como eixo a luta entre as classes, estando diretamente ligada ao modo de produzir e de repartir a riqueza. Já as demais dimensões, por sua vez, serão de alguma maneira, perpassadas por essa luta travada entre as classes.

A sociedade capitalista passa a se organizar sob relações de trabalho de forma assalariada, de compra e venda da força de trabalho dos trabalhadores pelos capitalistas, ou seja, os donos dos meios de produção. Segundo Tonet (2002, p. 11).

(...) É a partir deste ato básico que tem origem um conjunto de categorias, algumas específicas, outras que já existiam antes, mas sofreram uma profunda modificação. Trata-se da mais-valia, do capital, da propriedade privada, do valor-de-troca, do trabalho assalariado, da mercadoria (com seu fetichismo), da divisão do trabalho, das classes sociais burguesas. Também tem origem aí a divisão entre a esfera privada e a esfera pública bem como o estado, com todo o seu aparato jurídico-político, para garantir a reprodução desta ordem social.

Esta forma de organização do trabalho, devido à sua própria natureza, sempre gera necessariamente a desigualdade social visto que, o capitalista, ao comprar a força de trabalho do operário, além de adquiri-la enquanto coisa, também adquire o poder de expropriar e dominar a vida dele. Por isso, produzir desigualdades sociais não é um defeito da reprodução do capital, mas constitui a sua própria essência.

Segundo Machado,

(...) A burguesia interpreta igualdade de acesso e de oportunidades como direito à concorrência. Marx e Engels mostrarão que esta igualdade não significa mais que desigualdade, e que a superestrutura social e suas instituições não funcionam de forma autônoma face à estrutura da produção material. O que os homens produzem e sobretudo o modo como produzem determinam o modo de ser dos indivíduos. As condições materiais da produção capitalista conferem inerentemente, condições diferentes aos indivíduos, conforme a sua forma de inserção social, habilitando-os a enfrentar desigualmente a concorrência.

(...)

O século XIX se caracteriza pela tentativa de organização dos sistemas de educação, mas também pela diferenciação das instituições escolares. Ao mesmo tempo que se organiza, ele se diferencia, e este processo, por ser contraditório, não significa que seja

paradoxal. A perspectiva de enriquecimento da burguesia se verifica pela possibilidade de expropriação dos meios de produção antes dispersos entre produtores independentes e pelo empobrecimento crescente do proletariado. Esta contradição invade o terreno escolar e aí, a necessidade de demarcação da diferença se manifesta, surgindo polarizações como entre a formação geral e a formação profissional, o humanismo e as ciências etc. O movimento operário reage e reivindica a educação integral, sem essas dissociações. (1989, p. 40)

Por isso torna-se absolutamente impossível construir uma autêntica comunidade humana sobre a base do capital. E, por outro lado, o próprio capital, gerado por aquela forma de trabalho explorado, torna-se o responsável pelo extraordinário desenvolvimento da ciência; da técnica e das forças produtivas, nas quais se inclui o homem; e também pela produção, em grande escala, da riqueza; pelo constante revolucionamento do processo produtivo; pela universalização real da humanidade; por permitir um caráter plenamente social ao ser social, ainda que alienado; e por colocar as bases para um amplo e rico desenvolvimento dos indivíduos e do gênero humano (TONET, 2002, p. 12).

Segundo Manacorda (1991, p. 75), (...) Talvez se possa dizer, parafraseando o discurso de Marx sobre o que é o trabalho segundo a realidade e segundo a possibilidade, que o trabalhador é, segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, onilateral.

Em síntese, segundo Tonet (2002, p. 12),

(...) o capital, cuja origem está na compra-e-venda da força de trabalho, é uma matriz contraditória. Ao mesmo tempo em que produz condições para desenvolver uma riqueza imensa, também cerceia e deforma a produção desta mesma riqueza. Ao mesmo tempo em que produz condições para criar riqueza suficiente para atender às necessidades de todos, também impede o acesso a ela para a imensa maioria que produz. Ao mesmo tempo em que produz condições para realizar efetivamente a igualdade e a liberdade de todos, também aumenta extraordinariamente a desigualdade social e suprime a liberdade dos indivíduos ao submetê-los à sua lógica. Ao mesmo tempo em que produz condições para um desenvolvimento amplo e rico dos indivíduos, também torna-os unilaterais, deformados, empobrecidos e opostos entre si. Ao mesmo tempo em que produz condições para um intercâmbio harmonioso e adequado entre o homem e a natureza, sua lógica interna o impulsiona à devastação e à degradação da natureza e de suas relações com os homens.

Outro aspecto importante, destacado pelo autor, mostra que no atual momento histórico em que a humanidade vive mostra que não é apenas a natureza do capital produzir desigualdades sociais, mas também a natureza intrínseca da sua reprodução é produzir tanto mais desigualdades sociais quanto maior for o seu desenvolvimento. Isto pode ser plenamente observado quando, de um lado, temos o

extraordinário desenvolvimento da riqueza e, de outro, a intensificação nunca vista das desigualdades e dos problemas sociais tais como a miséria, fome, violência, guerras, drogas, devastação da natureza, etc.

Nos Manuscritos de 1844, de Marx, o trabalho é considerado tanto em sua acepção geral, enquanto ‘atividade produtiva’ que se expressa na determinação ontológica fundamental da ‘humanidade’[...]; como em sua acepção particular, na forma de ‘divisão do trabalho’ capitalista. É nesta última forma – a atividade estruturada em moldes capitalistas - que o ‘trabalho’ é a base de toda a alienação (MÉSZÁROS, 2006, p.78).

Segundo Manacorda,

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim, as duas dimensões do homem dividido cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário e do intelectual (...). E o próprio trabalhador – apresentando-se o trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem – também se apresenta como a desumanização completa; mas, por outro lado – sendo a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal. (1991, p. 67-68)

Conforme Mézáros (2006, p. 79), o homem, como parte específica da natureza (um ser com necessidades físicas historicamente anteriores a todas as outras), precisa *produzir* para se manter. Para tanto, ele cria, *necessariamente*, neste processo, *uma complexa hierarquia de necessidades ‘não-físicas’, que se tornam igualmente necessárias à satisfação de suas necessidades físicas originais*. (MÉSZÁROS, 2006, p.79). A educação é uma necessidade desta natureza, criada a partir das necessidades materiais da existência.

Em relação à **categoria alienação**, do ponto de vista da realidade concreta, esta se justifica a partir da expressão da degradação das relações humanas, dentre elas a principal – o trabalho. Exemplos podem ser dados tal como, a fome no mundo: 840 milhões de pessoas sofrem de fome, quando a humanidade já desenvolveu mecanismos tecnológicos que possibilitam produzir alimentos em abundância, conforme demonstrado no capítulo primeiro desta tese. O mesmo ocorre em relação ao fenômeno da educação, sendo alto o nível de analfabetismo no Brasil, que é ainda maior na zona rural. Assim, nos valem do conceito de alienação de Marx, que apresenta quatro aspectos principais que são os seguintes: a) o homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); c) de seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro da espécie humana); d) o homem está alienado do homem (dos outros homens).

A primeira dessas quatro características do “trabalho alienado” expressa a relação do trabalhador com o *produto* de seu trabalho, que é ao mesmo tempo, segundo Marx, sua relação com o mundo sensível exterior, com os objetos da natureza.

A segunda, por sua vez, é a expressão da relação do trabalho com o ato de produção no interior do processo de trabalho, isto é, a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa. (Isso significa que não é a atividade em si que lhe proporciona satisfação, mas uma propriedade abstrata dela: a possibilidade de vendê-la em certas condições.) Marx também chama à primeira característica “estranhamento da coisa”, e à segunda “auto-estranhamento”.

O terceiro aspecto – a alienação do homem com relação ao seu ser genérico – está relacionado com a concepção segundo a qual o objeto do trabalho é a objetivação da vida da espécie humana, pois o homem “se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele”. O trabalho alienado, porém, faz “do seu ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a essência espiritual, a sua essência humana”.

A terceira característica está implícita nas duas primeiras, sendo expressão delas em termos de *relações humanas* como também o é a quarta característica anteriormente mencionada. Porém, enquanto, ao formular a terceira característica Marx, levou em conta os efeitos da alienação do trabalho – tanto como “estranhamento da coisa” quanto como “auto-estranhamento” – com respeito à relação do homem com a humanidade em geral (isto é, a alienação da “condição humana” no curso de seu rebaixamento por meio de processos capitalistas), na quarta ele as está considerando tendo em vista a relação com os *outros homens* (MÉSZAROS, 2006, p. 20).

Como afirma Marx, *Uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico, é o **estranhamento do homem pelo [próprio] homem.** Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o **outro** homem. O que é produto da relação do homem com seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem* (1980, p. 202).

Assim, o conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do “estranhamento do homem em relação à *natureza* e a *si mesmo*”, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem- humanidade* e *homem e homem*, de outro (MÉSZÁROS, 2006, p.21).

Segundo Mészáros, Marx, nos *Manuscritos de Paris*, esboça as principais características de uma nova “ciência humana” revolucionária do ponto de vista de uma grande idéia sintetizadora: a *alienação do trabalho como a raiz causal de todo o complexo de alienações* (Mészáros, 2006, p.21).

A alienação caracteriza-se, portanto, pela extensão universal da “vendabilidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a “reificação” das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em “indivíduos isolados” (*vereinzelte Einzelnen*), que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas, “em servidão à necessidade egoísta”, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade (MÉSZÁROS, 2006, p.39).

Para tratarmos da necessidade humana, cabe aqui, verificar aquilo que impede de o homem realizar sua atividade produtiva de forma não alienada, ou seja, o impede de satisfazer suas necessidades: a propriedade privada dos meios de produção, o intercâmbio e a divisão do trabalho. O homem, a partir destas mediações, se aliena do próprio trabalho, de sua própria atividade teleologicamente guiada; da matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; bem como dos instrumentos do trabalho (componentes do processo de trabalho). Ocorre aqui uma ‘mediação da mediação’, uma mediação historicamente específica (no modo de produção do capital; mediação de segunda ordem - forma específica, alienada, da mediação de primeira ordem) da automediação ontologicamente fundamental do homem com a natureza (mediação de primeira ordem) (MÉSZÁROS, 2006, p.78).

Como aponta Mészáros [...] *atividades e necessidades do tipo ‘espiritual’ têm, assim, sua base ontológica última na esfera da produção material como expressões específicas do intercâmbio entre o homem e a natureza, mediado de formas e maneiras complexas.* (MÉSZÁROS, 2006, p. 79). E assim o é com a Educação, uma necessidade não material [ou espiritual, para utilizar o termo de Marx], que medeia a atividade produtiva do homem, e sem ela, em suas diferentes formas, as gerações jamais poderiam se apropriar do conhecimento produzido por seus antecessores, nem tampouco produzir sua existência.

Nesta perspectiva, dentre os elementos centrais que consolidam a educação como sendo a formação do indivíduo enquanto gênero humano a partir de sua constituição enquanto ser social, não podemos eximir a responsabilidade da instituição escolar neste processo. Para Duarte

Cabe assinalar que o processo de apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar. Isso não é, porém contraditório com a tese que tenho defendido a de que a educação escolar deve desempenhar um papel decisivo na formação do indivíduo. O caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana. Na realidade, a

apropriação em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre uma característica de um processo educativo. (2003, p. 33)

Neste essencial debate, a partir das contribuições de Duarte, ainda destacamos mais um elemento que se torna central nas análises de nosso objeto de pesquisa. O autor chama a atenção para o “[...] fato de que, ao afirmar que o processo de apropriação é sempre educativo, não estou desconsiderando que os processos educativos em sociedade divididas em classes sociais, como é o caso da sociedade capitalista na qual vivemos, podem ser ao mesmo tempo processo de humanização e de alienação” (2003, p. 33).

Neste caso, considerando a forma atual de organização da vida dos seres humanos, que tem suas bases implantadas no modo de produção capitalista, considerando que a educação escolar assume um papel decisivo no processo de o processo de apropriação e de objetivação dos indivíduos, interrogamos sobre a possibilidade, ou não, desta ocorrer de forma não alienada. Ou seja, quais as possibilidades de desenvolver prática social, na instituição escolar, de apropriação da cultura que possam permitir um processo predominantemente de humanização, sobrepondo o caráter alienado da educação capitalista?

Para Mészáros, em condições em que o trabalho se torna exterior ao homem, a objetivação assume a forma de um poder alheio que confronta o homem de uma maneira hostil. Esse poder exterior, que segundo ele se trata da propriedade privada é “[...] ‘o produto, o resultado, a consequência necessária, do **trabalho exteriorizado [alienado]**, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (MARX apud MÉSZÁROS, 2006, p. 146, grifo do autor). Se tivermos como resultado desse tipo de objetivação a produção de um poder hostil, conseqüentemente o homem não pode realmente ‘contemplar a si mesmo num mundo criado por ele’ (idem), mas sim submetido a um poder exterior e privado do sentido de sua própria atividade, inventando um mundo irreal e submetendo-se a ele e, assim, restringindo ainda mais a sua própria liberdade.

Ao ser alienado dos outros homens e da natureza, o ser humano então deixa de possuir os poderes que lhe pertencem enquanto um ‘ser universal’, os quais não podem ser exercidos já que a sua universalidade é abstraída e transformada num poder impessoal que o confronta na forma de dinheiro (idem), sendo por isto necessária a busca do rompimento com o *modo de produção capitalista*.

Com isso, para Tonet (2002, p.12), tanto a lógica interna do capital quanto a profunda crise estrutural que este sistema vive, *evidenciam que ele já não pode abrir horizontes para uma autoconstrução autenticamente humana do homem*, e que deve ser inteiramente superado para que a humanidade possa chegar a um patamar superior de sua realização.

Esta perspectiva se coloca visto que, ainda, a própria dinâmica interna do capital é de tal ordem que não pode ser controlada por nenhuma força, inclusive a do Estado, pois quando posta em ação adquire um modo próprio de reprodução, adquirindo uma força que é maior do que o homem. Ao contrário, ela pode ser erradicada por inteiro, já que é resultado dos atos dos próprios homens, quando for arrancada a sua raiz, que é a compra-e-venda da força de trabalho, quando os homens tiverem em suas mãos a regência do processo.

Neste caso, emerge também a necessidade de anunciarmos o projeto histórico a ser defendido e construído, isto é, "(...) o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma 'cosmovisão', mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos. Tais projetos fornecem base para a organização dos partidos políticos." (FREITAS, 1987, p.123).

Conforme Tonet esta regência passa exatamente pelo estabelecimento de uma outra forma de trabalho, que possa ser a base de uma nova e superior forma de sociabilidade. Esta forma é o trabalho associado. Ou seja, tal como o capitalismo tem como base o trabalho assalariado, o socialismo deverá ter em sua base o **trabalho associado**.

Quanto a este último, o autor explica:

Em que consiste o trabalho associado? O trabalho associado é uma forma de trabalho em que os indivíduos põem em comum as suas forças e o resultado deste esforço coletivo é distribuído para todos, de acordo com as necessidades de cada um. Para além de qualquer outra marca, esta forma de trabalho tem como característica essencial o controle consciente e coletivo dos produtores sobre o processo de produção. Deste modo, **são os homens que regem o processo de produção e não os produtos, transformados em mercadoria pela compra-e-venda da força de trabalho, que dominam a vida humana.** É evidente que **esta forma de trabalho é muito mais humanamente digna porque neste caso são os próprios homens que decidem como, o que e de que forma será realizada a produção.** Sob esta forma, então, o trabalho terá adquirido a sua forma mais digna, humana e livre possível. E é por isso mesmo que ele poderá ser a base de uma forma de sociabilidade onde os homens poderão ser não apenas formalmente, mas realmente livres e iguais (TONET, 2002, p. 14, grifo nosso).

Contudo, chama a atenção o autor, considerando o estágio de universalização em que se encontra hoje a humanidade, o trabalho associado não pode ser algo estabelecido apenas localmente. Independentemente do tempo que levar para ser estruturado e das formas concretas que vier assumir, ele terá que ter, necessariamente, um carácter universal.

Neste momento, do socialismo, o trabalho perderá seu caráter predominantemente desagradável, alienante e imposto como uma obrigação, tornando-se uma atividade onde predominarão o prazer e a auto-realização.

Assim, ao contrário da tese defendida por alguns teóricos, o trabalho não desaparecerá, pois ele, enquanto intercâmbio com a natureza, sempre será uma necessidade para a vida da humanidade e continuará sendo o fundamento do ser social. Apenas adquirirá uma forma mais adequada à autoconstrução plenamente humana.

Por outro lado, conforme Tonet (ibdem), esta forma de trabalho só poderá vir a existir a partir de duas condições. Primeiramente exige um enorme desenvolvimento das forças produtivas (ciência, técnica, maquinaria, novas qualidades e habilidades humanas), de forma que a criação da riqueza seja suficiente para atender às necessidades de todos garantindo uma base material a partir da qual possa surgir consciência, valores, comportamentos, relacionamentos, concepção de mundo efetivamente fraterno e solidário. Sem a existência destas condições, de nada adianta os apelos à solidariedade e ao humanismo. Contudo as próprias necessidades, na passagem do capitalismo ao socialismo, sofrerão profundas modificações, adequando-se ao desenvolvimento humano e não à reprodução do capital.

Já a segunda condição exigida para alcançar a forma do trabalho associado se refere à diminuição do tempo de trabalho necessário e o aumento do tempo livre. Mas este tempo, distintamente do tempo “livre” do capitalismo, terá caráter efetivamente livre, isto é, as decisões a respeito de como preenchê-lo pertencerão aos próprios indivíduos, pois já não mais estarão inseridas na lógica da reprodução do capital. Este tempo garantirá às pessoas dedicar-se à realização de atividades mais propriamente humanas tal como a arte, conhecimento, lazer, filosofia, jogo, etc. e também o desenvolvimento amplo de suas potencialidades.

Para Tonet somente a existência destas duas condições pode permitir a instauração do trabalho associado e, portanto, do socialismo. Segundo ele

Vale observar que é a própria dinâmica do capitalismo que impulsiona no sentido da criação destas duas condições. Ainda que de maneira deformada e desumanizadora, é ela que leva ao desenvolvimento constante da ciência, da tecnologia e das forças produtivas. O que também leva no sentido da diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção da riqueza. Contudo, para que estas duas condições possam adquirir uma forma adequada à instauração do fundamento do socialismo, é preciso que seja quebrada a lógica que as rege, ou seja, é preciso que haja uma revolução, vale dizer, uma mudança social radical. Como dizia Marx, ‘uma revolução política com alma social’ (2002, p. 17).

Esta nova base material terá conseqüências imensas como, por exemplo, a negação de todas as categorias da sociabilidade capitalista. Já não haverá compra-e-venda de força de trabalho e, com isso, acabarão a mais-valia; o capital e o trabalho assalariado, onde todos trabalharão segundo as suas possibilidades; a exploração e a dominação do homem pelo homem; a propriedade privada e as desigualdades sociais, onde todos terão acesso a todos os bens, materiais e espirituais, produzidos pelo trabalho coletivo, e necessários ao seu desenvolvimento.

Ressaltamos ainda mais um destaque que o autor nos chama a atenção. Conforme ele,

(...) a superação da propriedade privada não é uma questão jurídico-política. Ou seja, **não se supera a propriedade privada passando as fábricas, as terás, os bancos, etc., para as mãos dos trabalhadores. Sua superação só se dará, de fato, na medida em que for instaurado o trabalho associado, vale dizer, uma outra forma de produção.** É isto que deixa claro que, em todos os países ditos socialistas, jamais existiu socialismo, uma vez que lá a propriedade privada foi extinta jurídica e politicamente, mas não socialmente (TONET, 2002, p. 19, grifo nosso).

Ao instalar-se a superação do capitalismo, as conseqüências positivas também se farão sentir amplamente, pois pela primeira vez na história os homens serão efetiva e plenamente livres, isto é, determinados conscientemente por si mesmos. Tendo nas mãos o seu destino, serão de fato sujeitos da história, onde serão eles, e não forças estranhas, que decidirão a sua vida.

Lembra o autor, porém, que a liberdade plena não quer dizer liberdade irrestrita, total, absoluta e definitiva, mas significa apenas uma forma de sociabilidade na qual são os próprios homens que comandam o processo social. Esta se torna possível quando da existência do trabalho associado.

Gostaríamos ainda de destacar a observação que Tonet faz quanto ao fato de que, ao falar em socialismo, é necessário evitar transportar, para uma sociedade socialista, os indivíduos e instituições desta sociedade. Assim, retoma ele

(...) na sociedade capitalista, tudo gira ao redor dos interesses particulares e o próprio indivíduo sempre está posto em oposição aos outros indivíduos. Uma sociedade socialista não poderia ser construída com estes indivíduos egocêntricos. Porém, no processo de construção de uma sociedade socialista, os próprios indivíduos e todas as relações sociais – tanto entre os indivíduos, quanto entre estes e o gênero humano – sofrerão radicais modificações. Mas o socialismo, ao contrário do que muitas vezes se pensou, não significará a predominância do interesse coletivo sobre o individual. Será, necessariamente, uma articulação harmônica entre o indivíduo e a coletividade. O pleno desenvolvimento de ambos – o indivíduo e gênero e não o menosprezo do indivíduo – é que caracteriza necessariamente o socialismo (2002, p. 22-23).

Assim, somente no socialismo, sobre a base do trabalho associado, a relação entre indivíduo e gênero poderá se tornar uma relação harmônica, isto é, haverá um patamar onde estará possibilitado tanto

o pleno desenvolvimento do indivíduo quanto do gênero. No socialismo, os valores universais não estarão em contradição com a base material da sociedade, configurada pelas relações de trabalho, pois, na medida em que a base material é direta e continuamente social, onde a humanidade é uma comunidade real e não apenas formal, está presente a possibilidade de haver uma relação harmônica, não significando a ausência de tensões e conflitos, entre os interesses particulares e os interesse universais.

Assim, o que de fato marca o socialismo é a autoconstrução humana plena, livre, social, consciente e universal. Esta autoconstrução que só pode se dar sobre um determinado patamar material e sobre uma determinada forma de trabalho que seja a mais livre possível.

Frente a estes apontamentos, finalmente, Tonet trata do 'como chegar lá?', questão que busca refletir tomando como suposto que haja certa concordância com os elementos expostos sobre a retomada dos princípios essenciais do socialismo, e ampliando para as perguntas: 'como construir esta sociedade socialista?'; 'Como fazer a transição do capitalismo para o socialismo?'

Quanto a estas questões, o autor busca tecer alguns elementos centrais para respondê-las. Assim, apresenta três condições necessárias para uma transformação revolucionária da sociedade, isto é: uma teoria revolucionária, um sujeito revolucionário e uma situação revolucionária. Apesar de estas três condições nem sempre estarem presentes ao mesmo tempo, ressalta que, para que haja uma revolução, é necessário que, de alguma forma, elas se encontrem e se articulem.

A primeira condição envolve uma concepção de mundo e determinados fundamentos metodológicos que comprovem que é possível transformar radicalmente a realidade social; implicando em uma compreensão clara do objetivo que se quer atingir, neste caso, a respeito do socialismo; implica ainda uma compreensão profunda da sociedade capitalista, de seu momento histórico que ela atravessa e das estratégias e táticas a serem utilizadas.

Quanto ao sujeito revolucionário, um processo de transição social exige a existência, no interior do processo produtivo, de um sujeito (classe, classes, grupos sociais) que possa assumir a tarefa de fazer essa transformação, por si só ou em aliança com outros grupos sociais. Ainda implica que este sujeito assuma, na prática, a transformação revolucionária da sociedade.

Sobre a terceira condição para a transformação revolucionária da sociedade, isto é, uma situação revolucionária, Tonet faz uma observação. Enfatiza ele que toda revolução é um processo complexo, demorado e de modo algum é algo linear. Assim, o momento da explosão é apenas aquele em que as contradições se tornam tão acirradas que sua solução a sua resolução toma formas violentas, conforme indicam as revoluções passadas. Apesar de não sabermos como será uma futura revolução socialista, o

autor diz que uma coisa é certa: “independente das formas que vier a assumir, só poderá haver uma transformação social radical (este é o significado essencial de revolução) se e quando as contradições chegarem a um limite insuportável para as classes exploradas e as classes dominantes já não puderem manter o controle da situação” (2002, p. 27).

Ao questionar se estas condições existem hoje, Tonet explica que, quanto à primeira, a teoria, é certo que existem, hoje, elementos, com graus variados de elaboração e que continuam válidos, para ele, os fundamentos elaborados por Marx e Engels, de uma nova concepção de mundo e para a compreensão da realidade social, a respeito do processo histórico-social e da estrutura e dinâmica do capitalismo, apesar de terem sido bastante mal compreendidas e deformadas e da própria realidade ter sofrido muitas alterações. Assim, quanto ao aspecto da teoria, ele afirma que duas questões se colocam: a necessidade do resgate da teoria marxiana, resgate este que deve buscar reconstituir o seu caráter radicalmente crítico; e o estudo da realidade atual, buscando localizar as linhas mestras das profundas transformações que estão ocorrendo. Destaca, neste caso, que a interpretação da chamada ‘ontologia do ser social’, desenvolvida pelo teórico G. Lukács é a que traz grandes contribuições para a restituição do caráter genuinamente crítico ao marxismo.

Em relação a segunda condição, que se refere ao sujeito, Tonet aponta que é mais complicada já que as mudanças sofridas na realidade social tem se refletido diretamente na classe trabalhadora. Para ele, apesar de todas as modificações que a classe trabalhadora está sofrendo, ela continua a ser, potencialmente, o sujeito revolucionário decisivo. Apesar de não ser o único, é o fundamental, já que é na esfera do trabalho que se dá o choque mais profundo com o capital. Para ele,

Todos os outros movimentos sociais podem apontar para obstáculos postos pelo capital, mas apenas a classe trabalhadora tem condições de indicar a contradição que está no cerne do sistema capitalista. De modo geral, todos os outros movimentos sociais tendem a lutar por objetivos que, de certa forma, podem ser atingidos no interior desta ordem social. Apenas a classe trabalhadora pode apontar para um objetivo que só pode se alcançado com a superação radical desta ordem (2002, p. 29).

Nesta argumentação, Tonet destaca que ainda é incontestável que a contradição radical entre os produtores da riqueza e os que dela se apropriam privadamente continua a existir e a ser a mais profunda desta ordem social. Ainda acrescenta que

(...) ser revolucionário não é um estado, uma qualidade fixa, inerente à classe trabalhadora apenas por ser classe trabalhadora. Ser revolucionário implica duas coisas. Primeira, ter potencialidade, pela posição ocupada no processo produtivo, de colocar-se radicalmente contra esta ordem social. Segunda, assumir, no processo

histórico, teórica e praticamente, a luta contra esta ordem. É, pois perfeitamente possível e a história tem mostrado isso, existir a primeira condição sem existir a segunda. É isto, a meu ver, que está acontecendo no momento (2002, p. 29-30).

Quanto à terceira condição necessária para a transformação, ou seja, uma situação revolucionária, destaca que o que assistimos hoje é o acirramento crescente das contradições do capitalismo e que não se tratam de problemas localizados nem momentâneos. Estes problemas tratam-se de uma crise estrutural do conjunto desta forma de sociabilidade que parte de sua raiz tendendo a se agravar cada vez mais, onde a concentração de riqueza, num pólo, e a exclusão em outro, tende a ser cada vez mais intensa.

Como vemos, o caminho para o socialismo não é nem claro e nem fácil, onde muitas questões têm que ser retomadas, e outras novas têm que ser buscadas.

2.3 Educação e Trabalho como Fundante do Ser Social: a necessidade de uma teoria pedagógica coerente

Na discussão sobre o trabalho educativo, Duarte (2003) toma este conceito a partir de Dermeval Saviani⁴⁹ já que, segundo ele, é compatível com a fundamentação ontológica da concepção histórico-social do processo de conhecimento bem como de formação dos indivíduos (p. 34).

O autor analisa alguns aspectos do trabalho educativo que é conceituado como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o **objeto da educação** diz respeito, de um lado, à **identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos** e, de outro lado e concomitantemente, à **descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo**. (SAVIANI, 1997, p. 17 apud DUARTE, 2003, p. 34, grifo nosso)

Sob esta visão, o primeiro aspecto destacado diz respeito à questão sobre o que produz o trabalho educativo. Ao responder o próprio questionamento, Duarte (2003, p. 34) afirma que este produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, ou seja, alcança sua finalidade ao permitir que cada indivíduo singular se aproprie da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, à sua humanização. A referência

⁴⁹ Newton Duarte toma o conceito de 'trabalho educativo' a partir da obra: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações*. 6ª. ed. São Paulo, Autores Associados, 1997.

fundamental neste processo é justamente o quanto o gênero humano conseguiu desenvolver-se ao longo da história de sua objetivação. Temos aí implícitos no conceito a dialética entre objetivação e apropriação.

Com isto, o autor afirma que ‘as forças essenciais humanas’ são resultados da atividade social objetivadora dos homens e, portanto, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelos homens, deve ser novamente produzida em cada indivíduo singular, ou seja, trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Em relação à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para tornarem-se humanos, a partir deste conceito de trabalho educativo, temos primeiramente, a cultura humana e as objetivações produzidas historicamente. A partir daí, surge a necessidade de um posicionamento em relação ao processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos (DUARTE, 2003, p. 35). Em nosso entendimento, isto nos remete à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Segundo Duarte (idem), este conceito de trabalho educativo, tomando como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos, destaca a necessidade de superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Este conflito, para o autor, “[...] é um conflito **entre** educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana aistórica e educar para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência.” (2003, p.36, grifo nosso).

Duarte destaca que o conceito de trabalho educativo situa-se na perspectiva de superação da opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica já que recusa a essência abstrata, na medida em que as força essencial humana é a cultura humana objetiva e socialmente existente, produto da atividade histórica dos seres humanos. Enquanto isto, também supera a concepção de educação baseada na existência empírica, pois sua referência de educação é a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano. Para ele, esse conceito “[...] está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o do *desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho.*” (DUARTE, p.37, grifo nosso).

Neste sentido, o autor ressalta o conceito de *trabalho educativo como uma produção ‘direta e intencional’* o que desencadeia a *necessária ‘descoberta das formas mais adequadas’ de atingir-se o*

objetivo de produção do humano no indivíduo (idem). Isto significa dizer que o trabalho educativo é uma atividade intencionalmente dirigida por fins, o que o diferencia

[...] de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. [...] Portanto, **a produção no ato educativo é direta em dois sentidos**. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de **uma relação direta entre educador e educando**. O segundo, não tão óbvio mas também presente, é o de que **a educação, a humanização do indivíduo, é o resultado mais direto do trabalho educativo**. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos. (2003, p. 37, grifo nosso).

A discussão da categoria trabalho também está ligada à perspectiva do desenvolvimento do ser humano que, conforme Manacorda (1991, p. 67), foi definido por Marx como 'onilateral' que se realiza sobre a base do trabalho, isto é, sobre a sua atividade vital. Para o autor, a 'onilateralidade' é considerada como a finalidade da educação confrontando-se com uma divisão do trabalho, ou a propriedade privada, que nos tornou obtusos e unilaterais. A divisão cria a unilateralidade onde se reúnem as determinações negativas. Já sob o significado oposto da onilateralidade, reúnem-se todas as perspectivas positivas do ser humano, mas obviamente bastante menos freqüente, visto que essa não é algo desta organização social.

Para Manacorda,

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e das capacidades da sua satisfação (1991, p. 78-79).

Buscando rastrear as definições sobre esta questão encontradas na obra Karl Marx, Manacorda afirma que a expressão 'onilateral' aparece pela primeira vez nos Manuscritos de 1844, quando Marx diz que o homem 'se apropria de uma maneira onilateral do seu ser onilateral, portanto, como homem total'. Esta discussão, na obra, está vinculada à definição da relação homem-natureza no trabalho enquanto uma relação que é, ao mesmo tempo, *"voluntária, consciente e universal, onde a natureza toda é tornada corpo inorgânico do homem, onde toda a assim chamada história universal nada mais é que o devir da natureza para o homem e a geração do homem pelo trabalho humano, e a indústria é a relação histórica real com a natureza"* (1991, p. 79).

Conforme o autor, na obra 'A Ideologia Alemã', também se pode encontrar o sentido real da onilateralidade de Marx, onde este afirma que,

(...) enquanto nas revoluções precedentes os homens se haviam apropriado de forças produtivas limitadas, na revolução proletária uma totalidade de forças produtivas

desenvolvidas no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada torna-se subsumida por cada indivíduo e as propriedades se tornam subsumidas por todos: uma vez que 'as relações universais modernas não podem ser subsumidas pelos indivíduos a não ser que subsumidas por todos', e apenas neste estágio a manifestação pessoal coincide com a vida material, ou seja, corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos em indivíduos completos. Estabelece-se, então, umnexo recíproco pelo qual o indivíduo não pode desenvolver-se onilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos livremente associados; é, em suma, o desenvolvimento original e livre dos indivíduos na sociedade comunista. (1991, p. 79)

Já na obra 'Miséria da Filosofia', segundo Manacorda (1991, p. 79), a expressão é apresentada com maior aprofundamento já mais estreitamente unida à vida da fábrica, isto é, da fábrica moderna mecanizada onde o trabalho, tendo perdido todo o caráter de especialização, em função da cessação de todo desenvolvimento especial típico da produção artesanal, tem-se o início da necessidade de universalidade, a tendência a um desenvolvimento onilateral do indivíduo. Segundo o autor,

'Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações de comunidade estão submetidas aos próprios controles de comunidade, não são um produto da natureza, mas da história. O grau, a universalidade do desenvolvimento das faculdades em que essa individualidade se torna possível, pressupõe exatamente a produção sobre a base de valores de troca que, primariamente, produz com a universalidade a alienação do indivíduo em relação a si mesmo e aos demais, mas também a universalidade e onilateralidade das suas relações e capacidades'. O demiurgo involuntário desse processo é o capital que, na medida em que aspira sem descanso à forma universal da riqueza, impele o trabalho 'para além dos limites de sua necessidade e cria, assim, os elementos materiais para o desenvolvimento da individualidade rica, que é onilateral tanto em sua produção quanto em seu consumo'. A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (1991, p. 80-81)

É neste sentido que compreendemos necessário reorganizar o processo de trabalho pedagógico para alterar e transformar a formação unilateral apregoada na escola capitalista, na qual a organização curricular, e do conhecimento, estão sujeitas à divisão fragmentada tal como a divisão do trabalho da sociedade capitalista, visto que sofre o impacto de uma sociedade organizada sob os moldes da propriedade privada dos meios de produção, que tem como base o trabalho assalariado, alienado. Assim, tomamos o método que vem sendo posto em prática no ITERRA/IEJC como referência de análise também

no sentido de observar a sua realidade e possibilidade de desenvolvimento do trabalho pedagógico na concepção do trabalho educativo.

Contudo, compreendemos que o trabalho educativo, no interior da instituição escolar, necessita de uma base teórica que esteja sincronizada e direcione um projeto de formação na perspectiva das várias dimensões do ser humano. Neste sentido, encontramos as contribuições do debate acerca da teoria pedagógica realizado por Luis Carlos de Freitas (1987), quando este busca recuperar a ciência pedagógica a partir da crítica à didática. O autor, ao discutir a didática, afirma que esta é apenas a repercussão de uma crise maior da própria pedagogia pois esta foi atingida, como um todo, pelo impacto crítico-reprodutivista da área educacional.

O autor desenvolve um debate em torno das tendências e correntes existentes no pensamento pedagógico brasileiro enfatizando que estas críticas têm sido omissas no que diz respeito à articulação em torno do pedagógico-político, deixando de desenvolver a especificação de um projeto histórico claro. Para ele, o debate em torno dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na educação é necessária para melhor compreendermos a aparente identidade do discurso 'transformador' galgado na educação.

Neste debate, o projeto histórico, segundo o autor, é entendido por ser aquele que anuncia qual o tipo de organização social na qual pretendemos transformar a sociedade atual em que vivemos e quais os meios que deveremos utilizar para tal tarefa. Não deixa de ser concreto e diretamente ligado às condições existentes no presente, a partir das quais postula fins e meios.

Neste sentido, Freitas (1987) aponta para a necessidade da elaboração de uma teoria pedagógica que explicita seu projeto social. Para tanto, percorre o caminho da revisão da 'didática', fato este que requer a retomada da compreensão da ciência pedagógica.

Ao partir do entendimento da educação enquanto um processo de transmissão, das velhas às novas gerações, de todo o saber acumulado como produto histórico, ressalta que esta historicamente acha-se determinada pelas relações de produção e pelas forças produtivas de bens materiais sendo estas as relações que garantem a existência da vida humana. Para ele, a consequência desta lei, na história da sociedade humana, é a mudança, na educação, dos conteúdos ensinados, da organização e dos métodos empregados. E, sob o modo capitalista de produção, as atividades educacionais são organizadas de forma a reproduzir as relações de produção vigentes na sociedade.

Tomando como o objeto de estudo da Pedagogia o processo educacional organizado e dirigido que ocorre no âmbito de uma instituição social, Freitas (1987) afirma que uma ciência prática como a

Pedagogia tem que, necessariamente, recorrer ao aporte de outras ciências que se dedicam aos fatos vinculados ao processo educacional, tal como a Psicologia, Sociologia, entre outras. Esta questão tem levado, de certa forma, a ciência pedagógica diluir-se nas ciências da educação.

Com isto é necessário, para o autor, retomar os critérios que definem então a identidade de uma ciência. Dentre os elementos o autor destaca que a identidade de uma disciplina se configura, primeiramente, a partir de sua especificidade epistemológica como modo de conhecimento científico e, secundariamente, no que diz respeito à demanda do trabalho com um valor de troca imposto pela organização material da sociedade.

No caso da pedagogia, conforme Freitas (1987), esta não possui tal especificidade epistemológica já que não se encontra com um lugar reservado no quadro geral da ciência como uma área do conhecimento específica como nos moldes da física, química, sociologia, biologia, entre outras. Assim, a pedagogia é uma disciplina prática, aplicada.

A pergunta colocada passa a ser, então, como definir a identidade de uma disciplina prática. Segundo as referências de Freitas, no momento em que uma disciplina não possui campo epistemológico próprio, tal como no caso da Pedagogia, **aquilo que define sua dimensão é a responsabilidade social**⁵⁰, isto é, a sua vinculação com a solução de problemas concretos no interior do marco de uma instituição social. Estes tipos de disciplinas são, geralmente, exercidos em contato direto com os usuários dos serviços definidos por tais instituições sociais.

Para o autor, a *Pedagogia estuda o processo educacional em sua totalidade e em sua especificidade qualitativa* (1987, p. 133) tendo a particularidade de não ser uma simples soma dos resultados das outras ciências, mas de reelaborar resultados de tal forma que consiga contribuir para esclarecer os distintos componentes e relações do processo educacional. A Pedagogia aqui é vista não como o território de entrada de outras ciências, mas fixa para si as *questões próprias da educação em relação com o processo real da vida do homem, suas relações sociais, suas relações de classe, seu trabalho, seu modo de produção, entre outros aspectos*. (1987, p. 133). Desta forma esta disciplina prática opera em um nível qualitativo diferente daquele das ciências individuais que lhe dão suporte epistemológico.

Com isto, o autor reafirma que, *do ponto de vista de uma classificação, a educação é objeto de estudo da Pedagogia, muito embora subáreas de outras ciências tenham uma contribuição relevante a dar para a compreensão deste objeto* (1987, p.133).

⁵⁰ Destaques em negrito feitos por nós.

Ainda, ressalta que a localização da pedagogia como uma ciência social aplicada prática, e que desenvolve um relacionamento com outras disciplinas que lhe dão suporte epistemológico, não implica em uma 'acefalia teórica' pois a relação entre teoria e prática é a relação mais fundamental da Pedagogia.

Para Freitas, além da dificuldade de esclarecimento acerca da relação entre a Pedagogia com as disciplinas de suporte epistemológico, também não menos difícil tem sido a relação com as ciências que tratam dos conteúdos específicos que a educação transmite, tais como a química, física, matemática, biologia, etc.

Para ele, neste caso também se operou um reducionismo com a difusão da idéia de que o conhecimento do conteúdo é o elemento que define o estudo do ensino específico destas disciplinas e, com isto, o estudo de uma teoria pedagógica somente teria sentido se feita por profissionais que dominassem o conteúdo da disciplina específica. O estudo da teoria pedagógica passou a ser realizado somente se a teoria pedagógica estivesse vinculada ao ensino de uma determinada disciplina, fato este que levou a desarticulação de uma teoria pedagógica geral.

Conforme Freitas, *Uma teoria pedagógica geral que procurasse as regularidades ou o que há de comum no ensino das várias disciplinas foi considerada fora de possibilidade* (1987, p. 135). Sintetizando estas questões, ele destaca que

(...) as conseqüências deste relacionamento entre a Pedagogia e, por um lado, as disciplinas de suporte epistemológico e, por outro, com as disciplinas relativas aos conteúdos específicos ensinados, foram nefastas para o desenvolvimento da Pedagogia como disciplina responsável pela elaboração de uma teoria educacional e pedagógica. A teoria passou a ser pensada por psicólogos, sociólogos, filósofos, dentro de uma visão unilateral de cada uma dessas áreas e a prática foi repartida entre inúmeros profissionais trabalhando isoladamente no ensino de suas respectivas disciplinas. Sem uma teoria tais profissionais trabalham ao sabor do que o psicólogo, sociólogo ou filósofo do dia tem a dizer, numa transposição direta e unilateral que vai, em linha reta e sem uma reelaboração qualitativa diferente, das disciplinas de apoio epistemológico (por exemplo, a Psicologia) para uma prática pedagógica fragmentada onde as regularidades do processo pedagógico não são pesquisadas. Teoria e prática, portanto, desarticularam-se: a primeira transformou-se em abstração e a segunda transformou-se em empirismo, em pragmatismo (1987, p. 135).

Com isto, o autor nos reforça que a Pedagogia, a partir de uma prática necessariamente interdisciplinar, **deve gerar seu paradigma próprio de análise do processo educacional e pedagógico**, a partir da mediação e integração dos vários aportes das disciplinas que lhe subsídio epistemológico de forma qualitativamente superior tendo como compromisso a busca de regularidades da matéria que pesquisa.

Nesta discussão acerca da necessidade de um projeto histórico explícito bem como a recuperação da ciência pedagógica no interior da qual se insere a teoria pedagógica, Freitas diferencia esta última da teoria educacional.

Para ele, a **teoria educacional**, encerrando uma concepção de educação que traz intrínseco um projeto histórico, trata da discussão das relações entre educação e sociedade, dando direção ao tipo de homem se quer formar, das finalidades da educação entre outros aspectos. Já a **teoria pedagógica**, em oposição, trata do 'pedagógico-didático', dos princípios que orientam o processo pedagógico, seja ele formal ou não formal⁵¹. Neste momento, Freitas traz a tona que a própria didática está incluída no interior da teoria pedagógica e superpõe-se, assim, ao campo da teoria pedagógica. Desta forma, a didática não tem razão de existir como 'área do conhecimento' e, conforme o autor, **devemos abandonar o termo 'didática geral' bem como suas práticas, e investir esforços no desenvolvimento da teoria pedagógica.** Nestes termos, a didática trata-se apenas do nome de uma disciplina existente nos cursos de formação de professores.

Neste caso, conforme Freitas, a teoria é entendida como uma *'forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento'*, isto é, *'deve compreender não só*

⁵¹ Entendemos aqui a educação formal e não-formal como duas modalidades de educação intencional. A partir das referências de Libâneo (2002), o termo 'formal' refere-se àquilo que implica uma forma, isto é, algo estruturado, o modo como algo se configura. Assim, "Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do *escolar* propriamente dito." (LIBÂNEO, 2002, p. 88). A educação não-formal, por sua vez, segundo o autor, trata-se daquelas atividades que, mesmo possuindo um caráter de intencionalidade, apresentam um baixo grau de estruturação e sistematização, que implicam relações pedagógicas, mas não formalizadas. Nesse caso temos o exemplo dos movimentos sociais organizados da cidade e do campo, os trabalhos comunitários, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas praças), entre outros. Conforme o autor, na escola podemos ter práticas não formais que envolvem as atividades extra-escolares que provêm conhecimentos complementares, em interação com a educação formal, tal como visitas, feiras, etc. demonstrando que sempre haverá um intercâmbio entre o formal e o não-formal. Para complementarmos este debate, expressamos também a diferenciação destas duas modalidades de educação, de uma terceira, que é a educação informal. Segundo o autor, "(...) o termo 'informal' é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do 'clima' em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal." (2005, p. 90). Contudo, segue o autor, "O caráter não-intencional e não-institucionalizado da educação informal não diminui a importância dos influxos do meio humano e do meio ambiente na conformação de hábitos, capacidades e faculdades de pensar e agir do homem. (...) Com efeito, a educação informal perpassa as modalidades de educação formal e não-formal. O contexto da vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social na família, nas escolas, nas fábricas, na rua e na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente que produz efeitos educativos, embora não se constituam mediante atos conscientemente intencionais, não se realizem em instâncias claramente institucionalizadas, nem sejam dirigidas por sujeitos determináveis." (2002, p. 91). Entretanto, gostaríamos de observar o desacordo frente à afirmação de que mesmo a variedade de organizações e instituições sociais (tais como igrejas, clubes, fábricas, etc), ao constituírem-se como ambientes educativos informais, não possuam, ou se constituam,

a descrição de certo conjunto de fatos mas, também, sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados' (1987, p.136). A partir desta compreensão, a teoria pedagógica busca encontrar as regularidades subjacentes a todo o processo pedagógico, tendo o suporte das disciplinas que mantêm ligação com o fenômeno educacional e em conjunto com as metodologias desenvolvidas com a aplicação dela aos conteúdos específicos.

Com isto, a mediação entre a teoria pedagógica e a prática pedagógica somente poderá ser cumprida necessariamente pelas metodologias específicas que tratam do ensino dos vários conteúdos a partir da especificidade epistemológica de tais conteúdos. Desta forma, segundo Freitas temos que o específico é a unidade do singular onde está imbricado dialeticamente o projeto histórico, a teoria da educação, a teoria pedagógica, as metodologias específicas, a prática pedagógica e uma proposta de trabalho (1987, p. 139).

Aqui tomamos a prática pedagógica enquanto uma prática social que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Está inserida no contexto da prática social, sendo uma de suas dimensões que pressupõe a relação teoria-prática, que não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade exercendo uma influência mútua, uma sobre a outra ao mesmo tempo. Para Veiga, "(...) Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo" (1994, p. 16).

Conforme Veiga, "A prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo" (1994, p. 16). Assim, a prática pedagógica não deve deixar de lado a realidade concreta da escola e seus determinantes sociais que a circundam.

Nesse sentido, é possível dizer que a atividade prática é real, objetiva ou material. Para Vázquez (1990), esta característica está expressa por Marx, em suas Teses sobre Feuerbach, quando este emprega a expressão 'atividade objetiva'. Segundo o autor,

(...) Marx ressalta o caráter real objetivo, da práxis na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer

como possuindo "atos conscientemente intencionais" visto que não podemos desconsiderar o viés ideológico destas organizações e, conseqüentemente, seu possível viés educativo *intencional*.

determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (1990, p. 193-194).

Um destaque importante sobre a discussão da teoria pedagógica, é a necessária explicitação de que

A teoria em si – nesse como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUESZ, 1990, p. 207).

Em síntese, a prática pedagógica enquanto práxis, “(...) se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (VÁZQUESZ, 1990, p. 208).

Com estes elementos, é que Freitas aponta para a necessidade de “*Vivenciar a prática pedagógica com um projeto histórico claro, sem aprisionar a prática com a imposição de esquemas estruturantes; buscar apoio interdisciplinar; gerar problemas significativos de pesquisa que permitam extrair conceitos em direção ao abstrato para empreender o regresso ao concreto (...)*” (1987, p. 138).

Para tanto, o autor, em sua obra ‘Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico’, de 1995, afirma que é necessário recuperar, de imediato, que “(...) o trabalho, no interior da atual organização da escola, é ‘trabalho’ desvinculado da prática social mais ampla. Seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito-objeto, teoria-prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente, da prática desde a sua origem, seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares.” (1995, p. 99).

Desta forma, conforme o autor, a organização do trabalho pedagógica da escola e da sala de aula é desvinculada da prática já que é desvinculada do trabalho material, desenvolvendo, neste contexto, uma prática artificial, em contrário ao trabalho com valor social, ao trabalho útil. E, neste sentido,

É o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação. Essa a afirmação supões, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não há lugar para a separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto.

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), *por meio do trabalho com valor social* (não do 'trabalho' de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento. (FREITAS, 1995, p. 100).

Contudo, destaca o autor, alunos não se relacionam da mesma maneira com o saber. Ainda, os professores não se relacionam da mesma forma com os alunos e esta diferença depende de suas origens sociais, de classe. Assim, na relação professor-aluno / saber / trabalho material, os professores não se relacionam da mesma forma com os alunos e tal diferença depende das origens sociais destes sujeitos. A relação predominante neste contexto é a relação 'aluno (proprietário)/professor/saber', e a relação 'aluno (trabalhador)/professor/saber, torna-se secundária. Não havendo resistência, conforme Freitas (1995), o professor assume os interesses dos alunos /proprietários, que tendem a ser dominantes no interior do aparato escolar e, a relação com o saber, se dá com base nestes interesses predominantes que determina toda a organização do trabalho pedagógico no interior da instituição escolar.

Em toda esta dinâmica, aluno e professor, enquanto trabalhador do ensino, estão alienados dos processos mais gerais da escola como um todo, e no interior da sala de aula, não participando da gestão da escola enquanto um coletivo organizado e responsável pelas decisões quanto aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar (FREITAS, 1995, p. 113). Com isso, para Freitas,

A relevância destas três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) leva-os a reconhecer que somente a sua superação na prática da escola, à luz de um projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além dos limites dessa organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor/aluno e a própria gestão escolar. Estes tópicos clássicos da 'didática' têm que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da própria organização do trabalho na escola. Deveremos resistir à tendência de permanecermos isolados no interior da sala de aula atual. (1995, p. 113-114)

É neste sentido que destacamos que a teoria pedagógica deve estar articulada coerentemente com estes elementos de forma a garantir de fato a superação da alienação do ser humano no processo de trabalho realizado no interior da escola o que, para tanto, exige também a defesa e construção de um projeto de sociedade superador do capitalismo.

A partir destas questões, buscamos apreender, no presente estudo, como vem se dando a construção da teoria pedagógica que fundamenta a pedagogia do MST.

Desde já, apresentamos, sobre este debate, os elementos encontrados nos documentos analisados. Assim, ao compreender que pedagogia refere-se ao jeito de conduzir a formação de um ser humano a partir de uma dada teoria explicativa da realidade e de uma determinada orientação/direção política de formação humana para um tipo de sociedade, é possível serem identificadas as matrizes pedagógicas práticas ou vivências fundamentais no processo de humanização das pessoas, as quais o MST também denomina de educação.

Neste processo de humanização dos sem-terra e de construção desta nova identidade Sem Terra, o MST vem buscando produzir um jeito de fazer educação que denomina de Pedagogia do Movimento. Explícita, neste sentido, que é o Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como o sujeito da intencionalidade pedagógica neste processo do fazer educação. Além disto, *é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando* (MST, 2001, p.06).

Contudo, isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, e sim que, ao tentar produzir uma educação a partir do “seu jeito”, os Sem Terra criaram um novo modo de lidar com as matrizes pedagógicas, ou pedagogias, que foram construídas ao longo da história da humanidade. Ou seja, ao contrário de filiar-se a apenas uma delas, o MST se propõe a colocá-las todas em movimento, deixando que a própria situação educativa específica mostre quais precisam ser mais ou menos enfatizadas, num momento ou outro. Assim, dentre estas, são apontadas as seguintes pedagogias (MST, 2001):

a) Pedagogia da luta social – esta brota do aprendizado de que o que educa os Sem Terra é o próprio movimento da luta, a partir de suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. Neste sentido, ela educa para uma postura fundamental diante da vida no que se refere à construção de uma identidade de lutador do povo, onde quanto mais inconformada com o atual estado de coisas, mais humana torna-se a pessoa, onde o comum e o saudável são estar em movimento e não parado, onde os processos de transformação são os que fazem a história.

A luta social possibilita educar para a capacidade de pressionar as circunstâncias para que se tornem diferentes do que são, demonstrando que é possível, ao contrário de educar-se para a ordem estabelecida pela exclusão e para a domesticação, subverter a desordem e reinventar a ordem através de valores radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem superior a qualquer tipo de propriedade.

b) Pedagogia da organização coletiva – é apontada como aquela que brota da raiz que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum, sentindo-se construtora de um mesmo futuro; que tem também a dimensão de uma pedagogia da cooperação que é desenvolvida de diferentes formas nos assentamentos e acampamentos a partir dos princípios e objetivos da luta pela Reforma Agrária e por um novo jeito de fazer o desenvolvimento do campo. Com isso, assume-se o desafio de romper com a cultura individualista em que todos estão mergulhados, a partir do desenvolvimento de novas relações de trabalho, do jeito de dividir as tarefas e pensar no bem-estar do conjunto das famílias.

Assim, uma escola que se organiza “do jeito” do MST, educa principalmente através das novas relações sociais que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes, idéias. Desta maneira, ela ajuda a enraizar a identidade Sem Terra, e forma um determinado jeito de ser humano.

c) Pedagogia da terra – é compreendida como tendo origem da uma mistura do ser humano com a terra, da qual as pessoas são filhos e filhas, da necessidade de cuidar da vida, a vida da Terra (Gaia) que é a grande mãe e é a vida dos seres humanos. A terra é, ao mesmo tempo, o lugar de morar, trabalhar, produzir, viver, e de cultuar os mortos.

A escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade e a importância do cultivo da terra e da sociedade para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, e o exercício da persistência frente aos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Porém, só fará isso se não se limitar ao discurso, como também terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra.

d) Pedagogia do trabalho e da produção – segundo o MST, brota do extremo valor que é dado ao trabalho, gerador da produção daquilo que é necessário para garantir a qualidade de vida social. Ainda, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência, as pessoas se educam ou se deseducam, se humanizam ou se desumanizam, destacando-se como a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa.

Assim, segundo documentos analisados (MST, 2001), os Sem Terra se educam a partir da tentativa de construção de um novo sentido para o trabalho do campo e de novas relações de produção e apropriação dos resultados do seu trabalho, o que começa desde o acampamento e se estende em cada assentamento que vai sendo conquistado.

Através do trabalho, o Movimento afirma que o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Nesta compreensão, em si mesmo, o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... *Por isto a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho, educando também para o trabalho e pelo trabalho* (MST, 2001).

e) Pedagogia da cultura – emerge do modo de vida que é produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra, da sua forma de produzir e reproduzir a vida, de suas místicas, seus símbolos, seus gestos, sua religiosidade, sua arte. A partir da necessidade de agir com força e radicalidade distinta, exigem-se destes uma permanente reflexão que se encarna em uma nova ação coletiva, de forma a romper com a lógica do ativismo e de projetos sem ação.

f) Pedagogia da escolha – surge dos múltiplos gestos e escolhas que, tanto as educadoras, educandos, quanto o MST e os seres humanos em geral precisam fazer a cada dia. Assim, esta pedagogia afirma-se à medida que o Movimento reconhece que as pessoas se educam, se humanizam mais quando exercitam a possibilidade de fazer escolhas e de refletir sobre estas mesmas escolhas.

Com isso, a escola pode organizar-se de forma a permitir que todos os seus sujeitos sejam estimulados ao exercício da escolha, de modo que aprendam a cultivar valores e a refletir sobre eles em todos os momentos de sua vida.

g) Pedagogia da história – brota a partir do cultivo da memória e da compreensão do sentido que tem a história, bem como da percepção de fazer parte dela como sujeito ativo, histórico, resgatando-a assim como algo pleno de significados, que também deva ser cultivado e produzido. Neste processo, destaca-se também a importância da memória coletiva como fundamental para a construção de uma identidade.

h) Pedagogia da alternância – é construída a partir de experiências das escolas do campo que têm buscado integrar a escola à família e à comunidade do educando, expressando o desejo de não cortar raízes. Assim, permite-se uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares, bem como do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra.

A pedagogia da alternância permite pensar a escola, atuando em regime de alternância de funcionamento da mesma escola em dois momentos distintos e complementares, ou seja: o *tempo escola*, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores, e o *tempo comunidade*, que é o momento no qual os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumindo e acompanhado pela comunidade Sem Terra.

Estes elementos fazem parte da pedagogia que o MST reivindica ter, isto é, a pedagogia como o jeito pelo qual o MST historicamente vem formando o sujeito social Sem Terra, nome este que traz uma identidade construída com autonomia. A pedagogia como a forma de educar no dia a dia as pessoas que fazem parte do MST e que tem como princípio educativo o próprio movimento da realidade de lutas e confrontos na qual se encontram inseridos.

2.4 A Pedagogia Socialista – a origem de uma proposta de formação da e para a classe trabalhadora

Após recuperarmos a questão da teoria pedagógica, também compreendemos ser necessário a retomada da caracterização da chamada 'pedagogia socialista', visto que apresentamos enquanto hipótese de nosso estudo que a base técnica do trabalho pedagógico, desenvolvido no curso de formação de educadores do ITERRA/IEJC, pode nos evidenciar princípios e fundamentos de uma teoria pedagógica socialista respaldada em um projeto histórico que tem como horizonte a superação das relações capitalistas de produção do conhecimento. Assim, também poderemos comprovar, ou não, sob estas referências, a continuidade no século XXI, através dos movimentos de trabalhadores camponeses ligados à Via Campesina Brasil, das experiências que foram iniciadas pelos trabalhadores europeus, especificamente da antiga União Soviética, na segunda e terceira décadas do século XX.

Com isso, ao tratarmos do debate da pedagogia socialista, tomamos como ponto de partida o entendimento de que 'pedagogia socialista' e 'pedagogia marxista' são termos complementares. Contudo optamos pelo uso do termo 'pedagogia socialista' por compreendermos que esta concepção/proposição de educação constitui-se como uma teoria pedagógica [entendida aqui como os princípios que orientam a prática pedagógica enquanto práxis], que toma como ponto de partida uma determinada lógica e teoria do conhecimento, o materialismo histórico dialético, desenvolvida por Karl Marx e Friederich Engels durante o

século XIX. Esta se torna o elemento fundante, aquele que funda a pedagogia socialista a qual, porém, irá se constituir e tomar corpo enquanto tal a partir da implementação das experiências desenvolvidas no período pós-revolucionário russo de 1917.

Nossa opção pelo termo também toma como base a tradição dos estudos na área, os quais predominantemente utilizam este termo ao se referirem a esta tradição pedagógica almejada, e proposta, enquanto uma expressão das reivindicações da classe trabalhadora.

Ainda, entendemos a pedagogia socialista enquanto uma pedagogia [*teoria pedagógica*] que tenha como base e horizonte um *projeto de sociedade socialista* [que supere as atuais relações de produção da vida sob base na produção coletiva e a apropriação privada] e que tem como objetivo em sua *práxis pedagógica* na instituição escolar, ou fora dela, tratar o conhecimento ***sob novas relações entre homem-natureza, homem-homem, consigo mesmo e em atividade produtiva (o trabalho)***.

Para este debate, tomamos como referência a obra de Lucília Machado, intitulada 'Politecnia, escola unitária e trabalho', de 1989, onde a autora busca fazer a caracterização específica das propostas liberal e socialista de unificação escolar buscando contribuir para a compreensão das transformações contemporâneas da instituição escolar, além de fornecer subsídios para a discussão das reformas educacionais e de propostas alternativas. Com tal obra, a autora nos chama atenção explicitando que [...] *Como promessa histórica, contudo, esta pesquisa mostra que proposta liberal já se realizou e se esgotou e, que estando em curso e em criação, mas não apenas por isso, a proposta socialista constitui o campo mais promissor para as investigações teóricas e as aspirações práticas.* (p.13).

Partindo da compreensão de que a hierarquização e o controle da produção e distribuição do conhecimento se expandem da esfera do processo de trabalho para a esfera educacional, Machado afirma que o modo de produção capitalista tem passado por alterações significativas, intrínsecas ao se processo de desenvolvimento, modificando a sua maneira de reproduzir a força de trabalho. Neste processo, a educação se caracteriza como um dos componentes do processo de formação do trabalhador que integra o mecanismo de reprodução da força de trabalho (p.15). E a escola, no capitalismo, torna-se um acessório indispensável à produção, pois preenche as necessidades técnicas e políticas da produção capitalista e garantir uma diferenciação interna inerente ao capital. Para Machado, *A escola é chamada a participar deste processo de diferentes maneiras, qualificando trabalhadores de diversos níveis, legitimando a estrutura salarial, fornecendo critérios para seleção e promoção, conformando ideologicamente os indivíduos etc. A complexidade do processo de diferenciação do trabalho contamina também a escola, que*

também tende a se diferenciar e a se particularizar, transformando-se em instrumento político, em torno do qual lutam as classes, exigindo maior intervenção do Estado (1989, p. 36).

Neste sentido, as reformas realizadas na instituição escolar, e na atualidade implementadas através de políticas públicas, devem ser compreendidas no interior deste contexto de transformações e lutas sociais, já que é através da educação que o conteúdo ideológico e técnico pode ser difundido passando a integrar as várias esferas sociais. Para Machado,

A despeito da imposição da política educacional burguesa, a história da constituição dos modernos sistemas educacionais evidencia duas constatações importantes. Em primeiro lugar, houve e há resistência, variável segundo as condições específicas de cada formação social. Em segundo, o processo de gestação da concepção capitalista da escola é lento e complexo, e sua evolução reflete o difícil jogo de acomodação das forças sociais à hegemonia da burguesia. As sucessivas reformas educacionais significam, na sua essência, tentativas de amortecimento das contradições, tais como: reajuste das discrepâncias entre a composição e o volume dos egressos da escola e as necessidades da hierarquia ocupacional; controle das frustrações de certos segmentos sociais; busca de legitimidade para governos carentes de representatividade social; contraposição às realizações socialistas, etc. (1989, p.30)

A análise desenvolvida por Marx sobre o processo de divisão do trabalho no capitalismo, apresentou um grande avanço na compreensão deste fenômeno e, mais ainda, permitiu-lhe a formulação de princípios básicos da construção de uma nova educação, com base no desenvolvimento multilateral do indivíduo capaz de confrontar o processo de deformação provocado pela divisão do trabalho capitalista (MACHADO, 1989, p. 34)

Segundo a autora, o movimento pela unificação escolar teve seu surgimento na Alemanha, no final do século XIX, tendo os seus antecedentes nos dois séculos anteriores através de manifestações de idéias de indivíduos particulares. Estas, localizadas no seu significado histórico e carente de bases objetivas para sua concretização, sem ter tido maiores desdobramentos, não deixaram de provocar influências posteriores (p. 46).

Nesta sua origem, a proposta de escola 'única' que foi formulada pela burguesia que se constituía, representava um questionamento da escola aristocrática e, ao mesmo tempo, uma tentativa de desarticulação do pensamento educacional socialista que vinha sendo elaborado ao longo dos anos que, a partir de Marx, tomou um delineamento mais preciso.

O papel do Estado, até o início do século XIX, no que diz respeito às funções relativas à área educacional era bastante limitado reduzindo-se a prestar proteção e incentivos a algumas atividades intelectuais e artísticas. Em geral, as universidades e demais instituições educativas eram autônomas,

gremiais ou ligadas à Igreja, que vinha cumprindo, durante vários séculos, a responsabilidade de divulgação do conhecimento sistematizado.

Durante o século XVIII, gradativamente a instrução pública foi se materializando e, ao mesmo tempo, provocando grandes debates nos quais estavam inseridas diversas forças políticas de várias tendências. Um dos conflitos que tomou grande dimensão foi aquele que envolveu o controle da educação e teve em lados opostos o Estado e a Igreja Católica, o que, porém não impediu a constituição dos sistemas nacionais de ensino. Conforme Machado, *Com o desenvolvimento destes sistemas, surgiu à proposta da Einheitsschule, termo alemão, cunhado em 1886, ano de fundação da Associação Alemã da Escola única e que significa escola da unidade ou escola unificada. Já antes, em seguida à Revolução de 1848, na cidade de Eisenach, na Alemanha, a Assembléia dos Professores alemães haviam pedido uma: “Escola alemã, organizada progressiva e unitariamente, da escola pré-primária à universidade, baseada em fundamentos comuns, humanos e populares” (LUZURIAGA, 1959, p. 99-10, apud p. 53-54).*

Esta proposta está localizada num contexto de um século em que as propostas de instrução pública eram motivo de combate dos reis e clérigos reacionários, os quais aderiam a uma política conservadora e autoritária do antigo regime. A defesa de uma reforma escolar, naquele momento, com base nesta perspectiva da escola da unidade, contribuiria tanto pra combater o movimento operário quanto para consolidar a unificação da Alemanha sob o domínio da burguesia submetendo, assim, os remanescentes da antiga sociedade aristocrática e o proletariado ao seu comando político.

Para Machado, a proposta liberal de escola unificada que se constituiu, *pressupõe, portanto, multiplicidade de instituições segundo a concepção pluralista que a informa. Advoga o direito de cada um de ensinar, desde que consoante com as normas e padrões recomendados pelo Estado, bem como o direito de todos ao acesso à instrução adequada às suas peculiaridades individuais* (1989, p. 79).

A chamada ‘escola do trabalho’, naquele período de virada século, vinha sendo usado a fim de designar diversas propostas educacionais. Conforme Machado, a expressão poderia ter perdido completamente seu sentido original pelo fato de ser utilizada por representantes dos mais antagônicos movimentos pedagógicos e políticos. Tais divergências, de maneira geral, originavam-se das diferenças quanto à concepção de trabalho e à finalidade pretendida para tal escola. (p. 84)

O movimento socialista e o liberal da escola única se diferenciam porque o primeiro, além de reivindicar a universalidade, laicidade, gratuidade e as alterações curriculares que incorporassem novas disciplinas científicas, ainda lutava por dois outros postulados socialistas, isto é, a unidade da instrução e do trabalho e a perspectiva de formação do homem completo. Para os liberais, a relação entre o trabalho e

a escola é colocada de diferentes formas tal como servindo de recurso didático, pelo seu valor moral do trabalho ou ainda, visando à inserção imediata no mercado de trabalho.

A autora que nos referenciamos, destaca que o projeto liberal, na crítica à escola tradicional⁵² e à escola do trabalho socialista, bem como na busca de novos referenciais teóricos para tratar do método, do conteúdo e da estrutura escolar colocada pela pedagogia que defendia, teve o apoio e a colaboração de muitos educadores como, por exemplo, John Dewey e o Movimento Educação Progressista nos Estados Unidos. E nos parece que a atual realidade, nesta virada de século, torna a reproduzir este mesmo processo quando assistimos diversos intelectuais contemporâneos defendendo e elaborando novas proposições pedagógicas ao mesmo tempo em que avançaram a reestruturação produtivas políticas de cunho neoliberal desde a década de 1970⁵³.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que a burguesia buscava fundamentar teoricamente a sua proposta de unificação escolar, o proletariado se apoiava nas elaborações de Marx e Engels que haviam formulado princípios e diretrizes de sua concepção de escola única do trabalho. Conforme Machado,

Marx e Engels concebiam as atividades de trabalho e de educação como integrantes de um único processo, com articulação entre teoria e prática. Pela chamada educação politécnica, através da qual seriam transmitidos os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, além de uma iniciação no manejo das ferramentas elementares das diversas profissões, acreditavam que seriam atingidos três objetivos: **a intensificação da produção social, a produção de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista** (1989, p. 88-89, grifo nosso).

⁵² Por escola tradicional aqui estamos tomando a referência de Machado que explicita que “Anteriormente ao desenvolvimento do capitalismo, que se processou pela expropriação dos pequenos produtores independentes, não se conhecia a escola generalizada a todo o povo. A transmissão de conhecimentos se fazia segundo o modo de estruturação da sociedade. Para os filhos da nobreza e dos comerciantes ricos existiam escolas especiais, fundadas no humanismo tradicional, ou seja, nas letras e na filosofia clássica, que preparavam para o ingresso aos estudos superiores e eram organizadas pelo clero. Este sistema não tinha por objetivo, a transmissão de conhecimentos utilizáveis na produção, mas a sustentação e a legitimação de um modo de vida social.” (p. 37). Segundo ela, ao fundamentar-se na filosofia kantiana e no idealismo alemão, a pedagogia do classicismo passou a ser reconhecida também pelo nome de ‘pedagogia tradicional’. Fundamentando-se na filosofia kantiana e no idealismo alemão, essa pedagogia do classicismo passou a ser conhecida também pelo nome de pedagogia tradicional. Ao contrapor-se à esta pedagogia, Gramsci defende uma sólida formação cultural inicial, prévia a qualquer opção profissional, já que entende que esta somente pode ocorrer após o desenvolvimento multilateral do indivíduo, o qual permite revelar suas propensões mais constantes e permanentes. Nesta concepção, aquele esse pensador objetiva um humanismo diferente daquele preconizado pela escola tradicional, que pressupõe o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos relativa ao desenvolvimento da cultura do seu tempo e à abolição da estreita divisão entre ciências do homem e ciências da natureza. (GRAMSCI, 1968, p. 136 apud MACHADO, 1989, p. 144-145).

⁵³ Conforme referenciamos no capítulo anterior, estas propostas pedagógicas podem ser encontradas em obras amplamente difundidas, no Brasil e no exterior, oriundas principalmente de autores europeus, tais como: o suíço Philippe Perrenoud, o francês Edgar Morin, o português Vitor da Fonseca, o espanhol César Coll entre outros. Os dois primeiros autores também tiveram grande influência teórica na elaboração das políticas educacionais brasileiras.

Este dois pensadores, ao terem provocado uma nova ruptura com os modos de pensamento que os antecedeu e, formulando uma nova teoria, com bases científicas do desenvolvimento histórico das sociedades e suas relativas formas de constituição, em especial o modo capitalista de produção, provocaram uma revolução na esfera da pedagogia, mesmo não sendo esta a área de concentração de seus estudos. Para Machado, *“Esta contribuição tem grande importância, não apenas pela crítica às concepções pedagógicas anteriores e àquelas que constituirão as bases do pensamento educacional burguês e que servirão de suportes às correntes que se desenvolverão no século seguinte. Maior que a negação de tais pedagogias, o mérito de Marx e Engels se prende à contribuição fundamental de sistematização dos princípios básicos da pedagogia proletária, articulada com uma visão coerente da sociedade e da transformação social”* (1989, p. 91).

Posteriormente, no decorrer do século XX, sob a influência destes pensadores, principalmente nas suas três primeiras décadas, tivemos diversas contribuições na elaboração e construção de experiências com base na perspectiva de construção de uma educação proletária. Dentre os educadores que estiveram inseridos neste processo destacamos aqueles ligados às experiências da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tais como Nadezhda Krupskaya, Anatoli Lunatcharski, Anton Semiónovitch Makarenko, Moisey Mikhaylovich Pistrak⁵⁴.

Em relação aos autores contemporâneos a respeito deste debate, destacamos as contribuições apresentadas por Mészáros (2005), na obra ‘A Educação para Além do Capital’, onde o autor destaca que durante um período de quase cinco séculos, diversos pensadores enfatizaram a urgência de se instituir uma mudança estrutural radical e irreversível, que nos leve para além do capital, no sentido verdadeiramente viável do termo (pp. 23 a 25).

Contudo, no atual contexto histórico, faz-se necessário explicitar a compreensão colocada pelo autor acerca do que é *para além do capital*. Em sua obra, publicada em 2002, intitulada *Para Além do Capital*, Mészáros faz a distinção entre os fenômenos capital e capitalismo. Segundo ele, a equiparação ou falta de clareza quanto a estes conceitos provocou nas experiências revolucionárias vivenciadas no século XX uma incapacidade para superar o sistema de sócio-metabolismo do capital. Em sua explicação o capital antecede ao capitalismo e é também posterior ao mesmo. Isto é, o capitalismo se caracteriza como uma das formas possíveis da realização do capital e, em sua análise, as experiências como aquelas

⁵⁴ Estes educadores desempenharam importantes e diferentes papéis no processo de construção de uma educação socialista no período pós revolucionário da antiga URSS, apresentando, inclusive diferenças político teóricas. Contudo, não tivemos condições, no presente trabalho, de entrar a fundo nas elaborações destes referidos autores.

desenvolvidas na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e demais países do Leste Europeu, foram incapazes de romper com o sistema de sócio-metabolismo do capital.

Para o autor, o sistema de sócio-metabolismo do capital é mais poderoso e abrangente e se constitui pelo tripé *capital, trabalho e Estado*, os quais são constituídos materialmente e inter-relacionados. Portanto, é impossível superar o capital sem a eliminação deste conjunto dos três elementos. Assim, o desafio coloca-se frente à superação deste tripé em sua totalidade, incluindo seu pilar fundamental, que se apresenta enquanto o sistema hierarquizado de *trabalho*, atrelada à sua alienante divisão social, que o subordina ao *capital*, tendo como elo de complementação o *Estado político* (MÉSZÁROS, 2002, pp. 94-106).

Com base nesta compreensão do que significa a possibilidade *para além do capital* proposta por Mézáros, retomamos o seu debate sobre a educação quando este destaca a necessidade de mudança radical da educação para além do capital, abordando a *incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação*.

O autor afirma que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes da produção estão intimamente ligados. Uma reformulação dos primeiros, segundo ele, é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais se inserem e devem cumprir as mais, vitais e historicamente, importantes funções de mudança.

Esta explicação está intimamente imbricada à concepção já explicitada sobre o sistema de sócio-metabolismo do capital, ou seja, caso não sejam destruído os pilares deste sistema, serão permitidos apenas alguns “ajustes” menores em todos os âmbitos, dentre eles o da educação.

Este fato pode ser observado nas utopias educacionais, onde os interesses de classe tinham de prevalecer mesmo quando os, subjetivamente bem intencionados, autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes e, no limite, poderiam apenas *desejar* utilizar as reformas educacionais propondo remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida, sem, contudo, eliminar seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados. Isto ocorre porque as determinações fundamentais do sistema do capital são *irreformáveis*. Neste sentido, *limitar a mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa* (MÉSZÁROS, 2005, pp.26 -27).

Esta perspectiva expressa que as soluções para a atual realidade histórica não podem ser apenas formais, mas devem ser essenciais. Segundo o autor, a educação serviu, e segue a fazê-lo, nos últimos

150 anos, ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à expansão do sistema do capital, além de *gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente impostas* (2005, p. 35).

Segundo Mészáros, *Uma das formas de garantir a internalização é a adulteração grosseira e a falseação da história, aplicando-se esta quando há riscos realmente elevados, que sejam diretamente ligados à racionalização e à legitimação da ordem social estabelecida como uma ‘ordem natural’ supostamente inalterável. Assim a história deve ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em grande parte formam a opinião política, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão, mas até as supostamente objetivas teorias acadêmicas.* (2005, pp. 35 -39).

Ele desta ainda que as instituições de educação tiveram que ser adaptadas no decorrer da história, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital, principalmente durante a passagem da produção manufatureira para a grande indústria no processo de constituição do modo de produção capitalista. A partir daí as determinações do modo de produção atingem profundamente cada âmbito particular com influência não somente nas instituições educacionais formais, mas também na educação em geral.

A educação é entendida neste sentido, como uma questão de internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes é atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Mészáros se debruça sobre a questão da internalização, trazendo diversos questionamentos na linha de confrontar concepções de indivíduo, de conhecimento, de mudança radical, da atividade humana, defendendo que apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.

Com isso, o autor apresenta alguns elementos essenciais nesta perspectiva de uma transformação radical da educação articulada organicamente às transformações do capital, do trabalho e do Estado. Dentre estes destacamos: a necessidade da **auto-realização** dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente *oposto* ao indivíduo que está à serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital; o **conhecimento** como elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana *oposto* à adoção pelos indivíduos, de

modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital; a **mudança radical** *oposta* à reformas e reparos institucionais formais, passo-a-passo, em círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido da lógica do capital; uma **concepção de atividade humana** na qual se possa excluir qualquer intervenção apenas intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*, *contrária* à abordagem elitista – educação como atividade intelectual, como forma de preservar os ‘padrões civilizados’; a **universalização** da educação e do trabalho como atividade humana auto-realizada *oposta* à negação dos requisitos mínimos para a satisfação humana; a **sustentabilidade** que significa o controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, *em contraste com* a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários e a destrutibilidade fundamental da ordem estabelecida do capital; a **auto-gestão** onde a intervenção da educação ocorrerá a partir do estabelecimento de prioridades e das reais necessidades mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos.

Partindo da necessidade de transformação radical, para o autor, isso somente se dará quando desafiarmos as formas dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal, sendo uma necessidade urgente à atividade de contra-internalização, coerente e sustentada, que não se esgote na negação e que defina seus objetivos fundamentais tal como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe.

Para o autor, apenas a mais ampla das concepções de educação pode nos ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital, o que contrasta com a tentação dos reparos institucionais formais – “passo-a-passo”, que significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido desta lógica auto-centrada do capital, e que materialize a atividade humana onde o *homo faber* não possa ser separado do *homo sapiens*.

Assim, a *educação para além do capital* visa uma ordem social qualitativamente diferente, em que prevaleça a *sustentabilidade*, que significa o controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários e a destrutibilidade fundamental da ordem estabelecida do capital.

Uma outra característica que deve assumir a educação é a autogestão, onde a intervenção da educação ocorrerá a partir do estabelecimento de prioridades e das reais necessidades mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. A auto-educação de iguais e a autogestão da ordem social

reprodutiva não podem ser separadas uma da outra. A auto-gestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo e inevitavelmente em mudança. O mesmo é aplicável às práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. (Mészáros, 2005, pp. 65-74).

Diante do exposto, segundo Mészáros (2005), a tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Elas são inseparáveis. A transformação social radical é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. O inverso também é verdadeiro: a educação não pode funcionar suspensa no ar, podendo e devendo ser articulada dialeticamente com as condições modificáveis e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

Nesta perspectiva, ainda em relação ao debate da pedagogia socialista a partir de autores contemporâneos, tomamos as contribuições de Tonet (2005), um estudioso brasileiro, com os pés e reflexões voltadas para a realidade do contexto e tempo histórico atual de nosso país, baseado nas elaborações teóricas dos clássicos marxistas, que aborda a relação entre educação e emancipação humana, sob o foco de um processo em curso, para *apreender o modo como o objetivo futuro – a emancipação humana – pode iluminar a atividade educativa atual* (2005, p.199-200).

O autor busca qualificar o momento histórico em que realiza sua reflexão, marcado pela crise estrutural da forma de sociabilidade regida pelo capital, a qual já não apresenta perspectiva para a humanidade alcançar um patamar superior de realização. Trata-se de uma crise da produção material, e não somente de uma crise de valores, como afirma ele que (...) *a matriz, o fundamento da crise do mundo atual está na economia, na forma como os homens se relacionam entre si na produção. Todos os outros aspectos – éticos, políticos, ideológicos, educacionais, etc. – são expressões, cada um na sua forma específica, daquela raiz mais profunda, estabelecendo-se, a partir daí, uma determinação recíproca* (TONET, 2005, p.208).

Assim, o que ocorre é que, o estágio atual do capitalismo, por um lado, intensifica a barbárie; e por outro, este produziu elementos para que se construa uma forma de sociabilidade plenamente emancipada. No que diz respeito à educação, esta tensão apresenta as possibilidades de um salto qualitativo ocorrer, tendo em vista que a categoria educação é inseparável da categoria trabalho. Isto porque a efetivação do mesmo, por sua natureza, enquanto uma atividade social, é necessária *a apropriação dos conhecimentos,*

habilidades, valores, comportamentos objetivos etc., comuns ao grupo (TONET, 2005, p. 213), sendo portanto a educação, fundamental para reprodução do ser social.

Assim Tonet demonstra como se realiza a relação entre objetividade (trabalho) e subjetividade (educação), não como momentos separados, mas que compõem o ato humano como um todo. Portanto, (...) *a educação, como integrante do momento da subjetividade é, do ponto de vista ontológico, tão importante quanto a ação concreta e direta sobre a realidade a ser transformada. Quando se trata, então, da atual transformação revolucionária da sociedade, a ação sobre a consciência é de capital importância para a formação de uma consciência revolucionária* (2005, p.219). O autor chama atenção para o fato de que *a formação de uma consciência revolucionária não é apenas subjetiva, mas igualmente objetiva.*

Para responder à questão sobre quais os requisitos para uma *atividade educativa que pretendesse contribuir para a emancipação humana*, o autor ressalta que o primeiro destes trata da finalidade da educação, ou seja, (...) **o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso a emancipação humana.** Neste sentido, (...) *não basta um compromisso subjetivo, uma preocupação, um desejo de ter a emancipação humana como objetivo. Na maioria das vezes, no entanto, esta problemática é rapidamente descartada, como se bastasse proferir a expressão emancipação humana ou algum outro termo como 'libertação' ou 'socialismo' para que este problema estivesse resolvido* (2005, p. 226).

Para deixar mais claro questiona (...) *como se pode pretender contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres e sujeitos da história se temos idéias errôneas, confusas ou inconsistentes sobre o que é liberdade ou se não podemos demonstrar que os homens são, de fato, sujeitos da história?* (2005, p. 227).

O segundo requisito exposto por Tonet (...) **é a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares,** uma vez que o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas (2005, p.232).

O terceiro requisito (...) está no **conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação.** O mesmo é necessário não para garantir um pretense território, que seja próprio dos educadores, mas para permitir o cumprimento da função específica da educação na construção dessa nova forma de sociabilidade (2005, p.233).

Um quarto requisito é (...) **o domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, sejam eles integrantes das ciências da natureza ou das ciências Sociais ou da Filosofia.**

Tonet ressalta que (...) *de nada adianta, para as classes populares, que o educador tenha uma posição política favorável a elas se tiver um saber medíocre, posto que a efetiva emancipação da humanidade implica na apropriação do que há mais avançado em termos de saber e técnica produzidos até hoje* (2005, p.234).

Ainda, um quinto e último elemento para uma prática educativa emancipadora, conforme Tonet, (...) *está na **articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva***. É necessária uma articulação subordinada da educação ao trabalho, posto que cabe ao trabalho, do ponto de vista ontológico, a transformação da sociedade, e não à educação (2005, p.235).

Em síntese, o autor aponta que, (...) *a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer o seu papel específico, ou seja, possibilitar ao indivíduo a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. O que supõe, obviamente, a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível este objetivo* (2005, p.236).

Com isso, para Tonet

A realização desta tarefa essencial é sempre o momento determinante da atividade educativa. Outros momentos – atividades sindicais, lutas econômicas, políticas, etc. – são imprescindíveis e, em certas circunstâncias, poderão até assumir o papel de momento predominante. É preciso ter bem claro, porém, que de modo algum se pode inverter a relação entre estes dois momentos, sob pena de eliminar o caráter emancipador da atividade educativa (2005, p.237).

Neste sentido, com base nestes pressupostos, buscamos também analisar, através do método pedagógico em desenvolvimento no ITERRA/IEJC, a existência destas tendências que dão continuidade ao projeto de escola reivindicada pela classe trabalhadora no início do século XX, a partir dos princípios de uma escola proletária.

Passamos, a seguir, para o próximo capítulo a fim de verificar como se organiza o trabalho pedagógico que se fundamenta nos princípios da pedagogia do MST.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO DA VIA CAMPESINA: a realidade em desenvolvimento

É muito grande a diferença, porque quando eu ia no 2º grau, eu ia na escola pra passar de ano. E aqui não. Aqui é o contrário, a gente vem pra aprender. E na verdade, a gente aprende muito. Aprende que a gente nem percebe quando aprende as coisas. **O que é uma coisa tão interessante, a gente tem uma participação ativa. Ao contrário das escolas, vamos supor, escolas públicas, em geral, na sociedade. Então aqui tu tem uma participação ativa, tu pode opinar em qualquer momento, que a tua opinião é oportuna também em qualquer momento, por mais que ela seja um pouco equivocada com respeito ao assunto do momento. Mas ela é muito válida, porque aprendendo também a gente aprende, essa é a nossa ideologia.** É o contrário das escolas, porque no momento que tu faz uma intervenção e aquela intervenção talvez não seja tão válida naquele momento, correspondente ao assunto, tu recebe vaias. E aqui tu recebe aplausos, porque é assim que a gente se constrói, então essa é a diferença enorme que a gente tem. (Depoimento de um educador que, no período da coleta de dados, contribuía na coordenação do ITERRA/IEJC, grifo nosso).

Retomando nosso problema de pesquisa que se refere ao desenvolvimento do currículo na formação dos educadores do curso de Pedagogia da Terra desenvolvido pela Via Campesina Brasil, através do ITERRA, no período de 2003 a 2007, buscamos no presente capítulo apresentar os dados da realidade que dão subsídios para respondermos tal questão, com o objetivo de apreendermos as contradições que se caracterizam como a força motora deste fenômeno material estudado.

Os elementos aqui apresentados também nos dão subsídios para a verificação da hipótese relacionada ao objeto de estudo, que se delimita pelo trabalho pedagógico do curso do referido curso de formação, quando estamos observando a base técnica deste a fim de identificar a expressão, ou não, dos princípios e fundamentos de um projeto histórico que orienta uma teoria pedagógica socialista, articulados em um projeto pedagógico desenvolvido no ITERRA .

Assim, passamos a seguir a expor a seguir as partes que constituem a totalidade da escola estudada apresentando os aspectos relativos ao ITERRA, à proposta do IEJC, ao curso de Pedagogia da Terra e sua especificidade no interior do ITERRA e, finalmente, as questões relativas aos projetos de sociedade, formação humana e formação de professores que permeiam o trabalho pedagógico do Instituto.

3.1 O Iterra

O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) foi oficialmente fundado em 12 de janeiro de 1995⁵⁵, na cidade de Veranópolis, Estado do Rio Grande do sul, pela Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) e pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB). Tem com proposição desenvolver atividades de formação, escolarização e pesquisa que atendessem às demandas das famílias assentadas em áreas de reforma agrária em relação ao acesso à educação, à ciência e a tecnologia, visto que estas se apresentam como necessidades para o desenvolvimento do campo e da luta pela reforma agrária. Caracteriza-se por ser uma Escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e atende educandos selecionados por ele, sendo também aberto aos educandos de organizações aliadas ao Movimento, bem como aquelas ligadas à Via Campesina, e desta forma é uma das escolas que busca materializar a proposta pedagógica do MST. O Instituto reivindica-se ser uma Escola do Campo para os trabalhadores do campo, a serviço dos chamados Movimentos Sociais Populares do Campo (MSP do C).

A concepção pedagógica do ITERRA é baseada nos seguintes princípios: garantir a educação de qualidade social para todos; universalizar a educação básica no campo; formar para as várias dimensões da pessoa humana; cultivar valores humanistas; promover a educação para o trabalho e para a cooperação; educar como processo permanente de formação e transformação humana.

O ITERRA está organizado internamente em quatro unidades de trabalho, sendo estas: 1. Unidade Projetos e Administração; 2. Unidade Agroindústria Terra e Frutos; 3. Unidade de Ensino – Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC); e 4. Unidade de Educação Superior (UES).

A partir desta organização, o ITERRA tem desenvolvido o papel de contribuir na escolarização e formação de jovens ligados aos Movimentos Sociais do campo através dos seus diferentes cursos de nível médio, além de turmas de curso supletivo, que foram oferecidas à comunidade da cidade de Veranópolis, e curso de nível superior em Pedagogia da Terra, que teve seu início no ano de 2002.

Em relação às '*Unidade Projetos e Administração*' e a '*Unidade Agroindústria Terra e Frutos*', a primeira vincula-se a própria administração e elaboração de projetos da instituição. Já a segunda, tem como objetivos possibilitar a capacitação técnica dos educandos e educandas do Instituto; oferecer cursos de capacitação em processamento, para os membros das cooperativas de reforma agrária e unidades agroindustriais; processar alimentos para o auto-consumo e comercializar o excedente para ajudar na auto-

sustentação do Instituto. É responsável também por um espaço físico que comporta uma pequena agroindústria.

A 'Unidade Agroindústria Terra e Frutos' foi construída em 1996 para dar suporte à formação técnica de acampados e assentados em área de reforma agrária, bem como a pequenos agricultores. Ainda passou a ter responsabilidade, através do trabalho coletivo, de processar alimentos para o consumo interno da Escola e para a comercialização do excedente. Com isso, os educandos produzem doces, conservas e geléias e também desempenham a função de comercializar o excedente produzido em feiras, vendas na rua ou a domicílio buscando garantir um preço justo ao consumidor através da venda direta.

A unidade, até 2001, fazia parte do setor de produção do IEJC e era administrada conjuntamente. A partir de julho daquele ano, passou a constituir uma unidade do ITERRA, onde o seu gerenciamento passou a ser realizado separadamente, visando fortalecer o funcionamento da agroindústria como um instrumento de capacitação pedagógica e como unidade econômica, o que a tornou mais dinâmica e versátil para atender as necessidades da instituição. O espaço físico da agroindústria localiza-se na parte externa da Escola, constituído por um médio espaço que comporta os maquinários necessários para os trabalhos da produção proposta.

A *Unidade de Ensino*, onde se aloca o IEJC, responsabiliza-se pelas questões referentes ao oferecimento dos cursos de nível médio, sendo estes os seguintes: Técnico em Administração de Cooperativas (TAC); Normal de Nível Médio; Técnico em Saúde Comunitária e o de Alfabetização de Jovens e Adultos - EJA Médio. Sua sede é localizada no interior de seu próprio mantenedor, o ITERRA, e se caracteriza por ser uma escola de educação média e profissional, e visa combinar objetivos que envolvem a educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação no Movimento (ITERRA, 2001, p. 05)

O IEJC também desenvolve atividades de formação de curta duração, que buscam combinar os objetivos de capacitação técnica e de formação geral, imbricada com a filosofia de educação proposta pelo ITERRA. Dentre estas atividades, podemos levantar aquelas que envolvem: produção, artes, seminários, oficinas e cursos livres de qualificação profissional, principalmente relacionada às áreas de educação, informática, gestão e administração agroindustrial.

Conforme documentos analisados (ITERRA, 2001, p. 05), o IEJC teve seu início das atividades no mês de janeiro de 1995, juntamente com o ITERRA, ao receber as duas turmas do 'Curso Supletivo de 2º. Grau, Técnico em Administração de Cooperativas (TAC)', que o MST já desenvolvia desde 1993, em

⁵⁵ As informações aqui expostas foram retiradas do site oficial do Iterra disponível em <http://www.iterra.org.br>. Acessado em 10

parceria com a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Ceileiro (FUNDEP)⁵⁶, através de seu Departamento de Educação Rural (DER), que possui sede na cidade de Ronda Alta, Rio Grande do Sul. A primeira legalização do IEJC, como escola específica, ocorreu dois anos após o início de suas atividades, em junho de 1997, período em que era chamada como 'Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro'. A partir daí passou a abrigar também o 'Curso Experimental de Formação de Professores de 1^a. a 4^a. série do Ensino Fundamental', denominado internamente como Curso de Magistério do MST, o qual também teve suas experiências iniciadas em 1990, juntamente com a FUNDEP/DER.

A denominação propriamente dita de 'Instituto de Educação' teve sua oficialização em janeiro de 2001 conforme as exigências da legislação, especificamente aquela que regulamentou os cursos chamados, a época, Curso Normal de Nível Médio, que substituíu a denominação dos cursos de magistério. O nome 'Josué de Castro', batizado desde o início, foi escolhido em homenagem ao médico, geógrafo e sociólogo Josué Apolônio de Castro (1908-1973), nascido em Recife e falecido no exílio em Paris, por ser um grande defensor da reforma agrária no país.

É importante ressaltarmos que os cursos formais desenvolvidos no interior do IEJC têm origem nas próprias necessidades do desenvolvimento histórico da luta pela Reforma Agrária e dos sujeitos sociais que constituem este processo. O oferecimento dos cursos pode surgir, deixar de existir ou serem transformados em outros cursos adequando-se às possíveis mudanças também no seu projeto pedagógico (ITERRA, 2001, p. 06). Isto se explica pelo fato de a Escola assumir, inclusive no que se refere às questões estruturais e organizativas, *a condição de uma escola em movimento e do Movimento*.

Os cursos atualmente desenvolvidos pelo IEJC, no nível de ensino médio e qualificação profissional, são os cursos de Técnico em Administração de Cooperativas (TAC); Normal de Nível Médio (Magistério); Técnico em Saúde Comunitária; Educação de Jovens e Adultos de Nível Médio e Qualificação Profissional em Comunicação Social.

No que diz respeito à questão do ensino superior, o ITERRA aloja, na *Unidade de Ensino Superior* (UES), os cursos de Pedagogia da Terra. A UES passou a integrar o Instituto em outubro de 2003, a partir do início da primeira turma do curso de Pedagogia da Terra acolhido pelo ITERRA, através de um convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Contudo, segundo as informações

de maio de 2007.

⁵⁶ A FUNDEP é um espaço formal de educação popular e é dirigida pelos Movimentos que estão articulados à Via Campesina como o Movimentos de Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR). Atualmente, também incorpora estudantes do MST nas turmas que são desenvolvidas na escola.

divulgadas pelo Instituto, desde 1998 já desenvolvia algumas iniciativas voltadas à educação superior realizando parcerias para cursos.

Este foi o caso da origem dos cursos de Pedagogia da Terra, que teve seu berço na parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), onde foi realizado o *'Curso de Graduação em Pedagogia para a Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores da Escolarização dos Assentamentos de Reforma Agrária'*. O curso foi desenvolvido entre janeiro de 1998 e julho de 2001, nas instalações daquela universidade, na cidade de Ijuí, Rio Grande do Sul.

A UES responsabiliza-se por um conjunto de atividades relacionadas à educação superior que são realizadas ou assumidas formalmente pelo ITERRA e possui um coletivo de coordenação que se responsabiliza por suas atividades permanentes que se encontra em processo de formatação e ajuste na definição dos focos de sua atuação.

Em relação aos Cursos de Pedagogia da Terra realizados no ITERRA, em parceria com a UERGS, foram abertas duas turmas do curso que tem sido denominado oficialmente de *'Curso de Graduação em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos'*. A primeira turma foi desenvolvida entre março de 2002 e setembro de 2005, enquanto a segunda iniciou em outubro de 2003 tendo a sua conclusão prevista para junho de 2007.

No sentido da continuidade da realização destes cursos de nível superior, a UES participou, em 2006, das discussões da Coordenação Geral de Educação do Campo, do Ministério da Educação (MEC), para a criação de turmas do curso de graduação em *'Licenciatura em Educação do Campo'*, visando à articulação de possíveis parcerias para a sua implementação no ITERRA .

No que se trata das parcerias do ITERRA, também encontramos as informações a respeito do *'Curso de Pós-Graduação de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento'*, que foi realizado em cinco etapas em Guararema, Estado de São Paulo, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), no período de novembro de 2003 a novembro de 2005.

É importante ainda destacar que os cursos realizados no ITERRA apresentam uma organização curricular que articula dois tempos distintos, que são o *'Tempo Escola'* e o *'Tempo Comunidade'*. O primeiro é o período em que os educandos permanecem na escola em regime de internato, desenvolvendo as atividades afins aos seus cursos. Já o segundo, que se caracteriza como continuidade do tempo escola, é o período em que os educandos se dirigem às suas comunidades, assentamentos ou acampamentos,

onde desenvolvem atividades propostas pela Escola e pela coordenação do curso, as quais são acompanhadas pelas lideranças da própria comunidade.

Como uma das características gerais dos cursos, independente do nível em que aconteçam, os educandos devem apresentar, ao final do curso, suas produções monográficas que são avaliadas por banca examinadora, onde devem sistematizar suas experiências investigativas, articuladas à realidade onde vivem. Segundo as informações do ITERRA, a Escola já possui mais de 500 trabalhos elaborados em diversos assuntos ligados às áreas de formação da instituição.

Em relação aos educadores, conforme o Instituto possui um coletivo fixo de educadores que coordenam o processo pedagógico com o apoio de diversos profissionais, de várias áreas do conhecimento, que ministram as aulas, oficinas e seminários nos cursos que são desenvolvidos no local.

Com este mapeamento da organização e funcionamento do ITERRA, passaremos então para a compreensão mais aprofundada do Método Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro, que expressa a própria concepção pedagógica do ITERRA em desenvolvimento.

3.2 A proposta do IEJC: um projeto de formação humana

Em um dos documentos analisados, que se trata do 'Caderno do Iterra', intitulado 'Instituto de Educação Josué de Castro – Método Pedagógico', publicado em 2004, encontramos o anúncio de que este apresenta uma nova tentativa de reflexão teórica sobre o método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), tendo como base às condições práticas, objetivas e subjetivas e do desenvolvimento do processo pedagógico. Faremos a exposição, neste momento, da síntese do conteúdo deste documento visto a importância do mesmo, não apenas para compreendermos mas também para explicarmos a proposta de método em desenvolvimento nesta escola estudada. Apesar de poder apresentar-se de uma forma densa, a opção pela apresentação da síntese do Caderno, ainda leva em consideração a dificuldade de acesso dos leitores ao referido documento.

O primeiro destaque exposto é que o método pedagógico do Instituto de Educação não é fechado, dogmatizado, visto que se encontra em constante gestação através dos educadores e educandos que dele participam. Além disso, sua teoria tem sido produzida no calor da vida escolar, numa escola real, em movimento onde o método passa por um fazer e refazer a partir da Pedagogia do MST.

A proposta apresentada do método existente configura-se como o resultado da própria historicidade de um processo que teve a sua origem em 1989 e amadureceu no Departamento de Educação Rural da FUNDEP, na cidade de Braga, Rio Grande do Sul, no período de 1990 a 1994. A partir de 1995 passou a ser desenvolvido no ITERRA até os dias de hoje.

O documento expõe a espinha dorsal do método, isto é, os elementos que o constituem, mas que estão em constante transformação visto que, o fator determinante são os sujeitos envolvidos no processo orientados pelo objetivo da escola que busca a *'formação política do cidadão para a construção do socialismo'* (MAKARENKO, Anton apud ITERRA, 2004, p. 08). Fundamentalmente, o IEJC aposta na *'construção de uma sociedade socialista através de uma ciência dialética (com objetivos práticos/um objetivo político determinado) chamada pedagogia, construída como parte integrante de um coletivo de produção social'* (CAPRILÉS, René apud ITERRA, 2004, p. 08) e reivindica-se método, que em 2007 completará já 17 anos de esforço.

Em relação aos princípios que orientam a educação da escola, o documento apresenta seus princípios filosóficos e pedagógicos, conforme as propostas educacionais do MST, que orientam a organização e funcionamento da escola.

Quanto aos objetivos do IEJC, especificamente são propostos os seguintes elementos: promover a escolarização e a formação profissional de jovens e adultos do meio rural; proporcionar um ambiente educativo que desenvolva integralmente os educandos, como pessoas, como profissionais e como sujeitos sociais e históricos; fomentar vivências e exercícios práticos de trabalho cooperativo e de educação para a cooperação; estimulando e apoiando a cooperação e as formas associativas de organização de produção; desenvolver cursos e atividades de educação de jovens e adultos e de formação e qualificação profissional que atendam às demandas de desenvolvimento do campo brasileiro, como perspectiva de justiça social e dignidade para todos; formar educadores sensíveis e qualificados para atuação política e pedagógica em escolas públicas do campo, em especial nas escolas de assentamentos de reforma agrária.

Assim, o IEJC, é colocado como uma escola dos movimentos sociais populares do campo com a finalidade de formar o ser humano, isto é, ensinar e aprender a ser humano, através da garantia da escolarização e da *'formação política do cidadão para a construção do socialismo'*, tendo como projeto de ser humano um cidadão participativo para uma sociedade igualitária, a formação de sujeitos que contribuam para a transformação da sociedade.

Conforme o documento, a escola, com o ensino médio se propõe a

(...) contribuir para a formação integral: de gente com uma determinada concepção de história (de mundo); de pessoas não alienadas, mas emancipadas e cidadãs; de

personalidades com valores que fazem parte de um projeto popular, as quais procuram superar, se têm, os desvios de caráter; de seres humanos concretos que se socializam; de uma identidade campesina que está em formação; de sujeitos da história felizes (ITERRA, 2004, p. 13-14).

Baseado em Anton Makarenko⁵⁷, segundo os documentos, a finalidade da educação na Escola reside em não apenas educar o homem e a mulher de espírito criador, cidadão capacitado para praticar com a máxima eficiência na edificação do Estado, mas também educar uma pessoa que seja obrigatoriamente feliz. E neste caso, é saber-se *contribuidor para a produção da transformação da sociedade porque está realizando o seu papel no processo histórico em andamento* (ibdem, p. 14).

Em relação aos sujeitos que freqüentam a escola, são identificados como sendo os 'Sujeitos do Campo', isto é, *as pessoas concretas que moram e vivem na terra, com sua cultura camponesa e 'sub-culturas' demarcadas pelas regiões. (...) São trabalhadores e/ou filhos de trabalhadores, de ambos os gêneros, condicionados pelos meios de produção.* (ibdem).

Segundo o documento, no início estes sujeitos se caracterizavam como acampados e assentados, pessoas maduras forjadas pela vida e pela luta. Atualmente, os que passam pela escola já são aqueles nascidos em acampamentos e após o assentamento de sua família, constituindo a segunda geração, e conhecendo o MST principalmente pela sua narração de histórias, a não se que os assentamentos onde vivem continuem com forte vínculo orgânico com o Movimento. Além desta, também entram no IEJC aquelas pessoas que estão entrando agora na luta, que estão buscando o MST como forma de retornar a terra, já que viviam nas periferias das cidades e que praticamente não conhecem a organização. Um terceiro grupo de pessoas que freqüentam a escola são as enviadas por outras organizações, em especial, participantes da Via Campesina.

Mas conforme observamos nos documentos analisados (ITERRA, 2004, p.15), para além de saber quem são estes educandos que ingressam na escola, já que defende que a realidade onde a pessoa vive é

⁵⁷ Anton Semionovich Makarenko nasceu em 1888 na Ucrânia, filho de um operário ferroviário e de uma dona de casa. Aprendeu a ler e escrever com a mãe, como a maioria das crianças da época, e logo depois foi matriculado numa escola primária. Aos 17 anos, Makarenko concluiu o curso de Magistério e entrou em contato com as idéias revolucionárias de Lênin e Máximo Gorki, que influenciaram sua visão de mundo e de educação. Sua primeira experiência em sala de aula ocorreu em 1906, na Escola Primária das Oficinas Ferroviárias, onde lecionou por oito anos. Em seguida assumiu a direção de uma escola secundária. Mais consciente do modelo de educação que queria aplicar, ampliou o espaço cultural e mudou o currículo com a ajuda de pais e professores. Sua mais marcante experiência deu-se de 1920 a 1928, na direção da Colônia Gorki, instituição rural que atendia crianças e jovens órfãos que haviam vivido na marginalidade, onde foi implantado um modelo educacional inspirado na educação omnilateral ou politécnica de Marx.. Lá ele pôs em prática um ensino que privilegiava a vida em comunidade, a participação da criança na organização da escola, o trabalho e a disciplina. Publicou novelas, peças de teatro e livros sobre educação, sendo Poema Pedagógico o mais importante. Morreu de ataque cardíaco durante uma viagem de trem em 1939, ano que ficaria marcado pelo início da Segunda Guerra Mundial. (Eikipedia: A Enciclopédia Livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anton_Makarenko>. Acesso em: 29 de abril de 2007.).

o elemento principal que forma e constitui o indivíduo como sujeito, como pessoa humana e como militante. Com isto, afirma-se que

[...] precisamos conhecer cada uma das pessoas que estão em nosso processo educativo a sua maneira de perceber o mundo; o seu jeito de compreender o trabalho; o como ele percebe o seu papel na história; os saberes e experiência que ele já tem; o seu jeito de se relacionar com os demais e com o conjunto da natureza; os desvios ideológicos que ele introjetou; as qualidades e os defeitos que ele percebe em si mesmo ou deixa de perceber, e assim por diante.

A sistematização e exposição do método utilizado na escola, através do documento analisado, ressalta que a compreensão do método necessita da absorção das matrizes pedagógicas e da percepção das que existem entre as partes que o constituem. A exposição, colocada em separado, torna-se apenas de um meio para facilitar sua compreensão sendo que, na sua implementação, trata-se de um todo que se inter-relaciona.

Na exposição das matrizes pedagógicas, afirma-se que o método que vem sendo desenvolvido no IEJC é baseado no movimento da realidade, interna e externa ao Instituto, articulando-se dialeticamente seis matrizes de formação humana, como seguem:

1. Educação Popular: o teórico referenciado nesta matriz é Paulo Freire, tomando-se a referência da *Educação do Popular ou Pedagogia do Oprimido*, a qual assume um compromisso de classe e compromete todo o nosso trabalho com uma metodologia (prática-teoria-prática) que seja capaz de tornar os membros das classes populares sujeitos plenos da construção de um Projeto Popular de sociedade (ITERRA, 2004, p. 17);
 2. Formação Político-Ideológica: tendo as referências teóricas em Makarenko, Plekhanov e Marx, esta matriz aponta para a formação política dos trabalhadores para o socialismo, com base na concepção de história e da ação dos trabalhadores enquanto contribuintes na transformação social;
 3. Trabalho/Economia: as bases teóricas desta partem de Pistrak, Makarenko, Marx. Segundo Iterra, esta matriz toma o trabalho como a atividade específica do ser humano, dirigida para a transformação da natureza, na qual também transforma a si mesmo, suas atitudes frente à natureza, frente aos outros seres humanos e frente a si mesmo, suas idéias, ideais e suas possibilidades de conhecer e transformar a realidade. Mas ao mesmo tempo, este trabalho que produz o ser humano como sujeitos sociais e culturais, pode tanto formar ou deformá-lo, a depender das formas como produzimos. Neste caso, *O trabalho, para ser educativo, exige reflexão sobre o que faz, o como se faz, o porquê se faz assim ou por que se organiza*
-

o trabalho deste ou não de outro modo. Para que esta reflexão possa acontecer é necessário que haja um tempo/espaço para tal. (2004, p. 18);

4. Coletividade: referenciando-se teoricamente nas experiências de Makarenko, a matriz da coletividade é compreendida e praticada enquanto aquela que propicia as condições múltiplas de interação, das possibilidades de inter-relações, além de ser visto como um espaço educativo privilegiado do ser humano que vive num contexto social onde o individualismo é a sua marca predominante;

5. Capacitação: baseando-se em Santos de Moraes, esta matriz prevê diferentes métodos de formação apostando na necessidade do exercício do aprender fazendo, tendo como base o primado do objeto como alavanca para a intervenção pertinente na realidade;

6. Pedagogia do Movimento: esta matriz pedagógica referencia-se nas elaborações teóricas sistematizadas por Caldart (1997, 2000), que enfatiza a compreensão do Movimento Social Popular (MSP) enquanto um lugar de formação dos sujeitos que o constituem, já que nele se dão processos de formação humana. Ainda, o MSP é compreendido como um princípio educativo pois permite aos sujeitos sociais formarem-se no calor e na dinâmica da luta social organizada que é a base material deste processo educativo. Esta luta social que permite a formação do sujeito a partir de sua produção e reprodução como práxis revolucionária da sociedade e da vida das pessoas (ITERRA, 2004, p. 18).

A partir dessas matrizes, são apresentadas então os elementos principais que constituem o método pedagógico, ou seja, *o jeito de colocar em movimento a formação humana desde as condições objetivas que encontramos em cada momento, curso, turma ou grupo de educandos, e as definições pedagógicas que estão neste projeto* (ITERRA, 2004, p.19).

Ressaltando que o método sistematizado não se trata de uma definição ou receita prévia que orienta a prática, a proposta enfatiza que a construção do método de educar no IEJC é a própria prática dos sujeitos envolvidos naquele processo. Com isso, os elementos constituintes do método que são apresentados refletem a leitura das práticas já desenvolvidas ou em desenvolvimento, caracterizando-se nos oito pontos: 1. engenharia social ou montagem do processo pedagógico; 2. arquitetura social ou estratégia de inserção, organização e de funcionamento da coletividade do Instituto; 3. ambiente educativo ou 'cenários' de aprendizagem; 4. estudo: ênfase na concepção de mundo, na aprendizagem e na capacitação; 5. movimento ou o processo em andamento e a leitura/interpretação desse movimento; 6. acompanhamento ou 'ninguém se educa sozinho'; 7. personalidade: formação do caráter; 8. OFOC: Oficina Organizacional de Capacitação ou intencionalidade do processo (ITERRA, 2004, p.19).

O **primeiro elemento do método**, que trata da **Engenharia Social**, se caracteriza pela combinação dos pontos básicos que configuram um processo pedagógico desenvolvido pelo IEJC, e determinam o 'leito' onde o método vai acontecer (ibdem). Fazem parte da engenharia social os seguintes componentes:

1.1 *Alternância*: determina o funcionamento da Escola, que é o local onde acontece o desenvolvimento do processo educativo/formativo, a partir do regime ou sistema de alternância, onde cada turma tem um período de influência com maior ênfase da escola e outro da comunidade, essa configurada pelo Movimento ao qual o educando pertence. O documento enfatiza, porém, que não devemos confundir este elemento com a proposta da Pedagogia da Alternância, utilizada pelas Escolas Família Agrícolas (EFA's). Com isto, cada etapa escolar do curso se constitui por: a) Tempo Escola (TE), que acontece essencialmente na sede do IEJC, com variações de atividades de campo promovidas pela Escola; e b) Tempo Comunidade (TC), que é a continuidade do processo de formação ocorrido, porém no cerne da comunidade ou coletivo de origem e do Movimento que enviou o educando, onde são desenvolvidas experimentação, socialização e pesquisa de campo, além de atividades orientadas pela Escola. Este tempo é compreendido também como educador. O número de etapas, e o número de dias de cada uma delas, é variável conforme o curso em questão. Além disso, todos os cursos possuem uma etapa preparatória, também constituída pelo seu TE e TC, com o objetivo de seleção dos educandos, inserção no processo de funcionamento do IEJC e o resgate do Movimento em que o educando está inserido.

1.2 *Tempos Educativos - sua existência*: os tempos, conforme Iterra (2004, p. 22), nascem para reforçar dois importantes princípios da pedagogia da escola, os quais são: **a)** a necessidade de transformar a própria existência dos educandos, a partir de seu jeito de viver e perceber o mundo, através da criação de tempos que permitam o questionamento e a busca de novas sínteses. Isto parte da consideração de que os educandos chegam, na escola, oriundos de uma cultura onde o tempo é dividido por tarefas de acordo com o dia, desconsiderando o tempo cronológico. Isto acaba por desenvolver, conforme o documento (ITERRA, 2004, p. 22), uma compreensão de 'tempo natural' gerido pelo espontaneísmo e condicionado pela objetividade da sobrevivência. Assim, a Escola propositalmente subdivide o dia em diversos tempos controlados cronologicamente para criar um impacto cultural promovido pelo exercício de controles de unidades de tempo, estes cobrados pela interação social, já que o atraso de um atrapalha a vida dos demais; **b)** a escola não se caracteriza somente como lugar de estudo, ou onde apenas se têm aulas. O IEJC é fundamentalmente um lugar de formação humana, onde várias dimensões da vida devem ter espaço e ser trabalhada pedagogicamente. Isto implica na existência de diversos outros tempos para além

do tempo aula, que objetivam contribuir no processo de organização e auto-organização dos educandos, forjando que o educando aprenda a organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo em relação às tarefas que são necessárias. Contudo, ressalta-se que os tempos são organizados conforme a necessidade do processo educativo em desenvolvimento, que os tempos devem permanecer os mesmos em todas as etapas e que a sua alteração deve levar em conta o grau, a caminhada de cada turma, a organização do conjunto da escola visando uma maior auto-organização pessoal dos educando já no tempo escola. A experiência também demonstrou que foi necessário estabelecer um tempo limite dia para a soma dos tempos educativos de no máximo doze horas por dia, podendo ser inferior, e um limite semanal que não ultrapasse seis dias por semana, ou seja, setenta e duas horas semanais, reservando-se os domingos como dia livre. Neste dia são realizadas apenas as atividades chamadas de sobrevivência, que garantem as necessidades básicas do grupo presente na escola, como, por exemplo, as tarefas relativas à preparação das refeições e limpeza do refeitório. Outro destaque feito é que os tempos de reuniões relativos à gestão, tais como o Conselho dos Núcleos de Base da Turma (CNBT), não são considerados na soma das doze horas diárias. Os tempos educativos apresentam uma rotina diária ou semanal, já que, caso tornem-se ocasionais, passam então a ser tratados como 'outras atividades pedagógicas', tais como, por exemplo, as visitas educativas.

1.3 *Trabalho*: partindo da concepção de trabalho enquanto atividade específica do ser humano concreto com intencionalidade para transformar a natureza visando satisfazer as suas necessidades, o Instituto busca um estreito vínculo com o trabalho socialmente útil, onde todos trabalham executando um processo decidido e planejado e onde cada um deve ter um tempo e um posto de trabalho que constitua parte do processo educativo desenvolvido. Este trabalho deve ultrapassar o espontaneísmo individual e alcançar a planificação coletiva buscando superar o individualismo, tarefa que exige a análise do processo produtivo utilizado enfrentando o desafio de torná-lo o mais socialmente dividido possível (ITERRA, 2004, p. 28). Este trabalho também exige resultados que são avaliados coletivamente através do 'Desempenho e Gestão no Trabalho' (DGT). Cada uma das unidades de produção, que constituem os setores organizativos da escola, deve estar sob a responsabilidade e direção de um trabalhador (educando ou educador) da Escola. Finalmente, destaca-se que (...) *o trabalho implica a necessidade de reflexão sobre a organização e o jeito do trabalho que deve acontecer, de compreender qual o processo produtivo utilizado e todas as fases/etapas deste processo produtivo, de se envolver no planejamento da produção e da comercialização, não apenas nos momentos de avaliação do trabalho, mas em outros espaços educativos* (ITERRA, 2004, p. 29).

1.4 *Gestão Democrática*: a proposta da gestão democrática, que parte dos princípios pedagógicos do MST, compreende como necessário que todos participem da gestão do todo o processo educativo, inclusive da convivência cotidiana dos mesmos, não bastando refletir e debater sobre a gestão, mas garantindo a vivência de espaços de participação democrática. Através deste elemento a Escola busca superar as práticas de 'caciquismo' e de presidencialismo, onde um decide por todos, e ainda as práticas de assembleísmo, onde todos se reúnem o tempo todo para tomarem as decisões em conjunto. Neste caso, o IEJC compreende que a democracia exige: a) *a decisão coletiva das iniciativas a partir dos princípios organizativos e da estratégia política do MST*; b) *a direção coletiva de cada processo pedagógico, mas com responsabilidade pessoal*; c) *a participação de todos os envolvidos no processo de gestão, passando de beneficiários para protagonistas*; d) *um alto nível de informação (quantidade) que envolva a todos os participantes*; e) *a superação da mania das pessoas acharem que o importante é ter a sensação de estar na gerência do negócio (apenas participar), ainda que o negócio não melhore em nada. A participação precisa se qualificada.*(ITERRA, 2004, p. 30-31). Neste processo, o Instituto enfatiza que *O desafio é garantir a 'radicalização da gestão' através da participação real dos educandos (por escolha de representantes e através da autogestão) em todas as fases do processo (da análise, decisão, planejamento, execução, avaliação) e em todas as instâncias de gestão.* (ibdem, p. 31). Assim, a Escola desenvolve a co-gestão entre educadores e educandos, resguardando os papéis de cada um. Ainda desenvolve a autogestão da coletividade que têm influência orçamentária do ITERRA, influência política do MST e, econômica e ideológica da sociedade em que está inserida. A gestão democrática tem sua expressão nos acordos entre os participantes que são traduzidos em normas ou regras registradas em documentos, tal como o regimento interno da Escola.

1.5 *Pesquisa*: a pesquisa científica no processo de formação dos educandos do IEJC é compreendida como uma necessidade de dar respostas aos desafios de intervenção na realidade colocados, tanto pela Pedagogia do Movimento, quanto pela inserção na luta social no interior dos Movimentos de origem. Assim, *O estranhamento da realidade (que rompe com a naturalização do olhar), o inquirir/pesquisar, deve ser uma **postura de vida**.* (ITERRA, 2004, p. 32, grifo do autor). Nesta perspectiva, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou a monografia, bem como a defesa pública destes, devem se caracterizar como um exercício de pesquisa que seja socialmente útil para o Movimento.

Após a exposição dos elementos que constituem a engenharia social, passamos para a caracterização do **segundo elemento** que integra o método pedagógico do IEJC, isto é, a **Arquitetura Social**.

Este componente do método pedagógico se caracteriza por ser *a estratégia de inserção, de organização e de funcionamento da Escola, compreendida como uma coletividade*. (ITERRA, 2004, p. 33). Trata da lógica da organização, de sua estrutura orgânica e da organicidade que é necessária para garantir o processo pedagógico. Além disso, trata, ao mesmo tempo, *da inserção dos educandos e educadores nos vários níveis (escala) da coletividade para que possam viver/participar do mesmo e assim entender/compreender e se apropriar de cada uma das partes e da relação entre elas, passando a perceber a sua totalidade* (ITERRA, 2004, p. 33). Nesta caso, é importante destacar a compreensão de organicidade tomada pela Escola, que *quer dizer coletividade em movimento, relação entre as diversas partes do todo, entre as tarefas e seus objetivos, entre as pessoas que participam do processo de construção da coletividade. Implica fluxo permanente de informações e ações. É a dinâmica cotidiana que garante a continuidade de uma organização coletiva* (ITERRA, 2004, p. 33). Outro aspecto importante da arquitetura social remete a intencionalidade específica, da Escola, na inserção dos educandos e educadores na organicidade da escola bem como na organicidade do conjunto do MST. Para tanto, isso exige nos seus procedimentos metodológicos a distribuição coletiva das tarefas que dão vida à organização, o acompanhamento e a avaliação das tarefas realizadas e, ainda, a realização da crítica e autocrítica da postura de cada pessoa no processo de construção da coletividade. Constituem a arquitetura social os seguintes componentes:

2.1 *Lógica*: este aspecto, conforme documento do Iterra (2004, p. 35), trata da *necessidade de darmos um 'salto de qualidade'*. *O processo exige de nós condições para enfrentar os desafios que as circunstâncias históricas apresentam. Precisamos passar, no MST, de um 'movimento de massa' para uma 'organização de massa'*. Assim, chama-se a atenção para dar um salto de qualidade em seu processo político-organizativo com a finalidade de construir a capacidade histórica para fazer a transformação no país, a partir da implementação de um Projeto Popular.

2.2 *Estrutura Orgânica*: esta diz respeito à forma de organização dos educandos e educadores da Escola, os quais constituem a 'coluna vertebral' que garante o seu funcionamento. Desta estrutura fazem parte as instâncias, com suas respectivas funções, as atribuições das pessoas, os fluxos de decisão, execução e controle. Esta imbricação trata-se de uma estrutura viva que move a escola. A partir das experiências desenvolvidas, toma-se como base à estrutura orgânica do MST, seu funcionamento e princípios

organizativos, adequados à organização de uma escola. Neste caso, o IEJC assume *uma estrutura horizontal de decisão, em escala, em que se prioriza a organização de toda a base em Núcleos e nos demais espaços que têm funções bem definidas, em vez de uma estrutura vertical, em níveis, em que prioriza a organização da instância superior (Direção), deixando a coordenação sem importância, os setores esvaziados e os núcleos sem saber sua função.* (ibidem, p. 36, grifo do autor).

Enquanto organização, a Escola apresenta um organograma estrutural com diversos espaços que perpassam desde os Núcleos de Base (NB) até as Unidades com os seus Postos de Trabalho. A relação de movimento existente nesta forma organizativa se dá através da chamada ‘democracia ascendente’ articulada à uma ‘democracia descendente’. A primeira é aquela que vai dos NB’s, onde se inserem os participantes, até o Encontro (ou Assembléia) de todos os Núcleos de Base, onde são feitos os debates de base até a tomada de decisão realizada pelo conjunto da coletividade. Já a democracia ascendente é aquela que vai do Encontro até os Postos de Trabalho, isto é, segue da tomada de decisão da coletividade até a implementação da decisão que se realiza por quem tem a atribuição de executá-la (ITERRA, 2004, p. 36).

Os NB’s escolhem os seus Coordenadores e ratificam os Coordenadores das Turmas, bem como do Instituto, através da democracia direta (diferentemente da representativa, em que se escolhe alguns para decidir em nome dos demais), além de opinar e decidir sobre as questões básicas do processo de gestão. Neste caso, os coordenadores sempre devem assumir os interesses da coletividade, sem corporativismo. As decisões são tomadas a partir da construção do maior consenso possível (acordos), visando o funcionamento e não através de resolver tudo por ‘votação’.

Em relação aos Princípios Organizativos, estão são tomados do amadurecimento constituídos na própria história de lutas do MST, caracterizando-se nos seguintes elementos: organizar os trabalhadores na base; ter uma direção coletiva; vinculação com a massa; centralismo democrático; ter uma disciplina consciente; fazer e seguir um planejamento em vista da ‘práxis’ (ação refletida); profissionalismo; dedicar-se ao estudo; participar de momentos de crítica e autocrítica (ITERRA, 2004, p. 39-40).

2.3 *Organicidade*: a Escola parte da compreensão da organicidade enquanto relação entre cada uma das partes de um todo, tal como um organismo vivo que se relaciona entre si e com um todo, reforçando uma noção de conjunto que tem uma finalidade em vista da realização de objetivos estratégicos da organização. Isto exige a participação de todos os envolvidos no processo educativo, tendo como referência a intencionalidade pedagógica planejada e assumida pela coletividade, enquanto ‘militantes’ em processo

de formação que deve enfrentar os desafios que se apresentam a cada momento do processo (ITERRA, 2004, p. 41).

2.4 *Inserção dos educandos e educadores*: a inserção dos educandos e educadores é colocada como uma necessidade de co-participação do processo pedagógico devendo se dar no Instituto, no curso, no Movimento Social Popular do Campo de origem e no movimento da história. A inserção não se trata de um momento, mas de um processo que não termina nos primeiros dias, mas se dá ao longo do caminho percorrido na Escola.

No que diz respeito à inserção dos educandos na Escola, esta acontece na Etapa Preparatória e a cada novo início de Tempo Escola. Isto se configura pela divisão dos participantes para constituição dos NB's, do reconhecimento do espaço físico, do conhecimento da estrutura orgânica e de seu funcionamento, do conhecimento das normas da escola, da inserção nos postos de trabalho, no conhecimento dos fatos que marcam o andamento do processo educativo, além da apropriação do projeto metodológico.

Já na inserção dos educadores, principalmente aqueles que vêm para contribuir no acompanhamento das turmas, constituindo a Coordenação de Apoio Político Pedagógico (CAPP), é exigido o conhecimento dos princípios educativos, dos objetivos do Instituto, do projeto pedagógico, do método pedagógico, do projeto pedagógico do curso, do projeto metodológico da etapa, do andamento do processo da realidade da escola, de uma visão histórica do processo, do funcionamento do Instituto e conhecimento de seu espaço físico. Este processo tem como objetivo que o educador consiga olhar o conjunto da organização escolar. Para tanto, organizam-se os momentos de estudos que aceleram tal inserção.

2.5 *Coletividade*: o IEJC, ao contrário de defender a centralidade do processo educativo no indivíduo, o que, segundo Iterra (2004, p. 43) contribui para o crescimento do individualismo, defende o 'coletivismo' como algo que suprime a subjetividade dos participantes. *Propõe-se a educação das pessoas (educandos e educadores) através de sua inserção em um coletivo, ou melhor, em uma coletividade.* Ela é o instrumento de contato com a personalidade. Neste sentido, defende-se a coletividade enquanto *um grupo de trabalhadores livres, unidos por objetivos e ações comuns, organizado e dotado de órgãos de direção, de disciplina e responsabilidade. A coletividade é um organismo social e uma sociedade humana saudável. (...) é um organismo social vivo, e por isso mesmo, possui órgãos, (sistema de) atribuições, (sistema de) responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há um*

coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos.(MAKARENKO apud ITERRA, 2004, p. 43)

Assim, afirma-se que uma coletividade não se reúne de maneira casual, mas tendo objetivos definidos e uma atividade conjunta para por em prática tais objetivos, com responsabilidade mútua, é algo planejado/combinado, planejado, sem o que ela não existe.

O IEJC ainda coloca que a coletividade que o constitui está organizada em diferentes coletivos que se inter-relacionam horizontalmente, sendo estas: a coletividade primária, de base, constituída pelos Núcleos de Base; a coletividade intermediária, constituída pelas turmas da Escola durante o período de seu Tempo Escola; e a coletividade geral, do Instituto, que é formada pelo coletivo dos educadores e pelos coletivos das turmas de educandos presentes no Tempo Escola.

A organização de uma coletividade deve garantir a unidade, a disciplina e a participação. Além disso, ter como princípios de funcionamento a subordinação entre iguais; o poder determinado de cada órgão que a constitui, não sendo um poder burocrático ou autoritário; um acordo firmado que deve ser feito cumprir; a não sobreposição de educandos e educadores às instâncias (órgãos) da coletividade; a intervenção breve e precisa nos espaços de debate coletivo, evitando oportunismos (ITERRA, 2004, p. 49)

Partindo para o **terceiro elemento** que constitui o método do IEJC, encontramos o **Ambiente Educativo** que, conforme Iterra (2004, p. 51), trata (...) *da concretização do movimento pedagógico, que é também movimento das diversas pedagogias que compõem a Pedagogia do Movimento, e da sua intencionalidade no cotidiano das práticas e das situações de aprendizado previstas no conjunto da escola e de cada curso; a ação consciente e refletida dos educadores em vista de realizar o projeto pedagógico, pondo em movimento sua estrutura orgânica e sua organização curricular nos detalhes que só aparecem quando a prática começa.*

Segundo o IEJC, a criação do ambiente educativo envolve muito mais do que o embelezamento do ambiente físico e das pessoas da escola, ou ainda a intervenção pedagógica nas situações e nas relações que vão ocorrendo a cada dia. Além destas, o ambiente educativo exige *ser capaz de se antecipar e provocar relações e situações de aprendizado; influir e tornar cada tempo o mais educativo possível, refletindo e recriando seus conteúdos e didáticas; construir circunstâncias objetivas que alterem a existência social de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, e que criem novas necessidades de aprendizado e de posicionamento pessoal e coletivo, sempre em vista de fazer acontecer a formação humana pretendida e, em nosso caso, de pôr em movimento a pedagogia do Movimento.* (ibdem, p. 51-52). Neste caso, o entendimento de ambiente educativo, proposto pelo Instituto, se

caracteriza por ser tudo o que acontece na vida da Escola, dentro e fora dela, mas que tenha sido planejado de forma a permitir uma nova interação educativa. Não se trata apenas do dito, mas inclui o *visto, o tocado, o experimentado, o realizado, o participado, o produzido*. (ibdem). Este ambiente é preparado intencionalmente e importa que a aprendizagem seja real. Os elementos que constituem este ambiente educativo são os seguintes:

3.1 **Princípio Orientativo**: este princípio tem como referência o fato de que na produção de um ambiente educativo nada deve acontecer por acaso, ou sem intencionalidade pedagógica e da percepção das zonas de desenvolvimento, conforme a teoria de Lev Semionovitch Vygotsky⁵⁸. Para o IEJC, (...) *O educador deve pensar conscientemente situações/ações a partir do que já existe, constituindo assim um ambiente educativo*. (ibdem, p. 54).

3.2 **Jeito de funcionamento**: considerando o seu processo real e os sujeitos envolvidos nele que estão em constante formação, a Escola coloca como desafios realizar a inserção das pessoas, que chegam à escola, o mais rápido possível; realizar o processo de reprodução da gestão, visando garantir que os participantes possam se apropriar/compreender da realidade escolar; garantir a realização da continuidade dos trabalhos nas respectivas Unidades da escola; e garantir que os participantes do processo estejam inseridos nas lutas do seu respectivo movimento social popular do campo.

3.3 **Tempo Educativo**: Após ter abordado o porquê da existência dos tempos educativos no elemento que tratou da Engenharia Social, Iterra (2004, p. 55), explica sobre a utilização dos tempos educativos, durante o Tempo Escola, afirmando que cada um dos deles deve ter uma *finalidade* definida de maneira concreta, evidenciando claramente o que se quer com ele. Além disso, deve haver uma combinação de horários que garanta a execução de todos os tempos educativos. Neste sentido, atualmente são encontrados na rotina do Instituto diversos tempos educativos, onde nem todos acontecem diariamente, mas estão presentes

⁵⁸ **Lev Semionovitch Vygotsky** nasceu em 17 de Novembro de 1896 e faleceu em 11 de Junho de 1934, em Moscou. *Foi um psicólogo belarusso, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte, causada por tuberculose, aos 37 anos. Pensador importante, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais (e condições de vida)*. O contexto em que viveu Vygotsky ajuda a explicar o rumo que seu trabalho iria tomar. Suas idéias foram desenvolvidas na União Soviética saída da Revolução Russa de 1917 e refletem o desejo de reescrever a psicologia, com base no materialismo marxista, e construir uma teoria da educação adequada à nova realidade social emergida da revolução. O projeto ambicioso e a constante ameaça da morte (a tuberculose se manifestou desde os 19 anos de idade e foi responsável por sua morte prematura) deram ao seu trabalho, abrangente e profundo, um caráter de urgência. Vygotsky é o grande fundador da escola soviética de psicologia, principal corrente que, hoje, dá origem ao sócio-construtivismo. Era necessário, na época, a construção de uma ponte que ligasse a psicologia "natural", mais quantitativa, da psicologia "mental", mais subjetiva. Retornou a Moscou em 1924, envolvido em vários projetos. As obras de Vygotsky incluem alguns conceitos que se tornaram incontornáveis na área do desenvolvimento da aprendizagem. Um dos conceitos mais importantes é o de Zona de desenvolvimento proximal, que se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue aprender sozinha e aquilo que consegue aprender com a ajuda de um adulto. A Zona de desenvolvimento proximal é, portanto, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais

durante a semana de atividade. Conforme o documento (ITERRA, 2004, p. 56), os tempos são organizados da seguinte forma:

Tempo Formatura (diário de 20 minutos): é realizado de segunda a sábado e objetiva a socialização da identificação do coletivo. Todas as manhãs, os grupos organizados em núcleos de base constituídos em média por dez educandos, realizam informes acerca do funcionamento de seu grupo, de possíveis ausências de algum educando, entre outras questões. Neste tempo também acontece a mística que contribui para alimentar a luta travada pelos movimentos sociais envolvidos neste processo. Sendo assim, tem por finalidade: *apresentar ao conjunto os coordenadores do dia; motivar as atividades do dia; constatar a presença de todos os integrantes da coletividade, através da conferência dos núcleos de base; retomar a caminhada do dia anterior através da crônica diária; dar os avisos/informes e comunicar situações e desafios fundamentais para a vida da coletividade naquele dia; e ter um momento de cultivo da mística da coletividade, do MST e da classe trabalhadora (que deve se manifestar também em outros tempos e momentos do dia)* (ITERRA, 2004, p. 56).

Tempo Aula (diário): acontece de segunda a sábado e é presencial e sala de aula com o educador. Trata-se do período destinado ao estudo, sob orientação de um educador, dos componentes curriculares previstos no Projeto Pedagógico (PROPED) de cada curso, conforme o cronograma das aulas de cada etapa previsto no Projeto Metodológico (PROMET), com finalidade de desenvolver os conteúdos e práticas para a aprendizagem prevista.

Tempo Trabalho: este tempo, atualmente distribuído em doze horas semanais, é destinado para a realização de tarefas necessárias ao funcionamento da escola garantindo, assim, a sua existência, de forma a atingir as metas estabelecidas e executar o Plano de Atividades do Instituto. Todos os educandos estão vinculados a um posto de trabalho da Escola (no caso das atividades internas) ou a uma brigada de trabalho, no caso das atividades externas, todos os quais possuem um responsável.

Tempo Oficina: a finalidade deste tempo é o aprendizado e o desenvolvimento de determinadas habilidades, adquirir ou aperfeiçoar alguma habilidade já adquirida, visando atingir as metas de aprendizagem previstas, através da orientação de um monitor. A proposta prevê sua realização com o tempo de 220 minutos por semana, normalmente dividido em 2 dias.

Tempo Leitura: tempo da leitura dirigida individual, conforme orientação da coordenação do curso e da Coordenação de Apoio Político Pedagógico (CAPP). Busca atender a necessidade de delimitar um tempo para a leitura na rotina individual, de cultivar o hábito para a leitura.

Tempo Estudo: é um tempo, que pode ser realizado nos grupos de estudo ou, se definido, individualmente, que objetiva qualificar o entendimento dos conteúdos garantindo um espaço para o estudo, buscando aprimorar a formação de cada sujeito. É um tempo de 180 minutos por semana.

Tempo cultura: destinado ao cultivo, à socialização e à reflexão das diversas expressões culturais, bem como a valorização da cultura dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Também visa o resgate da cultura popular e à complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade. É um tempo de uma vez por semana de 100 minutos.

Tempo Notícias: tempo destinado ao acompanhamento de noticiários através da televisão, imprensa escrita, rádio, através de murais, etc. É um espaço pessoal, livre para a busca, socialização e análise crítica de informações diversas sobre a realidade social, local, nacional e mundial. É de 60 minutos por semana em uma atividade, mas todos devem buscar informações diariamente.

Tempo Reflexão Escrita (diário): é de 20 minutos diariamente, de segunda a sábado. Este tempo é individual para que cada educando retome o período em andamento, registrando o movimento do processo, visando o estranhamento das vivências, observação dos aprendizados e a sua reflexão sobre o andamento do processo educativo vivenciado. O registro é feito em caderno pessoal e exclusivo para esta finalidade, o qual é recolhido periodicamente pelo CAPP.

Tempo educação física: segundo o referido documento (ITERRA, 2004), este é o *Momento para a educação corporal através de exercícios físicos diversificados: alongamento; caminhada (ou corrida); e, sempre que possível, de exercícios que visam uma ação conjunta/coordenada. O esporte deve ser priorizado para atividades nos finais de semana.* É um tempo de 100 minutos por semana, em duas vezes.

Tempo núcleo de base (NB): a finalidade deste tempo é garantir momentos de encontros dos NB's, tanto para a formação político-ideológica quanto para a realização de tarefas, para a participação no processo de gestão e a formação humana dos envolvidos. Tempo de 200 minutos por semana, em dois momentos.

Tempo Verificação de Leitura (VL): este é destinado à verificação e à socialização dos aprendizados acerca de determinadas leituras realizadas durante determinado período, que não necessariamente coincidem com as leituras do tempo leitura. Tempo de 90 minutos em uma vez por semana.

Em relação aos educandos que estão em Tempo Comunidade permanecendo no Instituto para o desenvolvimento de suas atividades, os tempos se distribuem da seguinte forma: tempo trabalho – 40

horas semanais de segunda a sábado; tempo leitura e estudo – pelo menos 90 minutos por dia; tempo formatura – é o mesmo em conjunto com os educandos que estão no Tempo Escola; tempo Núcleo de Base – tem 120 minutos pro semana em dois momentos; tempo reflexão escrita e o tempo notícias – é o mesmo dos educandos que estão no tempo escola; tempo cultura – é o mesmo dos educandos em Tempo escola, além de outras atividades de iniciativa deste grupo.

3.4 **Situações de Aprendizado:** este elemento envolve atividade que, a partir dos objetivos de cada um dos cursos e necessidades da coletividade, são realizadas durante o tempo escola, devendo ser preparadas coletivamente, socializadas e avaliadas. Elas não constituem os tempos educativos, mas ocupam os espaços que seriam destinados a eles. Estas atividades sempre devem ter sua intencionalidade pedagógica e, caso deixe de cumpri-la, deverá ser re-significada ou desativada. Dentre a Escola apresenta os seguintes:

a) Seminário de Crítica e Autocrítica – esta atividade envolve o *Momento de crítica coletiva e autocrítica pessoal que exige uma ‘revisão’ da vida e da prática de cada um dos integrantes do processo. Conforme a maturidade dos participantes ele pode ser por NB ou turma e deve crescer em amplitude e aprofundar na co-responsabilidade da educação de todos por todos. Cuidar para não utilizar este tempo para instrução ou conscientização moral.* (ibdem, p. 60).

b) Momento de apropriação do processo pedagógico – se caracteriza pelo estudo do Projeto Pedagógico do IEJC, do Projeto Pedagógico do Curso (PROPED Curso) e/ou na interação na produção do Projeto Metodológico (PROMET) da etapa e da turma.

c) Avaliação do processo pedagógico – ocorre a partir dos vários espaços oferecidos pelo IEJC, tais como: Desempenho da Gestão no Trabalho (DGT); Vivência Social (VS); Seminário de Avaliação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade; Seminário de Socialização das Aprendizagens; Informe com Balanço Crítico (IBC), entre outros.

d) Trabalho Voluntário - este é o *Momento a ser realizado fora da Escola, em vista de exercícios de solidariedade para com os excluídos e da política de relações públicas com a comunidade.* (ibdem, p. 61).

e) Contribuição ao Instituto – caracteriza-se como o momento de trabalho extra, a partir do foco da turma, sua capacidade organizativa e das demandas da coletividade visando a melhoria e avanço da Escola.

f) Mutirões Educativos ou Jornadas Pedagógicas ou Práticas Pedagógicas – estes podem ocorrer através de Oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP), estágios, prática de campo, práticas na escola, mutirões ou outros, a depender do local e da tarefa a ser desenvolvida.

- g) Participação em Eventos – trata-se da participação das turmas em congresso, encontros ou assembléias promovidos pelos MSPdoC ou organizações parceiras.
- h) Viagens de Estudo ou Visitas Educativas – momentos visando o conhecimento e a socialização de experiências nas diversas áreas do conhecimento.
- i) Semana dos Clássicos – é o momento de estudo e a socialização, desenvolvido com a finalidade do conhecimento de pensadores, tanto na área político-ideológica, quanto na área do conhecimento específica dos cursos.

Além destas situações de aprendizagem, o Instituto ainda desenvolve: j) seminários; k) Jornada Josué de Castro; l) relações públicas coma comunidade; m) mostra cultural.

3.5 Espaços Pedagógicos: Estes são os espaços físicos da Escola que são trabalhados com intencionalidade pedagógica. No IEJC são espaços pedagógicos do ambiente educativo os seguintes locais: Espaço de Leitura; Mercado ‘Produtos Iterra’; Rádio Interna; Parque Infantil; Ciranda Infantil; Praça; Agroindústria; Galpão de Arte; Biblioteca; Sala de Vídeo; Marcenaria; Sala de Convivência; e Tabuleiro de Xadrez.

3.6 Cotidiano: para o IEJC, *O cotidiano envolve a vida das pessoas humanas na sua simplicidade e complexidade, na sua diversidade cultural e unidade, no seu enraizamento desde a família até o convívio social. Fazem parte do cotidiano todas as atividades por meio das quais o ser humano reproduz a si mesmo para poder reproduzir a sociedade* (ITERRA, 2004, p. 64). Neste sentido, o cotidiano se caracteriza pela tensão entre o que é importante manter como prática autônoma dos integrantes, e aquilo que é próprio das necessidades e decisões da coletividade. O cotidiano, envolve a preocupação da Escola está em construir um ambiente que permita as pessoas vivenciarem práticas libertadoras e não dominadoras e opressoras. Neste sentido, busca-se trabalhar pelo embelezamento dos ambientes da casa, pelo ajardinamento exterior, pela limpeza e ‘estilo’ das pessoas, por alimentação boa e saudável, entre outros.

O **quarto elemento** do método desenvolvido no Instituto trata-se do **Estudo: ênfases na concepção de mundo, na aprendizagem e na capacitação**. Segundo Iterra (2004, p. 66) *Esta parte do movimento pedagógico visa concretizar alguns dos princípios pedagógicos da educação do MST, a saber: ‘a realidade como base da produção do conhecimento’; ‘conteúdos formativos socialmente úteis’; ‘vínculo orgânico entre processos produtivos e processos políticos’; ‘vínculo orgânico entre educação e cultura’*. Assim, a Escola propõe que se coloque em prática uma das normas gerais do MST que é o estudo como princípio organizativo, reconhecendo que o estudo, pessoal ou em conjunto, deve tornar-se um hábito e

precisa ser organizado e ter planejamento, já que não é algo espontâneo e nem voltado para superar questões táticas, como uma prova por exemplo.

Este elemento é constituído pelos seguintes componentes:

4.1 – Ênfase em uma concepção de mundo: o Instituto tem como meta, *contribuir para que ao longo do seu estudo os educandos percebam a sua visão/concepção de mundo e de história, bem como de sociedade, e aprendam/compreendam a concepção de mundo, de história, de sociedade da filosofia da práxis, baseada na teoria marxista do conhecimento. Assim, eles desenvolverão uma consciência crítica e madura ou equilibrada. E, conseqüentemente, compreendam o seu papel no processo histórico.* (ITERRA, 2004, p. 67).

4.2 Ênfase na Aprendizagem: a Escola enfatiza que tem buscado fazer a inversão de 'ensino-aprendizagem', que é centrada no repasse de informações, passando à 'aprendizagem-ensino', visando preparar o caminho para que todos produzam o seu conhecimento e aprendam a aplicá-lo na vida. Com isto, busca-se dar ênfase à aprendizagem, significando uma mudança no processo educativo que envolve o currículo, aos diversos tipos de atividades, a gestão, etc. As referências teóricas neste processo também têm base na teoria de Vygotsky.

4.3 Ênfase na Capacitação: a capacitação é compreendida pelo IEJC como sendo um *processo intencional de preparação das pessoas para atuar como sujeitos de ações e intervenções concretas na realidade, ligadas aos objetivos de cada Curso e ao projeto de desenvolvimento social e de formação do ser humano que orientam o trabalho pedagógico do Instituto, da Mantenedora e do MST.* Este entendimento assumido pelo Instituto evidencia uma concepção de escola enquanto um espaço de práticas e de situações objetivas que produzam a necessidade de aprender, priorizando-se o fazer e colocando as teorias a serviço das questões da prática. (ITERRA, 2004, p. 70).

4.4 Lógica das didáticas: capacitação e ensino: A Escola afirma assumir duas lógicas de aprendizagem (didáticas), ao reconhecer que os aprendizados nem sempre se constroem da mesma maneira, tal como as dimensões do ser humano que não devem ser trabalhadas com o mesmo método. Desta forma é assumido uma distinção no processo de aprendizagem que pode se dar como capacitação e como ensino, onde se busca adequar o método ao objetivo real e específico para cada processo educativo. Assim, a aprendizagem entendida como capacitação, é a *intencionalidade de preparar as pessoas para atuar como sujeitos de suas ações e de intervenções concretas na realidade. O espaço privilegiado de capacitação são as oficinas, que vão desde aquelas em vista da aquisição de uma determinada habilidade até a plena*

participação na gestão de uma coletividade. A escola deve ser pensada como um espaço de práticas e de situações objetivas que produzam a necessidade de aprender a fazer. (ITERRA, 2004, p. 72)

Já a aprendizagem como ensino, se baseia *na preocupação do educador em repassar, mesmo que seja o mais democraticamente possível, tudo o que ele considera necessário que o educando saiba, da sua área de conhecimento ou da sua disciplina. O espaço privilegiado do ensino são as aulas.* (ibdem). A Escola enfatiza que um pode acontecer sem o outro, mas buscam-se os dois, ou seja, o fazer sabendo, o que capacita as pessoas para agirem racionalmente (práxis).

4.5 Competências: esta é compreendida como o *preparo para a vida através da capacidade de mobilizar conhecimentos da capacidade de mobilizar conhecimentos para agir de modo pertinente em uma determinada situação, dentro de um contexto: a participação social; o compromisso histórico; a análise e resolução de problemas, por exemplo.* (ITERRA, 2004, p. 74).

4.6 Elementos do Estudo: O IEJC busca desenvolver hábitos ou posturas nos educandos que envolvem: vontade de saber; curiosidade; hábito de leitura; hábito de estudo; hábito de pesquisa (esta compreendida como compromisso de transformação); e criatividade.

4.7: Organização do Currículo: a organização curricular do IEJC busca levar em conta, (...) *não apenas as disciplinas, com suas ementas, propostas pelo respectivo curso, mas todas as metas de aprendizado (formação político-ideológica e humana) e de gestão/produção que a escola e o curso (formação profissional) visam alcançar, como o jeito de funcionamento da coletividade escolar, com seus tempos e espaços, bem como o processo de avaliação.* (ibdem, p. 78)

Em relação ao **quinto elemento** constituinte do método pedagógico do IEJC, encontramos o **Movimento**. Isto é, o movimento é tomado como um princípio educativo que foi construído pelo MST e tomado a partir de três concepções principais, como segue: 1. o movimento é a chave da interpretação dialética da história e pode sê-la também na interpretação dos processos de formação humana; 2. o movimento é chave da leitura do processo educativo pois também pode ser o seu motor pedagógico; já que no MST as pessoas se educam entrando, inclusive fisicamente em movimento, tais como no movimento da luta social, da distribuição das tarefas, da construção da organização, no movimento do Movimento; 3. Para que seja possível potencializar tanto a dimensão educativa quanto a política do movimento, é necessário desenvolver a consciência do movimento e da sua relação com um projeto de sociedade e de ser humano. (ITERRA, 2004, p. 79-80).

Tendo estas concepções de movimento em estratégia pedagógica, o IEJC afirma que faz parte de seu método de educação (...) *colocar os educandos e toda a escola em movimento, e fazer a leitura*

pedagógica deste movimento para impulsioná-lo em vista do projeto de ser humano que defendemos. Trata-se de potencializar a dimensão educativa do movimento da produção material de nossa existência, do movimento da construção de nossa coletividade, do movimento da produção do conhecimento, do movimento da inserção na organicidade do MST, do movimento das condições da realidade e das transformações que vão sendo vividas no coletivo e em cada pessoa. (ibdem).

Desta forma, segundo o Iterra, o movimento é tido como um processo e como um método de leitura deste processo visando compreender e conduzir o processo educativo e de transformação da sociedade, isto é, a 'ciência da história' enquanto método de interpretação científica da história. Para tanto a Escola considera os seguintes aspectos: 1. partir da experiência; 2. o domínio da dialética; 3. a tensão; 4. as fases do processo; e 5. a leitura pedagógica do processo.

Dando continuidade ao **sexto elemento** constitutivo do método do IEJC temos o **Acompanhamento**. Este é compreendido pelo IEJC como uma função coletiva de orientar e fazer, em conjunto com os educandos, o seu processo de formação. Este processo necessita a existência de pessoas, educadores, que realizam a tarefa específica de fazer a leitura permanente do movimento que envolve o processo educativo da coletividade e de cada pessoa que, combinado com a leitura do movimento do Movimento, permite criar e dinamizar o ambiente educativo da escola (ITERRA, 2004, p. 104). Segundo o IEJC, isto significa (...) *perceber e analisar principalmente as contradições, as fases do processo, os momentos de estagnação, e as transformações da realidade, de cada momento, de cada situação, da coletividade, das pessoas e de seu contexto, e a partir daí orientar o movimento pedagógico (ibdem).*

No IEJC, a responsabilidade de organizar e refletir sobre o processo de acompanhamento fica a cargo de um coletivo específico de educadores o qual é desafiado a criar e recriar situações que estimulem e impulsionem os aprendizados nas diversas dimensões da formação humana que se busca na escola, para, com e pelos educandos. No *Tempo Escola*, o acompanhamento da coletividade e especificamente de cada educando é distribuído entre todas as pessoas que no IEJC assumem tarefas de educadores, o que também inclui os próprios educandos, quando estiverem em tarefas de monitoria e coordenação. Durante o Tempo Comunidade estas tarefas de acompanhamento da inserção do educando na organicidade do Movimento ficam sob responsabilidade dos militantes e dirigentes mais antigos, a partir dos encaminhamentos feitos pelo IEJC e pelo setor responsável do respectivo curso.

Com isso, a Escola afirma que *sempre ‘existiram preocupações com o trabalho pedagógico organizativo e político de acompanhar as pessoas’ que por ali passam, em vista da ‘fidelidade aos princípios e linhas políticas na qual acreditamos’*. (ITERRA, 2004, p. 105).

O Acompanhamento no IEJC se constitui por vários elementos como: 1. pressupostos para o acompanhamento; 2. níveis de acompanhamento; 3. princípios do acompanhamento; 4. interação pedagógica; 5. registro e sistematização; e 6. direção político pedagógica;

No que diz respeito acompanhamento, este se dá nos seguintes níveis: a) *Dos educandos pelos educandos* (entre si), onde o NB é a unidade que acolhe este processo onde cada um é responsabilizado de cuidar dos demais componentes da sua coletividade primária; b) *Dos educandos pelos educadores*, onde os diferentes educadores ‘fixos’ assumem a tarefa política e a autoridade pedagógica de acompanhamento dos educandos, visando a formação humana (personalidade) e à militância (político-ideológica); c) *Dos educadores pelos educadores*, o que visa que o coletivo pedagógico ou dos educadores se ajude entre si no avanço da sua formação permanente; d) *Da coletividade*, isto é, do coletivo geral da escola constituído por educandos e educadores; e) *do Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP)*, que se responsabiliza principalmente pela leitura e reflexão do processo, pelo conhecimento e interação com as demais pessoas que dele participam, de forma a assumir o comando pedagógico do processo. O CAPP é constituído pelos educadores designados para implementar e acompanhar o processo, pelos educadores acompanhantes das turmas/curso, enquanto estiverem no Instituto, e pelos coordenadores e dirigentes dos cursos, quando estiverem no Instituto; f) *Do Movimento (MST/MSPdoC)*, onde o Movimento acompanha e cobra do Instituto a realização das tarefas político pedagógicas delegadas acerca das práticas de formação, objetivos estratégicos e linhas políticas.

No que se refere ao aspecto do registro e sistematização, a Escola coloca que o acompanhamento do processo também se dá através do registro do processo e de sua sistematização, que deve ser: a) De pessoas, isto é, cada membro da coletividade deverá realizar um registro pessoal do seu processo e da escola, através do relato dos acontecimentos marcantes, contradições observadas encaminhamentos realizados e seus resultados, seus aprendizados. As anotações são feitas em um Caderno de Reflexão, no caso do educando, e em um Diário de Campo, no caso de ser um educador. b) Por Turma, em que cada turma deverá fazer o registro de cada das etapas cursadas e, com base na realização de seminários, elaborar a sistematização da mesma na etapa subsequente. A proposta é que no final seja realizado uma sistematização de todo o processo do curso. c) Do IEJC, na qual a escola deve registrar o processo buscando sistematizar toda a coletividade tomando um recorte predefinido.

Após levantar os sujeitos responsáveis pelo registro, o IEJC também define quais os espaços encontrados para tal, os quais são: o *Caderno de Reflexão*; a chamada Reflexão do Dia, que é exposta no mural da escola; o *Registro de Acontecimentos Diários* (RAD), onde a pessoa responsável registra os principais acontecimentos, fatos marcantes, que envolvem toda a coletividade do Instituto, destacando as contradições constatadas, conflitos ocorridos e tensões percebidas. Esta crônica diária é socializada no chamado tempo formatura, ao início das atividades do dia; as *Crônicas Periódicas*, ou ocasionais, as quais registram eventos especiais, tais como formatura, passeios, ou ainda o cotidiano da escola. Estas também são expostas no mural da escola.

Em relação à Direção Político Pedagógica, o IEJC constituiu o Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP) que é responsável pela Direção do processo político pedagógico da escola. Este coletivo não é uma instância do Instituto, porém tem a tarefa política de, a partir de um olhar pedagógico, realizar *a leitura do processo educativo (respeitando as especificidades), elaborar e propor a estratégia para o avanço da coletividade e fazer o devido acompanhamento das instâncias e das pessoas, mantendo a continuidade (evitando a mania de querer reinventar tudo) e a unidade (evitando a fragmentação e cultivando a coesão) e incentivar a disciplina consciente e a ação comum. A sua finalidade é formar pessoas humanas e militantes, isto é, provocar experiências pedagógicas e criar as condições para que os envolvidos possam refletir sobre elas.* (ITERRA, 2004, p. 122). Para tanto, conforme o Instituto, o CAPP deve constituir-se como um coletivo; manter o 'código genético' evitando que os elementos constitutivos do método da escola se percam, buscando aprimorá-los; ter uma leitura do processo; dar ritmo ao processo; não permitir o retrocesso; assumir-se como dirigente; e ser um pedagogo preocupado com a formação humana de sujeitos sociais.

O CAPP assume o princípio da direção coletiva, com as devidas responsabilidades pessoais, organizando-se em 'escala', isto é, tendo um núcleo fixo; o CAPP responsável pelo acompanhamento de turma; e educadores fixos que fazem parte do CAPP. Ainda, ao serem responsáveis pelo acompanhamento, devem ir adquirindo um perfil que exige: procurar compreender sempre mais o projeto e o método pedagógico do IEJC; ser um intelectual orgânico, organizador do processo educativo; ter uma responsabilidade pessoal; saber educar através da arte de interagir, a partir do acompanhamento, da formação da consciência e constituição de costumes (ser socialista); não querer ser o centro e nem buscar ser a referência, como pessoa, pois a referência deve ser a coletividade; saber agir como coletivo e através da coletividade; procurar viver a pedagogia do exemplo (ser o primeiro); e ser um estudioso capaz de

organizar um plano de estudo pessoal que venha ao encontro da caminhada da coletividade (ibidem, p. 124-125).

Com isto, chegamos então ao **sétimo elemento** que constrói o método do Instituto que se caracteriza pela **Personalidade: Formação do Caráter**. Este elemento é articulado aos princípios filosóficos da educação do MST quando afirmam a 'educação com/para valores humanistas e socialistas', e a 'educação como um processo permanente de formação/transformação humana'. Ainda expressa articulação com os princípios pedagógicos quando defende a 'combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais' (ITERRA, 2004, p. 126). Para o IEJC, a personalidade é entendida como a *junção dos hábitos, comportamentos, interesses, sentimentos adquiridos no ambiente (meio social) e que constituem uma maneira de ser/viver, sentir, agir, mesmo que sejam praticados sem se dar conta (hábito). São características que conferem sua subjetividade (cada um é um)* (idem). Nesta direção, a Escola compreende que o processo de formação da personalidade, do desenvolvimento do indivíduo, exige esforços do sujeito que se encontra em formação e também da coletividade em que está inserido.

O IEJC coloca que o seu (...) desafio é *perceber e trabalhar a subjetividade (de cada um) no processo, sabendo que ela também é fruto da cultura, tendo em vista a tensão entre a situação atual (levando em conta a sua raiz) e o projeto que estamos construindo, que se materializa na formação do comportamento socialista (militante). A tentativa de implementação do novo como vivência denominamos de 'revolução cultural'. (...) O que precisamos é perceber os valores, as posturas e assim por diante pelo jeito de viver de nossos educandos e educadores. O que buscamos é a formação do caráter do ser humano socialista.* (ITERRA, 2004, p. 128- 129).

Na exposição deste elemento do método, o IEJC debate alguns importantes aspectos que influenciam na educação da personalidade, que envolvem: a articulação de projetos; a convivência; os comportamentos; hábitos; valores; emoção; e a mística.

Quanto à articulação de projetos, a Escola enfatiza que o sentido da vida de uma pessoa está na articulação entre o seu Projeto Pessoal, um Projeto Coletivo ou de um grupo social, e um Projeto Histórico de sociedade. *Na medida em que percebo que o meu projeto pessoal depende dos demais projetos, passo a perceber a minha liberdade como necessidade, se em reconhecimento como sujeito da história.* (ITERRA, 2004, p. 130).

Em relação à questão da convivência, o Instituto destaca que *O desafio é levarmos os educandos e educadores a perceber as suas relações de convivência, a resgatar a sua experiência de vivência das relações humanas em família e em comunidade e de convivência com o meio ambiente. É saber conviver*

(viver com) com os demais e se ajudar a superar os limites em vista de nos humanizar cada vez mais (Ibdem, p. 132).

Já no que se refere à mística, a Escola destaca que ela deve ser pessoal e coletiva, sendo aquilo que ajuda a enfrentar e superar os desafios enfrentados. *Ela se expressa através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos do MST, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória das lutas e de grandes lutadores e lutadoras da humanidade... vira celebração e visa envolver todos os presentes em um mesmo movimento (...)* (ibdem, p. 141).

Passando ao **oitavo** e último elemento apresentado, que compõe o método do IEJC, encontramos a **OFOC: Oficina Organizacional de Capacitação**. Esta se trata de *um método de capacitação massiva em organização desenvolvida pelo MST, entre os anos de 1991 e 1995, com a finalidade de criar as condições necessárias para que pudesse acontecer esta capacitação nos cursos formais e legais. Foi elaborado a partir de experiências de adequação para a realidade escolar dos diversos métodos de formação realizados nos assentamentos de Reforma Agrária visando à capacitação das famílias Sem Terra para o desenvolvimento de projetos de cooperação agrícola.* (ITERRA, 2004, p. 142). No interior do IEJC, este elemento tem uma intencionalidade específica na composição do método da escola, possuindo como objetivo dar *ênfase ao desenvolvimento da consciência organizativa de seus educadores e educandos* (ibdem).

Isso ocorre através do planejamento do processo pedagógico de forma a *radicalizar o princípio da alteração da existência social das pessoas envolvidas, criando um ambiente educativo como característica ou componentes diretamente voltados para a capacitação em organização.* Segundo o documento, *O método da OFOC inclui todos os elementos do método pedagógico descrito até aqui, só que organizados e dinamizados dentro de uma lógica própria aos seus objetivos específicos, e com uma atuação de educadores preparados para isso* (ITERRA, 2004, p. 142-143).

Assim, se caracteriza como um ensaio prático e real que visa introduzir a consciência organizativa em um grupo social que necessita atuar em forma de ação organizada. Neste ensaio as pessoas vão se formando no processo real aonde a coletividade vai se forjando durante o percurso da atividade prática e da inter-relação de seus membros. Ainda, afirma-se que *Entendemos pro capacitação um processo planejado e posto em prática para preparar os sujeitos (as pessoas) para atuar em um programa econômico-social. Este processo implica, necessariamente, uma relação entre o sujeito e o objeto com o qual se deseja capacitar, por meio da qual (da relação) o sujeito adquire conhecimentos e desenvolve atitudes e habilidades necessárias para exercer o controle do objeto. Em um programa de*

desenvolvimento, a capacitação é a que permite que os sujeitos assumam a condução plena dos processos de produção, organização empresarial e prestação de serviços (ibdem).

A OFOC, na sua constituição, envolve componentes como: 1. as condições objetivas para a realização; 2. princípios metodológicos; 3. estratégias pedagógicas; 4. definição de objetivos da OFOC.

Em relação aos *princípios metodológicos* encontramos: a) necessidade de mudanças da existência; b) primado da materialidade; c) o primado do objeto sobre o sujeito; d) aproveitar as contradições existentes. Já as *estratégias pedagógicas* exigem: a) todos trabalham e todos decidem; b) continuidade do processo; c) necessidades objetivas; d) contato com o mercado; e) ritmo do processo. No que diz respeito aos *objetivos* da OFOC tem como eixo geral a busca de introduzir a consciência organizativa em um grupo social e, no caso do IEJC, desenvolver ao mesmo tempo a consciência política dos participantes. Com isso envolve as questões ligadas à cultura, essa entendida como *todos os movimentos que a pessoa faz para produzir e garantir sua existência*; à consciência que é compreendida nas suas dimensões social (ingênua e mítica, crítica, organizativa) e política (de simpatizante, de militante, de revolucionário ou de classe).

Ao finalizar a exposição do método, o documento analisado é finalizado com a apresentação de alguns riscos que podem existir no método adotado, que está em construção e tende tornar-se cada vez mais complexo o que exige, cada vez mais, um maior preparo dos educadores que nele atuam (ITERRA, 2004, p. 163). Assim, são apresentados alguns limites já constatados nas avaliações internas a respeito dos resultados alcançados pelo Instituto. Estes são os seguintes:

- a) Quanto ao *público* que, com o passar dos anos, passou de educandos que eram militantes selecionados, para uma 'garotada' que vem logo após a conclusão da educação fundamental. Isso implicou na alteração do nível de exigência (leitura, estudo, TCC) e a necessidade de ser trabalhados o conhecimento do MST, na Etapa Preparatória, e o autoconhecimento.
- b) A *formação humana* sobre a qual a Escola enfatiza que corre o risco de falar de tudo, preocupar-se com conteúdos, leitura de realidade, concepção de história, entre outros, garantido os temas e espaços para tanto, mas esquecer-se de falar dos próprios educandos, e com os educandos, sobre o processo de como nos humanizamos enquanto seres humanos. O IEJC reconhece que é preciso que se conheça mais sobre o ser humano, como funciona, qual o tipo de atividade mais apropriada, como a emoção contribui ou dificulta o aprendizado, etc.
- c) Na *Capacitação de Educadores* o IEJC percebeu que os educadores assimilam o método no momento em que passam a conviver com o processo educativo em andamento, onde a capacitação ocorre no

aprender fazendo. Constatado que não é fácil se achar no todo do processo, devido à complexidade do mesmo, observa-se que na visão de quem chega fica difícil de perceber o conjunto frente aos diversos espaços e tempos existente na escola. Assim, corre-se o risco de viver tudo aos pedaços, sem perceber as relações que ligam as partes do todo, o que provoca, muitas vezes, a angústia dos educadores que vêm contribuir no processo educativo pois, em muitos momentos, acabam por *não ter clareza de onde se quer chegar e nem de como caminhar para lá*. (ITERRA, 2004, p. 164).

d) O *espaço físico*, segundo a avaliação do IEJC, acaba por ser um espaço físico apertado, apesar da escola estar instalada num casarão com quatro pavimentos. Muitas vezes ocorre superlotação e, em outros momentos, a vida torna-se mais tensa por causa do clima. A compreensão é que a falta de espaço tende a desumanizar, pois as pessoas necessitam de um determinado espaço.

e) A *falta de educadores permanentes* também se apresenta como um dos limites enfrentados no IEJC na implementação de sua proposta pedagógica. Na avaliação da escola, o grupo permanente de professores que conduzem o dia-a-dia não é muito grande e nem todos se apropriaram do método pedagógico, da concepção de história desejada e da história do processo e, em função das tarefas cotidianas, acabam por não aprofundar o processo e *passam a gerir o método como uma técnica ou receita do que fazer*. (ITERRA, 2004, p. 165).

f) Outro limite observado se coloca na *complexidade/padronização* que pode ocorrer, no processo de desenvolvimento do método, se não for respeitada a fase e o nível de maturidade dos educandos de cada curso (etapas), já que existem diversos processos em andamento no interior da escola com diferentes amadurecimentos ou fases de desenvolvimento. Neste caso, torna-se necessário ser um bom observador de forma a agir pedagogicamente, percebendo e respeitando os diferentes momentos existentes.

g) Em relação à *moradia* chegou-se à conclusão de que os educadores permanentes não habitem dentro do Instituto, já que permanecem grande parte do tempo no local, pois acaba por esgotar e estressar pois suas vidas passam a girar toda em torno do processo educativo da escola. A exceção é aberta para os educadores que são responsáveis pela moradia.

h) O *tempo parcial*, em que o método envolve os educandos, onde a maior força se dá no Tempo Escola, provoca, nos educandos, uma tendência ao relaxamento durante o Tempo Comunidade. Além disso, o método é aplicado a apenas uma faixa da vida (juventude), sendo então o tempo ainda insuficiente para a consolidação do método.

i) A *anomia cíclica* é algo que o IEJC corre o risco de permanecer, visto a variável de entradas e saídas das turmas, de tempos em tempos. *As fases da compreensão do processo*

(anomía→síncrese→análise→síntese) podem voltar atrás, mesmo antes de chegar ao final. Atualmente, antes de chegarmos à análise, por causa da troca de turmas, voltamos à anomía. E a saída dela depende da eficácia do processo de inserção.(ITERRA, 2004, p. 165).

j) O *engessamento da estrutura* pode ocorrer quando se comete o equívoco de apenas enquadrar as pessoas na estrutura, cortando as possibilidades de tomada de iniciativa e levando-a a perder a naturalidade. Tal procedimento pode levar as pessoas a crer que tanto a criatividade quanto a iniciativa são algo que vem de fora.

k) A *sala de aula* apresenta o limite porque não se retoma o que passou entre uma etapa e outra, faltando aprofundar a didática em sala de aula.

l) Denominando o limite como *deformação dos educadores* a avaliação dos limites constata que o IEJC passa a ser uma 'máquina de moer' gente quando os educadores se esquecem que também são educandos. *O desafio é ensinar e aprende a sermos humanos (a ser gente) e sujeitos sociais que cultivam uma identidade e estão construindo um Projeto Popular. Precisam de tempo para o estudo, a reflexão sobre o processo, o olhar pedagógico sobre os educandos e sobre a caminhada dos educadores, por exemplo* (ibdem, p. 166).

m) O Tempo Comunidade ainda necessita de um aprofundamento em relação ao que se quer com o mesmo.

Além dos limites já levantados, o IEJC também constata algumas lacunas existentes na implementação do seu método pedagógico, tais como:

n) *Infantilismo* – *acontece quando as pessoas, educadores ou educandos, passam a agir sobre o processo a partir de seus desejos ou de experiência em outros lugares, desconsiderando o processo em andamento e sem uma leitura e tal do processo.*

o) *Dogmatismo* - ocorre quando os educadores tomam o método dialético de forma dogmática, sem entender a relação dialética que existe entre as categorias do método como ambiente educativo, arquitetura social, coletividade, etc.

p) *Descompasso* – ocorre no momento em que as pessoas decidem modificar o processo ou a forma de tratar com ele, mas não encaminham todos os ajustes necessários.

q) *Mecanismo* – acontece quando os educadores responsáveis pelo processo não administram seus tempos educativos, provocando falta de tempo para estudar, refletir sobre o processo em andamento ou para fazer o acompanhamento dos educandos e do funcionamento das unidades de trabalho.

- r) Interrupção – *Isto acontece quando os educadores não têm a leitura do processo, por isto perdem o movimento e passam a interagir com a realidade causando uma reação contrária ao tocado até então* (ITERRA, 2004, p. 168).
- s) Mutualismo – *Isto ocorre no momento em que faltam as condições objetivas para passar do processo produtivo único (PPU) para a realização do processo produtivo socialmente dividido (PPSD). Neste caso, as pessoas, mesmo tendo os seus postos de trabalho com as suas atribuições, tendem a desconsiderar e começam a trabalhar todas juntas (estilo mutirão)* (ibdem).
- t) Sobrecarga – *isto acontece quando são encaminhadas tarefas extras para serem realizadas, além dos tempos educativos, que não se caracterizam como atividades de militância (luta real) ou de gestão do processo. O IEJC avalia que Não conseguimos ainda administrar pedagogicamente os tempos educativos (perceber quais as atividades que de fato deveriam acontecer dentro de cada um deles, naquele momento do processo). E, quando o fazemos, agimos mais por impulso do que como educadores.* (ITERRA, 2004, p. 168).
- u) Esquecimento – *ocorre quando a Escola deixa de atentar para as ‘necessidades’ dos educandos, deixando-os de percebê-los como sujeitos.*
- v) Controle – *se manifesta quando o processo é realizado de forma mecânica (registro e ‘punição’). Ressalta a necessidade de avançar mais na leitura dos acontecimentos e seus significados no processo, já que uma falta pode implicar no rompimento com um acordo assumido como coletividade; e na utilização das informações para qualificar o processo educativo.*
- x) Contato com a terra – *avalia-se a necessidade de que todos os educandos e educadores permanentes tenham um contato com atividades agrícolas de forma a garantir o cultivo de suas raízes camponesas.*
- z) Criticismo – *isto acontece quando as pessoas se limitam à crítica de situações na esperança de que alguém resolva os problemas para elas e o Instituto não consegue ajudar a dar o salto para que elas passem a propor soluções em vista da superação* (ibdem, p.169).

Com estes limites expostos, levantados pelo IEJC ao longo da experimentação de seu método pedagógico, a escola afirma que *O conjunto destes limites cria um clima de insegurança que leva os educadores a implementar este método pedagógico de forma ritualística (ficamos mecanicistas) e nos escondemos atrás das normas ou das instâncias superiores (caímos numa espécie de burocratismo). A base desta insegurança é o não-domínio do todo e a não-percepção das relações entre as partes. Aparentemente, todos estão muito ocupados e preocupados demais. Neste clima não há espaço para a*

reflexão, apenas para grandes debates de como responder a problemas pontuais. (ITERRA, 2004, p. 170-171).

Dentre os anexos colocados, destacamos aquele que se refere aos acordos que são feitos ao longo do processo, mas que não alteram o método, pois estes implicam numa melhor compreensão de nossa análise do processo em desenvolvimento. Estes acordos são os seguintes: a) a coordenação do curso deverá indicar educandos para garantir a sistematização do processo de cada turma através da PROMET ou combinando com o CAPP para realizar tal tarefa através da atuação na Unidade de Sistematização, localizada no Setor de Formação. Caso não tenha demanda para tal tarefa o tempo todo, então os educandos deverão atuar em outro posto, como por exemplo, no serviço externo; b) na prestação de serviço externo, localizada no setor econômico, deve-se evitar esforço físico que torne inevitável o estudo, e deve-se garantir complementação alimentar, se for o caso. c) o Tempo Trabalho pode ser reduzido (quanto ao número de horas semanais), sempre que for constatado que os educandos garantem o funcionamento do IEJC e as metas definidas pela coletividade. Essas horas reduzidas devem ser transferidas para o tempo estudo e ou para o tempo leitura (ITERRA, 2004, p.172).

Neste processo de constante fazer e refazer, o IEJC conclui seu documento ainda enfatizando que *Estamos engrandecendo o papel da escola na formação humana. Será que não estamos dando muito poder para a escola? Podemos cair numa visão idealista, pois ela não tem força material para mudar tudo o que queremos. Ela não deveria fazer apenas uma parte, isto é, dar conta apenas das tarefas da escola (formação humana)? A escola não nasceu para formar militantes? Ela sozinha não dá conta de formar militantes e nem é o único espaço de formação* (idem, p. 171).

Passaremos a seguir para os elementos que se referem ao curso de Pedagogia da Terra visando compreendê-lo desde sua origem.

3.3 O Curso de Pedagogia da Terra: origem e consolidação

O surgimento do nome do curso de *Pedagogia da Terra* teve sua origem no interior da primeira turma de curso de pedagogia que o MST conseguiu realizar, ou seja, junto à turma de pedagogia que aconteceu em cooperação com a Unijuí, iniciado em 1998. A turma, que se denominou Salete Strozake, inicialmente tornava público o nome de Pedagogia da Terra através de um jornal do grupo que tinha como objetivo inicial informar aos demais estudantes da universidade quem eram aquelas pessoas que iniciavam

aquele curso. Através do nome do jornal informativo também se buscava demarcar uma diferença em relação às origens e à natureza daquelas pessoas em relação à universidade que insistia em denominá-los de 'acadêmicos' (ITERRA, 2002, p. 83).

Ao ter acesso ao jornal informativo da turma e ao seu nome, o setor de educação do MST simpatizou com o nome e adotou-o como espécie de apelido do curso. Aos poucos o nome foi sendo incorporado nas negociações do MST em torno de novas turmas tornando-se linguagem comum na sua denominação. Assim, as próprias universidades, apesar de não incorporarem este nome oficialmente devido às questões burocráticas, têm demonstrado o reconhecimento e o respeito à identidade que se fortalece e se constitui na relação entre os movimentos sociais do campo e a universidade (ITERRA, 2002:83).

Gostaríamos de observar oportunamente neste momento que publicações como o livro intitulado 'Pedagogia da Terra', de autoria de Moacir Gadotti, publicado no ano de 2000, nada tem de relação ou semelhança com as proposições que vêm sendo construídas e elaboradas pelos movimentos sociais populares do campo. Tal publicação, abordada pelo autor, referencia-se no que denomina de uma nova pedagogia baseada na ecopedagogia e que, em nossa compreensão, soma-se às concepções que não abordam a educação a partir da base estrutural na qual está inserida e, com isso, respaldando projetos educacionais de reformismo social. Surpreende-nos ainda a apropriação, pelo autor, do termo 'Pedagogia da Terra', referenciando-se à outra proposição pedagógica que reivindica estar criando, sem nenhum reconhecimento de que o termo já vinha sendo desenvolvido e utilizado enquanto projeto político pedagógico dos movimentos de luta social do campo.

Em relação à identidade que o nome do curso, adotado pelos movimentos, tem desenvolvido, conforme o MST,

(...) um nome pode ser apenas um nome: identifica, mas não significa, até que se construam coletivamente estes significados, e em um contexto de relações e, geralmente, de contradições e de conflitos. Uma identidade é uma marca de pertencimento a um determinado grupo, que se diferencia de outros, ou que se contrapõe a outros grupos, outros traços de cultura, outro jeito de ser. Pode ser, pois de conformação ou de resistência ao ambiente social em que se origina.

Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando e declarando este pertencimento: antes de universitários somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui (ITERRA, 2002, p. 83).

Com isto, afirma que as turmas de Pedagogia da Terra do MST e/ou da Via Campesina vêm constituindo um jeito de estar na universidade, de ser estudante universitário e de fazer a formação de educadores sob a marca simbólica do nome Pedagogia da Terra (ITERRA, 2002, p. 84).

Para o MST, a identidade do curso de Pedagogia da Terra vem se consolidando a partir de duas principais dimensões. A primeira delas afirma que a identidade do curso tem se constituído “(...) como crítica aos formatos mais tradicionais do curso de pedagogia e à concepção de educação ainda dominante na universidade” (ITERRA, 2002, p. 85) na perspectiva de um constante refazer, em conjunto com a universidade, no bojo de suas contradições. Esta primeira dimensão dirige seu olhar para dois eixos principais que dizem respeito, um deles, ao que estudar e como estudar e, o outro, a questão de que tempos e atividades considerar como parte do processo da formação.

Já uma segunda dimensão relativa à construção desta identidade é que a Pedagogia da Terra tem se constituído como e através da afirmação dos sujeitos (humanos e sociais) que fazem o curso enquanto sujeitos históricos e com sua condição social e sua identidade construída e em construção (ITERRA, 2002, p. 89) afirmando e reafirmando a apropriação de mais um elemento do qual lhes tem sido imposta a exclusão.

Neste constante movimento de concretização de um projeto de formação de educadores, para o MST

A identidade da Pedagogia da Terra nasce como projeto de formação, pois, no enfrentamento coletivo e pessoal de contradições: diante e uma Universidade acostumada a tratar seus estudantes como indivíduos, a afirmação das turmas como sujeitos coletivos; diante de uma perspectiva de estudar para melhorar apenas as condições individuais de buscar um emprego melhor, a afirmação de que se quer estudar para contribuir mais na construção de um projeto coletivo de sociedade; diante da lógica de que é preciso estudar para sair do campo, a afirmação de que é preciso estudar para ficar no campo (...) (ITERRA, 2002, p. 90).

Assim, o curso de Pedagogia da Terra possui três grandes eixos que são apontados pelo Movimento como orientadores de seus cursos de formação de educadores (ITERRA, 2002, p.92), sendo estes: a pedagogia da terra como práxis, a pedagogia da terra como educação do campo e, a pedagogia da terra como pedagogia do movimento.

Para o MST, todo este processo construção e reconstrução do curso do curso e de sua identidade, vem arquitetando alguns importantes traços de um projeto educativo de formação de educadores e educadoras do campo, já que as experiências oriundas dos cursos de ensino superior tem tido suas reflexões também remetidas ao conjunto das práticas de formação de educadores que o MST vem

desenvolvendo em vários âmbitos. Estes traços garantem também a influência de uma síntese de algumas matrizes de formação humana de raízes históricas que faz do MST um continuador de determinados ideais pedagógicos (ITERRA, 1992:91).

O envolvimento do MST com cursos formais de formação de educadores se deu com a realização do curso de Magistério, que teve a sua primeira turma iniciada em 1990 no Rio Grande do Sul. A **origem** deste curso teve como elementos desencadeadores das circunstâncias objetivas ligadas à luta pela escola pública nos primeiros acampamentos e assentamentos do MST já que dentre estas circunstâncias se encontrava a necessidade de garantir professores do próprio Movimento no interior das escolas conquistadas (ITERRA, 2002).

As primeiras turmas demonstraram, através da prática, a potencialidade, tanto política quanto pedagógica, levando estes cursos a se caracterizarem por serem formadores de militantes da educação no MST, além de também formar para o trabalho específico nas escolas. Em seguida foram criados ainda cursos técnicos de nível médio que estavam em andamento no momento em que se deu a criação do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC).

As experiências com a realização dos cursos de magistério, atualmente denominado pela nova legislação de Curso Normal de Nível Médio, além de continuar acontecendo, agora no IEJC, em sua décima turma, também se expandiu, através do MST, por diversos estados onde este Movimento tem organização tais como o Espírito Santo, Paraíba, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Bahia, Pará e Maranhão.

Segundo Itterra (2002, p.79), foi no final do ano de 1994 que o MST, através do coletivo de educação, discutiu a necessidade de organizar um curso de educação superior na área de pedagogia.

Através das experiências com as turmas de magistério em andamento, bem como a certeza que para a realização de um curso superior na área de pedagogia necessitava-se a parceria com uma universidade, o início de uma primeira turma de curso superior em pedagogia somente teria início em janeiro de 1998. Este início decorreu após três anos de audiências e reuniões com diversas universidades públicas do centro-sul do país e se materializou em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), na cidade de Ijuí, Estado do Rio Grande do Sul.

Conforme Itterra (2002, p. 79), o principal fator determinante na demanda deste curso, que no decorrer desta primeira turma seria batizado de 'Pedagogia da Terra', se deu pela constatação da fragilidade da formação pedagógica das pessoas responsáveis pela condução das tarefas ligadas ao setor de educação do Movimento em seus respectivos estados. Além disto, as pessoas responsáveis pelo coletivo nacional de educação também apresentavam a necessidade de continuar estudando.

Da mesma forma como o curso de magistério tornara-se um laboratório teórico-prático do projeto de educação do MST, para Iterra (2002, p.80) as expectativas do coletivo em relação ao curso de Pedagogia buscavam torná-lo um lugar de aprofundamento e discussão da Pedagogia do Movimento, além de promover uma formação política mais ampla para os integrantes do setor e fazer deste um espaço de elaboração específica em educação fundamental, educação de jovens e adultos e educação infantil.

Neste ano de início da primeira turma do curso superior de pedagogia, ITERRA destaca dois outros importantes momentos que contribuem na compreensão da origem e do processo de construção do curso. Um deles se refere ao contexto mais amplo das lutas do MST que vivia um momento de abertura à sociedade e de reafirmação da questão agrária na agenda política do país.

Outro elemento importante a ser destacado foi a realização da 'I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo' que ampliou as articulações e a abrangência das lutas por educação realizadas pelo Movimento. Esta conferência fora realizada no mês de julho de 1998 e envolveu em sua promoção as seguintes entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB). Estas, após a realização do encontro, assumiram a tarefa de dar continuidade à mobilização nacional desencadeada com a realização da Conferência.

Neste empuxo desencadeado por estas diversas ações, a partir de 1999 tiveram início em outros estados, novas turmas de Pedagogia em parceria com outras universidades tais como a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Em 2001 teve início um curso em conjunto com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e, em 2002 a primeira turma do convênio entre ITERRA e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) que também vinha nascendo naquele mesmo ano. Ainda em 2002 também teve início em julho uma turma em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em 2003 iniciou a segunda turma do convênio ITERRA /UERGS. Em 2004 teve início um curso junto a Universidade de São Paulo (USP) e outro no Estado da Bahia, em articulação do MST com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Posteriormente, outros cursos foram sendo implementados em conjunto com universidades públicas do país.

Esta intensificação de criação de turmas de Pedagogia, conforme Iterra (2002, p.80) vinha a partir da avaliação do MST de que era necessário superar o ritmo inicial que se teve na implantação dos cursos de Magistério. Além disso, também se encontravam presentes as condições necessárias para tanto visto o momento conjuntural de mudanças e também a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária (PRONERA), que havia também sido criado em 1998 pelo governo federal permitindo uma certa facilitação de negociação com as universidades em relação à criação dos cursos.

Conforme a proposta do curso, na discussão feita com as universidades, o MST propõe como elementos básicos para a realização dos cursos as seguintes questões: a constituição de uma turma específica para os estudantes do MST com uma forma diferenciada de organização curricular e de vestibular; adequações na base curricular do curso de Pedagogia existente na determinada universidade no sentido de atender as demandas e de conhecimentos específicos em relação a educação do campo; além de pleitear condições dignas de estudo e de moradia para os educandos nos locais de realização da turma.

Estes elementos já estiveram presentes desde as negociações para a realização da primeira turma em 1998, quando o MST conseguiu que a Unijuí criasse uma nova habitação, além de também provocar a criação de uma nova habilitação no curso de pedagogia já existente na universidade. Esta nova habilitação passaria então a formar educadores para o conjunto da educação fundamental, diferentemente das demais habilitações daquela instituição que formam apenas para os anos iniciais.

Com mais estas conquistas alcançadas pelo MST no campo educacional, especificamente nas áreas de magistério e pedagogia, estes cursos passaram a ser ponto de pauta obrigatório nas reuniões de seu coletivo nacional de educação na perspectiva tanto de discutir o aumento do número de turmas em todo o país devido às demandas presentes na realidade objetiva, bem como de avaliar o processo de condução dos cursos e os limites e possibilidades da relação entre o Movimento e as universidades.

As avaliações positivas destas conquistas também levaram à mobilização interna em outras instâncias do Movimento que passaram a incluir a discussão dos cursos formais na agenda de discussão compreendendo estes também como espaços de formação de técnicos e de militantes. Estes debates ampliam e intensificam a luta pela realização de cursos de nível técnico e superior nas diversas áreas que já vem sendo, de certa forma, materializados.

Dentre estes, o MST já desenvolve o curso técnico de nível médio na área de administração de cooperativas (TAC) que já vem sendo realizado desde 1993 no Rio Grande do Sul, e de um curso superior na área de desenvolvimento rural e gestão agroindustrial iniciado em 2002, na Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro, entidade educacional localizado em Braga, Rio Grande do Sul, que tem vinculação aos movimentos sociais do campo. Este curso também foi originado do convênio que envolveu os Movimentos da Via Campesina e a UERGS. Além destes, outros cursos de nível superior já vem sendo desenvolvidos em alguns Estados do país pelo MST, em convênio com as

universidades públicas, tal como o curso de graduação em agronomia junto a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Um importante aspecto de todo este processo analisado por Iterra destaca “(...) o significado histórico deste processo de ocupação da Universidade pelo Movimento Social. Os sujeitos de ambos têm se educado reciprocamente e contribuído na projeção/construção de políticas públicas que permitam avançar na democratização do acesso do povo à educação e a uma educação voltada aos seus interesses sociais” (2002, p. 83).

Ainda, outro importante aspecto que destacamos passa pelo fato de que este processo tem materializado, através de algumas turmas do curso de pedagogia, uma luta que vem promovendo uma frente cada vez maior de articulação e ação conjunta entre os movimentos sociais camponeses, através da Via Campesina.

Neste sentido, dentre as turmas do curso de pedagogia forjadas pelo MST até 2002, destacamos aquelas duas que tiveram origem através do convênio Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e ITERRA, tendo uma delas iniciado em 2002 e outra em 2003. Este convênio⁵⁹ originou-se num momento em que a própria UERGS vinha sendo criada no interior de um governo democrático popular. Em busca de parcerias para realizar uma nova turma no Rio Grande do Sul, o MST acabou por participar das discussões em torno da criação da universidade estadual. Esta foi criada através da Lei Estadual 11.646 de 10 de julho de 2001, que autorizou o poder executivo a criá-la, conforme seu artigo primeiro: *Art. 1º. – Fica o Poder Executivo autorizado a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, organizada sob forma de Fundação, multicampi, com autonomia pedagógica, didática, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, garantida a gratuidade do ensino nos seus cursos regulares.*

Retornando àquele momento, especificamente em junho de 2001, o ITERRA entregava à comissão de implantação da UERGS um documento solicitando uma turma de pedagogia para a formação de educadores do campo. Já em agosto daquele mesmo ano, tanto o ITERRA como o MST e demais organizações populares foram chamados a debater o projeto dos cursos relativos aos seus interesses, ou seja, os curso de pedagogia e o curso de desenvolvimento rural e gestão agroindustrial.

O debate, levado para o interior das organizações envolvidas também perpassou o conjunto dos movimentos articulados em torno da Via Campesina, o que resultou, após diversas discussões, na

⁵⁹ É importante destacar que este convênio com a UERGS envolveu a abertura de oito (08) turmas do curso de Pedagogia sendo estas: 02 turmas conveniadas com o ITERRA, 02 turmas com a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Ceilero (FUNDEP) e 04 turmas com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-SUL). A FETRAF-SUL realizou apenas 02 destas 04 turmas conveniadas.

definição de que o curso que o Instituto havia solicitado seria destinado a educandos do conjunto dos Movimentos da Via Campesina. Estas discussões também envolveram um contexto de diversos confrontos políticos que cercavam a criação, ou não, da própria universidade e seus moldes de funcionamento, já que esta não se tratava de uma questão consensual na realidade da conjuntura política do Estado.

Em relação ao debate acerca do local para a realização do curso definiu-se pelas dependências físicas do ITERRA, em conjunto ao IEJC, já que este apresentava as condições adequadas para tal. Além disto, o próprio projeto da UERGS previa a implementação dos cursos em diversos lugares do Estado, também utilizando parcerias com outras instituições, como forma de agilizar a expansão da oferta de seus cursos.

Nas informações publicizadas na página de Internet da UERGS, em relação aos seus objetivos, '*O curso forma professores do Ensino Fundamental que poderão atuar junto a crianças, jovens e adultos, privilegiando a pesquisa-ensino e desenvolvendo processos educativos numa perspectiva emancipatória*'⁶⁰. O curso propõe como área de atuação os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com um total de 2880 horas aula para serem distribuídas num mínimo de 04 e máximo de 08 anos de duração, e foi oferecido pela universidade nas cidades de Bagé, Cidreira, Tapes, Vacaria, Alegrete e em Cruz Alta. Assim, tivemos na Universidade a oferta do curso de pedagogia nestas cidades e além do convênio com os movimentos sociais populares do campo.

Finalmente, aprovado e assinado o convênio envolvendo o ITERRA e a UERGS, para a realização de somente duas turmas do curso de pedagogia, o curso teve início nas instalações do ITERRA, em Veranópolis. A primeira, que se "batizou" como 'Turma 1 - José Martí', foi desenvolvida entre março de 2002 a setembro de 2005. A segunda turma, que se nomeou 'Turma 2 - Margarida Alves' (nomes elegidos pelas próprias turmas), iniciou sua etapa preparatória em outubro de 2003 e está concluindo o curso no mês de junho de 2007. O curso, junto à universidade, tendo sofrido modificações em sua denominação durante o seu processo de desenvolvimento, atualmente recebe o nome oficial de 'Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos'.

É importante destacar que a continuidade dos cursos de Pedagogia da Terra, no ITERRA, será a garantida, partir da próxima turma (terceira), através dos cursos de Licenciatura do Campo, que estão em implementação, a partir de 2007, em conjunto com quatro universidades públicas federais brasileiras, através da Coordenação Geral de Educação do Campo, pertencente à Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação. A previsão é da realização de um novo convênio

entre ITERRA e Universidade de Brasília (UnB) para dar a continuidade ao curso de Pedagogia da Terra realizados no Instituto.

Neste processo, no confronto das diversas contradições existentes, o MST, em conjunto com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), e o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), inaugurava então em 2002 as primeiras turmas de Pedagogia da Terra da Via Campesina Brasil (ITERRA, 2002, p.81).

Passamos então, ao detalhamento dos elementos que constituem a Turma de Pedagogia da Terra Margarida Alves e o trabalho pedagógico que constitui o curso.

3.4 O Curso de Pedagogia da Terra do ITERRA /IEJC: realidade, contradições e possibilidades de um método em desenvolvimento

Após situarmos a localização do contexto mais geral que envolve os cursos de Pedagogia da Terra do ITERRA /IEJC, adentramos especificamente na Turma Margarida Alves, que é a segunda turma que foi desenvolvida no interior do ITERRA. Esse último aloja o Instituto responsável por suas atividades educacionais, o IEJC, no cerne do qual também se desenvolve o curso de nível superior que nos referimos.

Os cursos atualmente desenvolvidos pelo ITERRA /IEJC são os cursos de Técnico em Administração de Cooperativas (TAC); Normal de Nível Médio (Magistério); Técnico em Saúde Comunitária; Educação de Jovens e Adultos de Nível Médio; Qualificação Profissional em Comunicação Social e Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos' (Pedagogia da Terra).

Em relação ao *grupo de alunos*, da turma Margarida Alves, foi inicialmente constituída por 63 (sessenta e três) educandos pertencentes a cinco movimentos sociais ligados à Via Campesina. Dentre estes temos 38 pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), 09 pertencentes ao Movimentos de Atingidos por Barragens (MAB), 09 pertencentes ao Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), 03 da Pastoral da Juventude Rural (PJR), 02 do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), 02 do Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) onde a faixa etária

⁶⁰ As informações aqui colocadas foram retiradas do site oficial da UERGS disponível em <http://www.uergs.edu.br>. Acessado em 18 de maio de 2007.

corresponde a média de 25 anos de idade. No período da coleta de dados, em dezembro de 2005, o educando mais novo tinha 19 anos de idade e o mais velho 36 anos.

Uma característica observada pela própria turma, inclusive que foi base da justificativa da realização da chamada Prática de Campo, foi a necessidade de compreender e por em prática o trabalho de base, além de ampliar referências enquanto organização, formação e educação popular, visto que a boa parte da turma havia iniciado o curso sem uma inserção consolidada nos seus movimentos sociais de origem (ITERRA, 2005). Outra observação importante acerca do grupo é que, dentre os 12 educandos entrevistados, exceto uma deles, todos os demais afirmaram não ter condições de cursar o ensino superior se não fosse esta possibilidade oportunizada através da organização dos movimentos camponeses dos quais fazem parte.

Durante a quinta etapa da turma, no segundo semestre letivo de 2005, período em que realizamos a coleta de dados, encontramos um número menor de educandos o qual totalizava 46 (quarenta e seis) pessoas. Estes educandos eram oriundos dos Estados de São Paulo (01), Tocantins (03), Goiás (01), Bahia (01), Paraná (02), Santa Catarina (09) e Rio Grande do Sul (29). Ainda nesta etapa, ocorria mais um afastamento de uma das educandas do Estado do Paraná. Posteriormente, na sétima etapa, quando participamos das bancas de avaliação das monografias de conclusão de curso, já havia ocorrido o afastamento de mais um educando, do Estado do Rio Grande do Sul, ficando a turma então com um número de 44 estudantes. Na penúltima etapa, mais um educando afastou-se do curso devido a problemas pessoais. Assim, 43 educandos concluíram efetivamente o curso. Neste processo, o curso finalizou com o número de educandos distribuídos da seguinte forma: 01 educanda da PJR; 04 do MMC; 02 do MPA; 08 do MAB; 01 do MTD; e 27 do MST. Deste total, 15 são homens e 28 são mulheres.

Este afastamento de 20 educandos da turma, ao longo do desenvolvimento do curso, o que totaliza aproximadamente 30,74%, pelo que podemos constatar através das entrevistas e observações realizadas, se deu, em sua grande maioria, por questões pessoais dos estudantes tais como gravidez, problemas familiares ou, até mesmo, ausência de condições para o acompanhamento do processo educativo de um curso em nível superior.

Os *educadores do curso*, que ministram aulas nos componentes curriculares, são aqueles vinculados a UERGS. Quando esta tem o quadro de professores solicitados e demandados pelo curso eles vêm e desenvolvem as atividades. Quando o quadro não atende a demanda exigida pelo curso, ou quando o ITERRA já tem o professor para uma área específica, a escola indica o nome deste e estes participam como professores convidados. A maioria dos professores que ministra as aulas tem sido da UERGS, mas

também são vários os professores que têm sido convidados. Estes geralmente se deslocam da capital, Porto Alegre, ou de outras cidades ou Estados do país, quando são os convidados pelo MST. Quanto a sua formação, na sua maioria, estes professores possuem titulação de mestrado e/ou doutorado. Os oriundos da UERGS apresentam vínculos empregatício, efetivo ou por contrato trabalhista, e são remunerados pela própria universidade. Os demais, ligados ao MST, desenvolvem o trabalho voluntário tendo apenas as suas despesas de traslado e estadia cobertas pelo Instituto.

Em relação aos educadores, encontramos a manifestação, conforme as entrevistas, da necessidade de ter um maior número de professores oriundos dos movimentos sociais no quadro de docentes da escola. Segundo ele, destaca-se a necessidade de

(...) ter um número, quadro de professores do movimento maior nesse espaço. Eu vejo que ainda é um limite do movimento, se percebe que a maioria dos professores é diretamente da UERGS, com propostas às vezes nada a ver com a nossa realidade. Então esse eu vejo como um limite do movimento, mas cabe a nós tá superando. (ENTREVISTA 3)

Quanto aos educadores que desenvolvem as atividades de coordenação, acompanhamento, administração e gerenciamento do Instituto são educadores, em sua maioria, vinculados ao MST e aos demais movimentos ligados à Via Campesina e possuem formação de nível variado, tal como graduação, mestrado ou doutorado, essencialmente nas áreas relacionadas à educação tal como pedagogia.

A respeito desta questão, conforme o depoimento da educadora entrevistada,

Da pedagogia são os educadores da UERGS, da própria universidade, da UERGS. E aí então em algumas disciplinas a gente entra em negociação com a UERGS porque a gente tem os educadores que a gente indica. Mas é tudo via universidade, que a gente faz essa organização. Então mesmo que não seja vinculado à universidade a gente, quando planeja a próxima etapa, como agora, por exemplo, a gente está na 5ª etapa, pra 6ª etapa já tá fechado o quadro de educadores. Então a gente já tem a indicação de quem são as pessoas, a gente já sabe os componentes curriculares que vão ser tratados. (ENTREVISTA 4)

A filosofia da escola, tal como já explicitamos, baseia-se nos princípios de educação de qualidade social para todos; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que ajude a preparar os sujeitos da transformação social; educação que cultiva valores; educação para o trabalho e a cooperação; educação como processo permanente de formação e transformação humana; e educação do campo.

A partir dos estudos de Veiga (1995), o projeto político pedagógico (PPP) de uma escola é entendido como sendo a própria organização do trabalho pedagógico. Considerando a escola como um *“espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou*

acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico” (1995, p. 22), a autora defende que a construção do PPP deve partir dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Para Veiga (1995), ao se construir os projetos pedagógicos das escolas, apresenta-se um intento, o designo futuro a ser alcançado, o planejamento daquilo que se tem intenção de realizar. Apenas observamos que a considerar a estrutura social capitalista, e o papel que as instituições escolares desenvolvem nela, a escola desempenha um projeto de formação que pode ser consciente, ou não, pelos sujeitos que a constituem.

Partimos, assim, da compreensão de que escola desenvolve uma intencionalidade, consciente ou inconscientemente, através de um projeto de formação que se materializa no interior da instituição escolar. Isto é, considerando que a escola não é um local ingênuo, sob um sistema social qualquer, pode-se dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, organizando seu espaço e temo a mando da organização social que a cerca.

Segundo Veiga (1995), o projeto pressupõe rupturas com o presente e perspectivas para o futuro, onde se atravessa um período de instabilidade buscando uma nova estabilidade em função da projeção, da busca de um estado melhor frente a rupturas com o quadro atual, buscando um futuro diferente do presente.

Assim, um projeto de formação constitui-se por um projeto político e pedagógico que ultrapassa os planos de ensino e atividades a serem realizadas, sendo construído e vivenciado em todos os momentos do processo educativo de uma escola, envolvendo todos os sujeitos participantes.

Neste processo o projeto busca dar um rumo, uma direção, caracterizando-se como uma ação intencional. Tratando-se de um ideal a ser alcançado, este deve apresentar um compromisso definido coletivamente, visto que todo projeto pedagógico de uma escola também é um projeto político já que está intimamente articulado ao compromisso sócio-político com interesses reais e coletivos, com a formação de um tipo de ser humano para um determinado tipo de sociedade. O pedagógico se caracteriza por ser as ações educativas necessárias à escola para cumprir seu propósito e sua intencionalidade. Com isso, o político e o pedagógico apresentam-se como indissociáveis.

A perspectiva de uma educação crítica, participativa, compromissada e criativa, para a autora, também necessita de uma teoria que subsidie o PPP, e conseqüentemente sua respectiva prática pedagógica, com alicerces de uma teoria pedagógica crítica, que parta da prática social e que esteja

compromissada com a solução dos problemas da educação e do ensino da escola, estando ligada aos interesses da maioria da população.

Segundo Veiga (1995, p. 12), a partir dessa compreensão, o PPP está diretamente ligado à organização do trabalho pedagógico em dois níveis sendo estes a *organização da escola como um todo* e a *organização da sala de aula*, os quais estão ainda em relação dialética com o contexto social em sua totalidade. Com isso, o PPP dá indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico no todo da escola e no trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico deve ser analisada e compreendida na perspectiva de permitir uma nova organização que possa reduzir os efeitos de sua divisão do trabalho, da sua fragmentação e do controle hierárquico predominantemente existentes na escola sob o atual modo de produção social da vida. Neste sentido, a construção do PPP, no fazer-se da escola, torna-se um instrumento de contraposição à fragmentação do trabalho pedagógico, à rotinização, à dependência e efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

A materialização de um PPP, conforme Veiga (1995, p. 12), que garanta a gestação de uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão dos princípios propostos como orientadores deste processo (igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério). Contudo, destaca que a análise dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico trará relevantes contribuições para a construção, materialização e consolidação de um projeto político pedagógico almejado, e, acrescentaríamos nós, balizador, no interior da escola, da construção de relações de produção e apropriação do conhecimento entre os seres humanos sob novas bases.

Com isso, analisaremos a seguir, focalizando o método pedagógico proposto pelo IEJC, os elementos constituintes da organização do trabalho pedagógico no/do Instituto, ou seja, as *finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação*.

Em relação ao **primeiro elemento**, as **finalidades da escola**, a Veiga (1995, p. 23) enfatiza que a escola persegue finalidades, isto é, os efeitos intencionalmente pretendidos e almejados, e que os educadores, e também os educandos acreditamos nós, devem ter clareza das finalidades de sua escola. Com isso é necessário realizar a reflexão sobre a ação educativa que a escola desenvolve, tendo como base para tanto as finalidades e os objetivos que a escola define.

Neste caso, a autora destaca que *É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania. (...) A escola deve*

assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre a sua intencionalidade educativa. (finalidades socio-políticas e culturais da escola) (1995, p.23). Ainda segundo a mesma, é importante observar se estas são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no próprio espaço social, se são definidas por consenso ou por conflito, ou até mesmo se são matéria ambígua, imprecisa ou marginal.

A respeito da finalidade, ou objetivos da escola, é importante destacarmos a questão apontada por Freitas, onde os

Objetivos e avaliação são *categorias que se opõem em sua unidade*. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação / apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o restado concreto da objetivação. (1995, p. 95).

Em relação às finalidades/objetivos propostos pelo ITERRA/IEJC, através de seu método pedagógico, observamos que este elemento está presente, nos diversos tempos educativos e atividades desenvolvidas na escola desde o início do curso. Abordando o aspecto mais geral da organização do curso, com base na análise dos documentos identificados na bibliografia final, temos a definição de objetivos a partir de, podemos dizer, quatro instâncias que são a UERGS, os Movimentos Sociais ligados à Via Campesina, o ITERRA/IEJC e a própria Turma Margarida Alves.

Nesse sentido, enquanto perspectiva do *objetivo geral* colocado pela UERGS, o curso *'se propõe a contribuir com o desenvolvimento local e regional do Estado, formando professores de crianças, jovens e adultos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse ensino privilegia a pesquisa-ensino e desenvolve processos educativos por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações entre o homem, a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura, o ambiente, a educação e o desenvolvimento. Essa perspectiva está vinculada a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de apropriação, reelaboração e produção de saberes e modos de ação.'* (UERGS, 2004, p. 03).

Este objetivo geral, articulado aos interesses dos movimentos sociais ligados à Via Campesina, que reivindicaram e também participam da coordenação colegiada do curso, desmembram-se ainda nos demais objetivos, conforme Iterra (2002, p.61):

1. afirmar a educação enquanto direito humano;
2. democratizar o acesso à informação, ao saber especializado e a cultura acadêmica, permitindo a compreensão dos processos sócio-culturais em curso;

3. desenvolver qualificações que possibilitem fazer o uso e inovar as tecnologias relacionadas à educação, numa perspectiva emancipatória e de estreitamento das relações entre educação e desenvolvimento sócio-cultural regional e global;
4. formar o professor em suas dimensões política, epistemológica e estética, apto a desenvolver estratégias educativas e democratizadoras do acesso, do conhecimento e da gestão educacional.

Em relação aos *objetivos específicos para as turmas do ITERRA*, encontramos no Projeto Metodológico da quinta etapa da Turma 2, a seguinte relação: formar e titular docentes leigos do meio rural; qualificar o trabalho pedagógico e político desenvolvido por educadores em exercício nas escolas de educação fundamental e em atividades de educação de jovens e adultos do campo, vinculadas aos Movimentos Sociais da Via Campesina Brasileira; construir coletivamente um método pedagógico que sirva como referência prática de um projeto humanista e socialista de desenvolvimento e de educação, e que ajude a formar cidadãos críticos e criativos; valorizar e qualificar o trabalho de educação no meio rural, em sintonia com movimentos, sujeitos e práticas sociais que estão construindo um novo projeto de desenvolvimento para o campo e um projeto popular para o Brasil; avançar na reflexão e na implementação de uma pedagogia da terra fundamentada na trajetória da educação popular, da pedagogia do movimento e da educação básica do campo; e fortalecer nos educandos e nas educandas a identidade de educador, de militante dos movimentos sociais e de classe trabalhadora (UERGS/ITERRA, 2005, p. 03).

Neste mesmo documento, encontramos ainda os *objetivos específicos traçados da Turma 2 - Margarida Alves*, que se caracterizam como: conhecer a história dos Movimentos Sociais e seus objetivos de forma a atender o processo de organização, fortalecendo a mística e unificando-os na via Campesina; proporcionar que todos/as educando/as tenham uma participação ativa em seu Movimento de origem, comprometendo-se com a classe trabalhadora na construção do socialismo; avançar na vivência dos valores como: solidariedade, ética, companheirismo, estudo, disciplina consciente, espírito de sacrifício e a pertença aos Movimentos sociais, aprofundando as concepções de educação popular na prática; buscar entender e compreender o Projeto Pedagógico do Instituto, proporcionando reflexões na perspectiva da Via Campesina; contribuir na luta em defesa das políticas públicas e construção das diretrizes para a educação do campo; garantir que todos/as os educandos/as consigam concluir o curso, aperfeiçoando os conhecimentos teóricos e práticos, qualificando-se no processo de expressão oral e escrita e na leitura de mundo; garantir a formação dos educandos/as e a capacitação metodológica para coordenar experiências, trabalhar e fazer avançar a Educação Popular, vinculada à educação do campo; contribuir na construção pedagógica do Instituto através de trocas de experiências entre as turmas e com a Ciranda Infantil;

oportunizar a todos/as a sentirem-se parte do coletivo fazendo com que tenham o espírito e ação de liderança; cultivar e desenvolver no coletivo da turma e do Instituto, novas relações de gênero, trabalhando as diferenças e aprofundando o debate sobre afetividade e sexualidade; realizar seminários de crítica e autocrítica, proporcionando crescimento coletivo e pessoal dos educandos/as; compreender, resgatar, cultivar as raízes culturais populares do campo e da cidade, visando a construção do novo homem e da nova mulher; criar mecanismos que visem arrecadações de recursos financeiros para atividades específicas da turma (UERGS/ITERRA, 2005, p.03).

Finalmente são apresentadas as *metas gerais de aprendizado na quinta etapa*, na qual estivemos presentes no processo de acompanhamento para coleta de dados, conforme seguem: desenvolver a compreensão do método pedagógico do Instituto, através de aprofundamento teórico e da vivência prática no cotidiano da coletividade; compreender qual é o papel do acompanhamento em um processo de formação humana; dar continuidade a consolidação da coletividade Margarida Alves tendo presente os valores éticos que formam o caráter da personalidade do educando/a e do quadro militante social; desafiar-se a construir leitura do processo, aperfeiçoando a organicidade da turma tendo presente a realidade micro e macro em que estamos inseridos; retomar os objetivos da turma e do curso no intuito de realizar um balanço do percurso já percorrido, traçando os próximos passos; aprofundar o estudo sobre a Educação do Campo para que possam contribuir e participar na construção desse novo projeto de campo e de educação; realizar trabalho de campo para identificar práticas de educação/formação desenvolvidas pelo Movimento/Organização; desenvolver habilidades de pesquisa a fim de qualificar a análise da realidade e sua ação na mesma (UERGS/ITERRA, 2005, p.04).

A definição e elaboração de todos estes objetivos/finalidades mais gerais, conforme podemos observar, perpassa pelo emaranhado dos interesses de cada instância que os define. Isto é, a *UERGS*, que apresenta os interesses do Estado e, de certa forma, os interesses sociais que predominam no confronto de projetos de sociedade em confronto; os *Movimentos Sociais ligados à Via Campesina*, que se organizaram e apresentaram a demanda do curso, no processo de criação e constituição da própria Universidade no período decorrido entre 2001 e 2002; o *ITERRA/IEJC* que se baseia em princípios que, conforme citamos anteriormente, visam à *educação de qualidade social para todos; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que ajude a preparar os sujeitos da transformação social; educação que cultiva valores; educação para o trabalho e a cooperação; educação como processo permanente de formação e transformação humana; e educação do campo*; e ainda a própria *Turma Margarida Alves*, enquanto coletivo que intenciona garantir a sua formação nas várias dimensões do ser

humano articuladamente à luta social travada pelo Movimento que constituem e pelo projeto de educação do campo.

De uma forma geral, podemos dizer que estas instâncias, em sua maioria, estão imbricadas e são organismos que se constituem entre si. Contudo, excetuamos o Estado que, ao nosso entender, cumpre, neste caso, o papel de expressar e materializar os interesses forjados por um determinado grupo social com definidos interesses de classe, neste caso a classe trabalhadora camponesa. Este processo ocorreu situado no momento histórico em que o convênio que foi assinado, para a criação de duas Turmas de Pedagogia da Terra. Em março de 2002, tínhamos o Estado sendo governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) que possuía certa sintonia com as reivindicações populares. Contudo, no período de 2003 a 2006, assume o governo estadual o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) já não mais apresentando a afinidade política com os movimentos populares e suas reivindicações. A expressão deste aspecto se evidenciou tanto na não renovação do convênio para a continuidade das turmas junto ao ITERRA e também pela não continuidade da realização de vestibular para os cursos de Pedagogia em algumas das regiões do Estado do Rio Grande do Sul⁶¹.

Neste processo, conforme a configuração destas relações, e pelo fato dos Cursos de Pedagogia da Terra serem realizados no interior do ITERRA /IEJC, conforme as diretrizes pedagógicas da escola e dos seus respectivos movimentos, observamos que estes setores populares conseguiram garantir grande autonomia, resguardados os limites do desenvolvimento da base curricular, em vários aspectos do

⁶¹ Esta situação pode ser evidenciada em matéria publicada em página digitalizada da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, que se intitula "Vestibular da UERGS em 2006 terá menos vagas que em 2005", assinada por Nara Soter, e datada de 04 de novembro de 2005, é noticiada a manifestação dos alunos das diversas unidades da UERGS, contra o corte de verbas para a unidade localizada na cidade de Montenegro/RS, e a redução das habilidades do curso de Pedagogia da Arte de quatro (dança, artes, teatro e música) para duas. O deputado estadual Edson Portilho, do Partido dos Trabalhadores (PT), que participou das manifestações afirma que "A redução de vaga na UERGS nos preocupa porque está acontecendo a cada vestibular". Segundo ele "A cada ano em vez de crescer, como seria natural e previa o projeto inicial, estamos vendo a Universidade minguar, na contramão de outros Estados, que tem nas suas universidades públicas, motivo de orgulho, como é o caso da USP, eleita uma das melhores universidades do mundo". Conforme explicita a matéria, "Entre as denúncias, está a não realização de vestibular para alguns cursos. De fato, em janeiro de 2005, foram ofertadas pela UERGS 1040 vagas em 24 municípios, o que já representava redução em relação a 2004. Para 2006, estão sendo ofertadas 720 vagas em 18 municípios. 'Isso é apenas 65% do total de vagas do último vestibular' informou o parlamentar. Além disso, diz ele, o vestibular será realizado em 10 municípios, o que significa que muitos estudantes terão que se deslocar para realizar as provas. Segundo Portilho, isso inviabiliza que alguns participem do vestibular, já que além de arcarem com o custo da inscrição ainda terão que suportar custos de deslocamento. Para Portilho, **a situação da UERGS apenas reproduz a forma como este governo trata a educação.** 'Há um brutal desmonte do ensino público, gratuito e de qualidade, que começa nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio e se estende ao ensino superior, através do desmonte da UERGS, que tem sido sucateada e tratada de forma desrespeitosa, por uma reitoria que atua de forma unilateral, sem ouvir a comunidade universitária e por um governo que partidariza uma instituição que deveria ser absolutamente autônoma', diz o parlamentar." Disponível em http://www.al.rs.gov.br/dep/site/materia_antiga.asp?txtIDMateria=127928&txtIDDep=3. Acesso em 20 de maio de 2007, grifo nosso.

desenvolvimento da formação dos educadores, tal como em relação ao método de formação, atividades propostas e indicação de educadores para as disciplinas oferecidas ao longo do curso. Este fato torna-se um aspecto com vistas a maiores investigações no que diz respeito à tal postura da UERGS frente à estas turmas.

E ao observarmos o conteúdo dos objetivos colocados pelas três instâncias imbricadas podemos perceber que refletem de fato seus próprios interesses e reivindicações, como podemos verificar no projeto de sociedade, formação e de ser humano, encontrado nos objetivos destes Movimentos, e nos princípios filosóficos e pedagógicos da proposta pedagógica do MST.

Ainda, observamos durante nossa coleta de dados, que todas as atividades desenvolvidas, bem como os tempos pedagógicos, apresentam objetivos/finalidades claros e definidos que, em geral, são elaboradas ou apropriadas pelos sujeitos que estão participando do processo pedagógico, incluindo os educandos. Um exemplo evidente disso, que podemos acompanhar, foi a chamada 'Prática de Campo' realizada durante a Etapa 5, conforme já expomos anteriormente, a qual surgiu como proposição a partir da necessidade da realidade dos educandos da turma e se constitui como ação a partir da intencionalidade do grupo.

Esta questão pode ser claramente explicada com base no depoimento da educadora, ao perguntarmos sobre a forma como ocorre a definição dos objetivos do curso. Ela afirma que "*O curso tem um projeto pedagógico, o curso tem um projeto pedagógico, então...*" (ENTREVISTA 4).

Quando busco melhor compreender a explicação, questionando se este projeto pedagógico é organizado pelo IEJC, a educadora responde negativamente e explica:

(...)

Com a UERGS. Só pra entender assim. A turma de pedagogia ele acontece aqui dentro do IEJC, que é um instituto de ensino fundamental. Então ele tem esse espaço somente. Então o IEJC não tem influência nenhuma sobre o curso da pedagogia. Então houve toda uma discussão antecedente, sabendo-se que, bom, temos uma turma de pedagogia, da Via Campesina, há condições de nós trazer? A direção discutiu muito isso, há condição de trazer um curso de 3º grau pra dentro de uma escola de ensino médio? Então, é uma tensão também muito trabalhada aí, que também não se supera. Porque a escola é de ensino médio, as demais turmas todas são de ensino médio, uma turma de 3º grau, aqui dentro em específico. Então, bem, mas pra trabalhar, pra viver aqui dentro da escola, tem que tá dentro dessa organicidade, senão não vive. Então, isso foi uma questão trabalhada com as direções. Bom, vamos trazer, mas, tem que saber, que vai ter uma carga horária que nós vamos ter que respeitar, pra que o curso siga o seu jeito, o seu projeto que tá hostil. Mas eles têm que vive o dia-a-dia da escola senão não se sustenta um curso aqui dentro. Então, não se sustenta pela organicidade, a pessoa entra aqui, não vai participar das instâncias, não vai...Então, não tem condições. E aí se diz: 'Bom, nós vamos topar essa, enquanto Via Campesina, enquanto direção da escola? A gente vai topar

essa, de ter um curso aqui, com essa diferença? Por isso, se tu observa digamos assim, que a turma de pedagogia tem uma carga menor de tempo trabalho, não é por acaso. Porque eles estão fazendo faculdade, é porque eles têm uma carga horária maior de aula. Então, **os objetivos de todas as atividades da escola são baseados no projeto pedagógico do curso**, então essa é uma questão. E a vivência dentro da escola, dos tempos educativos, dos Núcleos de Base, isso não tá no projeto pedagógico do curso de pedagogia, mas sim está no projeto pedagógico do Josué de Castro onde essa pedagogia está. **Aí então pra ver esses objetivos, olhar, definir esses objetivos se olha para o curso, para os sujeitos e para a escola, então, são essas sínteses aí.** (ENTREVISTA 4, grifo nosso)

No que diz respeito à participação da definição dos objetivos/finalidades, especificamente nos componentes curriculares, observamos que esta não necessariamente ocorre. Em relação aos *objetivos relativos aos componentes curriculares*, tratados no Tempo Escola, constatamos, em nossas observações que geralmente estes são definidos pelos educadores conforme as especificidades de cada conteúdo, em conjunto com a coordenação do curso e em consonância com a intencionalidade da escola e da turma.

Em todos os componentes curriculares que acompanhamos, no período de coleta de dados, os educadores anunciavam, ao início dos trabalhos, qual seria o objetivo a ser alcançado no decorrer da disciplina, e também os instrumentos que teriam para a avaliação da aprendizagem. Esta observação é respaldada pela educanda, ao falar sobre a definição dos objetivos nos componentes curriculares, quando afirma que *“Sempre parte do professor, tem sempre partido dele. Mas existem sugestões que são dadas, como eu disse, a maioria dos professores tem conseguido ser aberto, assim, no sentido de aceitar sugestões. Então, é bem variado”* (ENTREVISTA 1).

Já no que diz respeito à participação da elaboração e definição dos objetivos no contexto mais geral da escola, em relação às atividades específicas, tanto educandos quanto educadores participam do processo na medida em que o fazem a partir de suas instâncias de inserção.

Neste caso, encontramos no Projeto Metodológico da Etapa 5, no item que se refere à inserção na organicidade do IEJC, que *“O processo de inserção no Instituto é uma das dimensões fundamentais de nosso método pedagógico, visando a formação humana integral, através do exercício da participação democrática e da construção cotidiana de novas relações sociais.”* (UERGS/ITERRA, 2005, p. 02). É importante destacar que o documento do Projeto Metodológico (PROMET) trata-se do documento organizado para cada Etapa do curso, do qual cada educando recebe uma cópia do documento. A PROMET é elaborada pelos educadores com base na proposta do curso e do Instituto e busca envolver progressivamente os educando nesse processo. É discutida ao início de cada Tempo Escola através do

‘Ato de Abertura’ a fim de dar início à organização e aos encaminhamentos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos daquela Etapa. Ao final do Tempo Escola, este documento é novamente retomado como base para a avaliação do Tempo Escola na atividade chamada ‘Seminário de Avaliação TE – Síntese dos Aprendizados’. Além disso, serve de referência para os encaminhamentos e orientações para o Tempo Comunidade que tem continuidade na seqüência do Tempo Escola. Nesse ‘Seminário de Avaliação’ também já são realizados os encaminhamentos necessários para o início da Etapa seguinte do curso, referindo-se ao início do próximo Tempo Escola.

Nesse documento então também encontramos, alguns aspectos necessários de serem discutidos pela coletividade já no ‘Ato de Abertura’. Alguns destes são discutidos em todo o início de Etapa e outros surgem conforme a necessidades da Escola. Na PROMET da quinta esta foram debatidos os aspectos relativos aos: a) processo de gestão que incluem o próprio Ato de Abertura da Etapa; a Organização dos Núcleos de Base; a Escolha da coordenação da Turma; b) Processo de Produção, que trata da distribuição dos educandos nos postos de trabalho conforme as necessidades e habilidades de cada um em desempenhar as atividades; c) Oficinas de Capacitação que seriam realizadas para a qualificação dos educandos/as para garantir o andamento do processo produtivo do Instituto.

Em relação ao que tratamos do PROMET, podemos observar a importância deste, inclusive no que diz respeito à tomada de decisão acerca dos conteúdos a serem tratados no curso, conforme segue o seguinte depoimento:

Existem situações diferenciadas. Eu penso que o programa do curso, ele vem muito...O currículo dele é muito bem pensado, ele foi aprovado numa conjuntura que favorece muito os movimentos sociais. Agora, existem algumas situações de que não depende de boa vontade de decisão nesse espaço porque tem toda uma burocracia a ser cumprida. E nesse sentido, no que depende da UERGS hoje, não temos muito que decidir. Em termos de outros conteúdos, como por exemplo, algum tema que nós podemos opinar, nós discutimos na PROMET. Na PROMET se pode opinar.

(...)

A PROMET é o programa que a gente tem de cada etapa. Então existem os conteúdos que estão aí, que devem ser, mas existem os conteúdos eletivos e nestes nós opinamos.

(...)

Isso, os NB's discutem e depois se fecha junto com o setor de ensino. (ENTREVISTA 1)

Por outro lado, talvez ainda nem todos os educandos estejam apropriando-se com radicalidade do projeto metodológico de cada etapa, mas que necessitam fazê-lo, tal como explicita a educanda:

Isso, nesse momento, pra turma tá sendo um momento bem especial porque a turma começou a se dá de conta de que a gente construir a nossa proposta metodológica da etapa é importante. Então me parece assim que até agora a gente sempre se fazia o seminário de avaliação da turma, se dizia assim “Tais componentes foram importantes pra isso, e tá e tá”, “Avançamos nisso, regredimos nisso, propomos tal”. Mas a nossa turma mesmo, nunca teve a oportunidade de pega em mãos o PROMET e construir a proposta metodológica da etapa. Então assim, e aí também você tem que entender melhor, porque pra nós. Não, vou falar a partir de mim, pra mim é muito distante a relação que a gente tem, por exemplo, com a universidade. Por que de fato a gente não sabe, por exemplo, nessa etapa, quais são os componentes curriculares, qual o objetivo geral dessa etapa. Então nesse sentido assim...O que que é essa etapa, que seria o semestre, o que que essa etapa tá propondo? Então isso a gente nunca conseguiu pegar mesmo. (ENTREVISTA 6)

Todos estes espaços, que também se expressam nos chamados Tempos Pedagógicos da Escola, caracterizam-se como espaços nos quais os educandos são convidados a se apropriar da existência dos objetivos/finalidades ou, ainda, a defini-los na coletividade do Instituto. Isto pode ser observado no seguinte depoimento:

Existem os objetivos específicos digamos assim, que são traçados do próprio curso, que vem desde quando se pensou o próprio curso. Existe os objetivos das etapas que aí são traçados junto conosco. Nós temos os tempos mais específicos dos NB's, em que se trabalha isso. Então, os tempos NB's, nós trabalhamos no início das etapas, e no fim também, já projetando. Você coloca objetivos de aprendizados e aí é o momento em que se olha, que se procura olhar para a turma assim, as necessidades e aí vai se vendo assim: “Bom, precisamos avançar mais na escrita”. E então traçamos algumas estratégias de como é que vamos estar melhorando a escrita, como é que vamos provocando para que quem tem mais dificuldade de se colocar em público vá se colocando. Se trata assim um pouco seus objetivos, assim conjuntamente. E depois os seminários que se faz com a própria turma, alguns específicos, em que avaliamos como foi o nosso processo intercomunidade, depois vai se avaliando o tempo-escola e vai se projetando. (ENTREVISTA 1)

Passamos então ao **segundo elemento** que constitui a organização do trabalho pedagógico escolar que se refere à **estrutura organizacional**. Segundo Veiga (2005, p. 24), a escola, de uma forma geral, possui dois tipos básicos de estruturas, *as administrativas e as pedagógicas*. O primeiro tipo, conforme a autora, são aquelas que asseguram a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, além de todos aqueles elementos que têm uma forma material, tal como a arquitetura do edifício escolar, os equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, saneamento básico, como água e esgoto.

Quanto às estruturas pedagógicas, que a princípio determinariam as ações das estruturas administrativas, conforme Veiga (2005, p. 24), são aquelas que organizam as funções educativas de modo que a escola possa atingir, de forma eficiente e eficaz, as suas finalidades. São constituídas fundamentalmente pelas interações políticas, as questões de ensino-aprendizagem e de currículo. Nas estruturas pedagógicas estão incluídos todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Para Veiga,

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou modificar a realidade social. (...) Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam – que produz à fragmentação e ao conseqüente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina. (2005, p. 24)

Ao penetrarmos nosso olhar no ITERRA /IEJC e focalizarmos as suas estruturas administrativas observamos as singularidades desta escola, principalmente em função de ser uma instituição educativa criada por um movimento social de luta pela terra no Brasil, visando atender as demandas de formação técnica pedagógica dos sujeitos que o constituem. Esta característica forjou a expressão, nesta escola, do acúmulo de experiências que permitissem aos seus participantes experimentar diferentes formas de organização e produção coletiva, tanto na lida com a terra quanto nas lutas sociais travadas pela conquista da terra. Conforme as afirmações dos documentos da Escola, a matriz organizativa da escola baseia-se na matriz organizacional do MST, que é educativa. Com isso, a escola se organiza em tempos e espaços educativos.

Estes elementos também puderam ser confirmados pelo estudo de Andreatta (2005), que pesquisou as experiências educativas desenvolvidas no Instituto de Educação Josué de Castro, focalizando os cursos de nível médio, com o objetivo de compreender o significado da expressão “escola diferente” utilizada no contexto do movimento da educação do campo. Segundo o autor, nas conclusões de sua pesquisa, afirma que

As experiências educativas trazidas à tona nesta investigação levam a pensar que a “escola diferente”, intensamente discutida por educadores vinculados aos movimentos sociais do campo, está sendo construída no cotidiano do IEJC. *Diferente* porque existe, efetivamente, a possibilidade de participação dos

estudantes nas mais diversas atividades relacionadas à manutenção e gestão da escola. A administração financeira ou os cuidados relativos ao embelezamento do prédio, por exemplo, criam condições para os educandos sentirem-se sujeitos inseridos – contrapondo ao simplesmente *aderidos* – na vida escolar, alimentando um sentido de responsabilidade e pertença. Ou, como afirmaram inúmeros educandos, “nós é que tocamos a escola”. Os Núcleos de Base e as Unidades de Trabalho são, por excelência, os espaços onde a participação verifica-se com mais intensidade. O sentimento de pertença é alimentado pelo fato de o IEJC ser *do* MST. As vivências sócio-culturais de seus integrantes, como a mística, realizam-se como em qualquer outra situação na qual o Movimento esteja organizado (2005, p. 84).

Em relação ao funcionamento do curso de Pedagogia da Terra, a **coordenação** deste tem sido de responsabilidade comum do ITERRA em conjunto com a Coordenação das Turmas em Regime Especial dos Movimentos Sociais. Assim, no interior do ITERRA, os Movimentos envolvidos com o curso, se organizaram de forma a constituir um Colegiado de Coordenação do Curso, do qual participam as coordenadoras do curso, tanto por parte da escola como por parte da UERGS, além de duas pessoas de cada Movimento onde uma delas é um educando da turma e a outra é a pessoa responsável pelo acompanhamento dos educandos. Além disso, também participa um representante da Unidade de Ensino Superior do ITERRA, através de sua coordenação geral. Este Colegiado reúne-se com todos os seus membros pelo menos uma vez a cada etapa do curso para as atividades de avaliações e planejamentos. Ainda, uma representação menor deste colegiado, composta pelos educandos representantes e a coordenação interna do curso se reúne sempre que ocorrem demandas em relação ao processo pedagógico da turma.

Neste sentido, a estrutura organizacional da escola apresenta diversas instâncias organizativas que se caracterizam como processos ativos e dinâmicos garantindo a vida do processo escolar, isto é, a organicidade escolar, como afirmada pelo IEJC, observada na coleta dos dados da pesquisa.

Quanto a esta questão, ao ser perguntada sobre como são tomadas as decisões no interior da escola, uma das educadoras afirma:

Dependendo né. As decisões do instituto aqui, dependendo também, como é que eu vou dizer, todas as questões aparecem dentro da nossa organização, da nossa democracia, tanto a ascendente quanto a descendente. Então, dentro da democracia ascendente, todas as decisões tem que passa pelas instâncias, passando pelo Núcleo, passando pela Coordenação das turmas onde a gente reúne todos os Núcleos, onde reúne a CNBI, aonde também reúne as pessoas da executiva né. E nas nossas unidades então a gente não discute novas questões, a gente executa, por isso que é descendente, executa o que já foi discutido, enfim, as decisões se dão nesse campo da organicidade. Então, é claro que de uma forma muito mais acelerada que no

acampamento, muito mais acelerada que no assentamento, muito mais, por causa que, a rotina aqui, o dia-a-dia é bem mais exigido, intenso, e não é por um acaso, é proposital isso, proposital pra que a gente force de uma maneira mais rápida, a mudança da existência das pessoas, mudando da resistência das pessoas, mudando a sua consciência, e mudando seu jeito de pensar uma organicidade lá na base. Então, nessa idéia de ajudar sim que o nosso movimento passe de uma maneira mais rápida através do movimento de massa à organização de massa. Então ela não é assim por um acaso que ela acontece desse jeito, ela é pensada desse jeito mesmo, tem uma intencionalidade pedagógica pensada sobre isso. (ENTREVISTA 4)

Já especificamente sobre a gestão e administração da escola, a mesma educadora explica que “A gestão da escola é isso mesmo né, a administração é muito .É vinculada também á mantenedora, que é o ITERRA. Então daí, então muitas questões não passam por esse veio, mas aí tem sua a estrutura do ITERRA, que tem as suas instâncias de decisão.” (ENTREVISTA 4)

Quanto à relação com a administração central, que é a universidade conveniada, uma das educadoras apresenta a explicação quanto à tomada de decisão:

Eu não. Tomo a decisão junto com, junto com. Aí tu tem a instância do Colegiado que uma vez por semestre reúne, junta todos os movimentos. Então a dinâmica é feita de tal forma que eles também opinam sobre algumas questões, sobre a pesquisa, por exemplo. A turma 2 apresentou os projetos no Colegiado no final do ano passado, aliás, de 2004 por exemplo, teve uma reunião para discutir a proposta. Mas nas questões pedagógicas é importante que se diga, a gente, coordenação da UERGS e coordenação da lá do ITERRA, tem tanta autonomia. Tu não tem uma ingerência na reitoria da universidade sobre o pedagógico do curso, absolutamente. Se eu disser que existe isto eu estaria mentindo, entendeu? Porque não existe, isso é algo muito importante desde os professores, desde os professores, a escolha dos professores. Se o ITERRA quer indicar o professor (...) pra vim dar aula, mesmo que a UERGS tenha um professor, ele vem. (ENTREVISTA 17)

No que diz respeito aos **recursos humanos**, conforme também já foi explicito, a escola se constitui com os sujeitos que contribuem com as atividades necessárias que são formados por: educandos, que estão no seu Tempo Escola e participam das funções organizativas da rotina escolar, especificamente durante o Tempo Trabalho; educandos que estão no seu Tempo Comunidade, mas que permanecem na Escola contribuindo, muitas vezes em atividades ligadas ao seu curso de formação; educadores não fixos que são de universidades que colaboram com o MST, e ainda outros são vinculados à UERGS, que é a conveniada para a promoção do curso de Pedagogia da Terra; educadores fixos que desenvolvem atividades administrativo-pedagógicas, tanto do IEJC como específicas de cada curso desenvolvido; educadores, fixos na escola mas que desenvolvem atividades funcionais gerais da escola e não

necessariamente tem vínculo direto com os cursos em andamento; educadores, como são chamados, mas que desenvolvem atividades funcionais técnicas específicas e que não necessariamente tem inserção ou vínculo com o MST, como é o caso da cozinheira, nutricionista, secretária da escola e bibliotecária.

Os **recursos financeiros** são oriundos de financiamentos públicos a projetos educacionais, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); além da contribuição dos educandos e dos movimentos sociais em que estão inseridos, e o processo de produção de produtos como alimentos, produzidos na unidade da padaria e a prestação de serviços externos, que constituem o Setor Econômico do IEJC, espaços constituídos pelos educandos da escola que desenvolvem atividades no Tempo Trabalho.

Sobre esta o financiamento da escola, ao buscarmos saber se os educandos têm algum conhecimento sobre a questão, a educanda afirma:

Na sua maioria são projetos, projetos e convênios. Então é isso que se tem assim, e tem a parcela de contribuição dos educandos, que eu penso que é bem importante. Com certeza ela é bem menor. Mas a própria questão de nós produzirmos, por exemplo, toda a verdura que se consome, de nós mantermos toda a organização da limpeza, todos os serviços básicos pra que a escola se mantenha que é desde a limpeza, do fazer, do preparar a comida. Tudo isso é uma forma de contribuir, penso que é bem importante isso, que é a nossa maior forma de contribuição. (ENTREVISTA 1)

A educadora entrevistada também confirma as formas de manutenção financeira e dá ênfase ao trabalho desenvolvido internamente à escola, por educandos e educadores, como um dos elementos importantes, tanto no processo educativo quanto na manutenção da escola:

Bem, tem essa lógica nossa de organização do trabalho, ou seja, nós não pagamos faxineiro, não pagamos cozinheiro. Temos hoje uma profissional na cozinha, pra manter a qualidade da cozinha, quando nós tínhamos só educandos havia uma perca de qualidade. Assim, tinha momentos que a alimentação tava muito boa, tinha momento que a alimentação tava muito ruim. Então temos uma profissional pra manter essa qualidade, e também além da qualidade o cardápio próprio que é acompanhado por uma nutricionista. Mas assim, nós não pagamos a faxineira, não pagamos o geral desse trabalho da cozinha né. É só uma pessoa, que uma pessoa não dá conta de trabalha pra cento e tantas pessoas, pra cozinha pra muita gente né. Enfim, essa própria organização administrativa da escola. Então a gente também mantém muito com os educandos e também o trabalho externo. Então, educandos que saem pra fazer trabalho de fato pra arrecadar fundos, a prestação de serviços pra arrecadar fundos, e também a gente conta com os nossos convênios né. São essas as maneiras que a gente mantém a nossa escola. (ENTREVISTA 4)

Ainda, quanto à aplicabilidade das verbas, ao questionarmos sobre a participação dos educandos nas discussões sobre a aplicabilidade ou gastos financeiros, a educanda explica:

Sim, sim, quando chega sempre no início do mês é feito a assembléia, o Encontro Geral da coletividade. Antes do Encontro geral é feito a leitura dos orçamentos, a leitura de todo material que vai ser discutido durante o Encontro Geral. E a gente pode levantar propostas, a gente pode acrescentar, pode diminuir. Dentro desses orçamentos, por exemplo, tem o plano de consumo da cozinha, do panifício, da ciranda, e aí dentre eles... se a gente acha que têm muitos gastos ou se a gente acha que dá pra acrescentar alguma coisa a gente também pode botar as observações. Caso a coordenadora do setor vai ver e refletir sobre isso e traz pra o Encontro Geral, e nesse Encontro Geral a gente faz um debate mais em coletivo. (ENTREVISTA 16)

Mas, ainda sobre o quesito financiamento, no depoimento de uma educadora do MST, encontramos um fator importante, o qual expressa um dos princípios de luta dos movimentos camponeses, isto é, a garantia da educação pública e de qualidade.

Na verdade já no governo Fernando Henrique, nós começamos com alguns projetos com o PRONERA, que é o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária, ligado ao Desenvolvimento Agrário. Com o governo Lula, na época nós tínhamos alguns com o PRONERA e tínhamos alguns projetos com entidades no exterior. Com o governo Lula, nós praticamente ficamos com o PRONERA, em todos os nossos cursos aqui, em todas as etapas são projetos do Governo Federal, embora sejam muito limitados. (ENTREVISTA 18)

Por outro lado, a mesma educadora apresenta os limites colocados, ao questionarmos se os recursos tem sido suficientes:

Eles são suficientes porque nós praticamente não pagamos professores. A maioria dos nossos professores são voluntários. (...) Nós temos 90% dos professores de todos os nossos cursos são voluntários, e vêm e fazem um trabalho tão sério como tu tá vendo. E não cobram, só as despesas. Isso ajuda. Outra coisa é a nossa biblioteca. Nós fazemos projetos específicos pra comprar livros. Não é projeto dentro dos cursos, e também ganhamos muitas, muitas obras nós ganhamos de pessoas que vão, muitas horas clássicas que nós temos de doações. E eu acho que algo bastante forte é que não há um pagamento do nosso pessoal que trabalha, não existe plano de carreira, não existe aquela coisa assim que tem que ganhar como a universidade paga. É uma política de uma ajuda de custo dentro da necessidade de cada um. Então assim, o que mantém o Instituto são, a hoje praticamente 100% é um dinheiro federal, não é uma política pública, porque é ainda programa e porque os nossos gastos eles são muito maiores. Como manter, por exemplo, a casa, por exemplo a alimentação nossa é muito simples. Se tivesse uma alimentação um pouquinho melhor a gente não dava conta, embora há dois anos atrás a gente conseguiu aprovar cinco refeições por dia, que até

então nós ficamos com quase 8 anos com três refeições. Hoje nós temos cinco refeições, então isso foi um avanço. (ENTREVISTA 18)

Quanto aos **espaços físicos**, observamos que o *prédio*⁶² do ITERRA /IEJC é estruturado em um grande pavilhão com três andares e constitui uma terça parte de um antigo Seminário de Formação dos Freis Capuchinhos, denominado Seminário Seráfico São José, o qual foi repassado ao MST por contrato de comodato. Em sua estrutura física podemos encontrar os seguintes espaços: no térreo, uma *ante-sala de recepção* da escola; uma *cantina* onde são comercializados, tanto para os internos da escola como para o público em geral, lanches (doces e salgados) produzidos na padaria própria escola, os produtos como conservas, pães, alimentos produzidos em assentamentos e/ou cooperativas do MST tal como o vinho e a erva-mate, além de artesanatos confeccionados na oficina de artesanato da escola, camisetas dos Movimentos, entre outros; a *lavanderia*; a *padaria* onde são feitos pães, pastéis, pães de queijo, sonhos, etc. para consumo interno e para a comercialização; duas salas que são destinadas à ciranda infantil, onde as crianças de até seis anos de idade, que vêm com seus pais educandos da escola, permanecem durante o dia de atividades; banheiros; uma sala da Unidade de Projetos e Administração; e um pequeno espaço físico da rádio da escola, junto à escada que dá acesso ao andar superior.

No primeiro andar, em relação à escada que dá acesso, temos na ala da direita, banheiros, a sala dos professores, um gabinete telefônico, a sala do setor de formação, a secretaria da escola, as Unidades de Ensino e a Unidade de Educação Superior; e uma sala do Setor Econômico. Já na ala esquerda, encontramos os espaços do cozinha, um amplo refeitório, a copa, e um corredor que leva a sala de xerox, à biblioteca da escola e a uma sala da Coordenação de Apoio Político Pedagógico. No segundo andar, na ala à direita da escada de acesso, os quartos de alojamento para dormitório dos educandos, bem como banheiros com chuveiros. Na ala à esquerda, temos o auditório da escola, que é um amplo salão onde ocorre também o tempo formatura, que é diário. Este espaço não possui cadeiras no local. Ainda, encontramos duas pequenas salas de estudos ou reuniões dos NB's, uma pequena sala da do setor de formação responsável pela sistematização, uma sala que contém o acervo histórico do ITERRA, e os quartos que hospedam os educadores, e dois banheiros com chuveiros.

Já no terceiro piso, encontramos, na ala direita em relação à escada de acesso, novamente quartos de alojamentos para dormitório e dois banheiros com chuveiros. Na ala da esquerda observamos inicialmente a existência de uma grande sala de aula e um corredor com uma mesa para leitura de jornais

e revistas que leva até um laboratório de informática. Neste corredor também encontramos um dos quartos de dormitório dos educandos. Em seguida, à esquerda encontramos mais dois quartos de dormitórios e banheiros com chuveiros. Seguindo para a direita, passamos então pelo laboratório de informática, a sala de vídeo onde os educandos vêem televisão no horário previsto, a sala de materiais didáticos, mais cerca de três quartos dormitórios, uma pequena sala para reuniões de grupos de estudos ou NB's e, finalmente, uma grande sala de aula.

Ainda, na parte externa da escola também podemos encontrar o espaço da horta onde são cultivados diversos vegetais e que servem de trabalhos e estudos para os cursos desenvolvidos na instituição; a Unidade Agroindústria Terra e Frutos do Iterra com a agroindústria para a produção de doces e conservas, tanto para o consumo da escola como para comercialização, além de um galpão, em frente à escola, que é o espaço da realização de oficina para a produção de artesanatos e artes em geral, e um pátio dentro do qual se encontra um pequeno parque infantil.

Como já foi descrito anteriormente, apenas reafirmamos a avaliação do próprio IEJC quando expressa que, apesar de a Escola estar instalado num casarão com quatro pavimentos, muitas vezes o espaço físico acaba por ser apertado, ou desconfortável devido ao clima da região.

Entretanto, ao abordarmos o espaço não apenas no seu limite físico, questionamos o educando sobre os espaços em que o conhecimento é tratado nesta dinâmica do Instituto e se o trato com o conhecimento somente ocorria dentro das quatro paredes da escola. Ele responde:

Não. Eu penso que acho que se tem que se potencializar algumas coisas aí, mas tem sido bastante interessante. No espaço aqui a gente tem conseguido fazer a discussão aqui, e algumas discussões a gente, por ser um curso de pedagogia, por tá envolvendo mais essa questão educacional, a gente tem conseguido interferir até na própria organicidade aqui do Instituto. (...). Assim, por exemplo, você tem um tempo escola que mais sala de aula, esse trabalho, e você tem o tempo comunidade pra colocar em prática, e isso eu acho que cabe ao movimento e cabe a gente tá potencializando esses espaços, potencializar porque eu acho que é possível fazer.

(...)

(...) Na medida que a gente vai pra comunidade e tem a prática, a gente volta já com novos elementos, já com os novos conhecimentos pra tá juntando aí, pra tá compreendendo melhor todo o processo. E aí pra própria organização do Movimento, pra atuar nos setores, nas direções, na militância do próprio trabalho de base e o curso dá um grande suporte pra gente. (...). Eu penso, é a questão de tá saindo do próprio Estado, trabalhar as questões educacionais sabe, outras questões culturas, outros biomas, eu penso que é bastante interessante, algumas pessoas às vezes não conhecem outra forma de lidar com a terra. Tem sido um desafio pra gente, mas tem avançado, até a própria força da Via Campesina, que compreende outros...Você pega a

⁶² Constam nos anexos fotografias da estrutura física externa da escola (ANEXO VI).

região nordeste, pega a Bahia, você pega o Rio Grande do Sul é bem diferente. E as vezes a gente não consegue trazer os elementos, até porque...mas eu penso que o desafio é da própria turma, de tá construindo isso, e tem avançado nesse sentido. . (ENTREVISTA 11)

Novamente, outra educanda, ao falar sobre o uso dos espaços no processo de formação desenvolvido na escola, ela já extrapola, na sua compreensão, apenas os limites físicos deste e expressa:

Olha, na verdade assim nós temos muitos espaços que são bastante educativos dentro da escola e fora da escola. Então, normalmente como nosso tempo aqui, como eu falava antes, são tempos cronometrados, são tempos contados, a gente tem que aproveitar todos eles, tanto nos momentos que a gente tem os tempos quanto nos momentos intervalos, pra ir na biblioteca, pra ir fazer um xerox, pra ir resolver um problema pessoal na cidade. Então tu tem que se organizar nesses espaços pra ti garantir a continuidade do processo. E essa questão de tá aqui e tá lá fora é um processo da luta do MST, não só da luta do MST, mas da Via Campesina, porque tu é educador lá fora, tu é educando/educador aqui dentro. Tu também é educando lá fora porque tu aprende e tu tá aqui.. E, por exemplo, eu tô aqui hoje e tô pensando que segunda eu vou estar com a minha filha, que daqui dez dias eu tenho que ir pro acampamento dar aula, que daqui mais dezesseis dias eu tenho que tá no Encontro Estadual. Então são um monte de coisas que tu tem que no mínimo ir se organizando pessoalmente e fazendo um processo de planejamento, pra te garantir que as coisas aconteçam. (ENTREVISTA 16)

Em relação aos **equipamentos e materiais didáticos** no IEJC, percebemos que a Escola tem a disponibilidade de diversos materiais e equipamentos que dão suporte ao desenvolvimento de suas atividades, tais como sala de vídeo; sala de materiais didáticos com diversos materiais (um exemplo são os jogos didáticos, que dão suporte ao trabalho com as séries iniciais); uma ampla biblioteca com um acervo bibliográfico de cerca de 12 mil títulos; aparelhagem de data show; equipamentos eletrônicos de comunicação que dão suporte a rádio interna da escola; laboratório de computadores com acesso à Internet com cerca de 20 computadores.

Contudo, observamos que alguns recursos com o data show e a biblioteca poderiam ser mais explorados pela grande parte dos educandos. Ao questionarmos sobre uso dos materiais e recursos a outro educando da turma, temos a seguinte resposta:

Eu acho que tem proporcionado, tem oferecido material, de uma certa forma até, nem todas...a escola em si eu pego a partir da biblioteca da escola. A biblioteca a gente sabe que tem um monte de livros bons, muito, muito material, eu acho que isso é uma das coisas que dificilmente se encontra por aí. Não conheço outras universidades, mas conheço algumas pessoas que estudam, e parece que talvez não tenha livros dessa

qualidade que tem por aqui. Pra gente é bastante importante, e, por exemplo, essa questão de, até pela própria dificuldade da escola, da Via Campesina, do Movimento, essa questão mais de tá comprando livro. Eu penso, a gente estuda muito por essa questão de apostila, e as vezes fica um pouco meio... Acho que teria necessidade e ter mais material, tá aprofundando, a gente ter condições de ler aqui na biblioteca, de estudar as apostilas. Mas quando chega no tempo comunidade falta material de certa forma. (ENTREVISTA 11)

Quanto a disponibilidade de materiais da biblioteca, o educando continua

Não pode retirar e levar. Não tem condições de comprar. E pra algumas pessoas, pra quem vive no acampamento, no assentamento ali, dificilmente...pra ir na cidade é um pouco complicado. Pra quem vive nas comunidades próximas da cidade até que é mais fácil. Mas a biblioteca também não são boas como aqui. E tem outros espaços, o próprio vídeo, a própria rádio aqui também, que é uma questão que traz bastante elementos, música, e outras questão que apreço muito é da diversidade. (ENTREVISTA 11)

Passando ao **terceiro elemento** constitutivo do trabalho pedagógico da escola, na organização escolar, o **currículo**. Este é compreendido enquanto *“uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõe uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.”* (VEIGA, 1995, p. 26). Contudo, para se efetivar de forma consistente, implica na interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

Para Veiga, existem três pontos importantes a serem considerados na organização curricular. Inicialmente, destaca a autora, *“o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura”.*(1995, p. 27). Neste sentido, o currículo não pode ser separado do contexto social, já que é historicamente situado e culturalmente determinado.

Neste caso, o ITERRA/IEJC apresenta uma consistente clareza político-ideológica de formação humana que perpassa desde os objetivos gerais do MST, dos seus princípios pedagógicos e filosóficos de sua proposta pedagógica, até o projeto metodológico da Turma de Pedagogia da Terra Margarida Alves, expressos nos objetivos colocados para as turmas desenvolvidas no Instituto.

Para reforçar esta questão, retomamos aqui as afirmações colocadas pelo Instituto a partir de seu método desenvolvido, como já citamos anteriormente, onde a organização curricular visa (...) *não apenas*

as disciplinas, com suas ementas, propostas pelo respectivo curso, mas todas as metas de aprendizado (formação político-ideológica e humana) e de gestão/produção que a escola e o curso (formação profissional) visam alcançar, como o jeito de funcionamento da coletividade escolar, com seus tempos e espaços, bem como o processo de avaliação (ITERRA, 2004, p. 78).

Isto pode ser observado, como dissemos, entre os objetivos gerais do MST, os quais valem a pena ser recuperados, como seguem: 1. Construir uma sociedade sem exploração e sem exploradores onde o trabalho tenha supremacia sobre o capital; 2. lutar para que a terra, que é um bem de todos, esteja a serviço de toda a sociedade; 3. garantir trabalho para todos, com a justa distribuição da terra, renda e das riquezas; 4. buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais; 5. difundir valores humanistas e socialistas nas relações sociais; e 6. combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher.

Novamente encontramos sua expressão dentre os objetivos específicos defendidos para as turmas do ITERRA/IEJC, como já citamos anteriormente, onde a Escola se propõe a *construir coletivamente um método pedagógico que sirva como referência prática de um projeto humanista e socialista de desenvolvimento e de educação, e que ajude a formar cidadãos críticos e criativos*.

Ainda, pelo fato de o ITERRA/IEJC se caracterizar como uma escola dos movimentos sociais camponeses, observamos nas suas diversas atividades realizadas durante a coleta de dados, que o conhecimento tem sido tratado a partir da análise crítica da realidade social que se alimenta também a partir da realidade na qual os educandos estão inseridos através das lutas sociais travadas por seus Movimentos de origem.

Além disto, concordando com Veiga quando afirma que o currículo expressa uma cultura, aqui entendida enquanto modo de vida dos seres humanos, com seus hábitos, costumes, formas de relações sociais, etc., e esta cultura que se organiza sob um modo de produzir a vida com base em relações de produção coletiva e apropriação privada dos bens materiais e espirituais, observamos que na Escola passa por um constante repensar e refazer na sua prática diária, envolvendo inclusive a crítica aos hábitos e valores que tendem a predominar na sociedade atual como o individualismo e a competitividade.

O segundo ponto a ser levado em consideração na organização curricular, segundo Veiga, se refere ao tipo de organização curricular a ser adotada pela escola que deve *“(...) buscar superar a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar, que geralmente orienta as instituições. A escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma idéia integradora”* (1995, p.27). Para a

autora, esta perspectiva visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo, onde cada conteúdo deixa de ter significado por si só passando a assumir uma importância relativa e uma função bem determinada e explícita dentro do todo que faz parte.

Quanto à **estrutura do curso** de Pedagogia da Terra, desenvolvido no ITERRA/IEJC, o mesmo obedece à legislação para os cursos de graduação em pedagogia vigentes no país. Com isto, a carga horária do curso possui 2880 (duas mil e oitocentas e oitenta) horas que são distribuídas ao longo de oito semestres letivos. Além disso, é realizada ainda a etapa preparatória proposta pelo ITERRA/IEJC, constituída também pelo Tempo Escola e Tempo Comunidade e tem como objetivo a seleção dos educandos, a inserção destes no processo de funcionamento do Instituto e o resgate do Movimento em que o educando se insere.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (UERGS, 2004, p. 12), do total da carga horária do curso, 450 horas aulas são destinadas às atividades de prática de ensino que são inseridas ao longo do curso nos componentes curriculares envolvendo diretamente o fazer docente. Estas são acompanhadas, conforme os componentes oferecidos durante o curso, pelos professores responsáveis por ministrarem respectivas aulas, visando a reflexão dos alunos sobre sua atuação enquanto educadores. Já o Estágio Curricular Supervisionado totaliza 450 horas aula que são distribuídas a partir do 6º. semestre letivo nos componentes chamados Estágio em Anos Iniciais I, Estágio em Anos Iniciais II e Estágio em Anos Iniciais III, e envolvem experiências com a educação de jovens e adultos e com séries iniciais. A carga horária das 51 disciplinas (Anexo II), ou componentes curriculares como são denominadas, distribuídas ao longo dos oito semestres letivos são de 30 ou 60 horas aula. As Atividades Complementares, que integralizam a carga horária obrigatória para a conclusão do curso, somam um total de 200 horas aula podendo envolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A **proposta curricular do curso** ainda se organiza a partir de quatro eixos temáticos sendo estes: sociedade e educação, conhecimento e educação, educação anos iniciais e educação de jovens e adultos e, pesquisa em educação. Estes eixos temáticos orientam a organização das disciplinas do curso e *“têm o objetivo de articular e orientar um conjunto de componentes curriculares a partir da necessária postura interdisciplinar a qual se vincula este projeto pedagógico. Os componentes curriculares, ao formarem os eixos temáticos, têm como um dos princípios educativos a inserção do aluno da UERGS nos processos educativos regionais e a identificação, compreensão, reconstrução e produção do conhecimento voltado à superação das situações-problemas encontradas nestes processos”* (UERGS, 2004, p. 06).

Segundo o documento, estes eixos se organizam em três dimensões. Na primeira *'os eixos temáticos trabalham com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos e que constituem parte insubstituível do repertório de informações de que o pedagogo deve dispor e ter domínio para o exercício de sua profissão'*. Na segunda dimensão, *'privilegia-se o campo específico da pedagogia e da gestão pedagógica propriamente dita. São os saberes que caracterizam e fundamentam os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, suas determinações legais necessárias ao exercício da docência, e, particularmente o conjunto de saberes necessários à gestão educacional entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação. Já a terceira dimensão se refere 'aos saberes de cada uma das áreas específicas do trabalho docente nas áreas específicas do trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental, com seus fundamentos, conteúdos e métodos, além do atendimento de demandas específicas, como a educação de crianças, jovens e adultos, de portadores de necessidades especiais e outras. À práxis acadêmica associa-se a experiência cotidiana da trajetória pessoal de vida social e cultura, de formação e particularmente de trabalho profissional'* (UERGS, 2004, p. 06-07).

Em relação à proposta para a organização do trabalho docente, que poderíamos dizer, visando à perspectiva de organizar o conteúdo estabelecendo relações ou reduzindo o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, encontramos no Projeto Pedagógico do Curso que

Considerando que este Curso se propõe a organizar a prática docente e a atividade discente com vistas a uma formação interdisciplinar, todos os professores deverão participar de atividades que envolvem a formação em serviço e o planejamento coletivo do processo ensino-aprendizagem.

(...)

No início de cada semestre letivo será realizado o planejamento semestral, com a participação de todos os professores que atuarão no Curso. Estes momentos de planejamento conjunto possibilitam a postura interdisciplinar frente aos componentes curriculares e os conhecimentos a serem construídos e/ou produzidos no Curso. (UERGS, 2004, p. 13).

Acreditamos que neste processo, a perspectiva do planejamento coletivo que envolve estes professores tende a não existir, pois, devido à forma como o curso se desenvolve, em Etapas, os professores dos componentes curriculares se deslocam até a sede da Escola, oriundos de outras cidades ou Estados, para ministrarem os componentes curriculares previstos para cada Tempo Escolar, no período determinado. Segundo informações da coordenação do curso, o planejamento coletivo conseguiu se

efetivar no decorrer de 2002, quando iniciava a primeira turma do convênio. Posteriormente, com a mudança no direcionamento da UERGS, as reuniões coletivas de professores deixaram de acontecer, caracterizando também uma desconstituição da proposta original da base curricular e da dinâmica de construção do processo de objetivação do curso.

Este aspecto se evidencia na explicação da educadora entrevistada, ao ser questionada sobre a existência das condições para a realização do planejamento coletivo do quadro de educadores. Conforme seu depoimento

Não, em função das condições objetivas destes educadores. No caso dos que vêm pela universidade, pela UERGS, na verdade nós não temos essa entrada. Alguns deles sim, mas nós não conseguimos construir na universidade essa idéia. Eles são subordinados a universidade, no seu tempo, etc. Então nós não conseguimos construir essa lógica de que os educadores seriam, então redobra muito o trabalho da coordenação. (ENTREVISTA 15)

Contudo, como já observamos anteriormente, este limite nos parece que busca ser superado pelo Instituto na medida em que incide, sobre a prática pedagógica da sala de aula e orientação para seleção dos conteúdos conforme a necessidade das turmas, as orientações gerais da proposta pedagógica defendida pelos Movimentos sociais que constituem a Turma de Pedagogia da Terra Margarida Alves, do método pedagógico implementado pelo ITERRA/IEJC e da proposta para o Curso de Pedagogia da Terra. Esta influência se dá principalmente através do Coletivo de Acompanhamento Político e Pedagógico do Instituto, que acompanha, orienta e dá as diretrizes também aos referidos professores quando em atividade na Escola.

Neste caso ainda, o próprio CAPP orienta-se, e tem como base, os vários elementos que constituem o método pedagógico do Instituto, dentre os quais, como já exposto anteriormente, destacamos: a *Ênfase em uma concepção de mundo*, onde se tem como meta, *contribuir para que ao longo do seu estudo os educandos percebam a sua visão/concepção de mundo e de história, bem como de sociedade, e aprendam/compreendam a concepção de mundo, de história, de sociedade da filosofia da práxis, baseada na teoria marxista do conhecimento. Assim, eles desenvolverão uma consciência crítica e madura ou equilibrada. E, conseqüentemente, compreendam o seu papel no processo histórico.* (ITERRA, 2004, p. 67); a *ênfase na aprendizagem* onde a Escola enfatiza a inversão de 'ensino-aprendizagem', que é centrada no repasse de informações, passando à 'aprendizagem-ensino', visando preparar o caminho para que todos produzam o seu conhecimento e aprendam a aplicá-lo na vida. Com isto, busca-se dar ênfase à aprendizagem, significando uma mudança no processo educativo que envolve o currículo, aos diversos tipos de atividades, a gestão, etc.; e a *ênfase na capacitação*, que é compreendida pelo IEJC

como sendo um *processo intencional de preparação das pessoas para atuar como sujeitos de ações e intervenções concretas na realidade, ligadas aos objetivos de cada Curso e ao projeto de desenvolvimento social e de formação do ser humano que orientam o trabalho pedagógico do Instituto, da Mantenedora e do MST* (ITERRA, 2004, p. 70).

Por outro lado, o próprio IEJC constata que os educadores compreendem e assimilam o método a partir do momento em que passam a conviver com o processo educativo desenvolvido na Escola, onde a capacitação destes ocorre no andamento, no aprender fazendo e, localizar-se no todo do processo, devido à sua complexidade, não é tarefa fácil. Assim, dentre os limites existentes no desenvolvimento do método pedagógico, o Instituto avalia que existe o risco de que aqueles educadores que vêm contribuir no processo educativo vivam tudo aos pedaços, sem perceber as relações que ligam as partes do todo, o que provoca, muitas vezes grande angústia nos mesmos, e a falta de clareza de onde se quer chegar ou como andar para este caminho traçado (ITERRA, 2004, p. 164).

Não podemos ainda deixar de observar que cada professor/educador tem, consciente ou inconscientemente, seus referenciais teóricos e epistemológicos próprios, que muitas vezes se afinam, ou podem se confrontar, com os referenciais adotados e propostos pelo Instituto e pelos sujeitos que demandaram e constituem o curso. Como expusemos no ponto em que tratamos do método proposto pelo IEJC, vimos que o Instituto toma como base aposta e na *'construção de uma sociedade socialista através de uma ciência dialética (com objetivos práticos/um objetivo político determinado) chamada pedagogia, construída como parte integrante de um coletivo de produção social'*(CAPRILÉS, René apud ITERRA, 2004, p. 08).

Sabemos que muitas vezes, os educadores que são os convidados pelo Movimento para contribuir na escola, são os que desenvolvem trabalhos com os movimentos sociais em diversas frentes e, em sua grande maioria, o que não significa a sua totalidade, tem aproximações com a teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético. E isto faz com que tratem os conteúdos de uma forma crítica, atual, historicamente situada e dentro de suas contradições internas e externas, atendendo geralmente as expectativas e necessidades dos educandos daquela escola e, em específico da Turma Margarida Alves. Esta questão se contrapõe, muitas vezes, aos educadores que, por sua histórias pessoais, não tem vínculos anteriores com os movimentos sociais, em especial os camponeses, ou então que adotam outras matrizes teórico-epistemológicas.

Esta contraposição está presente explicitamente na grande maioria dos educandos entrevistados, como podemos verificar a seguir, ao perguntarmos para a educanda quais são as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores:

É, são bastante diferenciadas. Por exemplo, assim, eu me sinto mais à vontade quando tem um professor que conhece os movimentos, que sabe porque que nós estamos aqui, e que também chama a gente pra responsabilidade. Por exemplo, tinha um professor, acho que a etapa passada, que ele chama pra responsabilidade, ele diz “Aqui, a tarefa de vocês é aprender a teoria, mas aprender a teoria pra fazer lá na prática, fazer diferente, mostrar que é vocês que vão levar essa luta adiante. Vocês que vão ajudar a construir um país socialista”. E já quando vêm outros, que já não apóiam muito o movimento, dizem “Não, vocês têm que estudar, porque o mercado lá é competitivo, se precisa disso”. Tem pessoas na nossa turma que gosta disso, e eu fico pensando, às vezes, porque discursam um montão, mas tu vê a prática e não é nada daquilo. Nós temos que saber as diferentes teorias, temos que estudar o Brandão, temos que estudar os outros. Enfim, vários teóricos de direita, inclusive o Fernando Henrique Cardoso tem uns livros que falam da política do país. Tem que estudar aquilo pra tu saber contrapor. Agora não que tu vais ter que estudar aquele pra tu botar na prática lá no teu acampamento, no teu assentamento, não teria nem fundamento. Eu acredito que essa ligação dos educadores com os movimentos sociais é bem mais legal de tu trabalhar com eles depois. (ENTREVISTA 14)

Aos ser questionada também sobre a utilização de recurso e materiais pelos professores, outro educando enfatiza a diferenciação, a depender da origem dos educadores:

Isso varia de professor pra professor né. E também na própria disciplina né. Mas a maioria dos professores que vieram passaram conosco, principalmente o desenvolvimento, ele já traz uma diversidade de material que já tá focalizado pra nossa realidade. E a vantagem também nisso é que você consegue ver uma contradição, que tem professores que vêm da universidade...

(...)

(...) UERGS, que não tem ligação com o movimento, que tem uma visão de mundo, que a maioria não conhece o movimento, tem uma visão de mundo. E, por outro lado, nós temos uma outra carga de professores que vem dos movimentos, que são de dentro do movimento, e isso são elementos que facilitam até de se entender os dois lados, isso é necessário. (ENTREVISTA 3)

Uma terceira educanda entrevistada vai mais a fundo quando se refere à diferenciação de posturas identificadas, muitas vezes, em educadores que não possuem uma ligação mais profunda com os movimentos sociais populares

A sociedade que tá aí tá clara, a sociedade capitalista mesmo. Mas a gente tem muitos conflitos na sala de aula, muitas vezes, com os educadores da UERGS, porque ele vem aqui pra passar a cartilha do governo, pra passar a cartilha do que é discutido na Secretaria Estadual de Educação. E aí ali a gente cria o conflito, e a gente banca, que

essa não é a educação que a gente quer. E aí a gente tem todo esse referencial da educação do campo que a gente busca discutir muito. (ENTREVISTA 6)

Outro elemento constituinte do currículo, abordado por Veiga (1995, p. 28), foi o **controle social**, já que o currículo formal, constituído pelos *conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica*, implica controle. Para a autora, o controle social é instrumentalizado pelo currículo quando este transmite, em sala de aula e no ambiente escolar, uma gama de visões de mundo, normas e valores dominantes que são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e através dos livros didáticos, na relação pedagógica e nas rotinas escolares. Estas formas de controle existentes estimulam a conformidade a ideais dominantes e convenções sociais e mantêm as desigualdades socioeconômicas e culturais.

No interior do ITERRA/IEJC observamos que o **conteúdo/conhecimento** curricular formal aparece tratado sistematizadamente no interior dos componentes curriculares os quais evidenciam as necessidades colocadas atualmente para a formação dos educadores do campo que, de certa forma, responde às expectativas apresentadas pelos movimentos sociais, isto é, a formação do educador militante dos movimentos sociais e da classe trabalhadora. Este levantamento é percebido ao verificarmos as disciplinas oferecidas ao longo do curso, que tendem a tratar de diversos aspectos da formação, tais como os aspectos técnicos, filosóficos, éticos, estéticos, sociais e científicos. Alguns destes conteúdos puderam ser observados nos componentes curriculares que acompanhamos tais como as disciplinas 'Educação e Desenvolvimento'; 'Investigação e Prática em processos educativos: EJA'; Educação Matemática: conteúdo e método'; e 'Leitura e Escrita anos Iniciais e EJA: conteúdo e método II'. Além destas, foram cursadas na Etapa 5, os componentes que não observamos mas que trataram de 'Teorias do Currículo'; 'Ética, Estética e Relações Humanas'.

Contudo, quanto à questão do conteúdo trabalhado em sala de aula, temos algumas posições diferenciadas frente ao conhecimento técnico, específico da área da pedagogia, conforme o depoimento:

(...), é sem dúvida, um curso que te trás muitos elementos. Também pensando se tu já tem alguns elementos anteriores, porque senão "passa batido". Pra mim algumas questões muito interessantes, assim, talvez eu vô perceber no final, mas fazendo uma avaliação da 1ª a 5ª etapa, tem coisas que se perderam, na formação específica da pedagogia que a gente não vai conseguir recuperar, em função de trazer elementos políticos, elementos sociais que vão dar um embasamento teórico para a minha prática pedagógica. Mas para a minha prática pedagógica eu acho que o curso teria que ser mais específico. (ENTREVISTA 2)

Esta questão evidencia, segundo os depoimentos, uma maior ênfase na formação política e menor ênfase na formação pedagógica, isto é, na dimensão didática, técnica específica da área da pedagogia. Observamos o seguinte depoimento da educanda que avalia que talvez isto ainda pudesse ser previsto até o final do curso:

(...) Acho que outra coisa é, muitas vezes a gente trabalha mais a questão política, não política em si, mas essa questão ideológica, de como tu fazer o processo de formação de consciência, isso pra nós da educação. Por exemplo, outro dia a gente levantava com o (...) que a gente precisava saber mais essas didáticas, porque pra tu formar o ser humano dentro da formação consciente, tu precisa saber como é que tu vai fazer isso. Não é tu ir lá, pega um livro didático, botar lá no quadro e mandar as crianças copiar. Então a gente precisava ter mais isso em mãos.

(...)

(...) Então, acredito que a gente consegue esses objetivos até o final do curso, com certeza.

(...)

Justamente, sobre esse processo da função da escola e principalmente da educação do campo. O que a gente quer com a educação do campo, que escola é essa que a gente quer construir? Mas eu acredito que a gente vai chegar lá. (ENTREVISTA 16)

Outra educanda também expressa este limite conforme o seguinte depoimento:

(...) Pra mim algumas questões muito interessantes, assim, talvez eu vô perceber no final, mas fazendo uma avaliação da 1ª a 5ª etapa, tem coisas que se perderam, na formação específica da pedagogia que a gente não vai conseguir recuperar, em função de trazer elementos políticos, elementos sociais que vão dar um embasamento teórico para a minha prática pedagógica. Mas para a minha prática pedagógica eu acho que o curso teria que ser mais específico. (ENTREVISTA 2)

Ao questioná-la se o conhecimento técnico deveria estar mais presente, ela responde:

Isto. Conhecimento científico e técnico da pedagogia. Eu sinto, sinto. Até porque, o curso quando foi pensado, isto é uma dedução minha, não se diz isso claramente, mas o curso quando foi pensado ele foi um curso pra formação de militantes. Então é pensado muito mais as questões políticas pro curso, pra essa formação de militantes, do que uma formação pedagógica, e eu acho que não teria que ser assim. Eu, com uma preocupação de estar na sala de aula, ou pelo menos estar refletindo o processo educativo das crianças assentadas, ou das crianças acampadas, ou das crianças da classe popular, eu acho que teria que dar mais ênfase nisso. (ENTREVISTA 2)

Além do espaço formal da sala de aula, onde o componente curricular é desenvolvido por um educador específico, diversos outros conhecimentos são tratados e aprendidos nos vários tempos educativos e nos espaços da estrutura orgânica da escola; conhecimentos estes que contribuem com a

formação dos educandos no que diz respeito às suas dimensões dos valores, dos conhecimentos técnicos específicos que envolvem a organização escolar, a lida com questões da terra, da militância, entre outros.

Cabe ressaltar sobre esta questão que o ITERRA/IEJC propõe, a partir do quarto elemento de seu método pedagógico, que se refere ao estudo com ênfase na concepção de mundo, na aprendizagem e na capacitação, conforme já abordamos anteriormente, alguns princípios que orientam a escolha e seleção dos conteúdos tratados, como vale a pena retomar: *a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; vínculo orgânico entre processos produtivos e processos políticos; vínculo orgânico entre educação e cultura* (ITERRA, 2004, p. 66). A proposta, no Instituto, é tomar o estudo como princípio organizativo, reconhecendo este como um hábito e precisa ser organizado e ter planejamento visto que não é algo espontâneo.

No que se refere aos conteúdos curriculares entendemos necessário também abordar a questão da **pesquisa científica**. Esta é entendida pelo ITERRA/IEJC como compromisso de transformação, perpassa do início ao fim do curso e se insere no interior das linhas de pesquisas definidas para cada uma das turmas pelos movimentos sociais da via campestre conforme as suas demandas. Neste sentido, a turma 1 de Pedagogia da Terra do Iterra, teve como questão central orientadora das suas pesquisas a pergunta 'Como se formam os sujeitos do campo?'. Já a turma 2, foi orientada, a partir das demandas dos movimentos sociais envolvidos, a responder em seus trabalhos de pesquisa a questão '**Como se desenvolvem as experiências educativas?**' Conforme os documentos consultados, '*A pesquisa tem um lugar importante no curso por estar colocada como 'ferramenta articuladora de saberes locais e globais e exercício imprescindível na formação humana, sendo ao mesmo tempo, instrumento de leitura do real, de apropriação de conhecimentos e de intervenção na realidade local e regional'* (ITERRA, 2002, p. 62).

Conforme podemos acompanhar durante o processo de desenvolvimento do curso, a partir de nossas observações e o respaldo dos documentos analisados, em relação à Turma Margarida Alves, esta perspectiva pôde ser encontrada. Ainda, encontramos essa expressão no seguinte depoimento:

Tem, nós temos a colegiada da turma, que é representada por cada movimento. No nosso caso é a (...) aqui do sul que é do MAB. Assim sucessivamente, cada Movimento tem um representante na colegiada, que acompanha o curso. É um acompanhamento paralelo, de vez em quando eles vêm aqui, reúnem, discutem as questões de orientação do curso. Quando a gente foi fazer a questão, principalmente assim na questão do componente curricular sobre pesquisa que a gente tá fazendo. Que a gente tá fazendo as nossas pesquisas mais ligadas com as experiências que nós temos nos movimentos sociais para depois desenvolver os trabalhos lá. Eles vieram pra cá, a colegiada da turma, a gente fez a apresentação dos trabalhos pra eles. E teve uns que teve que ser refeito, inclusive o meu foi um que eu tive que mudar o recorte, o objeto de

pesquisa, porque saiu um pouco fora do que o Movimento tava propondo no momento...
(ENTREVISTA 9)

A 'Minuta de Projeto de Pesquisa', apresenta maiores detalhes sobre a questão e foi elaborada em conjunto pela professora responsável pelo componente curricular "iniciação científica" com a colaboração dos professores orientadores dos trabalhos de pesquisa. Participamos das discussões sobre a questão na primeira reunião ocorrida, em dezembro de 2003, na sede da UERGS, em Porto Alegre. Este documento objetivou *'orientar o trabalho do componente curricular que tem como finalidade a construção dos trabalhos de conclusão dos educandos da Turma 2, do Curso de Pedagogia (...). O componente, que assume diversas nomeações, e que poderia ser resumido como sendo de iniciação científica, está previsto em todos os semestres do curso, com quatro créditos em cada semestre, divididos em teóricos e práticos'* (UERGS/ITERRA, 2004, p. 01).

Neste sentido, a proposta de pesquisa que permeou o desenvolvimento do curso, junto à Turma Margarida Alves, teve como objeto central *'(...) o estudo de como vem sendo desenvolvidas, tanto teórica como praticamente, as experiências de Educação 'no' e 'do' Campo, prioritariamente na Região Sul do Brasil (PR, SC, RS) (...)'* (idem). Para tanto, foram propostos os seguintes eixos: **Eixo 1.** Organização do Trabalho Pedagógico: centrado na instituição que desenvolve a experiência. Este eixo engloba toda a proposta educativa. (...); **Eixo 2.** Processo de aprendizagem e ensino: Este eixo centra-se no espaço da sala de aula, nos sujeitos, isto é, no educador e educando que vivenciam as relações educativas (...); **Eixo 3.** Formação de Educadores: Refere-se ao processo de formação dos educadores que atuam na experiência em estudo.; **Eixo 4.** Relação com a comunidade, Estado e Movimentos Sociais. Centrado nas relações 'externas' da escola, este eixo busca estudar as relações da escola com a comunidade, com as organizações e movimentos existentes na comunidade e com os governos. Este último acena também para o estudo das políticas públicas" (UERGS/ITERRA, 2004, p. 01).

Entre estes quatro eixos de pesquisa, os educandos foram distribuídos, adequando-se os seus interesses e as necessidades dos Movimentos ao qual pertenciam, além da distribuição equitativa dos educandos nos quatro grupos. O processo de escolha dos eixos pelos educandos envolveu atividades como exercício de uma pré-escolha; conhecimento das especificidades de cada eixo, definição inicial dos eixos e realização da escolha definitiva.

Este processo de organização da pesquisa apresentado no curso nos demonstra uma aproximação com a concepção de complexo temático, desenvolvida por M. M. Pistrak. O complexo

significa composto. Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou idéias centrais determinadas. Neste,

(...) A ligação, a reunião constitui-se, de fato, na marca essencial do sistema por complexo, mas o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação dos fenômenos, nas suas complexidades, nas interações, nos estudos correlacionais entre os fenômenos. (...) O trabalho é o fundante da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como centro do ensino. A realidade do trabalho das pessoas é o pivô central ao redor do qual se concentra todo o restante (COMISSÃO NACIONAL DE INSTRUÇÃO, 1924 apud FREITAS, 2003a, p.64).

Podemos acompanhar o andamento deste processo da pesquisa durante a realização de um primeiro seminário de orientação, ocorrida entre educandos e os respectivos orientadores específicos de cada eixo, durante o dia 26 de junho de 2004, na sede do IEJC/ITERRA. Neste seminário, foram expostos as proposições e esclarecimentos de cada eixo, em reunião com toda a turma. Posteriormente, foram divididos os grupos dentro dos quatro eixos propostos de pesquisa, onde foram levantados os interesses dos educandos e esclarecidas as dúvidas existentes. Além disso, foram indicadas as primeiras leituras a serem realizadas pelo grupo.

Ainda, podemos participar também, no período de 01 a 04 de novembro de 2006, junto à sede da Escola em Veranópolis, como avaliadora das bancas de monografias de final de curso, onde avaliamos seis trabalhos monográficos.

Contudo, um dos limites que observamos em seis trabalhos monográficos analisados foi a não explicitação de dos elementos centrais que evidenciam a lógica da pesquisa sob a base dialética de pensamento, expressando as questões orientadoras, o problema de pesquisa, objetivos, metodologia, resultados, conclusões. Isto nos demonstra que os educandos, apesar de apresentarem trabalhos estruturados em capítulos, com referências e argumentações teóricas próprias e de autores utilizados, podem ainda não ter se apropriado da organização do pensamento de base científica dialética, que o diferencia de outros tipos de pensamentos, tais como do senso comum, do conhecimento mítico, religioso, entre outros. Outro elemento que se destacou foi à compreensão ainda pouco aprofundada no que diz respeito à definição do conceito/compreensão de educação do campo, a qual é defendida pelos Movimentos Sociais Populares do Campo. Isto se evidenciou nas discussões, questionamentos e debates desenvolvidos nas bancas avaliadoras acompanhadas.

No que diz respeito às *metodologias utilizadas* em sala de aula e seus recursos de ensino, começamos pela observação de uma forma diferenciada de organização dos educandos em sala de aula,

não apenas no que diz respeito à disposição física das mesas e cadeiras, mas também quanto à dinâmica de funcionamento dos trabalhos.

É importante lembrar da questão proposta pelo método pedagógico da Escola, que busca assumir duas lógicas didáticas de aprendizagem, reconhecendo que os aprendizados nem sempre se constroem da mesma maneira, sendo necessário adequar o método ao objetivo real e específico para cada processo educativo. Com isso, assume uma lógica de aprendizagem baseada na capacitação que, conforme já citamos, *'é a intencionalidade de preparar as pessoas para atuar como sujeitos de suas ações e de intervenções concretas na realidade. O espaço privilegiado de capacitação são as oficinas, que vão desde aquelas em vista da aquisição de uma determinada habilidade até a plena participação na gestão de uma coletividade. A escola deve ser pensada como um espaço de práticas e de situações objetivas que produzam a necessidade de aprender a fazer'* (ITERRA, 2004, p. 72).

Por outro lado, a lógica de aprendizagem utilizada no ensino, parte da *'preocupação do educador em repassar, mesmo que seja o mais democraticamente possível, tudo o que ele considera necessário que o educando saiba, da sua área de conhecimento ou da sua disciplina. O espaço privilegiado do ensino são as aulas'* (ITERRA, 2004, p. 72).

No ITERRA/IEJC, inicialmente, observamos que a cada dia um Núcleo de Base é responsável por coordenar os trabalhos do Tempo Aula, a partir de uma escala organizada para o decorrer da semana. Como colocamos anteriormente, a responsabilidade de coordenar os trabalhos do Tempo Aula corresponde a preparar e organizar a sala de aula para o início das atividades daquele tempo pedagógico, preparar música quando necessário ao andamento dos trabalhos além de coordenar o andamento dos trabalhos do dia, tal como receber o professor, apresentá-lo a turma quando da sua chegada, orientar as atividades, controlar o tempo de aula para solicitação e encaminhamento dos intervalos, entre outras encaminhamentos necessários.

Isto faz com que os próprios educandos, que se encontram na escola organizados em Núcleos de Base, e também em Grupos de Estudos para as atividades de sala de aula relativas aos seus estudos, conduzam o processo dos trabalhos da sala de aula de uma forma geral e retira a importância central dada ao professor fazendo com que se divida toda a responsabilidade do processo educativo.

Quanto ao **trabalho específico do professor**, geralmente este, ao ser lida a palavra, apresentava sua proposta de condução dos trabalhos buscando o diálogo e o respaldo com e do grupo de educandos da turma. Já os métodos de trato com o conhecimento, que observamos serem utilizados pelos

professores, envolveram aulas expositivas, trabalhos em grupo que envolvia leitura, interpretação e discussão de textos, elaboração de sínteses individuais, elaboração de textos sobre os conteúdos tratados a partir de problemáticas propostas, exposição de vídeos, utilização e elaboração de materiais didáticos para o desenvolvimento de atividades para sala de aula, entre outros.

Sobre esta questão, a educanda coloca que

Isso varia muito da questão do professor, é bastante usado o retroprojeto, agora que tem o data-show, antes não tinha, é usado bastante o xérox. Houve também épocas com a utilização de leituras, livros pra gente ler e fazer fichamento, é bem dinâmico. É uma forma bastante diferenciada, não é uma coisa fechada. E nem todo professor atua do mesmo jeito, e nem sempre é a escola que dá a linha pro professor. Depende, se é os professores direcionados via Movimento é uma coisa, e quando é diretamente da UERGS é uma outra forma. (ENTREVISTA 13)

Ainda, questionada sobre como se dá o trato com o conhecimento durante o curso, outra educanda afirma

(...) nós temos um dilema aqui que a gente estuda a partir da realidade. Paulo Freire tratava muito essa questão, de estudar a partir da realidade. E sempre assim, as metodologias que a gente trabalha em sala de aula a gente sempre tá procurando ligar à prática e teoria. A gente não estuda só a questão assim, da teoria separado da prática, a gente procura tá fazendo a interligação, tanto que a gente tem o tempo comunidade e tempo escola. No tempo escola a gente aprende mais as questões teóricas, e nós somos mais exigidos dessa forma, na questão teórica, sobre a questão de adquirir conhecimento teórico. E quando a gente vai pro tempo comunidade são dadas pelos movimentos que a gente faz parte, no meu caso o MAB, é atividades ligadas à questão dos componentes curriculares que existe toda uma articulação do Instituto e do Movimento do qual eu faço parte. Então o que eu tô fazendo aqui no meu Movimento, a partir do momento, através do parecer, ele vai tá sabendo o que é que eu estudei, o que é que eu fiz, pra poder me dar a tarefa lá que vai casar. Daí eu vou fazer a ligação entre teoria e prática. (ENTREVISTA 9)

Quanto aos **recursos utilizados**, no trato específico da sala de aula, os educadores utilizavam aqueles disponíveis na escola. Quanto à utilização destes, a educanda expressa que

Olha, aqui no Instituto a gente tá avançando bastante, tanto que agora a gente conseguiu o tal do data show que pra nós, principalmente pro curso superior, é de extrema importância tu ter essa tecnologia, porque é um recurso muito importante. E infelizmente sabendo que todo esse processo de técnica, de industrialização vem tomando vários outros espaços, mas que hoje, na sociedade capitalista que a gente vive hoje, a gente não constrói coisas sem ter isso. Então, acho que os educadores têm conseguido fazer bom uso desses materiais didáticos e isso contribui pra nós aprender a usar, pra que também a gente tenha a oportunidade de quando chegar nas nossas

escolas, tanto acampamentos quanto assentamentos, a gente saber usar. Se tem o mimeógrafo, saber usar o mimeógrafo. Mas se tu tem o data show, tu também vai saber usar o data show, e assim por diante, a internet, todos esses outros utensílios que são de super importância pra construção nossa enquanto educador. E até mesmo, por exemplo, a organização da biblioteca, agora nós tivemos aqui no Estado do Rio Grande do Sul um projeto da Mala do Livro, que vão vir cerca de 100 livros para as escolas de acampamento. São livros de literatura infantil, juvenil, e isso vai contribuir muito, e a vivência nossa nessa biblioteca vai contribuir pra construção das nossas bibliotecas nos acampamentos. Então, são processos bem produtivos. (ENTREVISTA 16)

Outra ainda enfatiza:

Penso que são bem utilizados. Tem bastante recursos, se usa o vídeo, se usa a leitura, se usa em alguns conteúdos a própria representação ou o trabalho de grupo, as apresentações artísticas. Penso que é bem utilizado. E bem dinâmico. E a escola proporciona diversos instrumentos nesse sentido, então, tem como. Só não trabalha quem não prepara ou não se dispõe pra isso, mas tem espaço. (ENTREVISTA 1)

Contudo, o depoimento da seguinte educanda, já destaca alguns limites:

Poderiam ser mais explorado e não são. E até é uma discussão que a gente já começou discutir enquanto turma. Porque a gente vê que lutou pra ter as coisas aqui, os jogos, tudo, fez uma campanha. Fez discussão, fez pra gente conseguir data show e tudo, e a gente conseguiu, porque vinha muitos educadores e reclamavam que não tinha. A gente conseguiu e agora eles não tão utilizando. (ENTREVISTA 9)

Finalmente, quanto à **organização do espaço físico da sala de aula**, o qual era bastante amplo, as mesas e cadeiras eram colocadas em um grande círculo, envolto de duas fileiras. Próxima ao quadro, ficava localizada a mesa do professor. A sala de aula também continha diversos símbolos dos movimentos sociais que constituíam a Turma Margarida Alves que ornamentavam o local, tais como bandeiras, livros, cartilhas, símbolos que representavam a ligação com a terra, como enxada, vegetais, etc.

Ainda, os outros dois componentes que participam do currículo escolar no que diz respeito ao aspecto do controle social, isto é, *a avaliação* e *a relação pedagógica*. Trataremos da avaliação, enquanto um dos elementos principais da organização do trabalho pedagógico, posteriormente. Quanto à relação pedagógica, esta se dá de forma participativa e igualitária no que se refere à orientação do processo. Contudo, isto não garante, por exemplo, a superação da hierarquia e relação de poder colocada por instrumentos como a própria avaliação, conforme veremos ao tratarmos desta questão.

Passemos então para o **quarto elemento** constituinte da organização do trabalho pedagógico, o **tempo⁶³ escolar**. Para Veiga (1995, p. 29), o calendário escolar ordena o tempo, pois determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, férias, cursos. Já o horário escolar fixa o número de horas aula por semana e varia em razão das disciplinas existentes na grade curricular, estipulando ainda o número de aulas por professor. Na organização escolar atualmente predominante as matérias passam a ser vistas com maior ou menor prestígio conforme a quantidade de tempo (horas aula) que ocupam semanalmente.

Segundo Veiga (ibidem), *“A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor”*. Assim, quanto mais compartimentado for o tempo, as relações sociais tornar-se-ão ainda mais hierarquizadas e ritualizadas, diminuindo também as possibilidades de tratar o conhecimento interdisciplinarmente.

Para Enguita

A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de seqüência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é as qualidades precisas de seu trabalho, a que o dedica, mas a sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato (ENGUITA, 1989, p.180 apud VEIGA, 1995, p. 29).

Ainda, segundo Veiga (1995, p. 30), para que se possa alterar a qualidade do trabalho pedagógico é necessário que a escola reformule o seu tempo estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores e fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

No interior do ITERRA/IEJC, cada *semestre letivo, conforme o regime de alternância do curso*, é composto por um tempo escola (TE) e um tempo comunidade (TC), o que constitui uma etapa do curso. O TE é o tempo de estudo presencial na escola e tem uma duração que varia, durante o ano, dentro de uma média de permanência na escola entre sessenta (60) dias e a outra com cinqüenta (50) dias, conforme a

⁶³ Compreendemos o espaço e o tempo como formas universais de todos os sistemas e processos materiais tal como não existe objeto que se encontre fora do espaço e do tempo. Da mesma forma, não existe espaço e tempo fora da matéria em movimento. Segundo Campos, “(...) O espaço e o tempo se encontram e existem objetivamente e independente da consciência, porém, nunca fora da matéria. O espaço é uma *forma de ser da matéria*, que expressa sua extensão e estrutura, a coexistência e a interação dos elementos dos distintos sistemas materiais. O tempo é uma forma de ser (ou atributo) da matéria que caracteriza a duração da existência de todos os objetos e a ordem de sucessão de estados”.(CAMPOS, Benedicto de. *Introdução à Filosofia Marxista*. São Paulo, Alfa-Omega, 1988. Grifo do autor)

necessidade. O TC que se realiza na realidade da qual os educandos são oriundos, trata-se de trabalhos de campo e de complementação dos estudos em andamento, ambos vinculados ao trabalho de pesquisa desenvolvida por cada educando e tem duração até o período de início do próximo tempo escola. A Turma 2 – Margarida Alves iniciou suas atividades durante o mês de outubro de 2003 e terá a conclusão de suas oito etapas em junho de 2007.

A *matriz principal desta escola* é a matriz organizacional do MST, que é educativa. Por isto a escola se organiza em tempos educativos onde nem todos acontecem diariamente, mas estão presentes durante a semana de atividade, conforme foi exposto anteriormente ao tratarmos do método pedagógico utilizado no IEJC. A Turma de Pedagogia da Terra Margarida Alves, desenvolve o seu curso no interior do IEJC sob as mesmas diretrizes do método pedagógico proposto pela Escola.

Tratando desta questão, da forma organizativa da escola, a educanda a firma que este é um processo educativo importante e ressalta:

Eu acho assim, a questão do trabalho é muito importante aqui dentro. Tu só se dá conta das coisas, todo o processo que se é falado nas discussões, a gente só começa visualizar o todo quando você conseguir atingir todas as unidades de trabalho. E eu desde que comecei aqui, agora tô na 5ª etapa, a primeira etapa eu fiquei na cozinha. Eu fui pra jardinagem, eu fui pro alojamento, onde fazia a hospedagem de todos os professores, entrada e saída dos produtos, e era muito bom. Então eu já vivenciei essa parte, pra mim poder conhecer todo o prédio, as chaves, o funcionamento, tudo. Fui pro mercadinho também, vi aquela questão de entradas e saídas do panifício. Daí eu já tinha aquele vínculo também com o panifício. Hoje eu já tô na lavanderia. Então eu já consegui passar por cinco unidades, então a gente consegue entender e visualizar a questão do trabalho, a importância. Quando a gente deixa á desejar em uma coisa, tu prejudica todo o resto do coletivo, porque é tipo uma engrenagem, ela vai se movimentando, se movimentando, e se uma pecinha não dá certo, ela afeta todo o coletivo. Daí a gente vê a importância da organicidade, porque um depende do outro. (ENTREVISTA 13)

Opinando sobre a questão de como o conhecimento perpassa a organização do curso, o educando expressa que

Perpassa, em alguns sentidos sim. Tem momentos que a gente tá fazendo, tipo, em aula. Mas depois no tempo estudo, no tempo NB, também a gente tá fazendo aprofundamento dos temas que foi discutido em aula. Então a gente acha que é só o espaço dentro da sala de aula ele ajuda na formação, mas ele não é o suficiente pra se dá esse processo. Então os outros tempos, os outros espaços que a gente vivencia aqui vêm pra contribuir nesse aprofundamento, e ter uma visão mais geral do todo. (ENTREVISTA 5)

A Turma Margarida Alves, no período que estivemos acompanhando os trabalhos da escola, encontrava-se na rotina de atividades que envolviam a organização funcional e de tempos pedagógicos em

consonância com a organização da escola, já que deve haver uma consonância também com as atividades das demais turmas presentes na escola. Neste período de Tempo Escola, que decorreu de 31 de outubro a 20 de dezembro de 2005, totalizando 51 dias de atividades, além da Turma de Pedagogia da Terra, estava no Instituto a Turma 10 do Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC).

A previsão inicial era a presença de três turmas naquele período mas, devido ao limite de recursos financeiros, ocorreu um replanejamento prevendo a redução do número de educandos por etapa presentes na escola, para no máximo 100 educandos por período. Cabe lembrar que neste momento tramitava a finalização, no congresso nacional, da CPI da Terra, a qual previa a aprovação de relatório que propunha a suspensão imediata do repasse de recursos federais aos convênios firmados com a Anca, Concrab e ITERRA . Como vimos, através dos destaques feitos por parlamentares de esquerda, esta proposta do relatório foi retirada.

As rotinas diárias, que se desenrolavam de segunda-feira a sábado, conforme os seguintes horários: 06:25 as 06:50 hs. – café da manhã; 07:00 as 07:20 hs.- Tempo Formatura; 07:30 – 10:00 hs. - Tempo Trabalho; 10:20 as 12:30 hs. – Tempo Aula; 12:20 as 13:00 hs. – almoço; 14:00 as 18:30 hs. – Tempo Aula; 18:40 as 19:30 hs. – Tempo Leitura; 19:10 as 20:00 hs. – Jantar; 21:00 – 22:00 hs. – Tempo Notícia; 22:00 as 22:20 hs. – Tempo Reflexão Escrita. O Tempo Aula, conforme o Projeto Metodológico da Etapa 5, nesta etapa teve garantidas 8 horas/aula por dia (de 50 minutos cada), o que desencadeou esta distribuição dos tempos pedagógicos deste Tempo Escola em consonância com as atividades da Turma de TAC 10 e as demandas organizativas do Instituto. Aos domingos, o dia era considerado livre, havendo pequenas alterações em relação aos horários das refeições e à distribuição de tempos trabalhos relativos apenas à “sobrevivência”, que envolviam a preparação das refeições e limpeza dos refeitórios, além da limpeza dos pavimentos da escola e plantões na portaria, sala das artes, biblioteca, cozinha, zeladoria, horta e lavanderia.

Nesta rotina diária da semana, conforme já falamos na discussão da metodologia dos trabalhos em sala de aula, havia um escalonamento dos Núcleos de Base da Turma Margarida Alves para que assumissem a responsabilidade de coordenar os trabalhos do Tempo Aula, o que implicava em limpar, organizar e preparar a sala de aula para o início das atividades do respectivo tempo, preparar música quando necessário ao andamento dos trabalhos e coordenar as atividades daquele tempo, como, por exemplo, receber o professore, apresentá-lo a turma quando da sua chegada, orientar as atividades, controlar o tempo de aula para solicitação e encaminhamento dos intervalos, entre outras. Além desta escala, também existe outra que envolve todos os NB's do Instituto fazendo com que estes se revezem na

rotina semanal para a organização e coordenação dos trabalhos durante o Tempo Formatura. Estes NB's devem preparar ainda a mística que é apresentada ao início deste tempo educativo.

No decorrer da semana, ainda haviam previstos os tempos que não eram diários, sendo estes o Tempo Núcleo de Base (dois encontros semanais de 01:40 hs.); Tempo Oficina (dois encontros de 01:40 hs. cada); Tempo Educação Física (previsto na semana um encontro de 01:00 hs.; Tempo Cultura (um encontro no sábado de 01:50 hs.). O horário de despertar ocorria com o toque de uma campainha no horário das 6:10 horas da manhã. Já o horário de silêncio também era avisado através do soar da campainha as 23:00 horas. Nos domingos o despertar ocorria as 08:00 horas e o silêncio também as 23:00hs.

Sobre a forma de organização, em tempos pedagógicos, uma das educandas expressa a seguinte posição:

Eu não questiono a questão dos tempos educativos, acho que eles são fundamentais porque principalmente te colocam numa perspectiva de organização que assim.. Eu percebo que a maioria de nós, com raras exceções, tem uma disciplina para o estudo, para a auto-organização, acabamos fazendo aquilo que, viemos num roldão das coisas. Os próprios movimentos sociais tão sempre correndo atrás da máquina, é essa a impressão que se tem. Na classe trabalhadora parece que sempre corre atrás, nós somos muito que empurrados e acabamos...Então não há uma prática pessoal inclusive assim de uma auto-organização. Então os tempos contribuem para isso e favorecem pra que... Claro que também, como eu já dizia no começo, há uma certa fragmentação nisso, então se houvessem tempos mais concentrados facilitaria. Mas não questiono a questão dos tempos, a forma da organização. O que eu digo é que deveria ter alguns tempos mais concentrados. (ENTREVISTA 1)

Outro depoimento, volta a reafirmar a mesma posição dizendo:

É muito fragmentado. Toda essa correria que se vive aqui, toda essa... Eu acho que dificulta de uma certa forma. Isto desde os tempos educativos, essa fragmentação nos tempos educativos dificulta o aprendizado e uma reflexão maior do processo, isso para aos educandos. (ENTREVISTA 2)

Indagada sobre se o conhecimento técnico deveria estar mais presente, ela afirma "Isto. Conhecimento científico e técnico da pedagogia" (ENTREVISTA 2).

Outras atividades também estavam previstas ao longo daquele Tempo Escola, os quais não acompanhamos por não estarmos presentes, mas que são importante que destaques: 'Ato de Abertura', no primeiro dia de chegada da turma ao Instituto; Encontro com Orientadores dos Trabalhos Monográficos; Seminário de Crítica e Auto-Crítica, que buscou refletir sobre o processo pessoal de cada um a fim de contribuir no crescimento coletivo e individual; Seminário de análise de Conjuntura Social e Política, que

possuía como meta acompanhar o desenvolvimento da situação política e econômica do momento social em que estamos vivendo; Seminário de Avaliação do Tempo Comunidade, que objetivou avaliar o alcance das metas previstas para aquele tempo pedagógico.

Ainda, as atividades desenvolvidas pela Turma Margarida Alves, extra rotina semanal, que neste caso podemos acompanhar, foram o Seminário Teoria da Organização, que visava como meta de aprendizagem conhecer os clássicos da teoria da organização para qualificar a prática; Seminário Pensar a Escola na Perspectiva da Educação do Campo, que objetivava avançar na compreensão da educação do campo; Seminário de Memória do Tempo Escola, que tinha como meta de aprendizagem a reflexão e a compreensão do processo de aprendizagem da turma e a importância do registro desse processo; Seminário de Avaliação do Tempo Escola, visando avaliar avanços quanto ao alcance das metas de aprendizagem previstas; 'Estudo dos materiais da Reprodução da Gestão'; o 'Ato de Envio', que se caracteriza com o fechamento geral, avaliação e encaminhamentos das questões necessárias a continuidade do processo do curso; o Encontro Geral do Instituto e a Prática de Campo. Esta última, que ocorreu entre os dias 28 de novembro e 03 de dezembro, podemos acompanhar parte do processo de preparação e participar ativamente da atividade, em conjunto com os educandos da Turma Margarida Alves.

As oficinas desenvolvidas ao longo deste Tempo Escola foram, oficina de Teatro, Música e Artes, com 10 horas aula, que tinha como meta de aprendizagem o desenvolvimento das capacidades artística e de raciocínio lógico, conforme a afinidade de cada educando; oficina de Informática, com 6 horas aula, tendo como meta conhecer e utilizar as ferramentas, com o objetivo de qualificar a elaboração dos relatórios e do Projeto de Pesquisa; e, ainda a oficina de Material Didático, com 8 horas aula, visando aprender a usar adequadamente o material didático existente na respectiva sala do Instituto.

Quanto à Prática de Campo, conforme nosso diário de campo e o documento Relatório da Prática de Campo, esta atividade foi originada a partir de um dos principais objetivos da Turma Margarida Alves, que visa aprofundar o conhecimento acerca dos movimentos sociais que compõem a Via Campesina Brasil. Os debates internos à Turma levaram o grupo à conclusão de que era necessário realizar experiências práticas que levassem ao alcance de tal objetivo. Ao longo do curso houve o amadurecimento e tentativa de organizar a atividade que, finalmente, pode ser posta em prática durante a Etapa 5, no período de 28 de novembro ao dia 03 de dezembro de 2005.

Através da articulação com um dos Movimentos que participam da Turma de Pedagogia da Terra, foi realizada a articulação e organização da intervenção nos municípios de Pinhal da Serra (RS), e Anita

Garibaldi, Cerro Negro e Celso Ramos (SC), junto ao Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). Estes locais se caracterizavam por serem assentamentos de famílias atingidas por barragens, exceto o último que ainda se encontrava em fase de acampamento das famílias que estavam sendo atingidas pela construção das barragens, em que tem ocorrido a construção de diversas barragens e onde o MAB tem se consolidado na organização de lutas contra a expulsão de famílias de pequenos agricultores de suas terras, a destruição do meio ambiente, entre outras questões.

A principal justificativa colocada pela Turma da necessidade de realização desta atividade foi a constatação, pelo grupo, de que grande parte dos educandos iniciaram-se no curso sem ter uma inserção consolidada junto aos seus movimentos sociais de origem e que, então, era necessário melhor compreender e apreender o trabalho de base, além de ampliar as referências de organização, formação e educação popular.

Outro elemento importante que desencadeou a realização da Prática de Campo também foi o fato de o IEJC, no qual a Turma de Pedagogia da Terra se insere, ter como um de seus objetivos centrais a pesquisa e a formação/qualificação de militantes e dirigentes. Para tanto, buscou-se materializar a articulação entre teoria e prática de uma forma mais evidenciada.

Esta atividade, conforme os objetivos do Instituto, busca oportunizar que os sujeitos tenham uma prática acompanhada pelos movimentos sociais com metas e objetivos a serem alcançados; conheçam diferentes realidades; e que, coletivamente, experimentem uma ação planejada que pudesse ser executada e avaliada, tanto individual quanto coletivamente.

A atividade, posta em prática na quinta etapa do Tempo Escola pela Turma Margarida Alves, começou a ser construída no processo de andamento das atividades da quarta etapa. O destaque feito pela Turma apontava para que esta experiência pudesse proporcionar ao grupo a possibilidade de conhecer um outro movimento que compõem a Via Campesina Brasil, além do MST.

A Prática de Campo envolveu discussões e estudos com educadores que buscaram trabalhar questões como o aprofundamento da compreensão de trabalho de base e o método de trabalho de base. Além disso, uma representante do MAB esteve presente, em sala de aula, no processo de preparação para a atividade, expondo a proposta, discutindo e contribuindo na organização das ações a serem desencadeadas.

Além de toda a preparação discutida participativamente, com e pela Turma Margarida Alves, a qual definiu e planejou coletivamente seus objetivos e ações, o processo também envolveu a avaliação e o planejamento de atividades diárias, durante os dias intervenção no campo como procedimento de

orientação da prática. Além disso, incluiu uma avaliação final das atividades, ao término da semana de Prática de Campo, com a participação de toda a Turma e de alguns militantes do MAB e, posteriormente, já de volta ao IEJC, uma nova avaliação com toda a Turma e a coordenação do curso. Também foram levantados os limites da atividade e as sugestões para as próximas experiências deste tipo a serem realizadas. Todas estas questões constam no relatório de campo elaborado pela equipe responsável pela sistematização desta atividade.

Optamos por detalhar esta organização da rotina escolar, inclusive expondo alguns elementos da Prática de Campo, para demonstrar que, podemos encontrar no ITERRA /IEJC, um exemplo de uma nova forma de organização do tempo escolar onde os espaços educativos deixam, oficialmente, de ser somente a sala de aula evidenciando-se que todos os espaços e tempos da escola também educam.

A organização dos diversos tempos educativos que constituem o método da escola, conforme já exposto neste trabalho, visa reforçar dois princípios, isto é: a) a necessidade de transformar a própria existência dos educandos, a partir do seu jeito de viver e perceber o mundo, criando tempos que o permitam questionar estes elementos; visando superar uma compreensão de 'tempo natural' dirigido pelo espontaneísmo e condicionado pela objetividade da sobrevivência. Com isto a Escola intencionalmente *subdivide o dia em diversos tempos, controlados cronologicamente, para criar um impacto cultural promovido pelo exercício de controles de unidades de tempo, estes cobrados pela interação social, já que o atraso de um atrapalha a vida dos demais.* b) a compreensão de que a escola não se caracteriza somente como lugar de estudo ou apenas local para se ter aulas, já que o IEJC busca ser um lugar de formação humana dando lugar às várias dimensões da vida que devem ter espaço e ser trabalhada pedagogicamente.

Com isso, observamos que em relação à forma de organização e distribuição da maioria das disciplinas ao longo de cada Tempo Escola, e da rotina semanal, não se dá de forma parcializada, sobreposta por outras disciplinas diferentes, mas a carga horária de cada componente curricular é tratada em seqüência, pelo educador que vem ao Instituto, ao longo dos dias da mesma semana, intercalada apenas pelos outros tempos educativos da escola.

A distribuição da carga horária de cada componente curricular é definida a partir dos princípios propostos pelo curso, tal como a sua relevância social, conteúdos historicamente e socialmente situados e a realidade como base para produção do conhecimento. Neste caso, as disciplinas desenvolvidas não são vistas com grau de prestígio diferenciado, carimbado pela quantidade de carga horária de que dispõe, mas

como conteúdos que são socialmente relevantes e contribuem na formação das várias dimensões do ser humano.

Esta distribuição supera a sucessão de períodos muito breves dedicados a diferentes matérias e exige que o educador desenvolva uma seqüência lógica dentro do componente curricular que está tratando. Neste processo, conforme podemos observar, a qualidade do trabalho pedagógico no interior da sala de aula passa a ser relevante, em especial, àquela que também diz respeito ao educando e sua dedicação à aprendizagem. Assim, este trabalho pedagógico não deve se limitar apenas à quantidade da duração do tempo pedagógico, mas também envolver a qualidade do mesmo. Na lógica da aprendizagem enquanto capacitação e enquanto ensino, proposta pelo método do ITERRA /IEJC, este processo que envolve o ensino, realizado no espaço da sala de aula, tende a garantir que o estudante se aproprie do conteúdo trabalhado a partir da importância que dada ao mesmo e às necessidades de sua aplicabilidade na sua realidade enquanto educador militante social, enfatizando assim o seu valor de uso.

Contudo, uma outra preocupação que pode ser originada com o formato da distribuição dos vários tempos pedagógicos, no decorrer do dia, se dá pelo risco de uma excessiva compartimentalização dos tempos. Para uma das educandas entrevistadas,

(...) há uma preocupação, há um princípio da escola de que de fato a gente não aprenda só questões técnicas, mas o geral. Mas eu penso que ainda está muito fragmentado. Na minha opinião, nós deveríamos ter tempos menos fragmentados para que se pudesse aprofundar mais. (...) não é possível, na minha opinião, se tratar aprofundamento do conhecimento com tão pouco tempo que se dá, porque não basta se fazer leituras, na minha opinião, ou se lutar três, quatro horas discutindo um conteúdo, se discutindo com um educador, um professor. Na minha opinião nós teríamos que ter pelo menos um tempo maior em que individualmente se pudesse aprofundar os conteúdos. E nesse sentido me parece que falta muito. Então, até que tem bastante conteúdos, mas muito pouco aprofundamento. Eu penso que se nós tivéssemos menos e maior aprofundamento, se renderia muito mais. Não consigo entender formação muito assim, com discussões muito superficiais. E para mim a superficialidade se dá por falta de tempo, de aprofundamento, porque eu penso que há um tempo para processar as informações. E há fragmentação com muitos tempos, e com muitas coisas diferentes, dificulta. Se por um lado te dá um monte de informações, por outro lado, também fazer todos os links, conseguir fazer as amarrações, é muito pouco tempo. (ENTREVISTA 1)

Outro posicionamento de uma das educandas ressalta a importância da metodologia dos tempos pedagógicos, porém destaca os limites em relação a expandir as referências do Instituto, na sua prática social:

Eu, por exemplo, tenho muita pertença ao Movimento Sem-Terra, e eu fico indignada quando certas coisas que a gente constrói aqui dentro, e tu chega lá na base tu não consegue colocar em prática, ou muitas vezes tu não faz esforço nenhum pra colocar em prática. Então eu fico meio indignada nesse sentido, porque você tá aqui todos os tempos, e com certeza eles são muito educativos. Até o tempo almoço, porque se tu almoçar essa comida aqui que é feita por várias mãos, e de várias formas também, porque nenhum tem o gosto do outro, eu acho que se tu pensar no almoço como um tempo educativo, porque tem que ser educativo pra tua saúde. Eu acredito que se a gente conseguisse parar e refletir sobre cada momento, a gente conseguiria fazer de fato alguma coisa que valesse a pena tu passar pelo curso, só o processo de tu passar, não analisando mais o curso, mas analisando o processo que tu passa pelo Instituto, é um aprendizado e tanto. Isso tem que levar e pôr em prática. (ENTREVISTA 14)

Em relação à questão dos tempos pedagógicos organizados pela escola, podemos sintetizar os seguintes limites apontados pelos entrevistados: o limite de tempo necessário, durante o Tempo Escola, para a realização das atividades; a fragmentação dos tempos, o que dificulta o aprendizado e uma maior reflexão do processo vivenciado na escola; limite no acompanhamento dos educandos durante o Tempo Comunidade já que nem todos conseguem garanti-lo; dificuldade de socialização dos aprendizados do curso na realidade em que estão inseridos; necessidade de ter um maior número de professores dos movimentos sociais atuando no quadro de professores da escola; necessidade de um maior empenho dos educandos para potencializarem sua formação e aproveitarem melhor o curso, permitindo melhores condições de aprofundar mais as discussões do próprio do próprio curso; falta de uma estrutura adequada para o desenvolvimento dos estudos no Tempo Comunidade.

Para melhor compreendermos os elementos expostos pelos educandos e educadores, optamos por expor alguns dos seus depoimentos a seguir.

Conforme a visão de uma das educadoras, que constitui o coletivo político pedagógico do ITERRA, há limites na articulação e potencialização dos tempos pedagógicos. Isto também, em seu ponto de vista, se deve ao fato de os educadores dos componentes curriculares estarem presentes na escola somente no período em que ministram suas respectivas aulas. Ao questionarmos a educadora sobre os diversos espaços e tempos para o trato com o conhecimento no método pedagógico da escola, ela expõe:

Eu diria que talvez este seja um dos limites que a gente tem, que temos até discutido aqui enquanto escola, mas ainda fica no plano do desafio. Se tem de fato uma série de tempos e espaços, que isso é combinado, tempos e espaços que permitem, que predispõe esta questão da construção do conhecimento, mas **nem sempre a gente potencializa todos eles nesta perspectiva**. Você tem o tempo trabalho, mais toda a vivência, mais uma série de coisas, mas às vezes você tem a força pedagógica da vivência, mas, as vezes a **gente não consegue encontrar o melhor jeito de transformar isso em conhecimento. E as vezes há uma certa dificuldade de “fazer**

a ponte” daquilo que acontece durante as aulas, e que é estudado. Enfim, o processo de construção que acontece na sala de aula, e “fazer a ponte” com o que acontece nos outros tempos. A possibilidade existe dessa diversificação, de ter esses momentos, mas às vezes isso ainda é um limite, **corre o risco de depois de muito tempo você se dar conta, eu estava ali numa escola, ajudando a gerir uma escola, mas eu não me dei conta disso**. Eu quero saber, isso tudo que eu estou vivendo aqui, qual a relação que tem com a escola que eu estou lá, ou que eu vou, etc. As vezes não tem esse tempo, uma intencionalidade talvez mais trabalhada de que as coisas sejam mais refletidas. **As vezes você faz muitas coisas, mas nem tudo isso se transforma em conhecimento ou em reflexão**. Eu acho que isso é um limite, você tem a possibilidade, mas nem sempre você consegue explorar da maneira mais adequada, até porque na nossa lógica isso não é um limite. **Tem a sua virtude e tem a sua possibilidade, mas é um limite no sentido de que os educadores eles vem e vão. Porque se os educadores de sala de aula tivessem mais noção do que acontece nos outros tempos, talvez pudessem potencializar isso, fazendo uma ponte maior**. Mas isso raramente acontece porque os educadores vêm e vão. Então nem sempre conseguem aprender o que é esse outro tempo. (ENTREVISTA 15)

Quanto à fragmentação dos tempos, que provoca a dificuldade no aprendizado e na reflexão do processo vivenciado na escola, temos a seguinte expressão:

Eu avalio que esse processo é muito interessante, de uma forma geral assim, ele é muito bem organizado, ele é bem, pensado na forma estrutural, mas fazendo uma avaliação mais específica no conhecimento, por exemplo, **eu acho que algumas fragmentações não fogem de um curso de outra universidade**.

Ele se repete, no sentido de que... .É aquilo assim, tu...É muito fragmentado. Toda essa correria que se vive aqui, toda essa... Eu acho que dificulta de uma certa forma. Isto desde os tempos educativos, essa fragmentação nos tempos educativos **dificulta o aprendizado e uma reflexão maior do processo**, isso para aos educandos. Por outro lado, é sem dúvida, um curso que te trás muitos elementos. Também pensando se tu já tem alguns elementos anteriores, porque senão “passa batido”. (...) (ENTREVISTA 2)

Outra questão ainda anunciado pelos educandos apontou o limite no acompanhamento durante o tempo pedagógico na medida em que nem todos conseguem garanti-lo. Neste caso, acompanhamos

Olha, eu percebo algumas coisas, sim, **a questão do curto tempo**. Outra coisa, esta proposta de nós termos o tempo-escola e o tempo-comunidade, é exatamente isso da gente ir colocando em prática e ir percebendo onde há lacunas pra poder se aprofundar. E quando tu não tem, não consegue fazer uma boa inserção, **não consegue desenvolver um trabalho acompanhado**, também se tem dificuldades de perceber onde estão os entraves. Então me parece que esse é um grande limite, assim, que não depende só da escola, que depende muito lá das nossas, dos nossos movimentos, das instâncias dos movimentos, porque **freqüentemente temos um grande número de educandos que não consegue nem o parecer de seu tempo, que não conseguiram ter um acompanhamento, que nem tem uma pessoa de referência ou um grupo**. Mais, eu até acho que uma pessoa é muito limitado, tem que se constituir essa prática de grupos de acompanhamento.

(...)

Nem todos conseguem, nem todos têm...**E é muito fragmentado esse acompanhamento.** Então, esse é um grande limite na minha opinião. E depois nós vamos ver tantas outras coisas que existem em alguns momentos, **educandos que nós estamos em barracos, que também dependemos de uma série de... Que não temos uma estrutura adequada, inclusive pra estudo, e aí tem muitas atividades que precisa desenvolver nos seus movimentos, há uma dificuldade de racionar o tempo no sentido que...** Então, não depende só de ti. Não depende, então às vezes, em alguns momentos, se coloca um peso muito grande e aí eu vejo que há até uma certa contradição. Quando se diz não, o coletivo... Mas também em outros momentos, acaba de não, tu tem que ser, eu creio que tu e coletivo, é o coletivo e tu e nem sempre se consegue, fazer equilibrar, bom, esse, esse...Então existem, assim na minha opinião depende muito da realidade de cada um, nós... É muito diverso, nosso curso ele trabalha com realidades muito diversas, muito diversas, de vários Estados, de diversos movimentos, de níveis de intercâmbios de cada um, diferenciado. Então isso também não, não é possível tu imaginar que vamos sair daqui todo mundo com a mesma compreensão das coisas. Não é possível. E se alguém pensa isso, na minha opinião, penso que é muito complicado.

Mais um limite levantado se encontra na dificuldade de socialização dos aprendizados na realidade em que estão inseridos em seu Tempo Comunidade. Conforme a educanda, ela destaca como limite

A socialização. Por exemplo, nós temos monitores lá no acampamento. O fato de tu socializar o teu aprendizado com eles, já seria uma superação de limites que é a questão de como eu vou trabalhar em sala de aula. Por exemplo, essas aulas que a gente teve nessa etapa, de escrita, de linguagem escrita, com o Marcos, foi muito bom, e agora de matemática também, porque é a nossa prática em sala de aula. E como que tu vai fazer isso com os outros educadores se eles não tem condições de estar aqui? Tem uns que estão na 8ª, tem outros que estão fazendo o 2º grau. Eu acho que, esse fato de tu buscar transmitir ou socializar com os companheiros que não estão aqui, já é um avanço pra nossa prática. (ENTREVISTA 14)

Em contraponto aos limites expostos, outra observação a ser feita, considerando o sistema de alternância de tempos educativos, em Tempo Escola e Tempo Comunidade, é que esta perspectiva visa desenvolver o processo educativo/formativo colocando o educando, ora sob maior influência da escola, ora sob maior influência da comunidade inserido na militância de seu movimento social.

Conforme nos explica a educadora, esta forma de organização também tem grande parcela de contribuição na concepção de educador que o Instituto se propõe a formar. Expõe ela:

Eu acredito que é fundamental esse sistema de alternância para os cursos de jovens do campo. Porque que eu digo isso, principalmente porque essa escola, nesse espaço físico dela e geográfico, ela tá no meio urbano. Então nós estamos no meio urbano que nós dizemos assim:

‘Vamos tirar o jovem do campo, pra ficar aqui três anos e meio estudando’. Nós tirávamos as alternâncias. Mas ao tempo que ele tem essa alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, que ele volta pra sua base, que ele volta pro campo, que ele volta por trabalho lá com o seu povo, independente do que for, ele vai olhando pra essa realidade e se dando conta de quais são as necessidades mesmo pro estudo que ele tá fazendo né. Então a gente nota assim, ou o educando da pedagogia que vai pra base, que faz a sua pesquisa, que faz o seu estágio, que faz o seu trabalho, que dá continuidade nas atividades que está fazendo, a partir do tempo escola que ele esteve aqui, tendo isso também como base e como avanço do seu conhecimento, ele vai amadurecendo o conhecimento politicamente, a sua ação de uma forma mais rápida. Agora o educando que chega num curso de pedagogia sem inserção no movimento, que é aqui no curso que vai conhecer o movimento ainda, independente de qual é o movimento ou pastoral, ainda vai conhecer os objetivos, vai aprender a trabalhar em coletivo, aí volta pra base, fica meio perdido, se nota tranquilamente o quanto ele chega no curso ainda perdido. Então, até ele se encontrar, até ele dizer assim..., qual é o objetivo que ele tem, qual é o objetivo do curso e a necessidade do movimento, da formação dele. Então quando dá essa síntese assim, qual é a necessidade do movimento, o objetivo pessoal e o objetivo do curso, aí o salto do aprendizado e do interesse do educando sobre o curso é muito, muito diferente. Então por isso que é fundamental essa ida pra base, porque se é indicado um educando pra um curso de pedagogia sem inserção, se não tivesse alternância, ele terminava o curso sem inserção e sem a sua raiz de origem ainda né. (ENTREVISTA 4)

Ao nosso entender, estes tempos educativos desenvolvidos pelo método do ITERRA/IEJC estão organizados a partir das necessidades humanas dos sujeitos que vivem e fazem aquela escola. Contudo, é importante destacar que esta reorganização e desenvolvimento de outra lógica dos tempos educativos tem sido viável aos educandos por estes serem oriundos de uma classe trabalhadora camponesa que se constitui por sujeitos, coletivos e individuais, que ainda possuem a propriedade de parte dos meios de produção, a terra, como é o caso dos movimentos ligados a Via Campesina. Este fato permite que estes movimentos sociais possam dar subsídio aos educandos, que são seus militantes, para que possam, por exemplo, afastar-se da comunidade onde vivem, para passar períodos de 50 ou 60 dias no interior da escola, estudando.

O depoimento de uma das educandas entrevistadas, ao questionarmos se ela teria condições de cursar o ensino superior se não fosse através desta forma organizada pelos movimentos da Via Campesina, ela nos responde que *“Não, se não fosse através dos movimentos sociais mesmo, os pequenos agricultores não tem esse acesso ao ensino, porque é muita dificuldade tu permanecer e se auto-sustentar, e mais uma despesa mensal, não se é possível..”* (ENTREVISTA 13). E, ainda, ao questionarmos sobre como ela se mantinha financeiramente, ela enfatiza que

Não, a gente tem terra, e o que me mantém mesmo é que a minha estrutura assim, a gente tem vacas de leite, onde a gente faz uma renda mensal. Sempre dá mil e poucos reais por mês, que a gente conseguiu se estruturar, e o tempo que eu tô aqui o meu

companheiro e a família, eles tocam a propriedade, daí quando eu retorno, eu mesma (ENTREVISTA 13)

Assim, passamos então para o **quinto elemento** relevante do processo de organização do trabalho pedagógico, que se trata do **processo de decisão**.

Para adequar a estrutura da escola à realização de objetivos educacionais, segundo Veiga (2005, p. 30), a partir dos interesses da população, é necessária a existência de mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão, de forma que através destes possam ser superadas as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

Isto exige na escola, uma revisão das atribuições, específicas e gerais, em relação à distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para a autora, é preciso instalar mecanismos institucionais que garantam a participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola, tais como o *processo de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares, etc.* (VEIGA, 2005, p. 30).

Para analisarmos as estruturas de decisão no interior do ITERRA/IEJC não podemos deixar de retomar a própria origem do Instituto e também dos cursos de Pedagogia da Terra que, desde seu início tem o envolvimento da população camponesa e a expressão dos interesses desta. Quanto ao primeiro, lembramos que o ITERRA se origina a partir das necessidades do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de desenvolver a formação, escolarização e a pesquisa das famílias assentadas em áreas de reforma agrária, no que diz respeito à garantia do seu acesso à educação, à ciência e à tecnologia. Assim, já em sua origem o Instituto surge das reivindicações da população à qual foi construído para atender e traz em sua organização interna a reprodução de uma organicidade participativa do movimento social que o originou. Além disso, atualmente atende às demandas de educandos, tanto do MST quanto dos movimentos ligados à Via Campesina, e se organiza como uma Escola do Campo para os trabalhadores do campo, a serviço dos Movimentos Sociais Populares do Campo.

Em relação à origem do Curso de Pedagogia da Terra, esta é a outra evidência de surgimento a partir da constatação da fragilidade da formação pedagógica das pessoas responsáveis pela condução das tarefas ligadas ao setor de educação do MST e da necessidade das pessoas responsáveis pelo coletivo nacional de educação continuarem estudando.

Estas necessidades mobilizaram e envolveram estes sujeitos num processo de reivindicações, junto ao poder público, tal como o caso da primeira turma do curso superior em pedagogia que teve seu início em janeiro de 1998, na Unijuí, somente após três anos de audiências e reuniões com diversas universidades públicas do centro-sul do país e com governos para viabilizar a sua realização.

Neste sentido, conforme já expusemos anteriormente as questões do método pedagógico do ITERRA/IEJC, o Instituto tem como base a gestão democrática que parte dos princípios pedagógicos do MST e defende a participação de todos na gestão do todo do processo educativo a partir de sua vivência na prática da escola. E o desafio que se tem colocado é a participação real dos educandos, que escolhem seus representantes e participam de todas as fases do processo que envolve a análise, decisão, planejamento, execução, avaliação.

A Escola busca desenvolver a co-gestão entre os educadores e educandos, reservando os papéis de cada um, e a autogestão da coletividade nos financeiros, políticos, ideológico e social. E, ainda, a gestão democrática se expressa nas normas e regras, registradas nos documentos, que traduzem os acordos coletivos entre os sujeitos que constituem a instituição.

No aspecto da organização da turma para os processo pedagógicos na Escola, encontramos, no que diz respeito às questões do estudo, sete (07) Grupos de Estudos, que são grupos fixos, com cerca de seis a oito educandos cada, com a finalidade de realizar estudos específicos dos componentes curriculares ou realização dos trabalhos, que são oriundos dos conteúdos tratados em cada componente. Essa organização e distribuição fixa dos grupos buscam facilitar e agilizar o desenvolvimento dos trabalhos e estudos da turma. Estes grupos podem sofrer alterações no decorrer do andamento do curso, conforme forem as necessidades da turma e da escola.

Ainda, a Turma Margarida Alves também estava organizada em cinco Núcleos de Base, que se constituem como os grupos de organização de base da turma que tratam das questões relativas discussões organizativas em geral da turma, do curso e da escola visando por em prática a organicidade do Instituto e facilitando os de decisão e participação dos sujeitos. Os NB's são denominados com nomes escolhidos por cada grupo e, neste período estavam denominados e distribuídos da seguinte forma: NB Olga Benário⁶⁴ (09 educandos); NB Alexandra Kolontai⁶⁵ (09 educandos); NB Víctor Jara⁶⁶ (08 educandos);

⁶⁴ Olga Benário Prestes (1908-1942) foi uma judia alemã e militante comunista morta pelo regime nazista num campo de extermínio durante a segunda guerra mundial. Foi casada com o brasileiro Luís Carlos Prestes com quem teve uma filha Anita Leocádia Prestes.

⁶⁵ Alexandra Kolontai (1872-1953) foi a primeira mulher do mundo a ocupar o posto de ministro de Estado em 1917 como Comissária de Saúde do Governo Soviético, logo após a tomada do poder pelos bolcheviques. Desde cedo entregou-se às idéias revolucionárias e, a partir de 1926, exerceu importantes missões diplomáticas na Noruega, Suécia, México e Finlândia.

NB Rosa Luxemburgo⁶⁷ (09 educandos); NB Sepé Tiaraju⁶⁸ (09 educandos). Durante nossa coleta de dados, nos inserimos no NB Victor Jara para o acompanhamento das atividades. Estes NB's são organizados, ou reorganizados, a cada Tempo Escola, conforme haja a necessidade.

Cada NB, que constituía uma célula organizativa, elegia um coordenador e uma coordenadora, além de um terceiro educando responsável pela função de secretário do NB. Os coordenadores são responsáveis dirigirem os debates referentes às decisões e questões que devem ser tomadas nos NB's e encaminhadas para as demais instâncias da escola fazendo parte da coordenação política que trata da organicidade e conjuntura da escola. Da mesma forma, trazem as pautas necessárias a serem discutidas pelos educandos e encaminhadas enquanto posicionamento dos grupos para as instâncias de decisão do Instituto. Os secretários são responsáveis pela realização de todos os registros das discussões e decisões tomadas pelo grupo, isto é, a sistematização dos trabalhos.

Nestes espaços, que se reúnem duas vezes por semana, conforme nossas observações, os educandos individualmente são consultados sobre as questões que querem pautar, as quais podem ser relativas a qualquer assunto referente à sala de aula, escola, postos de trabalho, andamento das atividades em qualquer dos espaços existentes no Instituto. Também são estimulados a expor suas opiniões e posições acerca dos assuntos que são tratados nas reuniões dos grupos. Estes também, nas escalas semanais da escola, tal como já colocamos, conduzem os trabalhos no interior da sala de aula, durante o Tempo Aula.

Conforme o Projeto Metodológico da Estapa 5, *“Os Núcleos de Base farão a indicação de um companheiro/a para compor a coordenação da turma e essa, fará a indicação de nomes para fazerem parte da coordenação do Instituto de Educação Josué de Castro.”* (PROMET, 2005, p. 02).

Dentre seus escritos destacam-se 'A Sociedade e a Maternidade', 'Comunismo e Família', 'A Nova Mulher e a Moral Sexual' e 'O Amor na Sociedade Comunista'.

⁶⁶ Victor Lídio Jará Martínez (1932-1973) foi músico, compositor, cantor e diretor de teatro chileno. Nascido em uma família de camponeses, tornou-se referência internacional da canção revolucionária. Foi assassinado barbaramente em 16 de setembro de 1973, em Santiago, capital do Chile, já nos primeiros dias de repressão que se seguiram ao golpe de estado de Augusto Pinochet contra o governo do presidente Salvador Allende, ocorrido em 11 de setembro daquele ano.

⁶⁷ Rosa Luxemburgo (1871-1919), de origem judaica, foi uma filósofa marxista e militante revolucionária polonesa. Participou da fundação do grupo de tendência marxista que viria a tornar-se mais tarde o Partido Comunista da Alemanha. Tornou-se, em 1897, uma das primeiras mulheres a concluir o curso de doutorado em ciências políticas e foi assassinada brutalmente por lutar pelas suas idéias. Em 15 de janeiro de 1919, juntamente com outros dirigentes do Partido Comunista da Alemanha, foram presos e levados para interrogatório em Berlim. No mesmo dia, os paramilitares alemães, que mais tarde iriam apoiar os nazistas, levaram-nos assassinando-os e atirando o corpo de Rosa no canal Landeweher.

⁶⁸ Sepé Tiaraju (data desconhecida-1756), nascido e morto no Rio Grande do Sul, foi um índio guerreiro guarani, considerado um santo popular brasileiro. Nasceu em um dos aldeamentos jesuíticos dos Sete Povos das Missões, bom combatente e estrategista, tornou-se líder das milícias indígenas que atuaram contra as tropas luso-brasileira e espanhola na chamada Guerra Guaranítica.

Os dois coordenadores de cada um dos NB's existentes passam automaticamente a fazer parte da Coordenação dos Núcleos de Base da Turma (CNBT) que constitui a representação geral da turma. Assim, a Turma Margarida Alves estava organizada, no período de nossas observações, na CNBT com um número de dez educandos. Destes, dois deles assumiram a tarefa de coordenadores da CNBT, um deles a função de secretário, e os demais constituíam-na como membros. As funções específicas de coordenador e secretário repetem aquelas do NB, isto é, de representar a CNBT perante as demais instâncias da Escola e garantir a sistematização dos trabalhos, respectivamente. A CNBT realizava três encontros semanais de 30 minutos cada.

A instância logo acima da CNBT é o Encontro da Turma, que ocorre conforme a previsão organizativa da Escola e onde são tratadas as questões referentes à Turma e à Escola envolvendo o debate amplo e coletivo de todos os educandos do grupo.

Os coordenadores da CNBT passam a representar a turma na Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto (CNBI) que é mais uma instância de decisão, mas que agora passa a envolver os representantes (coordenadores) de todos os Núcleos de Base do Instituto Josué de Castro, isto é, os NB's existentes em cada uma das turmas que se encontra em Tempo Escola no Instituto, o NB Josué de Castro, que engloba os educandos dos cursos do Instituto que permanecem em seu Tempo Comunidade prestando serviços na Escola, e o NB Makarenko que engloba os educadores que desenvolvem atividades permanentes na Escola. Outro NB existente no período de nossa coleta de dados tratava-se do NB do CAPP (Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico) constituído pelos educadores fixos da Escola que são os coordenadores de curso de cada uma das turmas e os educandos das turmas que, no caso da Pedagogia da Terra, participam do Acompanhamento Pedagógico, tratavam-se de três educandos indicados para realizarem esta atividade. A CNBI realizava dois encontros semanais com 40 minutos de duração cada um deles e o CAPP reúnem-se uma vez por semana, aos sábados, com o tempo de 1:20 horas.

A Turma Margarida Alves também tinha definido dois educandos que a representavam junto ao Conselho Fiscal do Instituto, o qual é responsável pelas questões de administração financeira da Escola. Ainda, a turma também tinha dois representantes junto à Comissão de Disciplina e Ética do Instituto, que é responsável pelas questões referentes à disciplina da Escola, ou seja, o cumprimento de suas normas e regras decididas pela coletividade, que constam também no Regimento Interno do IEJC. A proposta é que as representações sempre sejam constituídas por um homem e uma mulher visando garantir a participação

de ambos igualmente. O Conselho Fiscal e a Comissão de Disciplina e Ética tinham previsto, cada um deles, na sua organização interna, uma reunião semanal de 40 minutos de duração.

Os educandos também estavam distribuídos em Postos de Trabalhos, que compõem as Unidades de Trabalho de cada setor. Os setores existentes, em que os educandos eram distribuídos para o desenvolvimento das atividades no Tempo Trabalho, são organizados da seguinte forma, com suas respectivas unidades de trabalho: *Setor de Educação* (contém 4 unidades), constituído pelas Unidades de Ensino, Ciranda Infantil, Secretaria e Apoio; *Setor de Formação* (com 4 unidades) constituído pelas Unidades de Formação Política, Cultura, Artes e Sistematização; *Setor Econômico* (com 7 unidades), formado pelas Unidades de Planejamento, Agrícola, Panifício, Marcenaria, Prestação de Serviços, Finanças, Mercado Local; *Setor de Serviços* (com 6 unidades) que contém as Unidades de Zeladoria, Manutenção, Portaria, Lavanderia, Embelezamento e Farmácia; e *Setor Restaurante* (com 2 unidades) constituído pelas Unidades de Cozinha e Copa. Algumas destas unidades ainda organizam-se internamente em postos de trabalho. Todos os educandos passam a integrar uma destas Unidades de Trabalho que se diferenciam a cada Tempo Escola. Assim, o educando passa por diversas Unidades ao longo de seu curso. Cada um destes setores possui dois educadores responsáveis pela coordenação dos trabalhos. Estes coordenadores ainda constituem a *Coordenação Executiva* que representam os setores junto ao CNBI.

Em termos organizativos destas instâncias, As Unidades de trabalho tinham na sua rotina organizativa agenda uma reunião semanal de 40 minutos. Da mesma forma, os Setores realizavam suas reuniões, com a presença de todos os participantes das Unidades, durante uma vez por semana com o tempo de 40 minutos. Quanto à Coordenação Executiva, esta tinha previsto uma reunião semanal de 90 minutos de duração.

Estes Setores de trabalho em suas reuniões realizam a avaliação do Desempenho de Gestão no Trabalho (DGT) onde é avaliado o andamento dos trabalhos de cada unidade, levantados os possíveis problemas ou limites existentes, a avaliação do desempenho de cada educando na sua unidade de trabalho específica, necessidades ou melhorias a serem feitas, planejamentos necessários, entre outras questões.

Outra instância de maior decisão onde todos os presentes no Instituto participam coletivamente para as discussões, tomada de decisões e planejamento conjunto é o espaço do Encontro Geral, onde deságuam e retornam todas os debates das instâncias anteriores, isto é, os NB's presentes na Escola, através de sua Coordenação dos Núcleos de Base da Turma (CNBT) e do Encontro da Turma, que são

representados na Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto (CNBI); todas as Unidades de Trabalho, através de seus Setores que participam, através de sua representação, da Coordenação Executiva e se fazem representar no CNBI. A CNBI é uma instância paralela de decisão junto à Comissão de Disciplina e Ética e ao Conselho Fiscal. Todas estas instâncias têm como espaço de decisão superior de decisão o Encontro Geral do Instituto. Acima do Encontro Geral, encontramos paralelamente o CAPP e a Coordenação do Curso, esta última constituída pela representação de todos os cursos do IEJC. Logo acima encontramos a Direção Política do Instituto e, ainda, a Direção Política do MST.

Conforme nossas observações durante a coleta de dados as proposições, presentes nos documentos analisados, têm de fato demonstrado serem experiências que vêm se materializando na prática pedagógica do IEJC na sua rotina diária, na sua maneira como se vive esta organização da escola, na experimentação prática que envolve o seu constante refazer, a partir do andamento da realidade vivida pelo Instituto.

Quanto a esta questão da participação nas instâncias de decisão, ainda podemos constatar o respaldo dos depoimentos dos educandos:

Assim, o curso ele é constituído de uma coordenação. A gente tem a coordenação que é pela universidade, que é a companheira (...). Então tem esse papel de fazer a interlocução entre nós aqui do ITERRA e o pessoal lá da UERGS. Então ela traz essas locuções pra nós, e a gente tinha o companheiro (...), que era coordenador do curso, da turma de pedagogia. Então ele ficava mais responsável de vir pra essas discussões com a turma. E a gente é constituído por uma Coordenação da Turma. E depois dessa coordenação da Turma a gente tem a coordenação dos núcleos de base, e essas decisões são discutidas, essas as decisões que são tomadas a nível assim de, como posso dizer assim, mais internas, das coisas mais internas das turmas, como é que vai funcionar, isso e aquele outro, como que vai ser tudo. Essas decisões, ela é tomada por nós enquanto educandos, através dos NB's, que depois dos NB's vai pra CNBT, que é constituído pelos representantes do CAPP, e depois dessas instâncias dos NB's a gente tem o CNBI. (ENTREVISTA 9)

Mas ainda pode se levantado um limite existente nesse processo, como podemos ver:

A gente participa, mas nem sempre as informações fluem direito. Tem as instâncias de decisões que tem muitas vezes discussões mais políticas, nessa linha, é através dos NB's. Bom, ali compete à responsabilidade dos coordenadores do NB, e daí às vezes acontece de dar algumas falhas entre a compreensão de um NB e outro. Daí, às vezes, dificulta um pouco. Mas eu, no meu modo de ver, é uma organização boa, é um jeito bom de discutir as coisas. Que o NB acho que ele exerce uma função boa em relação ao curso. Ao curso não, à organicidade aqui. Só basta assim, cada um que faz parte dessas instâncias, quando vai as discussões pro NB, vai pra CNBT, que vai pra CNBI, eles tem uma clareza do ir e vir das discussões. Ali que às vezes se perdem algumas

informações, mas não que esse processo não seja bom, desde que qualifique bem, que as pessoas estejam qualificando. (ENTREVISTA 13)

Partimos então para o penúltimo e **sexto elemento** da organização do trabalho pedagógico caracterizado pelas **relações de trabalho** da escola. E novamente, trazemos a expressão de Veiga que afirma que, para uma nova organização do trabalho pedagógico, também requer, no interior da escola, relações de trabalho calcadas em atitudes de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva, contrapondo à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

Esta questão nos dá oportunidade de abordarmos o tipo de relações que se desenvolve no interior do ITERRA/IEJC entre todos os sujeitos que constituem a existência da Escola, visto que as relações de trabalho envolvem todos esses, educandos e educadores, entendidos inclusive como aqueles que desempenham funções, tidas nas escolas em geral, como trabalhos específicos desenvolvidos como, por exemplo, administrativos, na cozinha, lavanderia, etc. Ou seja, todos, independentes das funções que desempenham na escola, desempenham o papel de educandos ou educadores.

Ressaltamos uma das matrizes da formação humana que constitui o método pedagógico trata da coletividade. Essa é compreendida e colocada em prática por propiciar as condições de múltiplas interações constituindo-se, assim, como um espaço educativo e colocando em cheque o individualismo, predominante no contexto social mais geral.

Na proposta do método do Instituto, um dos desafios levantados quanto à convivência dos sujeitos, se manifesta na necessidade de levar os educandos e educadores a observar as suas relações de convivência e resgatar as experiências de vivência das relações humanas em comum unidade, isto é, comunidade e de convivência com o meio ambiente. A Escola coloca como desafio aos educandos e educadores o saber viver com, ou conviver, com os demais os ajudando a superar os limites com o objetivo de construir cada vez mais um ambiente de relações humanizantes.

Neste momento, podemos trazer alguns elementos sobre a principal relação que observamos na escola, isto é, a relação entre indivíduos e coletividade, num espaço onde esta última é considerada um dos motores do processo educativo. Cabe lembrar que a Escola, no método pedagógico do ITERRA/IEJC, é compreendida enquanto uma coletividade, e esta última compreendida e praticada como aquela que possibilita condições de múltiplas interações, sendo um espaço educativo privilegiado de formação do ser humano que vem de um contexto social que educa para o individualismo.

Sobre esta relação, destacamos o depoimento que segue:

Eu vejo assim, que primeiro a gente tem que ter uma clareza muito grande do que é o pessoal e do que é o coletivo, pra gente não acabar confundindo o que é meu, no meu particular, e o que interfere no coletivo. Então a gente procura sempre desenvolve as atividades de uma forma respeitando o limite de cada um, e tentando construir um ao outro, a gente sempre ajuda. Sempre que a gente percebe que um companheiro ou uma companheira tá com um desvio, ou então com alguma coisa, a gente procura chamar a atenção. Pra isso tem a crítica e a autocrítica, que a gente faz as colocações, mostra pro companheiro, numa forma de ajudar a construir. “Companheiro tu tá errado nisso, tu exagerou nisso, companheiro...” e a gente vai se ajudando. E depois que o companheiro recebe a crítica ele tem...pra fazer a auto crítica, então ele vai dizer se ele concordou com aquilo ou porque ele não concordou. E a gente procura assim, às vezes fazer, não só conversar, mas a gente procura estabelecer um diálogo entre a gente pra que não haja constrangimento. A mesma coisa acontece nos outros espaços que a gente tá junto, que é tudo avaliado na crítica e autocrítica, que no começo, quando eu vim pa cá fazer o curso, eu avaliava como algo negativo. Eu achava assim que era interferência, que isso não ia ajudar a construir você mostrar o desvio de alguém. Só que hoje, depois de compreender, de 2 anos na casa né, eu compreendo mais um pouquinho a questão desse processo e consigo aceitar, e tenho como clareza que já me ajudou muito a ver os meus desvios e superar, tanto que na minha base isso já foi falado “Fulano, você evolui nisso, você perdeu certos hábitos que tu tinha que às vezes incomodava”. E eu mesma não conseguia perceber, que é aquela coisa da percepção, que é mais fácil os outros perceber os seus desvios que você mesma. (ENTREVISTA 9)

Finalmente, passamos ao **sétimo**, e último, **elemento** do trabalho pedagógico escolar que trata da **avaliação**. O acompanhamento e a avaliação das atividades desenvolvidas na rotina escolar permite a reflexão do processo com base em dados concretos a respeito da forma como a escola se organiza para colocar em ação o projeto político pedagógico planejado. Para Veiga, ‘*A avaliação deste (PPP), numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica*’ (1995, p.32).

Segundo a autora, o processo de avaliação envolve três momentos importantes, ou seja: a) a descrição e a problematização da realidade escolar; b) a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada; e c) proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva .

Ainda, a avaliação, partindo-se de um ponto de vista crítico, não pode ser um instrumento de exclusão dos alunos oriundos das classes trabalhadoras, devendo ser democrática e favorecer o desenvolvimento da capacidade dos educandos de apropriarem-se dos conhecimentos científicos, sociais

e tecnológicos que foram produzidos historicamente. Além disso, deve resultar de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

Em relação a este elemento, ainda temos as contribuições de Freitas (1995, p. 13), afirmando que

O processo de avaliação está intrinsecamente relacionado a esta atividade objetiva/subjéctiva de apropriação e objetivação. O homem está constantemente 'avaliando' suas realizações por meio de um permanente confronto entre o realizado e suas novas necessidades. As contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivação para o homem estabelecer novos objetivos. Objetivos e avaliação estão em permanente interação.

Para este autor, a forma como os homens organizam as suas relações sociais interfere poderosamente nesta dinâmica social pois, inseridos num processo de alienação, os homens vêem o produto de seu trabalho ser separado dele, onde perde o controle sobre o próprio processo de trabalho e, ao mesmo tempo, distancia-se dos próprios homens, de seus pares enquanto espécie. Segundo ele, a educação não está imune a estas relações (1995, p. 14). Assim, na instituição escolar

Os processos de avaliação tomam o lugar dos motivadores naturais e passam a ser a principal ancoragem, além da pressão familiar, para produzir a motivação para o estudo. Como na escola aprendem-se/ensinam-se relações, a avaliação assume a forma de uma 'mercadoria' com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: o valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro. 'Aprender para tocar por nota' (FREITAS, 2003, p. 28).

Em relação à avaliação desenvolvida no interior do ITERRA/IEJC observamos que este elemento está presente, nos diversos tempos educativos da escola desde o início do curso. Conforme os documentos do ITERRA/IEJC (ITERRA, 2004, p. 33), o elemento do método que se refere à arquitetura social objetiva a inserção dos educandos e educadores na organicidade da escola e na organicidade do movimento social de origem do educando. Esta intencionalidade exige da Escola que, nos seus procedimentos metodológicos, seja desenvolvida a distribuição coletiva das tarefas, o acompanhamento e a *avaliação* das mesmas, e a realização da crítica e autocrítica da postura de cada pessoa no interior do processo de construção da coletividade.

Nesse sentido, a avaliação do processo pedagógico ocorre nos diversos espaços vivenciados no Instituto, tal como o Desempenho da Gestão no Trabalho (DGT); a Vivência Social (VS); o Seminário de Avaliação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade; o Seminário de Socialização das Aprendizagens; o Informe com Balanço Crítico (IBC), entre outros.

Conforme a educadora, ao falar do processo avaliativo, ela afirma que

Ele concilia a avaliação da UERGS e a avaliação do Josué de Castro. Então concilia essa questão. Por que concilia? A UERGS é a avaliação dos componentes curriculares, então são

isso...os componentes curriculares são avaliados a partir do processo, do sistema de avaliação da universidade. E o José de Castro também tem um processo de avaliação. O Instituto, também tem seu sistema de avaliação, seu processo de avaliação, que é diferente da universidade. Então também há uma conciliação desses dois. Então, do componente curricular com o educador é o da UERGS, com o educador em sala de aula, do estudo, tal. Mas nós não abrimos mão de avaliar a vivência do educando aqui dentro da escola, de avaliar o desempenho dele no trabalho, de avaliar o desempenho dele na aquisição de habilidades. Então, essa avaliação perpassa todos esses tempos educativos. Então não tem pressuposto, conciliam eles né. (ENTREVISTA 4)

No período do Tempo Escola em que estivemos presentes na coleta de dados, podemos acompanhar o Seminário de Avaliação do Tempo Escola que foi realizado ao final daquele período letivo, com o objetivo de *'Avaliar avanços quanto ao alcance as metas de aprendizagem previstas'* (UERGS/ITERRA, 2005, p. 06). Esta avaliação tomou como referência os objetivos do curso e daquele Tempo Escola documentado no Projeto Metodológico da Etapa 5. Além deste, no que se refere aos seminários de avaliação, foram ainda realizados naquele período a chamada Crítica e Autocrítica, que objetivou *'Refletir sobre o processo pessoal de cada um e cada uma a fim de contribuir no crescimento coletivo e individual'* (ibdem); e a Avaliação do Tempo Comunidade, *'objetivando o alcance das metas previstas'* (ibdem).

Referindo-se aos Seminários de Avaliação, que acontecem no início e no fim do Tempo Escola, a educanda coloca que *"No início vai se avaliando um pouco o processo anterior, olhando assim o que se fez, no tempo combinado o que se avançou e também, no fim, se avalia o tempo-escola e se projeta o tempo-comunidade, no sentido em que vá se superando limites, que foi sendo encontrado e aí limites pessoais também e, também, quanto mais coletivo."* (ENTREVISTA 1)

Quanto a este Seminário de Avaliação, outra educanda também afirma que são avaliados tanto a aprendizagem dos conteúdos quanto o desempenho dos educadores. Segundo o depoimento,

(...) toda etapa, quando a gente tá terminando a etapa, a gente faz a avaliação dos educadores e dos componentes. Então a gente faz isso enquanto grupo de estudo, a gente senta, avalia cada disciplina, tanto educador quanto à disciplina trabalhada.

(...)

(...) é no grupo de estudo, e aí a gente faz essa rodada. Cada um fala o que achou, o que aprendeu, se precisa dá mais aprofundamento sobre aquela questão, como que é, tudo, e aí a gente faz esse levantamento. E é feito e diretamente passado pro CAPP, e o CAPP faz a avaliação final, dá o parecer final e constitui a PROMET da etapa. A gente teve já um componente, eu não me lembro agora o nome da educadora, foi da (...) E ela trabalhou com nós e a gente viu que não tinha como, foi muito superficial. Então a gente pediu, e voltou novamente a disciplina e a gente estudou a disciplina novamente. (ENTREVISTA 9)

Questionada se o trabalho fora desenvolvido novamente com a mesma educadora, a educanda explica:

Não, a gente não quis a mesma educadora. Veio uma outra pessoa trabalhar com nós, porque aqui a gente tem a nossa autonomia, se um educador trabalhou com a gente e a gente não gostou da metodologia que ele usou, e a gente pede pra que seja outro educador. E quando é algum problema que não é muito assim, é alguns, não é a maioria da turma que teve dificuldade naquela disciplina, quando aí a gente tem a leitura dirigida, que é feita no tempo comunidade. Então é escolhido um livro, mais ou menos naquela linha, que a gente, pra gente fazer um aprofundamento no tempo comunidade. Que no tempo comunidade a gente tem os acompanhantes, que acompanha a gente também no processo educativo, e lá também durante o tempo comunidade a gente tem a crítica e autocrítica. (ENTREVISTA 9)

Ainda, conforme o projeto metodológico da Etapa 5, os elementos que constituíram o processo de avaliação do ITERRA/IEJC foram os seguintes: 1) o Desenvolvimento na Gestão e no Trabalho (DGT), que incidiu sobre todos os educandos e educadores e demais pessoas envolvidas diretamente nos processos de gestão e de trabalho no IEJC. Trata-se de uma '*(...) avaliação mensal sobre o funcionamento do IEJC e a qualidade da participação de cada pessoa neste processo*'.(UERGS/ITERRA, 2005, p. 07); 2) a Vivência Social (VS) que tem incidência sobre os educandos e os educadores que estão nos Núcleos de Base e no Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP). Acontecem duas avaliações no mínimo em cada etapa, a partir da terceira semana do início da mesma; 3) Aprendizagem nas Disciplinas (AD), que é encaminhada por etapa e por componente e fica a cargo dos educadores de cada turma e da Unidade de Ensino. Esta avaliação deve considerar o desempenho de cada educando frente às metas de aprendizagem dos componentes. *Os procedimentos e a forma de registro desta avaliação obedecerão ao determinado pela UERGS* (ibdem); 4) Verificação de Habilidade (VH) que incide sobre os educandos e educadores e tem como objetivo verificar as habilidades ou metas de capacitação estabelecidas para cada etapa; 5) Crítica e Autocrítica, que *incide na construção do ser humano como militante social*. (UERGS/ITERRA, 2005, p. 07).

Podemos destacar, de um modo mais geral, no processo avaliativo do ITERRA/IEJC a importância do sexto elemento do método, isto é, o acompanhamento que se caracteriza pela realização, por um grupo de pessoas, da leitura permanente do movimento do processo educativo da coletividade da Escola e de cada pessoa permitindo criar e dinamizar o ambiente educativo. Nesse sentido, conforme já exposto, busca-se perceber e analisar as contradições, fases do processo, momentos de estagnação e as transformações da realidade, a cada momento, que envolve a coletividade, as pessoas e seu contexto visando orientar o movimento pedagógico. O foco principal de avaliação do chamado acompanhamento se

dá em torno das relações sociais que se estabelecem ao longo do processo tendo como referência educá-las na direção da formação humana proposta pelo curso.

Retomando os níveis em que se desenvolvem estes acompanhamentos encontramos os seguintes: a) Dos educandos pelos educandos (entre si), no próprio NB; b) Dos educandos pelos educadores, c) Dos educadores pelos educadores; d) Da coletividade; e) do Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP), f) Do Movimento (MST/MSPdoC).

Esta leitura do processo educativo, no IEJC, é realizada por um coletivo específico de educadores desafiado a criar e recriar as situações que possam estimular e impulsionar os aprendizados em suas diversas dimensões da formação humana. No processo do movimento da escola, durante a Etapa 5, o Acompanhamento Político-Pedagógico envolveu os educadores do Instituto e membros do CAPP; o próprio NB onde cada educando faz parte; a coordenação do curso e o Movimento Social responsável pelo educando. Já no Tempo Comunidade, o acompanhamento era de responsabilidade do coletivo de origem e da pessoa designada pelo Movimento ou Pastoral em que o educando atua. Ainda a coordenação do curso e o IEJC estavam responsáveis pelo acompanhamento à distância, através dos registros enviados durante esse período. Outra observação sobre esta questão, conforme o Projeto Metodológico da Etapa 5, é a de que as pessoas responsáveis pelo acompanhamento da turma, tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade, são designadas pelo Colegiado dos Movimentos Sociais da Via Campesina/Brasil (UERGS/ITERRA, 2005, p. 07).

Por outro lado, ao questionarmos sobre os limites existentes para a implementação do projeto de formação de educadores propostos pelo curso, encontramos no acompanhamento um fator limitante para tal, como destaca uma das educandas entrevistadas:

Olha, eu percebo algumas coisas, sim, a questão do curto tempo. Outra coisa, esta proposta de nós termos o tempo-escola e o tempo-comunidade, é exatamente isso da gente ir colocando em prática e ir percebendo onde há lacunas pra poder se aprofundar. E quando tu não tem, não consegue fazer uma boa inserção, não consegue desenvolver um trabalho acompanhado, também se tem dificuldades de perceber onde estão os entraves. Então me parece que esse é um grande limite, assim, que não depende só da escola, que depende muito lá das nossas, dos nossos movimentos, das instâncias dos movimentos, porque freqüentemente temos um grande número de educandos que não consegue nem o parecer de seu tempo, que não conseguiram ter um acompanhamento, que nem tem uma pessoa de referência ou um grupo. Mas eu até acho que uma pessoa é muito limitado, tem que se constituir essa prática de grupos de acompanhamento. (...) Nem todos conseguem, nem todos têm...E é muito fragmentado esse acompanhamento. Então, esse é um grande limite na minha opinião. (ENTREVISTA 1)

Cabe ainda observar as referidas diretrizes colocadas pela UERGS, quanto aos procedimentos e formas de avaliação, conforme consta no seu Projeto Pedagógico (UERGS, 2004, p. 13) e também referenciada nos documentos do ITERRA/IEJC. Nestas, a Universidade propõe que o sistema de avaliação do curso seja *'constituído por conceitos que correspondem ao percentual de alcance dos objetivos definidos no plano de cada disciplina, o que se dará por meio de pelo menos três avaliações'*. Para tanto, são utilizados os conceitos de avaliação dos alunos conforme o percentual atingido representado pelos conceitos 'A', 'B', 'C', 'D' e 'E' do maior para o menor percentual. Neste caso, são considerados aprovados os alunos que atingem os conceitos finais 'A', 'B' ou 'C', e reprovados os que obtêm os conceitos 'D' ou 'E'. Em relação às disciplinas, segundo Iterra (2002, p. 66), a avaliação segue as orientações da UERGS e os objetivos do curso, onde *o desafio é de refletir e sistematizar o aprendizado e não apenas responder perguntas a partir da lógica e da cabeça dos professores*.

Quanto aos instrumentos de avaliação sugeridos, propõe que os alunos sejam *'(...) observados nos componentes curriculares por meio de instrumentos coletivos e individuais, tais como provas, trabalho de campo, relatório de visitas, relatório de estágio e/ou de sistematização, memorial descritivo, seminários, monografias e outros, que versem exclusivamente sobre os conteúdos estipulados no plano de disciplina. Todo componente curricular deverá ter, no mínimo, três instrumentos formais por semestre e um instrumento de recuperação.'* (UERGS, 2004, p. 14).

Questionada sobre como ocorre o processo de avaliação no interior dos componentes curriculares, a educanda responde que:

Depende de cada educador. É bem variado. A maioria tem usado a questão da participação em sala de aula, tem usado alguma elaboração a partir de duplas ou do próprio grupo de estudo, alguns exigem algum trabalho individual de sistematização de conteúdos escritos, são bem variadas as formas. Penso que contemplam, de certa forma, um desenvolvimento porque eu também penso que nós não podemos cair tudo para um lado de que tem que se fazer tudo em grupo. Na minha opinião é que em alguns momentos também precisa se concentrar enquanto pessoa porque existem habilidades especialmente da escuta que se tu individualmente não faz, não tem como, porque pra mim escrita tu aprende fazendo ela. E aí, muitas vezes, só trabalho em grupo, muita gente "vai na carona" muita gente vai, porque tem um tempo limitado par se fazer e os ritmos são diferentes, então, logo, quem tem um ritmo um pouquinho mais acelerado acabam fazendo. Mas é bem variado, existem diversas formas. (ENTREVISTA 1)

Colocados estes elementos, observamos ainda que, segundo um dos documentos analisados (ITERRA, 2002, pp. 65-66), *'O sistema de avaliação da UERGS, combinado com o do Instituto tem sido também um importante provocador e acelerador de novas aprendizagens. No Instituto, todos os educandos*

e educadores internos são avaliados levando em conta as dimensões do estudo, do trabalho e da convivência social. Mensalmente são feitas as avaliações nos Núcleos de Base e nos Setores de trabalho e, no final de cada Tempo Escola, o Instituto elabora um parecer que é entregue para cada educando ou educanda e enviado para quem acompanha as pessoas no seu local de origem; no final do Tempo comunidade quem acompanha também elabora um parecer colocando os principais avanços e limites da educanda ou educando e envia para o Instituto. Assim nem a escola nem a comunidade de origem perdem o contato com os educandos.'

Como podemos ver, encontramos sendo materializado, através do método do ITERRA/IEJC, o acompanhamento e a avaliação constante das diversas atividades, em suas várias dimensões, realizadas durante o desenvolvimento do processo pedagógico da escola, visando avaliá-lo a partir das questões concretas para o seu refazer com base nas necessidades da coletividade.

Observamos que, nos elementos avaliativos utilizados pelo ITERRA/IEJC, pode ser encontrada a realização da avaliação que apresenta os momentos de uma prática crítica, conforme destacados anteriormente por Veiga (1995), ou seja, a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica desta realidade e a proposição coletiva visando dar respostas aos problemas quando encontrados.

Contudo, acreditamos que, no interior da sala de aula, ainda não foi possível encontrar avanços no aspecto avaliativo na medida em que não foi modificada a relação de poder que é dada ao educador/professor que continua sendo o responsável pela avaliação, a partir dos instrumentos explícitos anteriormente. Esse aspecto se reproduz em outro elemento limitador da formação humana na medida em que os educandos não participam e não se reconhecem nos conceitos finais, emitidos nos pareceres ao final de cada Tempo Escola. Apesar de emitirem opinião e realizarem a avaliação no interior das diversas atividades da escola, que aborda as várias dimensões da sua formação, esta síntese não aparece necessariamente nos conceitos emitidos no parecer descritivo final, o qual é elaborado, em última instância, pelos membros do CAPP. Neste caso, não nos foi possível observar, a partir dos dados coletados, se existe a presença da auto-avaliação nos quesitos que constam no parecer descritivo de cada educando.

Por outro lado, encontramos muitos avanços no todo do processo pedagógico, que, conforme observamos na prática escolar analisada, não tem se caracterizado como um instrumento de exclusão dos educandos, mas, ao contrário, tem se caracterizado por permitir, ampla e participativamente, a ação dos educandos no processo.

A escola, para superar a divisão do trabalho, sua fragmentação e seu controle hierárquico, tem que criar as condições que lhe permitam gerar uma outra forma de organizar o trabalho pedagógico, onde a reorganização deve ser buscada de dentro para fora da escola. A materialização de um processo de trabalho pedagógico, enquanto práxis educativa necessita uma continuidade histórica, uma construção participativa, descentralizadora, democratizante, onde cada sujeito possa participar ocupando os diversos postos de trabalho educativo presentes na escola e no movimento, ocupando por vezes o lugar de quem toma decisões, tanto quando propõe como quando avalia coletivamente tais decisões e ainda quando se pretende uma formação humana onilateral.

O projeto político pedagógico da escola deve ser compreendido enquanto uma reflexão constante de seu cotidiano o que lhe permitirá consolidar uma determinada proposta de formação humana. Ao longo de seus 17 anos de experimentação e existência, o método que vem sendo utilizado no ITERRA/IEJC tem atingido, num processo de ação e reflexão, condições de consolidar uma proposta que tem alcançado a materialização de uma educação com aproximações da formação omnilateralidade, respaldado pelo seu projeto de sociedade, projeto de formação e de ser humano.

3.5 Os Projetos que permeiam o Trabalho Pedagógico do ITERRA/IEJC: projeto histórico, projeto de formação de ser humano e projeto de formação de professores

Ao levantarmos outros elementos possíveis intrínsecos ao trabalho pedagógico da escola, destacamos algumas concepções propostas e defendidas no interior do projeto político pedagógico do Instituto, que dizem respeito ao projeto de sociedade/histórico, projeto de formação humana e projeto de formação de professores.

A primeira delas trata-se do **projeto de sociedade** que perpassa o curso. Como já podemos observar nos dados levantados nos documentos, o ITERRA/IEJC explicita em seu objetivo que busca a formação política dos sujeitos para a construção do socialismo, tendo como base uma ciência dialética denominada pedagogia como integrante de um coletivo de produção social.

Como já foi exposto no item que aborda o método do IEJC, a escola, que é organizada para atender as demandas dos movimentos sociais populares do campo, tem a finalidade de formar o ser humano em suas várias dimensões do conhecimento, a partir da garantia da escolarização e da formação política social que tenha como base a superação das relações de produção. Esta perspectiva tem como

projeto formar um ser humano participativo para uma sociedade igualitária, sujeitos que contribuem para a transformação da sociedade.

Ainda, conforme vimos nos objetivos para as turmas do ITERRA, colocado no Projeto Metodológico da Etapa 5, busca-se construir coletivamente um método que sirva de referência de um projeto humanista e socialista de desenvolvimento e de educação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e criativos.

Passando para a compreensão dos sujeitos entrevistados, um dos educadores que contribui na coordenação do ITERRA e organização da escola em geral, ele expressa enfaticamente:

Então, a gente apresenta esse projeto de sociedade que seria, com todas as palavras, que seria o socialismo. A gente tenta trabalhar bastante nisso, com as pessoas que acreditam. A gente acredita que é possível ter um mundo de pessoas iguais às outras, em todos os sentidos, principalmente financeiramente, tendo condições iguais, educação, saúde, lazer, todas essas questões, então a gente acredita nisso. Porque hoje a gente tem uma sociedade, que é a sociedade capitalista, totalmente o inverso da socialista, é que algumas pessoas têm essas prioridades e outras não. Então a gente tem isso como utopia, que é possível uma sociedade socialista onde todas as pessoas tenham direitos iguais, principalmente é esse o nosso foco, no sentido de visualizar uma sociedade diferente. (ENTREVISTA 12)

Por outro lado, ao lhe perguntar sobre a diferença desse projeto, frente ao projeto capitalista, ele evidencia não ter total clareza da caracterização dos diferentes projetos sociais, conforme podemos observar:

Exatamente, que seria isso, as diferenças que a gente tem na sociedade capitalista e na sociedade socialista. A gente tenta trazer bastante presente isso na formação das pessoas. Como a gente vive hoje no nosso país, um exemplo, e como poderia viver se fosse diferente em nosso país. Assim como, não só país, mas como a nível de mundo. É como a gente gostaria que fosse. (ENTREVISTA 12)

Em contraposição a esta convicção do projeto histórico, nos surpreende a resposta de uma outra educadora, que contribuía nas questões pedagógicas do ITERRA/IEJC e do curso de Pedagogia da Terra, ao perguntarmos se o projeto de formação de professores do Instituto apresentava um projeto de sociedade. Ela responde:

No momento em que se constrói sujeitos humanos se constrói também sociedade, porque eles estão também dentro dessa sociedade. Então eu não diria assim, que há esse é... um projeto de sociedade a ser construído, é um projeto de sujeitos humanos que vivam nessa sociedade e que,

ao olhar para essa sociedade, consigam perceber ela e ver como é que muda. Mas aí cada um vai mudar a partir da sua formação, a partir do seu...Não existe assim, alguma coisa que diga, há uma formação pra mudança da sociedade. Isso não há. (ENTREVISTA 4)

Ao tentarmos apreender melhor sua explicação, questionamos então em que um projeto de sociedade poderia diferir da sociedade capitalista. Ela novamente expõe

Você tem de certa forma perspectiva, que você coloca, formação do ser humano, que tá dentro de uma sociedade. Mas isso se diferencia. Em que aspectos se diferenciariam dessa sociedade atual que a gente vive, que também tem, óbvio, o ser humano com determinadas características, né.

(...)

Mas eu não disse que existia um projeto de sociedade dentro do curso, eu disse que existia um projeto de ser humano, que vive nessa sociedade. (ENTREVISTA 4)

Ao observarmos a perspectiva do projeto social, quando questionamos sobre o projeto de sociedade que perpassa o curso de Pedagogia da Terra, encontramos o predomínio das respostas que destacam, em sua grande maioria, com um total de oito educandos, afirmando o socialismo como sendo o projeto social defendido pelo curso. Outros três educandos apresentam uma concepção de projeto popular para o Brasil e, outro ainda, aponta para a construção de outro lugar, outro mundo, mas não expressa clareza na sua caracterização.

Dentre os depoimentos que expressam claramente o horizonte socialista, acompanhamos:

Olha, em todos os espaços, não só aqui dentro do curso, mas dentro dos movimentos sociais, a gente discute um novo projeto de sociedade. Um projeto onde que não existe nem explorado nem exploradores, e que a renda seja dividida em partes iguais. Um projeto voltado ao socialismo, não esse projeto que está hoje, que exclui o ser humano dos direitos.

(...)

O projeto da sociedade atual, o projeto capitalista, ele busca satisfazer os interesses de uma pequena minoria. Em torno de 1% que detêm todos os meios de produção e que controla economicamente a sociedade podemos dizer assim. E dentro do projeto que a gente discute, que a gente debate, a gente quer um projeto que todos tenham acesso ao trabalho, acesso à alimentação, a saúde, a educação, que consiga ter o lazer também, não ficar escravo de trabalho, onde os recursos podem ser repartidos de formas iguais. (ENTREVISTA 5)

Ao buscarmos apreender a compreensão dos entrevistados sobre como se caracterizava este novo projeto social defendido, que denominam socialismo, questionando quais as diferenças deste em relação ao projeto de sociedade em que vivemos, obtemos a maioria das respostas expressando como central, não necessariamente com estes termos, a apropriação privada dos bens materiais e culturais

construídos pela humanidade e a diferenciação de valores como, por exemplo, a solidariedade contrapondo o individualismo, além da relação harmônica com a natureza.

O depoimento abaixo demonstra esta perspectiva, afirmando que

(...) Nós buscamos a sociedade que a gente pensa é que: primeiro, a divisão das riquezas, dos bens, sejam pra todos, o acesso a educação, o acesso aos bens, e aos direitos que a sociedade atual não permite, apenas um grupo. Então isso talvez seja a principal diferença e uma sociedade baseada em valores de solidariedade, em valores de respeito á pessoa enquanto ser humano, que essa sociedade também não tem. Daí esse respeito vem todo, todo cosmo, digamos assim, no sentido bem amplo, que aí vem o projeto de desenvolvimento, às vezes muito mal compreendido inclusive. Mas a questão da forma de se plantar, de se cultivar, a própria terra, a organização, a organização dos espaços na cidade, quer dizer, a proposta que se tem é muito diferenciada do que a que tá hoje. Hoje é um modelo que concentra, um modelo que, num desenvolvimento destrutivo, como dizem os entendidos, “Tu desenvolve, mas desenvolve exatamente o que?” Então, à medida que tu desenvolve certas coisas, tu também destrói, tu mais destrói do que faz. Então é um desenvolvimento muito complicado esse do sistema que tá hoje. A proposta é que seja bem diferente, e é uma proposta que na verdade...Na minha opinião ela vai desde de sua organização lá nos núcleos menores que temos que são as nossas famílias, que são os nossos acampamentos, que são os nossos acampamentos, que são os nossos assentamentos, que aí vão para as crianças as escolas e essa interligação como tu... (ENTREVISTA 1)

Outra educanda expressa que

É nas mudanças mesmo, nas mudanças dos meios de produção, nas mudanças sociais, estruturais, mudanças no Estado. Mas é muito amplo, muito utópico, no sentido de que a gente tá muito longe. E hoje, em função também da crise que se vive nos movimentos, na sociedade, no geral, no governo, e também no Movimento. A gente chegou a um ponto, a uma crise assim, não sei seria viável discuti isso. (ENTREVISTA 2)

Mais uma entrevistada, aponta os valores sociais atualmente vivenciados como dificuldade

Bom, a gente costuma dizer que ultimamente tá muito difícil tu falar em sociedade diferente. Porque no momento em que você tá, num acampamento novo, logo que se forma, um mês, dois meses de acampamento, é muito bom você trabalhar a perspectiva da nova sociedade, você dizer o que é a nova sociedade do MST, por exemplo. No MST nós visamos à nova sociedade, queremos o novo homem e a nova mulher, queremos que vivam valores diferentes, porque não tem como tu dizer “você vai ter que fazer desse jeito, vai ter que fazer daquele jeito”. No momento que você for botando na prática e as pessoas vão vendo teu exemplo, elas vão seguir. Mas o que está acontecendo hoje em dia é que a gente não tá conseguindo nem falar em novo homem e nova mulher, devido aos valores que a gente tá vivendo. (...) ... você tá por amor a camiseta. Por que? Porque eu acredito numa nova sociedade, eu acredito que é possível a gente chegar lá. Só que tá muito difícil porque a gente não tá conseguindo fazer o debate da sociedade. (ENTREVISTA 14)

Outro importante destaque que encontramos entre os entrevistados, foi a expressão de uma falta, na atualidade, entre os movimentos sociais presentes no curso, de maior clareza sobre o que seria este projeto de uma nova sociedade que defendem. Aproximadamente quatro educandos, entre doze entrevistados, evidenciaram com clareza em seus depoimentos a ausência de referências claras de projeto social na conjuntura atual e no interior dos movimentos sociais.

Acreditamos que isto pode estar relacionado com a redução dos debates, pelos movimentos sociais camponeses, do chamado Projeto Popular para o Brasil⁶⁹, que vinha sendo amplamente discutido durante o período do governo de Fernando Henrique Cardoso. Entendemos que essa marginalização das discussões de um projeto popular para o Brasil, se dá concomitantemente ascensão ao governo do Brasil, o Partido dos Trabalhadores, através da eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva, a partir de 2003. Por outro lado, observamos uma possível retomada da defesa mais incisiva de um projeto popular defendido pelos movimentos através da plataforma política dos movimentos sociais para a candidatura do governo Lula ao seu segundo mandato. A plataforma foi encaminhada ao candidato à reeleição como treze pontos de reivindicações encaminhadas por diversos movimentos, dentre os quais os ligados à Via Campesina (Anexo III). Além disso, podemos encontrar evidências desta retomada na Carta do 5º. Congresso Nacional do MST, realizado de 11 a 15 de junho de 2007 (Anexo IV).

Ainda, políticas de realização de mega eventos tal como o chamado Fórum Social Mundial (FSM)⁷⁰ e Fórum Social Mundial de Educação (FSME), que se caracterizam como a difusão da terceira via, isto é,

⁶⁹ Em 19 de outubro de 2006, podemos acompanhar a entrega de um conjunto de propostas redigido pelos movimentos sociais brasileiros, que inclui, além de outros, todos aqueles ligados à Via Campesina Brasil e que constituem a Turma de Pedagogia da Terra Margarida Alves. O documento chamado “Treze pontos para um projeto popular para o Brasil”, foi entregue, por uma comissão de 10 representantes, ao ministro do Desenvolvimento Social, Patrus Ananias e apresenta uma plataforma política dos movimentos sociais, com propostas para o fortalecimento do projeto popular e de esquerda. O documento propõe diretrizes para o segundo mandato da candidatura de Luis Inácio Lula da Silva à presidência da república e se manifesta a respeito de questões como a reforma agrária, educação, desenvolvimento, reforma agrária, meio ambiente e soberania nacional, direito ao trabalho e a liberdade sindical, entre outros pontos. O encontro com o ministro foi antecedido por uma marcha contra o avanço do projeto da direita no país e contou com a participação de 1.500 pessoas. Disponível em http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/nacional/news_item.2006-10-27.3935757603. Acessado em 25 de maio de 2007.

⁷⁰ Conforme a caracterização do evento, “O FSM é um espaço de debate democrático de idéias, aprofundamento da reflexão, formulação de propostas, troca de experiências e articulação de movimentos sociais, redes, ONG’s e outras organizações da sociedade civil que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo. Após o primeiro encontro mundial, realizado em 2001, se configurou como um processo mundial permanente de busca e construção de alternativas às políticas neoliberais. Esta definição está na Carta de Princípio, principal documento do FSM. O Fórum Social Mundial se caracteriza também pela pluralidade e pela diversidade, tendo um caráter não confessional, não governamental e não partidário. Ele se propõe a facilitar a articulação, de forma descentralizada e em rede, de entidades e movimentos engajados em ações concretas, do nível local ao internacional, pela construção de um outro mundo, mas não pretende ser uma instância

de cunho social democrático e reformista, em nosso entendimento, tem desempenhado o papel de dispersão e desmobilização da classe trabalhadora quanto à clareza de que projeto social deve ser defendido. O FSM apresenta como seu tema central a chamada “Um Outro mundo é Possível”. Contudo, sem evidenciar qual outro mundo é possível, o evento é fundamentalmente articulado e realizado por Organização Não-Governamentais (ONG’s) que lutam e defendem a promoção de uma governança global democrática, isto é, a regulamentação da globalização.

Em uma de suas últimas edições, foi apresentado o ‘Manifesto da Campanha Mundial por uma Reforma Profunda do Sistema das Instituições Internacionais, com uma plataforma apoiada por várias personalidades representantes de governos, escritores e ativistas, o qual fazia novos apelos por reformas nas instituições internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC), a favor da “governabilidade democrática da globalização” e da “promoção de um desenvolvimento mais eqüitativo e do respeito à diversidade cultura, natural e de gênero”⁷¹. Com isto, não se pretende esvaziar a necessidade deste tipo de movimento, mas estamos focando a impossibilidade destes movimentos de revolucionar a sociedade ou a Educação capitalista.

O aspecto, sobre a questão do projeto histórico, pode ser evidenciado nos depoimentos dos entrevistados como se explicita:

A perspectiva que se coloca é a de uma sociedade diferente, ou seja, aquela que nós acabamos traduzindo como deveria ser ou que nós queremos que seja, **um socialismo**. Mas que não tem receita pra esse socialismo, seja uma sociedade alternativa, em que todas as pessoas tenham direito de viver dignamente e com acesso a todos os bens produzidos pela humanidade. Isso tá claro, assim, na proposta da escola. E o próprio curso, ele consegue assim, estudando exatamente essa questão, na medida que tem, e a maioria dos educadores conseguem também trazer isso. Partindo da teoria do materialismo histórico, tu consegue perceber as contradições que tem este sistema que nós vivemos e colocando elementos e provocando que, pra que vá se pensando numa sociedade diferente e os nossos movimentos têm isso, que temos em movimentos sociais porque acreditamos que uma sociedade diferente é possível. Agora, com eu já dizia antes, **não se tem um projeto claro, não existe um projeto claro nos movimentos, não existe projeto claro na sociedade**. Portanto uma escola, por mais que tenha intenção, não terá, porque ela vive esta influência. Nós fazemos a escola, nós fazemos o curso, então não é por... Tem proposta sim mais é como eu digo... **Essa clareza precisa ser de todo processo e acho que é um grande desafio do nosso Movimento**. Que às vezes tenho a impressão que a gente fica muito criticando tudo, criticando a própria sociedade capitalista, e aí criticando a própria escola e muitas coisas, aí criticamos os educadores, e aí criticamos os nossos movimentos, mas somos muito pouco propositivos ainda. A própria conjuntura talvez

representativa da sociedade civil mundial. O Fórum Social Mundial não é uma entidade nem uma organização.” Disponível em http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=19&cd_language=1 . Acessado em 10 de junho de 2007.

⁷¹ Disponível em <http://www.mwglobal.org/ipsbrasil.net/nota.php?idnews=2518> . Acessado em 10 de junho de 2007.

não nos dê muitas condições de ser propositivos ainda, mas é o grande desafio, é pensar mesmo. Esse socialismo que a gente fala, qual mesmo que é? Quando a gente se pergunta isso, não temos resposta. (ENTREVISTA 1, grifo nosso)

Outra educanda destaca que

(...) Na verdade, pra nós ainda é tudo muito novo, porque a gente já tinha um projeto popular, que a gente vinha discutindo, que se estagnou, parou e agora se retoma toda essa discussão do projeto de nação. E que também a gente tá meio assim, ainda no ar, mas a gente sabe que é um projeto que com certeza vai mudar muito a sociedade, que vai mudar muito essa divisão de classes que se tem, a classe trabalhadora e a classe burguesa. Na verdade nós não queremos trocar de lugar com a classe burguesa, porque muitos trabalhadores ainda acreditam que mudar é só trocar de lugar, é tu ter e eles não terem, pra eles verem como é que é. Mas na verdade quando tu pensa em construir um projeto de nação é tu ter direitos iguais. (ENTREVISTA 16)

Ao perguntarmos se o curso apresenta um projeto de sociedade, novamente a educanda afirma que existe, neste caso um projeto popular, e caracteriza-o de forma geral destacando os limites existentes enfrentados atualmente no confronto social brasileira:

É o curso... É complicado, porque quando ele nasce, o curso de pedagogia nos anos iniciais, olhando pra essa questão da universidade, ele nasce nessa perspectiva, de se trabalhar a educação popular. **E quando você já faz educação popular, então, tá muito ligado a um projeto de desenvolvimento democrático enfim, desenvolvimento de transformação social mesmo.** Mas hoje tem que tomar outros rumos, em função toda do contexto, da conjuntura que foi.. E, saindo do governo do Olívio, vem a entrada do Rigotto, se toma outros rumos o curso, o nosso curso de pedagogia. Então eu acredito assim, que hoje, a gente busca tecer muito isso dentro, isso sabe, da turma. Nós não estamos fazendo pedagogia, a pedagogia tradicional. A gente quer fazer outra pedagogia, quer fazer um outro curso, porque a gente acredita. Porque tudo perpassa, porque a nossa construção de educação do campo tá ligada a uma discussão maior de projeto de sociedade. **Enfim, mas que hoje a gente não consegue dizer que projeto vai ser esse.** Então essa conjuntura que tá hoje não consegue ver mesmo pra onde é que, que Brasil que a gente quer mesmo, não dá pra se sabe, construir isso. E isso, as vezes, tá muito forte na turma, de que você fala, fala, fala educação isso, educação aquilo, tal, tal, tal, fica e roda, e roda naquilo **e não consegue entrar mesmo no “coração” da coisa, porque não consegue perceber mesmo qual é o projeto que se anuncia.** Mas ele sempre teve essa perspectiva de uma Pedagogia da Terra, que trabalha a partir do campo, da realidade do campo, no processo de construção da reforma agrária, no processo de transformação social, então isso sempre vem muito forte.

(...)

Então assim, enquanto projeto, é contraditório, a gente não sabe direito que projeto de sociedade, de Brasil que a gente quer construir. Mas a gente já tá dizendo ó, educação do campo vai ser isso. É complicado porque a gente precisa

entender que educação do campo ela tem que tá ligada a esse projeto maior de nação. E aí então tá esse momento, que na minha leitura tá complicado dizer o que é mesmo a educação do campo. (ENTREVISTA 6, grifo nosso)

Outro educando, ainda, reafirma a defesa do socialismo, mas, tal como os anteriores, sem a necessária clareza no interior dos movimentos de qual projeto deve ser construído, conforme verificamos no depoimento:

Eu penso que uma das coisas fortes que tem passado no curso, na formação de educadores é esse negócio de construir uma nova sociedade. E o projeto esse é entendido que é um talvez um projeto popular, ou projeto socialista pro Brasil, que a gente sabe que é um pouco difícil. Mas eu acho que uma das coisas que é forte, que a gente percebe que as discussões têm fluído na turma, talvez tenha que ser talvez intensificado mais é a questão de nos colocar como sujeitos, de perceber que a sociedade, de uma certa forma, ela é burguesa, ela tá a favor da classe dominante, ela foi construída, de uma certa forma, sob a questão do governo, da legislação criada pela burguesia. E a nossa proposta é de tá tentando mudar essas coisas. **A gente sabe que hoje a gente está nesse caos, meio complicado, quer dizer, não está muito certo pra gente qual seria o projeto que a gente tem que construir.** Mas uma das coisas que eu acho interessante pra gente, que é o forte, é a gente perceber que precisa mudar e tá dando a nossa contribuição, e aí potencializando as lutas dos Movimentos. E essa questão do coletivo, de criar coletivos fortes pra poder a gente está atento com essa proposta, pra gente construir uma nova sociedade, construir um novo modelo de educação. (ENTREVISTA 11, grifo nosso)

Alguns ainda, afirmando um projeto histórico defendido no curso, demonstram a compreensão dos limites que se encontram externos à escola, que se dão devido à estrutura social em que o Instituto se insere, conforme observamos no diálogo:

É, ele tem um projeto, que é uma sociedade socialista, que é uma diferença nas estruturas econômicas. Se discute isso o tempo inteiro. Então eu acho que esse é o projeto do curso. Mas além daqui, isso é muito complicado, porque não é assim, não é... porque o próprio Movimento também tá pensando de uma outra forma.

(...)

No Movimento geral, pelo menos no Movimento dos Sem-Terra, quer dizer, e também pelas questões estruturais do país. Hoje a gente discute que nos assentamentos nós vamos ser autônomos, nós vamos plantar pra comer. E tu recebe um crédito com uma linha de produção única, que tu tem que plantar só milho, ou então ter só caixa de abelha. Então quer dizer, os companheiros que são assentados saem daqui e se deparam com isso logo ali.

(...)

É, e além do mais as condições culturais também, o modo de vida. Porque uma coisa é tu dizer aqui, outra coisa é as tuas ambições pessoais fora daqui. É a tua cultura de italiano que quer produzir pra si, que não quer trabalhar no coletivo, é a tua cultura de caboclo que quer outras coisas também. Então isso é complicado. Eu não sei se a

gente precisa, se seria necessário a gente falar nessas coisas, por exemplo no curso. Eu acho que tem que se ter horizontes enquanto sociedade. Tem que ter clareza, mas ao mesmo tempo também tem que ter um aprofundamento, e esse aprofundamento não há. (ENTREVISTA 2)

Outra educanda, complementa:

Olha, quando tu diz um projeto de sociedade capitalista, acredito eu, que tá justamente ligado á isso. Porque se nós, enquanto **classe trabalhadora, enquanto Via Campesina, não rompermos com o sistema, com esse sistema que tá impregnado há anos que é o sistema capitalista, nós jamais vamos construir essa nação, esse projeto de nação**, esse projeto de educação pra nação. Até porque esse sistema capitalista ele vem há anos, desde lá do período... (ENTREVISTA 16, grifo nosso)

Sobre a realidade do projeto histórico aqui apresentado, ainda gostaríamos de confrontá-la com a afirmação de Mészáros (2002, p. 1065), quando este afirma que

Confundir (não importa quão urgente e candente seja a razão político-histórica) o objetivo estratégico fundamental do socialismo – avançar *PARA ALÉM DO CAPITAL* – com o objetivo imediatamente realizável, necessariamente limitado, de negação do capitalismo, e conseqüentemente pretenderem em nome deste último ter realizado o primeiro, leva à desorientação, à perda de toda medida objetiva e finalmente ‘a girar em círculos’, na melhor das hipóteses, na falta de direção e de uma medida viáveis.

Segundo o autor, o objetivo estratégico real de toda transformação socialista é a radical transcendência do próprio capital, em toda a sua complexidade global e também na totalidade de suas configurações históricas dadas e potenciais, e não de uma ou outra forma particular de capitalismo mais ou menos desenvolvida.

Passando às questões que se referem ao **projeto de ser humano** que o ITERRA/IEJC se propõe a desenvolver, conforme os documentos analisados, encontramos a perspectiva de uma formação político ideológica dos trabalhadores para o socialismo, tendo como base a concepção de história e da *ação dos trabalhadores enquanto contribuintes na transformação social*, isto é, podemos dizer, sujeitos sociais e históricos que transformam a realidade em que vivem.

Esta proposição aparece explícita na definição dos objetivos do IEJC quando se afirma que o Instituto objetiva *proporcionar um ambiente educativo que desenvolva integralmente os educandos, como pessoas, como profissionais e como sujeitos sociais e históricos* (ITERRA, 2004, p. 08)

Esta concepção novamente está expressa nos objetivos específicos para as turmas do ITERRA, colocado no Projeto Metodológico da escola, onde encontramos a perspectiva de formar *cidadãos críticos e criativos*.

Tomando ainda o trabalho como uma atividade específica do ser humano, voltada para a transformação da natureza e a si mesmo, afirma-se que este trabalho, ao mesmo tempo em que pode produzir o ser humano como sujeito social e cultural, pode deformá-lo, a depender das formas de produção da vida.

Poderíamos fazer esta síntese, retomando as palavras do próprio IEJC, que citamos anteriormente, ao apresentar o seu projeto metodológico onde o (...) *desafio é perceber e trabalhar a subjetividade (de cada um) no processo, sabendo que ela também é fruto da cultura, tendo em vista a tensão entre a situação atual (levando em conta a sua raiz) e o projeto que estamos construindo, que se materializa na formação do comportamento socialista (militante). A tentativa de implementação do novo como vivência denominamos de 'revolução cultural'. (...) O que precisamos é perceber os valores, as posturas e assim por diante pelo jeito de viver de nossos educandos e educadores. O que buscamos é a formação do caráter do ser humano socialista.* (ITERRA, 2004, pp. 128- 129).

Quanto a expressão desta concepção a partir dos sujeitos que constituem a Turma Margarida Alves e o processo em desenvolvimento no Instituto, dentre os doze educandos entrevistados, apenas um afirmou que a escola não apresentava um projeto de formação. Os demais apresentavam o entendimento de que o Instituto se propõe a formar o novo homem e a nova mulher, com bases humanistas, com aproximações da seguinte compreensão:

Olha, quando tu questiona isso eu faço esse olhar pra o que eu acabava de dizer, porque a escola acredita nessa formação do novo homem e da nova mulher, e que isso vem a partir dessa vivência coletiva, desse diálogo, dessa construção. Até mesmo quando a gente tá no processo do curso, quando a gente discutiu o curso, quando a gente discutiu o curso, a gente sabia que a proposta era trabalhar a educação a partir da educação do ser humano, também era uma das coisas. O curso ele vem trabalhando pra isso, ele vem tentando fazer de nós mais seres humanos pra conseguir fazer isso também nas nossas bases, com as nossas crianças, com os jovens e adultos. Eu acredito que é tu fazendo, é tu dialogando, é tu errando que tu vai aprendendo como construir. (ENTREVISTA 16)

Ele tem uma proposta de formação, uma proposta humanista, onde que a gente se preocupe não apenas comigo, mas que eu me preocupe não só com meu estado, com a formação do meu estado, com a formação do meu estado, mas que eu me preocupe com a humanidade, com o bem estar de todos, não só com o meu bem estar. Então a gente trabalha muito esta questão, que a gente tá querendo unificar, fazer a Via

Campe sina, que a gente já tá se unificando com a Via Campesina, pra gente fortalecer, e poder construir um processo coletivo, um trabalho coletivo, onde todos tenham comida na mesa, onde todo mundo tenha direito á educação, todo mundo tenha direito á saúde, e assim sucessivamente. (ENTREVISTA 9)

Ao perguntarmos se o curso apresenta um projeto de ser humano e qual seria este projeto, temos a objetiva resposta: “Que seja sujeito da história, que saiba que não é oprimido, que tem os seus direitos, que pode lutar pra conseguir o que forma uma vida digna de cada um” (ENTREVISTA 8). Observamos esta ênfase no sujeito enquanto um ser social e histórico ainda conforme expostos nos seguintes depoimentos:

Bom eu vejo que apresenta. Até porque as questões que eu acabei de falar de que **uma das propostas do curso é que a gente possa tá vendo essas diversas dimensões que a gente crê que formem o ser humano**. E a gente tem procurado estudar, baseado nessas concepções, nessas questões mais gerais, e está aprofundando e está compreendendo, **e está percebendo que o trabalho forma, que a cultura forma**. E aí o nosso papel é estar potencializando isso, de tá olhando com mais cuidado... (ENTREVISTA 11, grifo nosso).

Eu acho que tem, tá muito claro. Acho que quando a gente faz a busca do educador na perspectiva pra formação do campo, pra educação do campo. Aí já tá um grande aspecto pra tu poder dizer que é um curso que propicia isso, a formação de novos seres humanos. Por que, o que nós vamos ser? Nós não vamos ser multiplicadores de uma prática educativa que vai levar á uma nova sociedade? Então, eu acho que é nessa linha, acho que seria bem coerente a gente dizer que busca uma nova formação própria do educador para que depois ele possa fazer da sua prática, formar novos seres com novos valores, com uma visão diferente de mundo, (...). Então eu acho que esta busca foi deixada de lado por certas pessoas, e hoje nós estamos fazendo, sofrendo as conseqüências, e por isso que os curso hoje trás isso presente. Ou seja, nas entrelinhas fica “**não desista que você é sujeito desta história, você é a pessoa que vai conduzir o teu filho, teu bisneto pra nova perspectiva de vida**”. (ENTREVISTA 14, grifo nosso)

Outra concepção que buscamos destacar foi acerca do **projeto de formação de educador**, isto é, qual a proposta de educador defendida pelo ITERRA/IEJC e que pode, ou não, apresentar-se na concepção dos educandos e educadores.

A primeira manifestação da questão encontramos nos objetivos propostos pelo IEJC, ao propor-se *a formar educadores sensíveis e qualificados para atuação política e pedagógica em escolas públicas do campo, em especial nas escolas de assentamentos de reforma agrária*. (ITERRA, 2004, p. 08)

Novamente encontramos este respaldo nos objetivos específicos para as turmas do ITERRA, expostos no PROMET da quinta etapa da Turma 2 de Pedagogia da Terra, onde está proposto que se objetiva *avançar na reflexão e na implementação de uma pedagogia da terra fundamentada na trajetória*

da educação popular, da pedagogia do movimento e da educação básica do campo; e fortalecer nos educandos e nas educandas a identidade de educador, de militante dos movimentos sociais e de classe trabalhadora (JERGS/ITERRA, 2005, p. 03).

Ao levantarmos esta compreensão junto aos sujeitos, encontramos a seguinte expressão de uma educadora que contribui no coletivo político pedagógico do ITERRA :

Eu ainda acho que tá muito próximo à formação do ser humano integral, aquele educador que se desenvolve em todas as dimensões, na dimensão espiritual, ética, estética, intelectual, cultural. Então claro que é, se a gente vai olhar, não é fácil tu pensar que alguém tem todas essas dimensões desenvolvidas, mas eu acredito que o curso aqui, ele tem uma diferença dos demais, que ele consegue mexer, digamos, em parte com todas essas dimensões, pelos desafios que coloca. Que a própria escola ela tá organizada, o método coloca desafios que o educando, ou ele se mexe dentro disso ou ele fica. E é o mínimo, mínima a pessoa que ao chegar aqui, no processo de inserção na etapa preparatória cai fora. Tem gente que não fica, mas eu não sei se dá 2%, ele acolhe isso aqui, não sei se faz de conta que acolhe, mas ele acolhe, a maioria fica até o fim. Outra coisa no sentido de formação, eu acompanhei mais uns outros cursos, as pessoas que chegaram aqui e eu acompanhei até o dia em que saíram na formatura, várias turmas, eles ficam muito diferentes. E a gente ouve muito assim, os pais, que a gente conhece muitos pais no dia da formatura, eles vêm dizer pra gente: “Ah, você é a fulana, o meu filho tanto falava de você, agora que eu vi, eu quero agradecer por aquilo que você fez pro meu filho, porque ele mudou muito”. Os próprios pais dizem que os filhos ficaram diferentes. Então eu acho que mexe, claro que é muita ousadia pensar que a gente vai num curso de tanto tempo formar de fato. Mas eu acho que a gente mexe com a formação e cria necessidades de eles darem continuidade. Eu me lembro dos estudos clássicos, tem educando que ao estudar Gramsci num estudo de clássico aqui, até hoje continua lendo, por opção pessoal, porque se desafiou, no estudo do clássico. Então isso é formação, tu coloca valores que eles dão continuidade sem estar pressionado pelos tempos aqui. Então eu acho que a dinâmica aqui, ela mexe com as pessoas. Uns dão mais continuidade a esse processo de formação, outros talvez menos, mas que mexe com todos, mexe. (ENTREVISTA 18, grifo nosso).

Especificamente sobre a proposta de formação de educadores, a mesma entrevistada afirma:

É como eu te digo, embora eu não esteja acompanhando a Pedagogia, mas o que eu penso? **Eu acho que a proposta de formação do educador pedagogo, ela vai na linha da formação do educador magistério e da formação do educador do MST ou da Via Campesina. Na verdade nós queremos formar um educador com uma visão ampla, podemos dizer omnilateral, que ele de fato se constitua como um educador dentro da questão da formação humana,** e que ele não seja um educador só capaz de estar em sala de aula. Mas que ele seja um educador que saiba estar presente, por exemplo, no trabalho de base, enquanto pedagogo, qual é a contribuição dele como educador no trabalho de base. Numa discussão com o poder dentro da conquista dentro de uma política pública, que ele saiba coordenar o Setor de Educação, organizar o próprio setor onde não existe, que ele saiba

levantar as demandas pra gente continuar buscando e conquistando direito na educação, e etc. Na verdade, a formação do educador pedagogo é uma formação ampla, específica, mas também ampla, que ele saiba de fato se movimentar, articular e administrar as várias situações que vão se dando dentro de uma organização social complexa como é o MST. Então o que se espera? Por exemplo, nós temos educadores que vieram fazer Pedagogia que são da Frente de Massa e que vão continuar na Frente de Massa, então a Pedagogia deve qualificá-lo naquela tarefa da Frente de Massa depois de passar por essa experiência aqui. (ENTREVISTA 18, grifo nosso)

Outra educadora ainda, do acompanhamento político pedagógico da turma expressa que

(...) essa formação de educadores para as escolas do campo, essa é a proposta que eu digo assim que é principal, agora que educadores, que educadores pra essas escolas do campo. **O educador que não se acomoda, que seja aquele inquieto, o pesquisador, curioso, criativo, que vá atrás do diferente, do construir junto. Então essa. É fundamental a gente sempre ter esse objetivo presente.** (...) Me parece que esse é o essencial de um educador, pesquisador, construtor junto da comunidade. (ENTREVISTA 4, grifo nosso)

Já entre os educandos podemos observar que emanam em seus depoimentos que a proposta de formação de educadores do curso é formar educadores no sentido mais amplo, numa perspectiva da formação humana e nas suas várias dimensões (três manifestações), formação ligada à educação do campo (cinco manifestações), formar educadores populares (quatro manifestações), formar educadores militantes (duas manifestações). Estas concepções, por muitas vezes, se expressam no mesmo depoimento, de forma imbricada, inter relacionada. Apenas destacamos o que mais se enfatizava nas falas dos entrevistados, categorizando para melhor compreensão.

Quanto ao fato de a escola estar dando conta de colocar tal proposição em prática, nove educandos se manifestaram positivamente a respeito da questão, considerando que há limites, mas que o projeto é um processo e está em construção. Outras duas educandas afirmaram que está sendo possível por em prática este projeto apenas em partes, identificando a falta de clareza quanto às questões que se refere ao projeto de sociedade que se quer construir. Ainda, uma das entrevistadas afirma que a implementação da proposta depende do coletivo e das pessoas, enfatizando que é um processo, mas que a estrutura não foi pensada para uma formação humana, humanizadora.

A primeira perspectiva, de uma proposta de formação humana, compreendendo que o ser educador não se limita à atuação no interior da instituição escolar, podemos observar o depoimento de uma das educandas que, ao explicar o projeto de formação proposto, afirma a inexistência de um projeto de educador sem que esteja vinculado a um projeto social para o campo.

Olha, como eu já disse no começo, inclusive é o objetivo de eu tá aqui. Porque o curso não se propõe a formar professores, digamos assim, restritamente, naquele sentido que se usa, usamos o professor para atuar em sala de aula e repassar conteúdo. **Se propõe a trabalhar e formar educadores no sentido amplo, assim, numa compreensão dum desenvolvimento mais geral ou mais global da pessoa. E também, um educador que consiga ser também um transformador da realidade social.** E nesse sentido, é claro, *se tu vais ver a própria questão, o próprio currículo e o que se coloca fora dele em outros momentos, e as propostas que se têm em outros debates que se faz, ele confirma exatamente isso. Então, quem faz o curso de pedagogia aqui, consegue ter no mínimo dimensões do processo geral da formação do ser humano, na sua totalidade.* Então é bem mais, na minha opinião, bem mais amplo do que uma universidade normal que vá trabalhar pedagogia pra ti se tornar um professor. E com uma perspectiva muito de desenvolver um projeto de campo, assim, de compreender, de compreender um pouco mais o que seria, o que deveria ser esta questão. Por isto se chama “Pedagogia da Terra” no sentido de perceber, na minha opinião, muito mais do que se perceber uma educação entendida em sala de aula, mas de ir percebendo estratégias de desenvolvimento de um projeto de campo. Até porque não acredito em educação do campo, sem projeto de campo. Pra mim não existe. Uma coisa tá ligada à outra. Pode fazer experiências, pode ter algumas práticas, mas de fato, projeto, pra mim, não consigo perceber projeto de educação fora de um projeto de sociedade. Então, como não acredito que vai haver socialismo dentro do capitalismo, então não acredito que vá haver educação do campo fora de um projeto de campo. Por outro lado, também, acredito que se não formos fazendo experiências que vão dizendo o que é, também não se vale. Então, pra mim é dialético. E há propostas, no sentido, há um esforço, há uma intencionalidade, de que os educandos vão percebendo isso, e vão se propondo a práticas diferentes. Porque o cotidiano, ou seja, o que tá feito aí, é feito de atos cotidianos, então nós devemos fazer diferentemente. (ENTREVISTA 1, grifo nosso)

E ao questionarmos a mesma educanda se o curso estava dando conta de atender tal proposição, ela responde e também volta a fazer observação sobre as incertezas quanto ao projeto de sociedade existentes nos movimentos sociais, que rebatem na formação do curso. Segundo ela, o curso dá conta desta proposta

Em partes, porque essa proposta ela é muito complexa. Não há clareza, não há clareza, não existe um projeto claro na sociedade. Então, não haveria de ter um projeto claro. Há intencionalidade, mas nós vivemos uma conjuntura muito confusa, em termos assim bem gerais dos movimentos sociais, inclusive dos quais nós fazemos parte. Vive uma conjuntura muito complexa, muito obscura, não se tem, se tem propostas muito vagas, não se tem propostas muito claras. Então, dá conta, em partes. Não teria condições porque a própria conjuntura não dá condições de dar conta de tudo. Mas há propostas, dá bons indícios, digamos assim, instiga, pra que tu possas... E te dá alguns.. te dá elementos, vai te colocando elementos. E evidente que é impossível tu ter, tu conseguir ter uma, um curto espaço de tempo porque é muito curto o tempo, é muito pouco tempo. Nós passamos aqui oito etapas de 60 dias, uns cinquenta e poucos, sessenta. Então isso não dá pra ti imaginar que tu vai conseguir sair com propostas tão claras. Isto vai depender muito da nossa prática e mais da continuidade

da reflexão. Então, penso que isso é um processo bem longo, assim, contínuo.
(ENTREVISTA 1)

Quanto às expressões do projeto de formação voltado para a educação do campo, acompanhamos os seguinte depoimento:

Bom, **essa proposta é de formar educadores voltados pra educação do campo.** Então assim, então o que a gente entende por campo: eu entendo por campo o espaço onde os educandos estão inseridos, lá na sua comunidade, no assentamento, no acampamento, levando em conta o local, o contexto aonde o educando tá inserido.
(ENTREVISTA 5, grifo nosso)

Ao responder sobre se a proposta está conseguindo ser posta em prática, o mesmo educando responde:

Eu acredito que sim. Até porque os próprios componentes já tão voltados pra isso, e aí sim desde as didáticas que a gente não discute o trabalho de uma forma, solta, é tudo dentro de um contexto, dentro de uma realidade que o educando vive. Então eu acho que isso consegue dar conta (...) (ENTREVISTA 5)

Em relação à esta proposição, entendida enquanto formação de educadores populares, temos dentre os depoimentos um deles que apresenta a perspectiva do intelectual orgânico, conforme segue:

Eu acho que essa perspectiva de educadores populares, (...) Então acho que assim, os educadores da Pedagogia da Terra precisam ter essa referência, no sentido de que são educadores, e de que a gente precisa se reconhecer como intelectuais. E aí essa questão de intelectuais orgânicos, que fazem parte dos movimentos sociais, que conseguem fazer a leitura do processo, que conseguem contribuir, e que pra fazer tudo isso você precisa tá envolvido dentro do movimento, você precisa tá envolvido, você precisa tá inserido, **você precisa tá na luta.** Então eu acho que a grande referência e a grande proposta é nesse sentido mesmo, de pedagogos, pedagogos que tão mudando lá na escola, mas que tão inseridos nos movimentos sociais e que tem uma perspectiva muito maior, que é um projeto de sociedade e que isso interfere na sua prática de educador, nesse sentido de que, eu ensino a partir duma outra perspectiva. E eu acho que o curso de Pedagogia da Terra, Pedagogia da Terra... Porque ela vem, ela surge, a fonte mesmo que onde ela vem é dessa concepção de educação e cultura. Então, não é do nada, a Pedagogia da Terra ela surge muito das experiências de educação dos movimentos sociais. Então, é uma coisa muito ligada e eu acho que ela visa essa questão mesmo sabe, **de educadores populares que tão envolvidos nas organizações que não se distanciam da luta, que pensam, que fazem conhecimento, que produzem conhecimento a partir da luta.** (ENTREVISTA 6)

Quanto ao entendimento com maior ênfase na perspectiva da formação de educadores militantes, acompanhamos os seguinte depoimentos:

Eu percebo assim que é mais uma **formação de quadros na linha de formação, de dedicação com as causas sociais**, com essas questões mais assim... Porque, principalmente assim, na nossa turma de pedagogia se tu pedir, qual que tá se formando ali pra sair pra sala de aula, menos da metade vai dizer que sim. Mais da metade vai dizer que não. Então aqui a gente tá mais pela questão de quadros. (ENTREVISTA 9, grifo nosso)

Olha, eu acredito, na minha concepção, que quando se fala nessa formação de educadores, **além de formar educadores pra sala de aula**, vai formar educadores militantes, **é formar educadores que também, mesmo que não atuem na sala de aula, mas que pensem na formação, no processo de construção de consciência do povo**. Quando eu falo povo eu quero falar desde os pequenininhos aos mais velhos. Então, **não é tu ser educador só lá entre quatro paredes, é tu ser educador em qualquer espaço em que tu estejas**. Então é tu ser educador debaixo de um pé de árvore, é tu ser educador lá debaixo da lona preta, é tu ser educador na sala, entre quatro paredes, é tu ser educador em qualquer espaço. **É tu ser educador lá na organização popular, lá na manifestação**. Então onde tu estiver, fazer isso. **Então, é ser um educador mais que professor. Ser mesmo educador do povo**. (ENTREVISTA 16, grifo nosso)

Finalmente, destacamos o depoimento de uma das educandas que coloca como um dos limites da materialização da proposta de formação de educadores do Instituto, as questões referentes ao projeto de sociedade. Em suas palavras observamos:

Eu acho assim, **que no momento que a gente tá hoje, tá bastante complicado. E os movimentos sociais, eles sofrem uma grande repressão. E a gente não tá, eu penso que a gente não tá conseguindo nesse momento abrir muitos caminhos. Tá numa engrenagem realmente muito fechada, e que não tá possibilitando que a gente consiga avançar, porque tem momentos na história que os movimentos sociais tão em ascendência e outros que eles tão em descendência. E eu penso que esse é um momento que os movimentos sociais tão em descendência sabe, que não tão conseguindo avançar, porque a gente estuda, a gente até tem uma base, a gente até sabe assim, em palavras, o que é que a gente quer, o que é que a gente acredita, mas daí quando você vai pra prática, quando você vai por as coisas em prática é diferente**. (ENTREVISTA 10, grifo nosso)

Outro limite que destacamos através dos depoimentos dos educandos, está no fato de que, muitas vezes, os educandos, ao formarem-se, mudam de setor, passando a atuar em outras áreas do Movimento.

(...) o educador, a escola tem todo um trabalho de formação e quando tu termina o trabalho de formação tu vai lá contribuir no setor de produção.

(...)

Então esse é um dos limites que nós temos enquanto organização, não só enquanto escola, mas enquanto organização. (...) (ENTREVISTA 16)

A partir destes importantes elementos, concluímos assim a análise dos dados da realidade que constituem o objeto de nossa investigação, isto é, o processo de trabalho pedagógico desenvolvido no curso de formação de educadores da Via Campesina Brasil. A seguir passaremos finalmente para as conclusões do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

.... mas a gente sabe que tem muitas coisas mais que a gente pode trazer presente, nesse sentido. Porque as coisas não são tão restritas assim, num pequeno bate-papo, porque **as coisas também estão em construção**. A gente não tem tudo na ponta da língua, na verdade. Algumas coisas a gente acaba esquecendo, no decorrer a gente estudou bastante isso. Enfim, devido também a atividade que a gente tem, diária, aqui, **prá fazer essa escola diferente, dá dor de cabeça. A gente perde cabelo bastante, e não são só oito horas de trabalho por dia, que a gente trabalha por dia, prá tá fazendo. São praticamente vinte e quatro horas. Então acorda preocupado e dorme preocupado**. De uma forma ou de outra, a gente dorme com as idéias, com as imaginações na cabeça. Enfim, que tá ampliando no dia-a-dia, que a gente tá fazendo diferente. E é isso que a gente quer. **Não é fácil fazer uma escola diferente. Exige muito das pessoas, exige esforço enorme**. Se, vamos supor, vamos montar uma outra escola, da mesma forma, com uma mesma metodologia de trabalho, o funcionamento, com a mesma pedagogia ... Vamos supor, exige muito das pessoas... (Depoimento de um educador que, no período da coleta de dados, contribuía na coordenação do ITERRA/IEJC, grifos nossos).

Nas conclusões deste estudo apresentamos uma síntese dos elementos encontrados na análise do fenômeno material de pesquisa, isto é, 'a formação do educador/a do campo do curso de Pedagogia da Terra realizado pelo ITERRA/IEJC, em Veranópolis/RS, para o qual tivemos como referência a questão problema sobre o desenvolvimento do currículo, e suas contradições, neste curso de formação de educadores realizado no período de 2003 a 2007.

Neste processo, inicialmente localizamos o contexto mais geral, que diz respeito à questão agrária brasileira, frente à disputa de projetos sociais que se confrontam historicamente no país. Este confronto, a partir do acúmulo das lutas camponesas no Brasil que se iniciaram desde a chegada dos exploradores europeus ao território latino americano, constituiu as condições para o surgimento de conflitos que, nas duas últimas décadas do século XX, deram origem aos sujeitos coletivos do campo, ou seja, aos movimentos sociais populares do campo.

Dentre estes, destacamos o MST como um dos que inicialmente surgiu o qual, além de incorporar o acúmulo das lutas sociais do campo brasileiro, também trouxe inovações em suas estratégias de luta, tal como a organização social massificada dos camponeses sem terra e a ocupação de terra como forma de luta e reivindicação. Além disso, apresenta bandeiras que ultrapassam apenas a luta pela terra, incorporando exigências de condições para a manutenção das famílias assentadas, para o atendimento das necessidades de educação e de saúde, além da luta por transformações sociais mais profundas na

base da estrutura social, defendendo um projeto de educação, de desenvolvimento para o campo e de sociedade socialista, conforme pode ser observado nos documentos analisados, nos depoimentos e na organização de sua instituição escolar.

É a partir deste processo histórico que encontramos a organização das escolas em áreas de acampamentos e assentamentos do MST, bem como a criação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em 1995, enquanto espaços nos quais o Movimento constrói as diretrizes pedagógicas para a formação, na perspectiva de um projeto educacional transformador. É no ITERRA/IEJC que foram localizadas, pela Via Campesina Brasil, as condições mais propícias para o desenvolvimento do curso de Pedagogia da Terra. Este último foi alcançado sob pressões a um governo de cunho democrático popular, entre o período de 1999 a 2002, que ousou criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, a qual sob o atual governo, em 2007, apresenta-se em processo de precarização de suas estruturas e de seu funcionamento com a redução do número de cursos e vagas oferecidas.

Os cursos de Pedagogia da Terra já vinham sendo realizados desde 1998 pelo MST e o acúmulo das experiências de educação do Movimento passa a ser incorporado e conduzido a partir daí, pelo Colegiado da Via Campesina, que conduziu a organização das duas turmas do curso de pedagogia originadas a partir do convênio entre ITERRA e UERGS.

Os cursos são desenvolvidos atendendo à necessidade de formação dos educadores de acordo com as demandas das escolas do campo, principalmente aquelas localizadas em áreas de reforma agrária, em parceria com universidades públicas, tendo como referência a crítica aos formatos tradicionais de formação predominante nas universidades e a construção dos sujeitos do campo, enquanto sujeitos históricos. Amplia-se esta perspectiva ao ser incorporado pela Via Campesina Brasil passando a objetivar a formação de educadores como uma educação do e para o campo.

O ITERRA acolheu as duas turmas no interior de seu Instituto de Educação Josué de Castro, as quais passam a se inserir na dinâmica organizativa já existente, baseada em um projeto pedagógico em construção, mas, com diretrizes extremamente claras e definidas na perspectiva da formação de sujeitos que contribuam para a transformação da sociedade e da formação política do militante, para a construção do socialismo.

No método em desenvolvimento proposto pela escola, que se baseia no movimento da realidade interna e externa ao ITERRA, os sujeitos sociais buscam articular seis matrizes de formação humana que são: a educação popular, a formação político-ideológica, o trabalho/economia, a coletividade, a capacitação e a pedagogia do Movimento.

Ao penetrarmos na observação do desenvolvimento das diretrizes do curso de Pedagogia da Terra, desenvolvido no Instituto, em busca de confirmar a hipótese inicial que se referia ao MST exclusivamente, fomos verificar em especial **o processo de trabalho pedagógico** para confirmar, ou não, se a base técnica do processo de trabalho do curso de formação de educadores analisado, nos permitiria identificar a expressão dos princípios de uma teoria pedagógica e um projeto de sociedade socialista, agora incorporado pela Via Campesina Brasil.

Neste estudo acabamos por evidenciar esta hipótese enquanto uma **possibilidade contraditória** onde, tomando como base de análise o desenvolvimento do currículo, observamos a organização do processo de trabalho pedagógico que evidenciou *a superação* de uma produção de conhecimento linear e fragmentário e da *predominância de relações alienadas de produção do conhecimento*, no interior da escola.

Esta afirmação está calcada, após a exposição dos dados, em especial do trabalho pedagógico da escola, na análise dos elementos que o constituem, caracterizando-os: as finalidades ou objetivos da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. A realidade analisada nos demonstrou que o trabalho pedagógico desenvolvido no ITERRA/IEJC apresenta uma redução da divisão social do trabalho, da sua fragmentação e controle hierárquico que predominam na escola e na sociedade atual.

Através da prática observada, encontramos o investimento na formação das várias dimensões da ser humano, apesar da necessidade de uma maior ênfase no conhecimento técnico da área da pedagogia; um processo não alienador dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico da escola; a articulação entre teoria e prática; e o reconhecimento, pelos educandos e educadores, da possibilidade de transformação da realidade a partir da própria ação no ato pedagógico. Assim, desenvolve-se uma prática pedagógica reflexiva e crítica expressando intrinsecamente relações com base no trabalho associado, e não alienado, e por isso, uma perspectiva de projeto histórico socialista.

Em relação à superação da alienação dos sujeitos no trabalho pedagógico da escola, a partir do método pedagógico em desenvolvimento, sob o qual o curso de Pedagogia da Terra também se organiza, o pesquisador Andreatta já afirmava que:

O sentir-se sujeito do processo educativo abarca o espaço da sala de aula, onde a discussão sobre metodologias de trabalho e questionamentos são correntes. Acredita-se que isso só é possível porque há uma intencionalidade pedagógica nesse sentido. Todos os dias, um educando é responsável pela organização dos tempos da aula, apoiando o trabalho do professor. E é essa responsabilidade, construída a partir de

uma intencionalidade político-pedagógica, que propicia uma relação na qual o autoritarismo não prepondera entre professores e alunos. É evidente que aqui existe uma dimensão de difícil definição, visto que depende, em boa parte, da subjetividade dos professores, mas é possível dizer que se verifica uma nítida tendência de *horizontalidade* nas relações entre pólos. A pesquisa aponta nesse sentido (2005, p. 85).

Em relação ao **projeto histórico**, frente à realidade analisada encontramos, tanto expresso pelos documentos, quanto nas entrevistas e na organização do trabalho da escola, a explicitação e defesa de um projeto histórico socialista. Contudo, esta concepção não é completamente homogênea a partir do momento em que encontramos uma educadora e três educandos que afirmam a perspectiva de construção de um projeto popular; e, ainda, um educando que aponta para a necessidade de um outro mundo, mas não consegue explicitar qual seria este.

Outro importante destaque sobre a questão se evidencia em relação à falta de clareza quanto ao projeto histórico que defendem. Apesar de a maioria falar em defesa do socialismo, destacou-se nos depoimentos uma certa ausência de convicção e certezas quanto a qual é o projeto social que se quer construir e como este se caracteriza na sua natureza de ser. Esta é a **primeira**, e principal, **contradição** interna encontrada projeto histórico de sociedade que rebate no projeto de formação humana onilateral.

Neste caso, reafirmamos que, para uma formação onilateral, é necessária a reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem. Deste modo, a exigência implícita é a de que não basta responder com a possibilidade de constituição de uma teoria pedagógica e/ou um sistema de educação que reintegrem de imediato as várias esferas do ser humano, divididas entre si. Este processo também pressupõe uma práxis educativa que, **ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade**, possa realizar a não separação dos homens em esferas alheias, estranhas e contrastantes umas às outras. E, ainda, a necessidade de uma **práxis educativa ancorada e fundida sobre um modo de ser que seja o mais associativo e coletivo possível em seu interior e, concomitantemente, unido à sociedade real que o circunda**.

Sobre esta questão, ainda trazemos a contribuição de Gramsci que coloca como eixo de seu debate, perpassado pelo problema vivencial de seu entorno, a concepção de mundo, ou, a filosofia da práxis, que problematiza a realidade cultural e política, mas que tem implícita uma ideologia frente ao contexto histórico em que “os grupos sociais fundamentais” se enfrentam e coletivamente se organizam. O problema trata de *como conservar a unidade ideológica de todo o bloco social que se unifica por aquela mesma ideologia* (1978, p. 16).

Gramsci enfatiza que uma filosofia da práxis, entendida por ele como sendo o materialismo histórico dialético, somente poderá se apresentar enquanto uma atitude polêmica e crítica a partir de uma superação da maneira precedente de pensar, bem como do pensamento concreto ou o mundo cultural existente. Assim, coloca-se a necessidade da elaboração de uma filosofia que, estando ligada à vida prática e implícita nela, torne-se um senso comum alimentado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais, o que também somente poderá ocorrer a partir da exigência do contato cultural com os 'simplórios' (Gramsci, 1978, p. 18). Esta relação, entre uma filosofia 'superior' e o senso comum, conforme ele, é assegurada pela 'política'.

Neste caso, o autor sublinha a importância e o significado que têm os partidos políticos no mundo moderno, frente à elaboração e difusão das concepções do mundo, a partir da elaboração da ética e da política adequadas a ela, ou seja, em que funcionam quase como 'experimentadores' históricos destas concepções. Para eles, (...) *pode-se dizer que os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalitárias (totalizadoras), isto é, a pedra-de-toque da unificação de teoria e prática, entendida como processo histórico real* (1978, p. 22).

Esta contribuição de Gramsci também nos reforça mais uma explicação para a atual incerteza ou clareza de projeto de sociedade encontrada nos depoimentos dos educandos, que expressam o momento pelo qual passam as organizações dos trabalhadores camponeses, articulados à Via Campesina Brasil. A explicação deste aspecto, em nossa compreensão, se reflete devido à crise de direção do proletariado brasileiro, que vinha se organizando concentradamente através do Partido dos Trabalhadores (PT).

Conforme vimos no capítulo primeiro deste trabalho, o PT, ao assumir o governo do Brasil, a partir de 2003, já trazia em seu bojo o rebaixamento das reivindicações que expressavam um programa da classe trabalhadora. E conforme podemos observar, através dos dados referentes à questão agrária, por exemplo, vem expressando um governo de coalizão e de políticas que atendem um projeto burguês de sociedade com o favorecimento aos grandes latifundiários, banqueiros e empresários.

Esta explicação se respalda ainda na afirmação de que *A filosofia de uma época, não a filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual sua culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se 'história' concreta e completa (integral)* (GRAMSCI, 1978, p. 32).

Neste caso, o risco que corremos é que esta crise das direções, que deixam de defender um projeto histórico que supere a organização do modo de produção baseado na exploração e expropriação dos trabalhadores, possa rebater diretamente nas massas populares, tanto aquelas não organizadas, quanto àquelas organizadas, tal como os movimentos de trabalhadores do campo ligados à Via Campesina Brasil.

A perda das referências de projeto de sociedade a ser construído e mantido como horizonte, que defendam transformações na base da estrutura social, além da não organização e mobilização das massas trabalhadoras para a luta social de confronto com a propriedade privada de todos ou de parte dos meios de produção, pode levar estas organizações camponesas, de confronto e revolucionárias, ao risco da institucionalização e ao limite da luta proposto por movimentos de reforma social, tais como aquelas organizações não governamentais agrupadas em torno do Fórum Social Mundial. Neste processo também se vincula, nos cursos de formação em geral, e especificamente de educadores, a necessidade da **radicalidade na apropriação da filosofia da práxis** e suas ferramentas de pensamento, categorias fundamentais para o processo de compreensão e transformação da realidade.

Ao observarmos a questão do **projeto de formação do ser humano**, a perspectiva encontrada na análise foi a proposta de uma formação de *sujeitos históricos* que transformam e constroem a realidade em que vivem, sob a base dos *valores onilaterais e socialistas*.

No que diz respeito à concepção de **projeto de formação de educador**, destacou-se a perspectiva da formação do educador nas várias dimensões do ser humano, uma formação ligada à educação do campo, educadores populares e militantes. Como já apresentamos no capítulo anterior, estas concepções, muitas vezes se apresentam de forma imbricada no depoimento dos diversos entrevistados.

Com isso, levantamos também, além da questão do projeto histórico, outras **contradições internas** que se desenvolvem no sentido contrário à orientação da essência predominante nesta formação material estudada. Dentre estas destacamos algumas, sem hierarquizá-las, conforme segue.

A **segunda contradição** é apresentada pelos componentes curriculares que, mesmo constituindo uma *organização curricular baseada em quatro grandes eixos temáticos* (sociedade e educação; conhecimento e educação; educação anos iniciais e educação de jovens e adultos; pesquisa em educação) *que articulam e orientam o conjunto dos componentes a partir de uma postura interdisciplinar, não promovem troca de diálogos entre os diferentes conteúdos tratados nas disciplinas específicas*. Isto também se reflete a partir do quase inexistente diálogo entre os educadores das diferentes disciplinas e da

ausência do planejamento coletivo entre os mesmos, devido à própria organização da estrutura universitária, do trabalho voluntário dos professores e professoras e de funcionamento do ITERRA /IEJC. Como já ressaltamos, a escola busca suprir esta orientação sincronizada do trato com o conhecimento no interior dos componentes a partir da ação intencional do Coletivo de Acompanhamento Pedagógico e da Coordenação do Curso.

Por outro lado, a forma de organização da pesquisa durante o desenvolvimento do curso se constitui neste espaço interdisciplinar que toma problemas vitais, comuns à realidade dos movimentos camponeses envolvidos, como ponto de partida para constituir suas problemáticas de pesquisa buscando responder praxicamente a esta problematização.

Contudo, uma **terceira contradição**, nos limites observados neste processo da pesquisa científica, baseada na metodologia dialética, a partir dos trabalhos que analisamos dos educandos da turma, foi a ausência de elementos centrais que expressem a compreensão da lógica da pesquisa como processo histórico, contraditório e totalizador de construção de uma representação social da educação do campo. Isto é, os trabalhos analisados não evidenciaram o domínio teórico, pelos educandos, dos instrumentos técnicos e das categorias empíricas e teóricas, da pesquisa científica de matriz dialética, embora todos utilizem um modelo semelhante e o resultado da pesquisa apresente uma mesma estrutura de texto. O peso de uma educação tradicional, mesmo para os educadores, continua mostrando a sua força.

A esta questão soma-se uma **quarta contradição**. A não apropriação durante o curso, conforme as observações realizadas durante a quinta etapa do curso, das ferramentas, ou instrumentos de pensamento que permitem a compreensão, análise e transformação da realidade. Isto é, a não apropriação das categorias do materialismo histórico dialético, ou da ciência dialética, proposta pelo projeto pedagógico do ITERRA/IEJC. Isto foi evidenciado durante a Prática de Campo realizada, na qual, não foi desenvolvida uma sistematização da realidade, com base na organização de categorias básicas de organização, para compreensão, explicação e transformação daquela realidade. Ressaltamos novamente a necessária apropriação da lógica dialética de pensamento para o processo de transformação do real, a qual permite ultrapassar a aparência fenomênica e chegar à essência da coisa, rompendo com a pseudoconcreticidade.

À esta questão das categorias de pensamento, se soma a **quinta contradição**, que diz respeito a não compreensão da totalidade do processo em que os educandos estão envolvidos, no interior do Instituto, e o seu papel enquanto uma nova forma de organização das relações de produção do conhecimento que é desenvolvida na escola. Isto se expressa também através do depoimento de uma das

educandas quando afirma não conseguir colocar na prática, muitas vezes, o que aprende no curso de formação.

Ainda, evidenciou-se na análise dos dados o destaque, pelos educandos, da **sexta contradição**, que se refere à falta, muitas vezes, das condições necessárias para a continuidade dos estudos realizados durante o tempo comunidade. Isto se vincula também a falta de garantia a todos os educandos, pelos seus respectivos Movimentos, do acompanhamento pedagógico durante este tempo educativo. Estes elementos também se tornam limitadores para o desenvolvimento de um projeto de formação de educadores proposto. Ausência de uma “disciplina de estudo autônomo e apropriado individualmente” frente ao trabalho coletivamente realizado no tempo escola.

O **sétimo elemento contraditório**, foi a constatação, a partir dos depoimentos dos entrevistados, da limitação da formação em relação aos aspectos técnicos específicos da área da pedagogia, que suprisse a necessidade de instrumentos para atuarem, enquanto educadores, também em sala de aula. Neste caso, aqui, encontramos um limite para a formação das várias dimensões do ser humano que se quer construir.

Contudo, mesmo diante de tais contradições, podemos afirmar que existem as possibilidades para a formação humana onilateral no interior do ITERRA/IEJC, que comprovam a necessidade de reorganização, alteração do trabalho pedagógico para transformar a formação unilateral apregoada pela escola capitalista. Neste sentido, o processo de formação de educadores que vem sendo posto em prática no Instituto pode ser tomado como uma das referências que contribuem na direção da reorganização do trabalho escolar na perspectiva da superação da alienação humana.

Mas esta alteração, obviamente, tem que estar articulada às lutas mais amplas da sociedade em geral que possam influenciar mudança da base estrutural da sociedade, isto é, na forma como se organizam os seres humanos para produzir, garantir e reproduzir a vida. Com isso, destacamos que o maior limite para a materialização de um projeto pedagógico de formação de educadores, articulado a uma teoria pedagógica e a um projeto de sociedade coerente não se encontra no interior do ITERRA/IEJC, mas fora dele pois está diretamente imbricado e dependente do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção vigentes no atual modo de produção da vida.

Por isso, além dos cursos de formação de educadores do campo terem que estar suleados pelo projeto social defendido pelos movimentos camponeses revolucionários, também é necessário que este projeto esteja articulado às lutas sociais mais amplas de transformação radical da estrutura do modo de produção vigente.

Esta necessidade aparece, por exemplo, nos mecanismos de coação e coerção sofridos pelos movimentos camponeses por parte do Estado (nacional e regional) que circunstanciam os financiamentos, que não garantem a manutenção da escola, do número de vagas necessárias, as condições de acesso e permanência dos educandos e educandas, rebatendo diretamente na sua existência. Esta constitui uma contradição externa ao fenômeno delimitado, caracterizando-se como a **oitava contradição** observada. Estes aspectos se mostram na não renovação do convênio, entre UERGS e ITERRA, para a manutenção e continuidade das turmas de Pedagogia da Terra. Além disto, há o próprio processo, atualmente, de retroação que vem sendo realizado, pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, em relação à existência da Universidade Estadual. Ainda, pode ser encontrado no limite de financiamento público da escola pelo governo federal imposto pelo processo da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Terra (CPMI) finalizada em dezembro de 2005.

A necessária articulação às lutas sociais mais gerais também se apresenta frente à nova divisão internacional do trabalho que coloca o Brasil como agro-exportador, com ênfase no agro-negócio, na apropriação privada, no grande latifúndio e na exploração do trabalho, aumentando ainda mais a exploração e o agravamento das condições de vida dos trabalhadores do campo brasileiro. Esta, sendo uma contradição externa, soma-se às anteriores e se caracteriza como a **nona contradição**, já que a divisão do trabalho tenciona a direção da formação humana, através da implementação de políticas públicas, na qual se insere a dos educadores. Com isso toma um rumo que dá ênfase à construção de um professor com habilidades e competências voltadas ao atendimento das necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, vinculando educação e interesses de mercado, conforme as demandas do desenvolvimento do capitalismo na atualidade, numa perspectiva produtivista e unidimensional, em desfavorecimento à formação humana nas suas múltiplas dimensões. E formação de professores tem extrema relevância e é estratégica neste processo de formação das novas gerações.

Tais elementos apresentados demonstram que as mudanças no interior da sociedade capitalista têm limites e necessitam ser articulada às mudanças no modo de produção da vida. Por outro lado, as mudanças neste contexto atual são necessárias para aflorar cada vez mais, trazendo a tona, ao máximo, as contradições nele presentes.

A luta pela escola única para todos, vem junto com a recusa da escola instrumental e praticista, e com a resistência a todas as tentativas de limitação dos horizontes culturais da classe trabalhadora.

Frente às contradições levantadas, sem o risco de cairmos no beco do idealismo filosófico, constatamos que, nos dados apresentados no estudo que o desenvolvimento do Curso de Pedagogia da

Terra, do ITERRA/IEJC, especificamente *na organização do processo de trabalho pedagógico*, tem apresentado *aproximações* com os elementos essenciais na perspectiva de uma transformação radical da educação, apresentadas por Mészáros (2005) e por Tonet (2005), conforme exposto no segundo capítulo deste trabalho.

O primeiro autor destacava a necessidade da auto-realização dos indivíduos; o conhecimento como elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana; a mudança radical oposta às reformas e reparos institucionais formais; a concepção de atividade humana enquanto práxis superando a separação do homo faber e do homo sapiens; a universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-realizada; a sustentabilidade como controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados; a auto-gestão onde a intervenção da educação ocorrerá a partir do estabelecimento de prioridades e das reais necessidades mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos.

Já Tonet (2005), destacou os cinco elementos necessários a uma prática educativa emancipadora, isto é, (...) *o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso a emancipação humana; (...) a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares; (...) o conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; (...) o domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber; (...) a articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva*. Entretanto, ainda há diversas contradições a serem desafiadas e superadas neste processo que se encontra em construção.

Compreendida, a educação, enquanto um processo de internalização da legitimidade da posição que se lhes atribui na hierarquia social, em conjunto com suas expectativas e formas de conduta correspondentes, esta experiência em construção no ITERRA/IEJC demonstra confrontar a lógica mistificadora, e mitificadora, do capital, pois desafia a forma dominante de internalização consolidada na educação capitalista através do sistema formal de educação apresentando-se como uma atividade de contra-internalização.

Ao mesmo tempo, dado o caráter inerente que o processo desenvolvido pelas experiências dos movimentos populares do campo, ligados à Via Campesina Brasil, sejam aquelas de reorganização da produção em acampamentos e/ou assentamentos, ou estas educacionais, mesmo que consigamos alcançar formas de organização “pós-capitalistas”, mesmo frente à conjuntura extremamente limitada, elas

seguem sob a ameaça permanente, e prosseguirão enquanto o objetivo fundamental de avançar 'para além do capital' não for resolvido.

O enfrentamento teórico das questões delimitadas na pesquisa, referentes à formação do educador do campo, buscou possibilitar respostas estabelecendo nexos e relações entre o trabalho pedagógico no curso de Pedagogia da Terra, a proposta de formação do educador do campo e a problemática mais geral referente à questão agrária no Brasil.

Ao responder a tais questionamentos que se desdobraram a partir da hipótese do trabalho, foram seguidos procedimentos que permitiram coletar sistematizar e organizar dados concretos que, submetidos à reflexão teórica, permitem a exposição da presente tese, a saber, 'O Curso de formação de educadores do campo – Pedagogia da Terra – enfrenta a contradição da dicotomia teoria e prática (organização do conhecimento), exclusão e inclusão (objetivos-avaliação)' mas, encontra o limite estabelecido para além do curso.

Avança-se pouco no Brasil na perspectiva da construção do projeto histórico socialista, apesar das condições objetivas já indicarem a necessidade da superação do capitalismo. E isto se reflete no interior do curso, não de forma mecânica e imediata, mas por mediações no trabalho na sala de aula, no curso como um todo e no próprio ITERRA. Isso nos indica que tanto as questões teóricas quanto as pragmáticas devem avançar intensamente no próximo período conforme nos alerta Mészáros destacando que *A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar.....O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana* (2005, p. 76, grifo nosso)

Portanto, a formação de educadores é estratégica nessa luta. Neste sentido, outras questões ainda podem ser destacadas para a reflexão quanto à continuidade das lutas sociais a serem enfrentadas no próximo período. Ao constatarmos que a formação dos educadores de Pedagogia da Terra, realizada no ITERRA/IEJC, tem apresentado em sua essência uma alteração da sua base produtiva, caracterizando-se como uma formação com predomínio onilateral, é necessário, a partir daí, aprofundarmos o trabalho pedagógico que já vem sendo desenvolvido os espaços onde estes educadores formados irão atuar na continuidade de sua ação pós-conclusão do curso.

Se estes educadores formam-se num outro processo de organização da escola, como garantir que os mesmos possam compreender com maior radicalidade esta alteração que experimentam no interior do ITERRA/IEJC para que possam construir, tornarem-se difusores, deste processo de alteração da atividade fundante dos ser social para uma forma não alienada no trabalho pedagógico? Destaca-se, em nossa compreensão, a necessidade de desenvolver com maior radicalidade a apropriação também de uma lógica de pensamento, isto é, uma teoria do conhecimento que se articule à teoria pedagógica que já vem sendo desenvolvida e orientada pela proposta pedagógica do MST, que tem sido incorporada pelos movimentos articulados à Via Campesina e materializada nos cursos de formação de educadores. Não será suficiente garantirmos a orientação dos princípios pedagógicos e filosóficos de uma educação transformadora, se estes não estiverem organicamente vinculados à uma teoria do conhecimento que lhes permita se apropriar da realidade, compreendendo-a, explicando e elaborando uma ação intencional de transformação da mesma. E a teoria do conhecimento que tem se apresentado capaz de atender esta necessidade vivida no confronto de luta de classes tem sido o materialismo, de lógica dialética e histórica.

Encontramos, em relação a esta última, o confronto de duas grandes tendências que podem ser situadas como matrizes para a ciência. Estas duas grandes matrizes apresentam bases distintas, e explicitam o debate entre o idealismo e o materialismo, entre a lógica formal e a lógica dialética, cujo confronto fundamentam dois diferentes grupos de categorias gnosiológicas, diferenciando duas grandes visões de mundo e duas maneiras de pensar a realidade.

A primeira vertente, o idealismo, com a lógica formal de pensamento, expressa uma visão fixista, funcional, pré-definida e pré-determinada da realidade, apontando para um olhar homogêneo contrariamente ao conflitivo, anulando as contradições internas que se apresentam na realidade. Na lógica formal (...) *as formas do pensamento não são consideradas nem em movimento nem em desenvolvimento, mas sim como estáticas e imutáveis umas ao lado das outras; e a partir desse fato, os sistemas de classificação elaborados não refletem o processo histórico do surgimento e do desenvolvimento das formas do pensamento, nem colocam em evidência sua correlação e sua interdependência necessárias. Em classificação das formas do pensamento é encontrada em Aristóteles, fundador da lógica formal, e em Kant, além de outros filósofos* (CHEPTULIN, 1982, p. 142).

O pensamento teórico-científico de matriz dialética permite a compreensão do conhecimento como resultado da práxis humana. Sendo este uma produção coletiva, que se insere criativamente na história dos povos que responderam de maneira específica aos desafios colocados na realidade, em diferentes épocas e em diferentes configurações sócio-econômicas, políticas e culturais. O materialismo, com o

suporte da lógica dialética possibilita, ao contrário da anterior, uma visão dinâmica, complexa e contraditória de realidade, partindo de categorias materialistas tal como a contradição e o movimento.

A partir daí se destaca também a necessidade do desenvolvimento de estratégias para a difusão do método do ITERRA/IEJC de forma mais contundente em outros contextos externos ao Instituto, com condições muitas vezes profundamente adversas, mas que pudessem garantir a superação da alienação do ser humano no trabalho pedagógico.

Ousamos, neste momento, levantar possibilidades nesta direção tais como:

Primeiramente, mas não necessariamente nessa ordem, a formação de educadores articulada e desenvolvida diretamente no interior de assentamentos, contribuindo para a construção das escolas daquelas comunidades a partir das bases de reorganização do trabalho referenciada no método do ITERRA/IEJC. Assim, ao mesmo tempo em que se organiza a educação, transforma-se mais intensamente a realidade das áreas de reforma agrária, reestruturando-se a organização dos assentamentos, a organização da produção e, ainda, formam-se educadores. Esta poderia ser uma possibilidade de alcançarmos mais um salto qualitativo nas experiências educacionais do campo, universalizando a educação revolucionária a partir das condições existentes e, ao mesmo tempo, tensionando-as para transformá-las a favor do projeto da classe trabalhadora. Estas experiências poderiam estar vinculadas a projetos de formação também conveniados com as universidades públicas.

Ainda, como uma *segunda* possibilidade, a partir da escola básica das áreas de reforma agrária, também se poderia, ao mesmo tempo, montar estruturas para o desenvolvimento da formação de professores em cada região do país, que se tornariam pólos de formação de educadores baseados na realidade de cada local.

Em *terceiro* lugar, talvez como uma forma de fluidez às propostas anteriores, a iniciativa possa partir de um curso de especialização em educação no campo, os quais já vem sendo realizados pelos movimentos camponeses, no qual as turmas de Pedagogia da Terra, egressas do ITERRA/IEJC, pudessem se especializar desenvolvendo atividades em assentamentos com este cunho transformador. Concluído o curso de especialização, poderíamos alcançar uma educação, tanto na escola como no assentamento, que garantisse a reorganização do trabalho pedagógico nestes locais.

Estas possibilidades levantadas partem da constatação explícita de que possuímos uma realidade, no interior dos movimentos camponeses, em especial no MST, onde as situações educativas numa perspectiva onilateral se encontram presentes.

Contudo, não desconsideramos a necessidade da organização das condições concretas para tanto. Mas é possível localizar as áreas que melhor reúnem estas condições, em cada região do país, e iniciar tais experiências por estes locais. Não bastará formar educadores que retornam para sua realidade social, ou do Movimento ao qual está vinculado, apenas com suas concepções transformadas, se não forem construídas, unificadas, coletivizadas e universalizadas as condições também para as transformações da base material em que vivemos.

Para o encerramento deste trabalho, ressaltamos ainda que a referência teórica que elegemos para este estudo nos permitiu estabelecer nexos históricos entre a questão agrária mais geral, a particularidade do curso de formação dos educadores e a especificidade, dentro do curso, do trabalho pedagógico. Ao tomarmos como referência uma determinada teoria do conhecimento (materialismo histórico dialético), que subsidia também uma teoria pedagógica (princípios que têm orientado o processo pedagógico deste projeto) e, como pano de fundo, um determinado projeto de sociedade (o socialismo), entendemos que o conhecimento deve ser abordado de forma que sejam feitos os nexos históricos, em constante relação com a luta de classes, possibilitando a apreensão das contradições do real, as quais atuam como motor da história.

O trabalho que vem sendo desenvolvido na experiência do Curso de Pedagogia da Terra, realizado no ITERRA, apesar de sofrer as determinações da forma como o trabalho se estrutura sob o capital, tem apontado possibilidades de alteração do trato com o conhecimento e com a organização do trabalho pedagógico. Possibilita identificar a necessária alteração da organização do trabalho pedagógico abordando o conhecimento na sua totalidade. Neste sentido, a possibilidade de essência identificada está na organização curricular a partir da prática, partindo de complexos temáticos, tendo o trabalho enquanto atividade específica do ser humano.

Compreender os diversos modos de produção que já existiram, fazer a análise do sistema capitalista e ampliar a visão sobre ideologias sustentadas pelos sujeitos coletivos revolucionários no confronto das lutas sociais, que visam não só a reforma agrária, mas uma mudança do sistema, que supere a sociedade de classes, nos remete a considerar, ainda, a necessidade da organização revolucionária, da educação política e da consciência de classe. Esta última entendida enquanto na perspectiva da formação de uma consciência da situação de classe na história através de um processo dialético, onde o movimento da história é tornado consciente pelo conhecimento de sua situação de classe. A consciência de classe aparece enquanto uma possibilidade objetiva, ou seja, a expressão racional dos interesses históricos do proletariado.

No caso do proletariado, a questão da consciência, amplia-se com base em *uma identidade de interesses*, até que se torne uma questão comum a toda à classe, a qual cria um instrumento adequado de luta através da forma de um partido político. O processo de formação da consciência de classe é coincidente com a ascensão de uma organização de classe abrangente, aspectos esses que se apóiam mutuamente.

Destacamos, neste sentido, a fertilidade do terreno aonde a experiência vem sendo realizada, a qual possibilita elementos essenciais necessários a uma prática pedagógica com base em princípios de uma educação para transformação social.

Em nossas análises podemos constatar que diversos elementos da proposta pedagógica do MST, incorporado pela Via Campesina, podem ser encontrados na práxis pedagógica do ITERRA/IEJC constituindo práticas significativas em relação às aproximações com a proposta da pedagogia socialista, sendo base de uma teoria pedagógica socialista. E, desta forma, apresenta-se como uma continuidade das experiências da educação proletária iniciada e defendida pelos pedagogos socialistas do início do século XX.

Neste sentido, podemos confirmar a tese principal deste estudo na qual defendemos que vêm sendo materializadas, através destes sujeitos coletivos do campo, de caráter revolucionário, novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico que permitem um direcionamento da formação numa perspectiva onilateral solidificando bases para a construção de princípios que orientam uma teoria pedagógica articulada a um projeto de formação de educadores e um histórico superador das relações de produção da vida sob o capitalismo.

Para defender a tese que ora apresentamos, é necessário ainda, reconhecer que, a realidade não está dada e acabada. A categoria da contradição vem nos apoiar nesta direção. Afirmar que uma proposta de formação de professores é revolucionária não significa dizer que não possui contradições. Esta formação revolucionária guarda em si a raiz da contradição que a faz existir no atual momento histórico. Portanto é a partir dela que estamos nos debruçando para reunir os elementos que em confronto, a fazem ser o que ela é, e ainda, os elementos que nos permitam identificar possibilidades de esta vir a ser em um outro projeto histórico.

Esta experiência vem se configurando, por um lado, como um grande desafio frente às dificuldades e limites enfrentados diante da realidade brasileira no atual momento histórico em que vivemos e, por outro, como uma importante possibilidade de materialização de experiências no campo da educação crítica, reflexiva e superadora. Assim, vem se consolidando como referência para a elaboração de

proposições para a formação acadêmica das diversas áreas do conhecimento desenvolvidas pelas universidades brasileiras e, especificamente, voltadas para a formação de educadores do campo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMANAQUE Abril Brasil 2002. São Paulo, Abril, 2002, p. 133.
- ANDREATTA, Marcelo de F. C. *Instituto de Educação Josué de Castro – Paulo Freire e a “Escola Diferente”*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.
- BOGO, Ademar. *O MST e a Cultura*. Caderno de Formação No. 34. São Paulo, ANCA, 2000.
- FERNANDES, Bernardo M. *Gênese e Desenvolvimento do MST*. Caderno de Formação no. 30. São Paulo, MST, 1998.
- BRASIL vai mal no ranking do ensino. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 07 out. 2003, Ensino, p. 07.
- BRAUNER, V.. *Formação de Professores de Educação Física: o caso da UFRGS*. In: Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Goiânia: CBCE, p. 839-844, 1997.
- CALDART, R. *Educação em Movimento*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- CALDART, R. S. *Pedagogia da Terra-Formação de identidade e identidade de formação*. In: ITERRA. Cadernos do Iterra, Ano II, no. 6, Dez. 2002, p. 77-98.
- CAMPOS, P S. & SANTOS, K. *Eles não têm Previdência*. *Zero Hora*, Porto Alegre, 07 jul. 2003, Reportagem Especial, p. 04.
- CARVALHO, Martins de. *A questão agrária e o fundamentalismo neoliberal no Brasil*. Curitiba, 12 de maio de 2004. Disponível em http://resistir.info/brasil/questao_agraria.html . Acesso em 31 de março de 2007.
- CASAGRANDE, Nair. *O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal*. 2001. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- COGGIOLA, Osvaldo. *La Cuestión Agraria en Brasil*. Grupo de Pesquisa História e Economia Mundial Contemporâneas. Artigos. Março de 2007. ISSN: 1676-86717 . Disponível em: http://www.gtehc.pro.br/Textos/la_cuestion_agraria_en_brasil.pdf. Acessado em 30 de março de 2007.
- DIAS, E. *Reestruturação Produtiva: forma atual da luta de classes*. In: Outubro. Revista do Instituto de Estudos Socialistas. Maio 1998, no. 01, São Paulo, Xamã, pp. 45-52.
- DIAS, Rosanne E. & LOPES, Alice C. *Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

- DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.
- ENGUITA, M. F. *Trabalho, Escola e Ideologia*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- EVANGELISTA, J. E. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. 2ª ed, São Paulo, Cortez, 1997.
- FERNANDES, B. M.; DA SILVA, A A, GIRARDI, E. P. *Questões da Via Campesina*. Disponível em <http://www2.prudente.unesp.br/dgeo/nera/publicacoes.html>. Acessado em 12 dezembro de 2004.
- FERNANDES, B. M. & MOLINA, M. C. *O campo da educação do campo*. In: MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 53-89.
- FREITAS, L C de. *Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'*. In: Educação & Sociedade, Ano IX, n. 27; set., p. 122-140. São Paulo, Cortez, 1987.
- FREITAS, L C de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, Papirus, 1995.
- FREITAS, L C de.. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo, Moderna, 2003a.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.
- FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e Crise do Trabalho. Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis/RJ, Vozes, 1998.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- _____, A. *Concepção Dialética da História*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1991, p.70-80.
- KOLLING, Edgar J. et all. (orgs). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, ANCA, 2002.
- LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ª. ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- LESSA, S. *A ontologia de Lukács*. Maceió: EDUFAL, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 5ª. ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- LÜEDKE, M & ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.

- MARTINS, J. de S. *Os Camponeses e a política no Brasil*. 5ª ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- MARX, K. K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 11ª ed, São Paulo, Hucitec, 1999.
- MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- MEC. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, MEC, 2002.
- MEC. *Panorama da Educação no Campo*. Brasília, MEC, 2006.
- MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo, Boitempo Editorial / Editora da Unicamp, 2002.
- MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.
- MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2006.
- MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A de (orgs). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004.
- NETO, L. B. *Sem Terra aprende e ensina*. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento do Trabalhadores Rurais. Campinas:Autores Associados, 1999.
- SIMAS, C. Produção mundial maior não mata a fome. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 26 de outubro de 2003, Geral, p. 09.
- SILVA, J. G.. *Agricultura e Reforma Agrária: anos 1995/97*. In: Belo Horizonte, Práxis, Copyright, Ano V, julh/out. 1998, n 11, p. 05-16.
- TONET, I. *Democracia ou Liberdade?* Alagoas, Edufal, 1997.
- TONET, Ivo. *Sobre o Socialismo*. Curitiba, HD Livros, 2002.
- TONET, Ivo. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí, Unijuí, .2005.
- TRIVIÑOS, Augusto N. *Bases Teórico- Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. V. 4, Nov. 2001. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo:Atlas, 1987.
- TROTSKY, Leon. *Em defesa do Marxismo*. 3.ed. SL Publicações Liga Bolchevique Internacionalista, Fortaleza, 2003.
- VÁZQUESZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Praxis*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 3ª ed., São Paulo, Papirus, 1994.

VEIGA, I. P. (org.). *Projeto Político Pedagógico a Escola – uma construção possível*. São Paulo, Papirus, 1995.

WEBER, S. *Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil*. In: *Educação e Sociedade*, Campinas. Vol. 24, p. 1125-1154, dezembro 2003.

Documentos Consultados

ITERRA. *Instituto de Educação Josué de Castro – Projeto Pedagógico*. Cadernos do Iterra. Ano I, No. 2, Veranópolis, Iterra, Maio. 2001.

ITERRA. *Pedagogia da Terra*. Cadernos do Iterra. Ano II, No. 6, Veranópolis, Iterra, Dez. 2002.

ITERRA. *Instituto de Educação Josué de Castro – Método Pedagógico*. Cadernos do Iterra. Ano IV, No. 9, Veranópolis, Iterra, Dez. 2004.

ITERRA. *Relatório da Prática de Campo da Turma de Pedagogia da Terra Margarida Alves – Versão Preliminar*. Veranópolis, Iterra, Dez. 2005, mimeo. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação no. 08*. ANCA, São Paulo, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Como fazemos a escola de educação fundamental*. Caderno de Educação no. 09. 2ª ed, ITERRA, Veranópolis, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. Caderno de Formação no. 18. São Paulo, MST, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Nossos Valores – Pra Soletrar a Liberdade no. 01*. ANCA, São Paulo, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Como fazemos a escola de educação fundamental*. Caderno de Educação no. 09. 2ª ed, ITERRA, Veranópolis, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Curso de Pedagogia – Projeto Pedagógico*. Porto Alegre, 2004, mimeo.

UERGS/ITERRA. *Curso de Pedagogia da Terra – Projeto Metodológico Etapa 5*. Veranópolis, Iterra, Dez. 2005, mimeo.

UERGS/ITERRA. *Minuta de Projeto de Pesquisa*. Veranópolis, Iterra, Mar.2004, mimeo.

ANEXO I

Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARTE I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

1. Qual é o seu **nome completo**, cidade e Estado de origem e o Movimento Social do qual faz parte?
2. Você pode falar de sua **história** desde a entrada em seu Movimento Social até a chegada no curso de Pedagogia da Terra?
3. Você **já atua como educadora** em alguma escola ou outros espaços?
4. Você teria **condições de cursar um curso de ensino superior** se não fosse através deste processo, através da sua inserção em um Movimento Social?
5. Qual a tua **formação**?

PARTE II - DADOS SOBRE O CURSO

Há uma forma de organização própria, específica deste curso. Gostaria que você falasse sobre algumas questões específicas sobre esta forma de organização. Inicialmente:

I. TRABALHO PEDAGÓGICO

1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E TRATO COM O CONHECIMENTO

- a) **como são tomadas as decisões** sobre o andamento do curso, nos seus diversos aspectos, tanto administrativos quanto em relação ao trato com o conhecimento? Qual a sua opinião sobre este processo?
- b) **de que forma tem se dado o trato com o conhecimento** durante o curso (como é tratado, quais estratégias são utilizadas)?
- c) **como você observa a formação individual** de cada educando frente esta forma de organização e desenvolvimento do curso e da escola?

2. OBJETIVOS E AVALIAÇÃO

- d) dentro de todo o processo de formação desenvolvido pelo curso, como ocorre o **planejamento e a definição dos objetivos** no curso, no trato com os componentes curriculares e nas atividades em geral, realizadas nos diversos tempos pedagógicos?
- e) como se dá o processo de **avaliação** do e no curso em geral, no trato dos componentes curriculares e nas atividades que são realizadas dentro dos tempos pedagógicos?

3. TEMPOS E ESPAÇOS

- f) como se dá a organização dos tempos, tanto na organização do curso (em tempo escola e tempo comunidade), quanto na organização do tempo na rotina diária e semanal da escola.

- g) qual a sua opinião sobre esta forma de organização dos tempos pedagógicos?
 h) como se dá a utilização dos espaços para o trato com o conhecimento e qual sua opinião sobre este processo?

4. MATERIAIS, EQUIPAMENTOS

- i) em relação a utilização dos materiais e recursos para o trato com o conhecimento, como ocorre e qual a sua opinião sobre este aspecto?

II. CONCEPÇÕES

1. Formação de Professores

- a) Em relação à proposição mais geral do curso de Pedagogia da Terra, que é a formação de educadores, o que é de fato esta proposta de formação de educadores na sua compreensão?
 b) No teu ponto de vista, o curso está dando conta de concretizar esta proposta de formação de educadores?

2. Formação Humana

- c) Como você entende que se dá o processo de formação do ser humano?
 d) Em teu ponto de vista, o curso apresenta alguma proposta para a formação do ser humano? Se sim, qual seria esta proposta?

3. Projeto Histórico

- d) Em sua opinião, a partir da proposta ou projeto de formação de professores do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), o curso também apresenta um projeto de sociedade? Se sim, qual é este projeto social?
 e) Qual a diferença entre este projeto de sociedade proposto pelo curso e o atual projeto de sociedade em que vivemos atualmente? (sociedade _____ X sociedade capitalista)

III. FINANCIAMENTO

1. Custeios

- a) Tu tens tem conhecimento sobre sobre como a escola se mantém financeiramente, qual a origem dos recursos para a manutenção da escola?
 b) Estes são suficientes para a manutenção da escola e do curso?

2. Gerenciamento

- c) Os educandos da turma participam, de alguma forma, no gerenciamento destes recursos financeiros da escola?

IV. ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

- a) Você participa ou tem alguma relação com algum movimento sindical?

V. GESTÃO ADMINISTRAÇÃO

- a) Como ocorre o processo de gestão e administração da escola? Este processo ocorre de forma democrática?

ANEXO II

**Grade Curricular Curso UERGS
Pedagogia Anos Iniciais: Crianças, Jovens e Adultos**

Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos

Semestre	Componente Curricular	Créditos	Horas-Aula
1º	História da Formação Social	04	60
	História da Educação e da Pedagogia	04	60
	Estudos Histórico-sócio-psico-antropológicos sobre a infância	04	60
	Estudos Histórico-sócio-psico-antropológicos sobre Jovens e Adultos	04	60
	Observação, Participação e Integração na Realidade Local e Regional	04	60
	Língua Portuguesa e Literatura I	04	30
	Informática I	02	30
2º	História da Formação Social Brasileira	02	30
	História da Formação Social do RS	02	30
	História da Educação Brasileira	04	60
	Teoria do Conhecimento e da Aprendizagem	04	60
	Concepções e Métodos da Educação Popular	04	60
	Investigação da Realidade Local e Regional	04	60
	Língua Portuguesa e Literatura II	02	30
Informática II	02	30	
3º	Sociologia da Educação	04	60
	Filosofia da Educação	04	60
	Leitura e Escrita Anos Iniciais e EJA: conteúdo e método I	04	60
	Estudo Eletivo	04	60
	Investigação da Realidade Sócio-Educativa	04	60
	Língua Portuguesa e Literatura III	02	30
	Língua Estrangeira I	02	30
4º	Trabalho e Educação	04	30
	Teoria da Cooperação	04	30
	Estudos Culturais	04	30
	Educação e Mídias	04	30
	Movimento, Arte e Educação Psicomotora	04	60
	Movimentos Sociais e Educação	04	60
	Investigação e Prática em Processos Educativos	04	60
	Língua Portuguesa e Literatura IV	02	30
Língua Estrangeira II	02	30	
5º	Educação e Desenvolvimento	04	60
	Teorias do Currículo	04	60
	Educação Matemática: conteúdo e método	04	60
	Leitura e Escrita Anos Iniciais e EJA: conteúdo e método II	04	60
	Investigação e Prática em Processos Educativos: EJA	04	60
	Ética, Estética e Relações Humanas	04	60
6º	Organização das Políticas Públicas para a Educação Básica I	04	60
	Ciências Naturais: conteúdo e método	04	60
	Ciências Sociais: conteúdo e método	04	60
	Projeto Pedagógico	04	60
	Estágio em Anos Iniciais I	06	120
7º	Avaliação, Gestão e Coordenação de Processos Educativos	04	60
	Psicologia da Educação	04	60
	Trabalho de Conclusão I	02	30
	Práticas Alfabetizadoras em Anos Iniciais	04	60
	Estágio em Anos Iniciais II	10	150
8º	Organização das Políticas Públicas para a Educação Básica II	04	60
	Fundamentos da Educação Especial I	04	60
	Trabalho de Conclusão II	04	60
	Estágio em Anos Iniciais III	12	180

*Cada crédito corresponde a 15 horas-aula.

ANEXO III

Treze pontos para um projeto popular para o Brasil

Organizações entregam projeto para governo com propostas em 13 áreas

Uma comissão de 10 representantes de movimentos sociais entregou ao ministro do Desenvolvimento Social, Patrus Ananias, uma plataforma com propostas para o fortalecimento do projeto popular e de esquerda, em Brasília (DF), em 19 de outubro. O documento define as diretrizes para que o segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, se reeleito, atenda às necessidades da população. Antes do encontro com o ministro, os movimentos organizaram uma marcha contra o avanço do projeto da direita, com a participação de 1.500 pessoas.

Leia abaixo trechos do conjunto de propostas redigido pelos movimentos, chamado "*Treze pontos para um projeto popular para o Brasil*"

Leia abaixo a plataforma política dos movimentos sociais para a candidatura Lula

Excelentíssimo Sr. Presidente Luiz Inácio Lula da Silva,

Os movimentos sociais de todo o país saem às ruas em defesa de seu segundo mandato na expectativa do avanço das lutas pelo fortalecimento de um Projeto Popular para o Brasil, que só será possível com a participação efetiva do povo e suas organizações sociais.

Estamos cientes do perigo que representa para o povo brasileiro o outro projeto, direitista e neoliberal, do candidato Alckmin. A intolerância, a insensibilidade social e a criminalização dos movimentos, certamente estão no pacote do "choque de gestão" dito pelo candidato das elites.

Assim, reafirmamos nosso compromisso e disposição pela intensificação das lutas populares e democráticas no país e apresentamos, ao mesmo tempo, nosso manifesto por um Brasil justo e independente, conduzido pelo povo e dirigido por Lula presidente!

13 pontos de um projeto popular para o Brasil:

1 . REFORMA AGRÁRIA

Realizar uma ampla Reforma Agrária, com caráter popular, garantindo terra para todos que nela trabalhem. Limitar o tamanho da propriedade da terra como forma de garantir seu uso social e racional. Promover a soberania alimentar, produzindo alimentos livres de agrotóxicos. É preciso também garantir terra às comunidades tradicionais: indígenas, ribeirinhos, seringueiros, geraiszeiros e quilombolas.

2. ENERGIA

Energia elétrica como direito social e dever do estado e não como mercadoria para os lucros das empresas privatizadas. É preciso ainda reestatizar as empresas de distribuição e transmissão de energia elétrica, tais como, Eletropaulo, Cesp e CTEEP vendidas pelos governos tucanos. Ampliar ainda mais o

programa Luz para Todos e dar isenção de taxa de energia elétrica para famílias que consomem até 100 Kw/mês. A energia é do povo e para o povo!

3. EDUCAÇÃO

Por uma educação comprometida com a formação integral da pessoa humana, destinada à realização de sua atividade crítica e transformadora na sociedade. Pela ampliação do acesso ao ensino universitário no Brasil e o fortalecimento do ensino público, gratuito, amplo e de qualidade em todos os seus níveis de modalidade. Defendemos ainda o FUNDEB e também a democratização da produção de pesquisas e conhecimentos para todas as regiões do país e que atendam aos interesses estratégicos do povo Brasileiro.

4. DESENVOLVIMENTO

Por uma economia que estimule a produção de bens e possibilite a eliminação da pobreza e da desigualdade social. Que privilegie o trabalho e a qualidade de vida do povo brasileiro, com crescimento e distribuição de renda valorizando uma economia mais justa e solidária.

5. DIVERSIDADE

Por políticas públicas efetivas que combatam o preconceito e promovam a valorização e o respeito à diversidade cultural, étnica, à orientação sexual, gênero, crença religiosa, idade e classe social no povo brasileiro. Queremos oportunidades iguais para todos os brasileiros, com democracia econômica, social, política e cultural.

6. PARTICIPAÇÃO POPULAR

Pelo fortalecimento da democracia popular participativa. As consultas populares devem ser estimuladas e apoiadas por políticas de governo que visem a maior participação e a tomada de decisão da população sobre seus problemas. O poder político e social deve estar sob controle permanente do povo e suas organizações sociais para exercerem mecanismos eficazes de intervenção na realidade local e nacional, visando à qualidade de vida e o bem comum.

7. MEIO AMBIENTE E SOBERANIA NACIONAL

Queremos políticas que garantam a plena soberania sobre nosso território, nossas riquezas naturais, nossa biodiversidade e conhecimentos associados à mesma. O Estado deve ter o controle popular das empresas estratégicas para o desenvolvimento nacional e criar outras para gerir temas fundamentais para nossa soberania tecnológica e o pleno uso de nossas riquezas naturais em benefício do povo Latino Americano, em busca de sua integração política, econômica e social.

8. DIREITO AO TRABALHO E LIBERDADE SINDICAL

Que o Estado garanta a todos e todas o direito ao trabalho, como condição de cidadania plena, como direito fundamental de realização humana, e que crie condições para que seja um trabalho produtivo, criativo, não alienado e voltado para as necessidades da maioria. Defendemos salários dignos para os trabalhadores na ativa e aposentados. E ainda, com liberdade sindical e reformas que consolidem e fortaleça os direitos sociais dos trabalhadores e trabalhadoras.

9. MORADIA

Queremos reorganizar o convívio e o planejamento urbano das cidades, buscando criar condições humanas para toda a população, com políticas que evitem o êxodo rural, as migrações massivas e a instalação de famílias em locais inadequados. Defendemos uma política pública de amplitude popular para construção de moradias, combatendo a grilagem em terras públicas e a máfia da especulação imobiliária.

10. CULTURA

Queremos a democratização e a popularização da cultura no país. Fortalecer os espaços de trocas culturais promovendo o acesso popular aos teatros, cinemas, exposições, sinfonias, amostras, apresentações folclóricas e festas tradicionais que celebrem a vida, a luta, a solidariedade e a diversidade do povo brasileiro.

11. DEMOCRATIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO

Pela quebra do monopólio da informação no país. Pela proibição do lucro e de investimentos estrangeiros nas concessões públicas de meios de comunicação nacional. Pelo investimento público em veículos de comunicação de caráter popular, comunitário, de interesse social e que estimulem a diversificação de fontes e distribuição de poder informativo na sociedade.

12. SAÚDE

O Estado deve garantir e defender a saúde de toda a população. Deve implementar políticas públicas de soberania, segurança alimentar e de atenção básica como forma preventiva, ampliando e melhorando programas de saúde familiar. Deve incluir também o atendimento médico-odontológico, psiquiátrico e de enfermagem. O Estado deve garantir ainda acesso a medicamentos gratuitos a toda população necessitada, fortalecendo sua rede estatal de pesquisa, produção e distribuição de medicamentos.

13. JUVENTUDE

Por uma juventude e infância protegidas com apoio amplo de políticas que promovam a afetividade, o respeito, seus direitos legais, sua construção social, política e cultural na sociedade. Através do fortalecimento de programas de inserção produtiva dos jovens, possibilitar acesso à formação profissional e cultural de qualidade, além de transporte público gratuito.

Brasília, 19 de outubro de 2006.

CUT (Central Única dos Trabalhadores); UNE (União Nacional dos Estudantes); UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas); MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra); MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens); MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores); PJB (Pastoral da Juventude do Brasil); MMC (Movimento de Mulheres Camponesas); MTD (Movimento dos Trabalhadores Desempregados); Movimento Consulta Popular; Coalizão Moradia – DF; Movimento dos Catadores de Lixo Reciclável; MNDH (Movimento Nacional de Direitos Humanos); Vida e Juventude; Rede de Educação Cidadã; Liga Brasileira das Lésbicas; MNMMR (Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua)

Fonte: Disponível em http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/nacional/news_item.2006-10-27.3935757603 .
Acessado em 25 de maio de 2007.

ANEXO IV

CARTA DO 5º CONGRESSO NACIONAL DO MST

Nós, 17.500 trabalhadoras e trabalhadores rurais Sem Terra de 24 estados do Brasil, 181 convidados internacionais representando 21 organizações camponesas de 31 países e amigos e amigas de diversos movimentos e entidades, reunidos em Brasília entre os dias 11 e 15 de junho de 2007, no 5º Congresso Nacional do MST, para discutirmos e analisarmos os problemas de nossa sociedade e buscarmos apontar alternativas.

Nos comprometemos a seguir ajudando na organização do povo, para que lute por seus direitos e contra a desigualdade e as injustiças sociais. Por isso, assumimos os seguintes compromissos:

1. Articular com todos os setores sociais e suas formas de organização para construir um projeto popular que enfrente o neoliberalismo, o imperialismo e as causas estruturais dos problemas que afetam o povo brasileiro.
2. Defender os nossos direitos contra qualquer política que tente retirar direitos já conquistados.
3. Lutar contra as privatizações do patrimônio público, a transposição do Rio São Francisco e pela reestatização das empresas públicas que foram privatizadas.
4. Lutar para que todos os latifúndios sejam desapropriados e prioritariamente as propriedades do capital estrangeiro e dos bancos.
5. Lutar contra as derrubadas e queimadas de florestas nativas para expansão do latifúndio. Exigir dos governos ações contundentes para coibir essas práticas criminosas ao meio ambiente. Combater o uso dos agrotóxicos e a monocultura em larga escala da soja, cana-de-açúcar, eucalipto, etc.
6. Combater as empresas transnacionais que querem controlar as sementes, a produção e o comércio agrícola brasileiro, como a Monsanto, Syngenta, Cargill, Bunge, ADM, Nestlé, Basf, Bayer, Aracruz, Stora Enso, entre outras. Impedir que continuem explorando nossa natureza, nossa força de trabalho e nosso país.
7. Exigir o fim imediato do trabalho escravo, a super-exploração do trabalho e a punição dos seus responsáveis. Todos os latifúndios que utilizam qualquer forma de trabalho escravo devem ser expropriados, sem nenhuma indenização, como prevê o Projeto de Emenda Constitucional já aprovado em primeiro turno na Câmara dos Deputados.
8. Lutar contra toda forma de violência no campo, bem como a criminalização dos Movimentos Sociais. Exigir punição dos assassinos – mandantes e executores - dos lutadores e lutadoras pela Reforma Agrária, que permanecem impunes e com processos parados no Poder Judiciário.
9. Lutar por um limite máximo do tamanho da propriedade da terra. Pela demarcação de todas as terras indígenas e dos remanescentes quilombolas. A terra é um bem da natureza e deve estar condicionada aos interesses do povo.
10. Lutar para que a produção dos agrocombustíveis esteja sob o controle dos camponeses e trabalhadores rurais, como parte da policultura, com preservação do meio ambiente e buscando a soberania energética de cada região.
11. Defender as sementes nativas e crioulas. Lutar contra as sementes transgênicas. Difundir as práticas de agroecologia e técnicas agrícolas em equilíbrio com o meio ambiente. Os

assentamentos e comunidades rurais devem produzir prioritariamente alimentos sem agrotóxicos para o mercado interno.

12. Defender todas as nascentes, fontes e reservatórios de água doce. A água é um bem da Natureza e pertence à humanidade. Não pode ser propriedade privada de nenhuma empresa.
13. Preservar as matas e promover o plantio de árvores nativas e frutíferas em todas as áreas dos assentamentos e comunidades rurais, contribuindo para preservação ambiental e na luta contra o aquecimento global.
14. Lutar para que a classe trabalhadora tenha acesso ao ensino fundamental, escola de nível médio e a universidade pública, gratuita e de qualidade.
15. Desenvolver diferentes formas de campanhas e programas para eliminar o analfabetismo no meio rural e na cidade, com uma orientação pedagógica transformadora.
16. Lutar para que cada assentamento ou comunidade do interior tenha seus próprios meios de comunicação popular, como por exemplo, rádios comunitárias e livres. Lutar pela democratização de todos os meios de comunicação da sociedade contribuindo para a formação da consciência política e a valorização da cultura do povo.
17. Fortalecer a articulação dos movimentos sociais do campo na Via Campesina Brasil, em todos os Estados e regiões. Construir, com todos os Movimentos Sociais a Assembléia Popular nos municípios, regiões e estados.
18. Contribuir na construção de todos os mecanismos possíveis de integração popular Latino-Americana, através da ALBA - Alternativa Bolivariana dos Povos das Américas. Exercer a solidariedade internacional com os Povos que sofrem as agressões do império, especialmente agora, com o povo de CUBA, HAITI, IRAQUE e PALESTINA.

Conclamamos o povo brasileiro para que se organize e lute por uma sociedade justa e igualitária, que somente será possível com a mobilização de todo o povo. As grandes transformações são sempre obra do povo organizado. E, nós do MST, nos comprometemos a jamais esmorecer e lutar sempre.

REFORMA AGRÁRIA: Por Justiça Social e Soberania Popular!

Brasília, 15 de junho de 2007.

ANEXO V

Tabela - Comparação dos Conflitos no Campo (1997-2006)

Tabela

Comparação dos Conflitos no Campo (1997-2006)

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Conflitos de Terra*										
Ocorrências de Conflito	195	152	277	174	366	495	659	752	777	761
Ocupações	463	599	593	390	194	184	391	496	437	384
Acampamentos					65	64	285	150	90	67
Total Conf. Terra	658	751	870	564	625	743	1.335	1.398	1.304	1.212
Assassinatos	29	38	27	20	29	43	71	37	38	35
Pessoas Envolvidas	477.105	662.590	536.220	439.805	419.165	425.780	1.127.205	965.710	803.850	703.250
Hectares	3.034.706	4.060.181	3.683.020	1.864.002	2.214.930	3.066.436	3.831.405	5.069.399	11.487.072	5.051.348
Conflitos Trabalhistas										
Ocorrências de Trabalho Escravo	17	14	16	21	45	147	238	236	276	262
Assassinatos				1				2		3
Pessoas Envolvidas	872	614	1.099	465	2.416	5.559	8385	6.075	7.707	6.930
Ocorrências de Superexploração e Desrespeito Trabalhista	49	56	28	33	25	22	97	107	178	136
Assassinatos	1	5					2			1
Pessoas Envolvidas	24.788	366.720	4.133	53.441	5.087	5.586	6.983	4.202	3.958	8.010
Conflitos pela Água										
Nº de Conflitos						14	20	60	71	45
Assassinatos										
Pessoas Envolvidas						14.352	48.005	107.245	162.315	13.072
Outros ***										
Nº de Conflitos	12	279	69	50	129				52	2
Assassinatos		4								
Pessoas Envolvidas	3.288	109.162	164.909	62.319	106.104				43.525	250
Total										
Nº de Conflitos	736	1.100	983	660	880	925	1.690	1.801	1.881	1.657
Assassinatos	30	47	27	21	29	43	73	39	38	39
Pessoas Envolvidas	506.053	1.139.086	706.361	556.030	532.772	451.277	1.190.578	975.987	1.021.355	783.801
Hectares	3.034.706	4.060.181	3.683.020	1.864.002	2.214.930	3.066.436	3.831.405	5.069.399	11.487.072	5.051.348

Fonte: Setor de Documentação da Secretaria Nacional da CPT.

*** Outros: registra-se Conflitos em Tempos de Seca, Sindicais, e em Áreas de Garimpo. No ano de 2006 foram registrados somente Conflitos em Tempos de Seca.

ANEXO VI

Fotografias – Área Externa do ITERRA IEJC



Vista aérea antiga do espaço físico quando a instituição quando esta se tratava do Seminário Seráfico São José.



Vista externa de parte do pavilhão que constitui atualmente as dependências do Iterra.



Vista externa de outra parte do pavilhão que constitui atualmente as dependências do Iterra.



Vista externa do galpão que constitui a estrutura das dependências do Iterra.



Vista externa da horta da escola.



Vista externa da lateral do pavilhão que constitui a estrutura do Iterra onde observamos o galpão da agroindústria da escola.



Vista interna da agroindústria.



Vista interna da agroindústria.