

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

LENI HACK

***A CULTURA CORPORAL NO CURSO NORMAL DE
NÍVEL MÉDIO NO IEJC/MST***

***PORTO ALEGRE – RS
2012***

Leni Hack

***A CULTURA CORPORAL NO CURSO NORMAL DE
NÍVEL MÉDIO DO IEJC/MST***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Marlene Ribeiro

LINHA DE PESQUISA: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Porto Alegre – RS
2012

CIP - Catalogação na Publicação

Hack, Leni

A cultura corporal no Curso Normal de Nível Médio
no IEJC/MST / Leni Hack. -- 2012.
230 f.

Orientadora: Marlene Ribeiro.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Cultura Corporal. 2. Formação de Professores.
3. Educação do Campo. 4. MST. I. Ribeiro, Marlene,
orient. II. Título.

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

**A CULTURA CORPORAL NO CURSO NORMAL
DE NÍVEL MÉDIO DO IEJC/MST**

Leni Hack

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Marlene Ribeiro

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Edgard Matiello Junior – CDS/UFSC

Prof^a Georgina Helena Lima Nunes – UFPEL

Prof. Jaime José Zitkoski – PPGEDU/UFRGS

Porto Alegre, 24 de fevereiro de 2012

AGRADECIMENTOS

À minha família.

À Professora Marlene Ribeiro.

Aos amigos e amigas, pelo carinho e compreensão.

Aos membros da Banca Examinadora, pelo afeto, generosidade e importante contribuição nesse processo.

À coletividade do Instituto de Educação Josué de Castro, educadoras e educadores da Reforma Agrária, educandas e educandos do Curso Normal de Nível Médio – Turma José Carlos Mariátegui – do IEJC, que tão singelamente se disponibilizaram em contribuir com a pesquisa.

RESUMO

A presente tese tem como objeto de estudo a Cultura Corporal no Curso Normal de Nível Médio do Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC, para compreender as contradições existentes no trabalho pedagógico referente à cultura corporal, presentes na proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Este trabalho encontra-se inserido 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. É uma pesquisa participante, de cunho qualitativo e caracteriza-se como um estudo de caso, tendo como base teórica o materialismo histórico e dialético. A partir do referencial bibliográfico, dos dados da realidade e das análises desenvolvidas no decorrer da pesquisa pudemos confirmar a hipótese elaborada a partir do problema de pesquisa assim delimitado: No Curso Normal de Nível Médio, do IEJC, os conhecimentos relacionados à cultura corporal são desenvolvidos na perspectiva da emancipação humana e formação omnilateral? A hipótese central que levantamos na presente pesquisa, a partir da delimitação do problema e da aproximação teórica e bibliográfica, produzida pelo Movimento, é de que existem possibilidades pedagógicas sendo construídas, no desenvolvimento do projeto de formação de educadores e educadoras do IEJC, no sentido de superar a concepção fragmentária do ser humano, em relação aos elementos da cultura corporal. Assim, a tese defendida consiste na afirmação de que o curso de formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, no IEJC, apresenta elementos de superação em relação à educação capitalista, trazendo no seu bojo, contradições no que diz respeito ao trato pedagógico dos elementos da cultura corporal. Apontamos que essa transformação é um processo, e como tal é dialético, constante, contínuo, e passa pela necessidade de um aprofundamento teórico, no campo da Cultura Corporal, para elaboração de um programa de ensino, que contemple a perspectiva de formação omnilateral, presente na base teórica de sustentação do projeto do MST, visando um projeto histórico socialista.

Palavras-chave: Educação do Campo; IEJC/MST; Formação de Educadores/as da Reforma Agrária; Cultura Corporal.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but l'étude de la culture corporelle dans l'Enseignement Normal Secondaire de l'Institut de l'Éducation Josué de Castro – IEJC, pour comprendre les contradictions existantes entre la pratique pédagogique de la culture corporelle et la proposition d'enseignement du Mouvement des travailleurs ruraux Sans Terre – MST. L'étude présentée dans cette thèse s'inscrit dans l'axe de recherche "Travail, Mouvements Sociaux et Éducation" à l'École Doctorale "Éducation" de L'Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS. La présente recherche est participative, qualitative et caractérisée comme une étude de cas, ayant comme fondement théorique le matérialisme historique et dialectique. Le référentiel bibliographique, les données réelles et les analyses développées au cours de cette étude ont permis de confirmer l'hypothèse formulée à partir de la problématique de recherche suivante: Dans l'Enseignement Normal Secondaire de l'IEJC la connaissance de la culture corporelle est-elle développée avec la perspective d'une émancipation humaine et formation omnilatérale?" La définition du problème et l'approche théorique et bibliographique élaborées par le Mouvement ont servi à la formulation de l'hypothèse principale de cette recherche, ainsi il y a des possibilités pédagogiques qui sont en train d'être construites au cours du projet de formation d'enseignants du IEJC, dans le sens de surmonter la conception fragmentaire de l'être humain, en relation aux éléments de la culture corporelle. Cette thèse affirme que la formation des enseignants de la Réforme Agraire, au IEJC, présente des éléments de dépassement en relation à l'éducation capitaliste, ponctuée des contradictions en rapport au traitement pédagogique des éléments de la culture corporelle. Nous signalons que cette transformation est un processus, et comme tel est dialectique, constant, continu, et demande un approfondissement théorique dans le champ de la Culture Corporelle, pour l'élaboration d'un programme d'enseignement dans la perspective de la formation omnilatérale, présente dans le fondement théorique du soutien au projet du MST, visant un projet historiquement socialiste.

Mots-clés: Éducation en Milieu Rural; IEJC/MST; Formation des Enseignants de la Réforme Agraire; Culture Corporelle.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALBA	Alternativa Bolivariana para a América Latina
ANCA	Associação Nacional de Cooperação Agrícola
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPP	Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico
CE	Caderno de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNBI	Coordenação de Núcleos de Base do Instituto
CNBT	Coordenação de Núcleos de Base da Turma
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRAB	Comissão Regional dos Atingidos por Barragens
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DER	Departamento de Ensino Rural
DETEPA	Departamento de Teologia e Pastoral
DR	Departamento Rural
EAP	Equipe de Apoio Pedagógico
EIU	Economist Intelligence Unit
EJC	Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro
ENADE	Exame Nacional de Avaliação do Desenvolvimento de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento de Educação e Pesquisa da Região Cealeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPE-CAMPO	Instituto de Pesquisa em Educação do Campo
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MAG 12	Magistério turma 12
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEP	Movimento de Educação Popular
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MMTR	Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NB's	Núcleos de Base
OCAP's	Oficinas de Capacitação Pedagógica
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto

PISA	Programme for International Student Assessment
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
PROMED	Programa de Apoio ao Ensino Médio
PROMET	Projeto Metodológico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPED	Projeto Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
TAC	Curso Técnico em Administração de Cooperativas
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
TEF	Tempo Educação Física
TSC	Curso Técnico em Saúde Comunitária
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UES	Unidade de Ensino Superior
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ	Universidade Regional de Ijuí
UT's	Unidades de Trabalho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1.a. A construção do problema e os objetivos	16
1.b. Os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa	24
I. APONTAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	34
1.1 – Uma breve cartografia sobre a realidade educacional brasileira.....	37
1.2 – Considerações acerca das concepções de educação no Brasil.....	52
1.3 – Educação Popular no Brasil – raízes da educação do MST.....	70
II. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	79
2.1 – A educação do campo – uma construção dos movimentos sociais de luta pela terra	81
2.2 – O projeto de educação do campo do MST	94
III. A CULTURA CORPORAL NO CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO IEJC	112
3.1 – Educação Física e Cultura Corporal	117
3.2 – O Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC	122
3.2.1 – Arquitetura e a Estrutura Espacial do IEJC	131
3.2.2 – Estrutura Organizacional e o Método Pedagógico do IEJC	134
3.2.2.1 – A Alternância	143
3.2.2.2 – Os Tempos Educativos	145
3.2.2.3 – O Trabalho	147

3.2.2.4 – A Auto-organização	149
3.2.2.5 – A Pesquisa	155
3.3 – O Curso Normal de Nível Médio – MAG 12 - Turma José Carlos Mariátegui	156
3.3.1 – O Projeto Pedagógico e sua efetivação durante o curso	157
3.3.2 – Os Tempos Educativos no MAG 12	170
3.3.3 – Educação Física no Curso Normal de Nível Médio	183
3.3.4 – Experiências e possibilidades do Cotidiano	187
FINALIZANDO UM TRECHO DA CAMINHADA	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
SÍTIOS CONSULTADOS	219
DOCUMENTOS CONSULTADOS	220
APÊNDICES	221
ANEXOS	226

APRESENTAÇÃO

“Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente tornar-me o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante” (FREIRE, 2001, p. 43)

Pretendo com este estudo cercar a temática da Cultura Corporal¹ na Pedagogia do Movimento Sem Terra, na especificidade do processo de formação de educadores e educadoras do campo, do Curso Normal de Nível Médio do Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC. No entanto, não me proponho a aprisioná-la na cerca farpada dos campos produtivos e/ou improdutivos do latifúndio, quer seja rural, urbano, acadêmico ou da militância política.

É um estudo pautado na perspectiva histórica e dialética, privilegiando a discussão sobre a formação do ser humano, a partir das relações de produção do conhecimento, estabelecidas no contexto dos Movimentos Sociais Populares², organizado no Brasil, em torno das reivindicações pela reforma agrária e luta pela terra. Esta proposta está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS, na Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Isso porque esta Linha é marcada pelo compromisso de *trabalhar a formação e a pesquisa no sentido de qualificar a práxis docente, subsidiar a discussão de políticas públicas e fundamentar as experiências de trabalho, educação e lazer, nas organizações sociais e nos movimentos sociais.*

¹ Cultura Corporal é um conceito apresentado na proposta pedagógica crítico-superadora, compreendido através do suporte teórico do Coletivo de autores (1992), constituído pelas manifestações construídas historicamente pela humanidade, configuradas como temas ou atividades, particularmente corporais, tais como o jogo, a dança, a ginástica, as lutas, os esportes, as atividades rítmicas e circenses, dentre outras.

² Compreendo os Movimentos Sociais Populares a partir de Schütz (2004) que os caracteriza pelo seu caráter coletivo e dinâmico, tendo sua organização pautada na busca de transformação da sociedade e das situações de opressão, quer sejam econômicas, sociais, políticas, culturais, raciais, de gênero ou de opção sexual.

O presente estudo tem como participantes fundamentais, os/as educandos/as do Curso Normal de Nível Médio – Turma José Carlos Mariátegui - MAG 12, desenvolvido no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, em Veranópolis/RS. Orienta-se no sentido de compreender as contradições existentes no trabalho pedagógico referente à cultura corporal, na proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no curso de formação de educadores e educadoras da reforma agrária, bem como, analisar as contribuições do mesmo em relação ao processo de formação omnilateral e emancipação humana.

O estudo da Cultura Corporal está visceralmente relacionado com minha experiência no meio acadêmico e na prática pedagógica, como professora de Educação Física, tanto no ensino fundamental e médio como, atualmente, no ensino superior, na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. E em decorrência desta experiência, penso que a Educação precisa, permanentemente, repensar sua atuação, no sentido de trabalhar numa perspectiva que contemple a humanização do ser humano como unidade, em que o conhecimento seja concebido como construção permanente, que envolva o ser em sua totalidade, ou seja, no seu sentir, pensar, agir e no seu expressar.

As inquietações que fomentaram a construção deste propósito partem do cotidiano profissional que não compartimentaliza a vida acadêmica, dissociando-a de uma realidade social, de uma prática pedagógica com determinados referenciais teóricos, que não entende a docência, baseada na neutralidade da ciência. Assim a trajetória de docente/pesquisadora foi se constituindo a partir destas escolhas e referências, com uma vida pautada em princípios e compromisso profissional, cuja principal característica fundamenta-se no envolvimento e engajamento nas lutas em defesa de uma sociedade justa, com dignidade nas condições de vida para a humanidade. Assumindo um compromisso coletivo nesse processo, portanto, não como indivíduo isolado, mas como ser social, integrante coletivo.

Nesse sentido, compreendemos que a Educação está entre as possibilidades de conquista da dignidade, enquanto formação humana, em toda

sua dinâmica e complexidade, como elemento articulador de um processo de transformação social. Nessa perspectiva, nos pautamos numa concepção marxista de educação, que tem como principal objetivo, conforme verbete exposto em Bottomore (2001, p 122), *assegurar o desenvolvimento integral da personalidade*. Entretanto, não consideramos a Educação como a redentora das mazelas sociais enfrentadas pelo ser humano, mas assumo como fundamentais nesta prática, as palavras de Paulo Freire (2001) de que a educação não transforma o mundo, transforma as pessoas e, estas, a partir de suas ações, transformam o mundo.

Nos enfrentamentos cotidianos, raras vezes vitoriosos, construímos nossas lutas, principalmente por uma Universidade democrática com qualidade social. Nesses embates, temos percebido que o processo de acirramento no confronto entre as classes sociais sofisticada as estratégias de dominação. Estratégias que foram construídas no transcorrer do processo histórico, com a atuação de muitos de nós, “acadêmicos” que, ou na formulação de teorias ou na omissão da crítica radical destes mecanismos, contribuímos com o *referendum* da chamada Academia à perpetuação das mazelas, inclusive com belos e calorosos discursos contendo explicações sociológicas, filosóficas e históricas.

No âmbito mundial, vemos uma disputa acirrada entre projetos históricos, um emergente, que propala a urgência em repensar as formas de exploração ambiental e o desenvolvimento sócio-político e econômico e o outro, em franca decomposição, querendo manter o atual modelo elitista e oligárquico, de exploração e expropriação capitalista, que utiliza mecanismos de cooptação, alguns muito sutis outros, nem tanto. Basta lermos a seção de economia de qualquer veículo de comunicação e acompanhar as análises de renomados cientistas políticos, para percebermos o grau de complexidade da crise estrutural, na atual conjuntura. Há um acirramento no conflito de classes estabelecido. Mézàros (2005, p. 96) chama a atenção, no sentido de que:

(...) desde as menores unidades do seu microcosmo até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até aos mais complexos processos de tomada de decisões dos vastos monopólios industriais, sempre em favor dos fortes contra os fracos.

A crise é real! Não é uma mera crise financeira que se anuncia estampada na mídia, principalmente, a partir do ano de 2008. É uma conjunção de crises – econômica, política, alimentar, ambiental e social, que revelam os limites do imperialismo, marcados pela concentração e monopolização da produção, pela destruição das forças produtivas e o predomínio do capital financeiro especulativo, que implementa estratégias de saque às riquezas dos países em desenvolvimento. É o esgotamento e a falência de um sistema, de uma estrutura apodrecida pela corrosão de valores fundamentais que garantem a sustentação da vida humana, assim como, os recursos do planeta. Em 1845, Marx e Engels (1982, p. 95) alertavam o mundo sobre esta capacidade destrutiva do capital:

No desenvolvimento das forças produtivas atinge-se um estado no qual se produzem forças de produção e meios de intercâmbio que, sob as relações de produção vigente, só causam desgraças, que já não são forças de produção, mas forças de destruição (...) estas forças produtivas sob o regime da propriedade privada, experimentam apenas um desenvolvimento unilateral, convertem-se para a maioria, em forças destrutivas e grande quantidade delas não encontram a menor utilização sob este regime, tornando-se forças destrutivas para a maioria.

Assim, partimos do pressuposto de que o mundo não é um cenário, pois, apesar de alguns espaços institucionais transitarem entre o palco e o picadeiro, a vida não é um roteiro, com papéis definidos e os seres humanos não são atores, que representam ou atuam roteiros estabelecidos. Entretanto, alguns tantos são manipulados como marionetes.

Portanto, buscar compreender a cultura corporal no processo de formação de um novo homem e uma nova mulher, para além das relações estabelecidas no sistema capitalista conforme orientação do MST, passa, necessariamente, por uma discussão ampliada sobre a realidade e, segundo Taffarel et al (2007, p. 122), *“pelo processo de formação humana em dadas bases econômicas que a determinam”*, bem como, por suas implicações culturais, históricas, econômicas, sociais e políticas, se quisermos redimensionar a forma de compreender o ser humano na sua unidade existencial, capaz de transformar a realidade, e que se faz presente no mundo em toda sua expressividade.

1.a. A construção do problema e os objetivos

A aproximação teórica com os estudos sobre a Pedagogia desenvolvida pelo Movimento Sem Terra – denominada Pedagogia do Movimento³, durante o curso de mestrado em educação⁴, ampliou o horizonte acerca da importância do projeto educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, enquanto elemento de formação humana. Naquele momento, questionava as relações estabelecidas no interior dos movimentos sociais populares organizados, em relação à proposta de “educação do campo”, objetivando o domínio dos meios de produção do conhecimento, levando em consideração o caráter estratégico do conhecimento enquanto força produtiva, ideológica e política.

Para buscar a compreensão do significado desta “educação do campo”, nos apoiamos na elaboração de Vendramini (2008, p. 4 - 10):

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a educação do campo deve ser considerada como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. (...) Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade. (...) Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais populares do campo são tidos como a expressão da luta de classes, a partir das suas ações críticas e de suas reivindicações que levam ao conflito. Desta forma, representam a necessidade de uma ação concreta, coletiva e dinâmica, em que está em jogo não só a subversão

³ De acordo com Caldart (2004b), a “Pedagogia do Movimento” é uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais.

⁴ Ver HACK (2005) dissertação de mestrado em educação – PPGEDU/UFRGS.

da ordem, mas também a disputa pela hegemonia na sociedade. A síntese de Saviani (2008b, p. 172) apresenta uma discussão sobre a “pedagogia do campo”, que pode ser considerada:

(...) uma expressão que se manifesta no contexto do movimento denominado *educação básica do campo*. Esse movimento visa a mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também para a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos “povos do campo”.

Nesse sentido, na luta pelo direito à terra e à dignidade humana, o MST procura construir um coletivo e se constituir com uma “*identidade Sem Terra*”. Na sua estratégia de organização, em âmbito nacional, o Movimento⁵ se estruturou, em diferentes níveis, através de setores nas diversas frentes consideradas pertinentes, para garantir sua existência orgânica, nos campos: da Produção, da Cooperação e Meio Ambiente; setor de Direitos Humanos; setor de Gênero; setor de Saúde; setor de Cultura e setor de Educação.

É importante afirmar a compreensão do Movimento sobre a educação (MST/Caderno de Educação nº 8, 1996) enquanto uma das dimensões da formação, sendo entendida tanto em seu sentido amplo de formação humana, quanto no sentido mais restrito, de formação de quadros para a organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores. Assim, o processo educacional acontece no espaço formal das escolas, bem como na relação dialética entre os sujeitos e a realidade, que, inseridos na dinâmica das relações sociais, no cotidiano da vida no campo, ou seja, no confronto direto da luta de classes.

Refletindo sobre as concepções de educação do Movimento, Caldart (1997, p. 158) afirma que:

(...) educação da Reforma Agrária quer dizer uma educação organicamente vinculada às questões sociais de seu tempo. (...) Vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão agrária é comprometê-la, na teoria e na prática, com a construção de

⁵ Utilizo o termo Movimento com M maiúsculo ao referir-me ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo. Isto não representa, pois, uma preocupação apenas com o imediato, e apenas com os sem-terra. A exigência do compromisso social da educação implica no seu engajamento num projeto de futuro. Num sentido mais específico, uma conclusão possível desta reflexão é que fazer uma Educação da Reforma Agrária não é tarefa exclusiva das escolas de assentamentos ou acampamentos de sem-terra: neste momento do país, este deveria ser um dos vínculos sociais privilegiados, pelo menos, pelo conjunto das escolas do meio rural. Ou seja, inserir a escola no desafio histórico de construir novas alternativas de desenvolvimento social no campo.

Segundo Dalmagro (2002, p. 135) “o MST não apenas projeta relações humanas diferentes das burguesas, forja-as. (...) A educação no Movimento se constrói de forma participativa, atuante e não passiva do sujeito sem-terra”. E, nesse processo, o educando se educa com o próprio Movimento como educador, através de sua própria ação. Em concordância com as reflexões apresentadas por Caldart (In: BENJAMIN e CALDART, 2000, p. 47, 48):

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever. Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar as instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações.

Durante o mestrado, em decorrência da exiguidade do tempo para o aprofundamento necessário à análise de todos os aspectos envolvidos no processo educacional do MST, restringi o estudo a uma abordagem específica, no contexto do projeto político e pedagógico, proposto pelo Movimento, a partir das reflexões explicitadas no texto final apresentado. Procurei compreender e interpretar as concepções de corpo das/os educadoras/es da Escola Madre Cristina, do assentamento Roseli Nunes, em Mirassol D'Oeste /Mato Grosso, no processo de formação integral do ser humano, um dos princípios basilares da educação proposta pelo MST. Fundamentada na observação, e posterior análise dos dados, percebemos algumas contradições em relação ao projeto político-pedagógico defendido pelo MST e as concepções de corpo, apresentadas na prática docente daquela escola.

No entanto, foi possível entender também, que estas contradições têm sua origem na inexistência de uma reflexão sobre o corpo, enquanto dimensão do ser humano, na produção bibliográfica do Movimento, reflexo, inclusive, decorrente do processo de formação de professores na área de Educação Física, nas universidades brasileiras.

Assim, a partir daquele trabalho, outras indagações foram se avolumando nessa trajetória, para a constituição desta pesquisa:

1 – Como o conhecimento, tematizado na Educação Física, se apresenta aos educadores/as da reforma agrária em processo de formação?

2 - Qual a relação entre esse conhecimento e a realidade dos/as educandos/as, em seus acampamentos/assentamentos?

3 – Quais os espaços destinados para a cultura corporal, dentro do projeto educacional do IEJC, no curso de formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária?

4 – O projeto político-pedagógico, em análise, aponta para a construção de uma escola atenta à dimensão corporal de seus educandos? Está aberta ao desenvolvimento das atividades da cultura corporal em seu cotidiano?

A partir destas questões iniciais, fomos direcionando o olhar nesta perspectiva, o que nos possibilitou reconhecer, no cotidiano da prática pedagógica, alguns elementos de conflitos, originários do próprio percurso da Educação Física ao longo da história; ou ainda indicadores de uma concepção de escola/educação que possam vir a favorecer o redimensionamento da Educação Física na instituição escolar.

Estes questionamentos nos fizeram concordar parcialmente com Kunz (2001, p. 165), pois para ele torna-se condição fundamental interpretar “o *Movimento Humano na sua Concepção mais ampla de fenômeno Antropológico, Sócio-Cultural e Histórico*” para uma prática pedagógica que vislumbre a formação de sujeitos históricos, capazes de refletir suas ações na realidade concreta e dinâmica. Substituiria o termo Movimento Humano, proposto por Kunz, por conhecimentos no campo da Cultura Corporal, produzidos em diferentes

tempos históricos, em distintos modos de produção e, realidades diversas. No entender de Tragtenberg, na introdução à obra de Pistrak (1981, p. 10), esta realidade “*deve ser estudada como processo em desenvolvimento, como um processo dialético*”.

Na análise do Coletivo de Autores (1992, p. 42) o estudo deste conhecimento tem priorizado o enfoque ao conceito da aptidão física, vinculado, sobretudo, ao “tutelamento” expresso por Kunz, e não na perspectiva da expressão corporal como linguagem, que, no entendimento destes estudiosos: “[...] *a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola*”, desta forma, esta reflexão permitiria a compreensão da realidade natural e social, na sua complexidade, em uma visão de totalidade. A esse respeito, o Coletivo de Autores (1992, p. 40) se manifesta ainda com a seguinte argumentação:

A expectativa da Educação Física escolar tem como objetivo a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classes das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

Compreendemos que a cultura corporal corresponde às práticas corporais produzidas e acumuladas pela humanidade, em relação aos diferentes estilos de ginástica, como: as danças, os jogos, as brincadeiras, os esportes e as lutas, manifestações essas que expressam elementos históricos, sociais, culturais, religiosos. E assim, instigam interpretações, análises, releituras e adaptações regionais e locais, pois expressam e adquirem significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos dentre outros, em diferentes contextos históricos, em resposta a determinadas necessidades humanas.

Dessa complexidade, decorre a importância dada à multiplicidade e à diversidade de modos de se produzir cultura por meio do movimento e da linguagem corporal, “*pois não há cultura nem história imóveis*”, segundo Freire

(2000, p. 30). E é preciso pensar também, que tratar da cultura corporal não se limita a tratar pura e simplesmente da reprodução das práticas corporais veiculadas na grande mídia; é passar a olhar para as práticas construídas pelos próprios sujeitos que vêm se constituindo no campo hoje, com sentidos e significados, dentro de um determinado contexto histórico.

E neste sentido, é fundamental, para as escolas do campo, construir coletivamente algumas referências para o desenvolvimento dos processos pedagógicos, relacionados à cultura corporal a serem desenvolvidos na escola, com possibilidade de que estas tenham sentidos/significados identificados com estes sujeitos sociais. Desta forma, uma escola que tem um projeto político-pedagógico, vinculado a um projeto de transformação social, conforme os princípios filosóficos⁶ propostos pelo Setor Nacional de Educação do MST, esta escola precisa assumir o compromisso de questionar as possibilidades pedagógicas, intrínsecas ao estudo das manifestações da Cultura Corporal. E, além disso, superar as concepções fragmentadas do ser humano e seus movimentos corporais, restritos à dimensão fisiológica e mecânica, desprovidos de sentido/significado e buscar constituir, em seu projeto pedagógico, a sua articulação na dimensão sócio-cultural e política.

Como aponta Caldart (2004a), a construção deste projeto nasce do diálogo com a tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. A primeira referência teórica é a tradição do *pensamento pedagógico socialista* que, além de colocar a relação educação/produção, enfatiza a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva e ainda, a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico. A segunda referência é a *pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um processo emancipatório e, a terceira, vem da *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, que dialoga com as anteriores, mas que se produz nas experiências educativas, dentro dos movimentos sociais populares do campo.

⁶ Ver detalhadamente os princípios filosóficos do MST, para a educação em: MST. Caderno de Educação nº 08, publicado em julho de 1996.

Com estas reflexões, consideramos importante que, para além de compreender o ser humano em sua materialidade corpórea, é preciso compreender como este ser humano constitui a capacidade de produzir sua cultura corporal. Isso implica na possibilidade de interagir com o meio e desenvolver a formação omnilateral do ser humano, na qual o Movimento Humano não esteja limitado ao conceito biomecânico de deslocamento em um tempo e um espaço determinado, basicamente orientado às destrezas esportivas, ou seja, este movimento precisa estar intrinsecamente ligado aos aspectos culturais dos sujeitos envolvidos.

A partir das considerações iniciais sobre a educação do MST, enquanto proposta educacional cujo diálogo acontece, segundo Caldart (2004, p. 6), “*com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social*”, o **problema** de pesquisa foi delimitado da seguinte maneira: No Curso Normal de Nível Médio, do IEJC, de que maneira os conhecimentos relacionados à cultura corporal são desenvolvidos na perspectiva da emancipação humana e formação omnilateral?

Em termos de tese a ser defendida neste trabalho, propomos a seguinte elaboração: O curso de formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, no IEJC, apresenta elementos de superação em relação à educação capitalista, trazendo no seu bojo, contradições no que diz respeito ao trato pedagógico dos elementos da cultura corporal.

A hipótese central que levantamos na presente pesquisa, a partir da delimitação do problema e da aproximação teórica e bibliográfica, produzida pelo Movimento, é de que existem possibilidades pedagógicas sendo construídas, no desenvolvimento do projeto de formação de educadores e educadoras do IEJC, no sentido de superar a concepção fragmentária do ser humano, em relação aos elementos da cultura corporal. E trabalhamos com tal hipótese, pois segundo Cheptulin (1982, p. 335), “*se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos também seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições*”.

Para alcançar os objetivos propostos, escolhemos, como unidade empírica de estudo, o universo dos jovens educandos do Curso Normal de Nível Médio do Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, em Veranópolis/RS. A escolha desse grupo se justifica pela possibilidade de discutir a temática proposta nesta tese, no ambiente de formação de educadores, dentro de uma proposta pedagógica que tem por princípio a emancipação humana e a formação omnilateral.

Em síntese, a pesquisa procura dialogar com alguns autores, apresentados no decorrer do texto, que discutem as categorias fundamentais de sustentação deste trabalho: concepções de educação, educação do campo, emancipação humana, formação omnilateral e cultura corporal, a partir da experiência e do acúmulo teórico sobre a formação humana na proposta pedagógica do MST. Dessa forma, buscamos trabalhar com ênfase no processo de formação humana, considerando a dimensão do contexto, geral e particular, bem como na realidade do IEJC, com a pretensão de ampliar os horizontes teóricos e a compreensão do assunto, ao articulá-lo com as indagações que fomentaram a construção do problema.

Com este estudo temos como objetivo contribuir com a construção de uma perspectiva emancipatória de educação para a classe trabalhadora, através da explicitação das principais contradições presentes na educação do MST e das possibilidades de superá-las. Pretendemos contribuir com a construção teórica para uma educação que radicalize a posição de enfrentamento à educação que fortalece a relação capital x trabalho.

Esta é uma questão fundamental, contribuir no processo de reflexão sobre a práxis pedagógica, no que diz respeito à cultura corporal, a partir da análise das experiências educativas vivenciadas pelo curso de formação de educadores/as no Instituto de Educação Josué de Castro, bem como a partir dos demais espaços educativos, acadêmicos e políticos de nossa atuação.

1.b. Os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa

Quando falamos em pesquisar, queremos chegar mais longe, percorrer caminhos não desbravados, atravessar fronteiras que nos escapam à compreensão em determinados momentos, no entanto, o lastro do passado nem sempre é descartado, pois tanto pesa quanto nos segura. Esse lastro corresponde aos pré-juízos que temos, em relação à temática em estudo, e se faz necessário abrir os nossos poros, aguçar nossos sentidos e fortalecer nossa acuidade, para percebermos além da névoa que nos envolve, para não termos prejuízos no trabalho a ser realizado.

A metodologia, indissociável da proposta teórica, responde por uma parte das dificuldades encontradas nesta trajetória. Ela aparenta resumir a maneira como se entende a teoria para poder aplicá-la. Desta forma, a construção da metodologia se torna um trabalho extremamente artesanal, que não se inicia nem acaba na coleta de dados, mas começa antes, nas condições de elaboração de uma proposta e prossegue na sua interpretação e ainda provoca a pesquisadora ao final da pesquisa, na avaliação do trabalho realizado no que diz respeito à relevância social do mesmo. Assim, o referencial teórico-metodológico proposto para o desenvolvimento deste trabalho está baseado no materialismo histórico e dialético, que tem como orientação metodológica o caminho dialético-crítico com o objetivo de contribuir no desenvolvimento das condições objetivas, para a transformação da realidade estudada.

A construção da metodologia, por maior que seja a rigorosidade, não estabelece uma neutralidade, pois não nos isenta do compromisso e responsabilidade com nosso objeto, mas apenas assegura alguma objetividade, isto é, respeito e compreensão do objeto. Diferentes interesses podem guiar a ação investigativa, demonstrando que a pesquisa também é uma prática social. A metodologia é apenas um caminho para lidar com as dualidades, um exercício de limites. Limites das possibilidades de investigar, das possibilidades do pesquisar, das do objeto, do contexto e da pesquisa.

O método, como dado, não existe de forma autônoma. Ele só existe vinculado à concepção do objeto e da forma de conhecê-lo. Isto tem a ver com uma forma de encarar a construção do saber e o lugar do ser humano nesta construção, mesmo que eles não sejam sempre, totalmente explicitados. Neste sentido, Triviños (1987, 1999, 2001) insiste na necessidade da congruência entre teoria e método. Nesta simbiose teoria-método, o começo de um e o fim do outro podem se tornar tão fluídos, quanto a díade - sujeito-objeto, na construção social da realidade.

A metodologia, então, é uma via de negociação para caminhar entre ou com as tensões da pesquisa. Ela decorre sempre, aliás, de uma vasta negociação entre, de um lado, o desejo de quem pesquisa, a vontade de saber, as preferências conceituais, as posturas filosóficas e ideológicas, e, do outro, das possibilidades de realização deste desejo, que implicam desde as condições objetivas e materiais, até o domínio dos aspectos teóricos e o talento da pesquisadora.

A responsabilidade e o compromisso, auto-exigido, trouxeram uma série de angústias e crises no processo de elaboração deste trabalho. O cansaço, o sentimento de impotência, frente ao panorama sócio-político e econômico, bem como, a solidão, nem tão solitária no Pantanal, foram condições objetivas que permearam esta produção escrita. De certa forma, foi um processo de constante negociação, entre o princípio do prazer e o da realidade, traduzidos no terreno do fazer científico. A escolha de um referencial teórico e metodológico parte de um pressuposto inicial, do qual possuímos concordância com a síntese afirmativa de Gaudêncio Frigotto (1998, p. 26):

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrarias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo.

Baseada nessa compreensão metodológica, o princípio adotado para o desenvolvimento deste trabalho consiste no estudo de caso, de abordagem qualitativa, apoiada no materialismo histórico e dialético, como fundamentação filosófica do estudo. Para analisar as questões centrais dessa pesquisa, e atender aos objetivos propostos, compreendemos que essa escolha implica a realização de uma análise aprofundada, conforme Triviños (1987). Esta modalidade de estudo tem como objetivo aprofundar os conhecimentos e a descrição de uma realidade delimitada, possibilitando a formulação de hipóteses ou teses para o encaminhamento de outras pesquisas. E ainda, nos apoiamos na compreensão de André (2005), quando esta autora afirma que o estudo de caso tem como principal propósito realçar as características e atributos da vida social de uma determinada instância.

Tal opção metodológica se justifica por acreditarmos que o conhecimento gerado pelo estudo de caso é concreto, e encontra eco em nossa experiência de trabalho, pelo entrelaçamento das observações, considerações e compreensões em análise e o estudo do contexto específico. Isso por entender que a análise sobre os elementos constitutivos da cultura corporal, no processo de formação de educadores, no Instituto de Educação Josué de Castro e as possíveis contradições existentes no trato deste conhecimento, poderiam ser alcançadas/compreendidas/ vislumbradas, durante a discussão com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa empírica consubstanciada na pesquisa participante baseia-se na observação direta, na qual a pesquisadora estabeleceu relações comunicativas com as pessoas e grupos da situação investigada (THIOLLENT, 1986). A escolha dessa forma de pesquisa justifica-se, inicialmente, por entender que "*a construção da ciência é um fenômeno social por excelência*". E também, por se caracterizar um estudo qualitativo, rico em dados descritivos, num plano geral e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. O trabalho de pesquisa como um todo, foi realizado através da observação direta e participante, anotações em diário de campo, formulário de questões e entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os/as educandos/as do Curso Normal de Nível Médio – Turma José Carlos Mariátegui – MAG 12, do Instituto de Educação Josué

de Castro – IEJC. Inclui, também, a constante análise de fontes documentais e bibliográficas, produzidas pelo coletivo político-pedagógico do Movimento Sem Terra. Além deste instrumental, o processo pedagógico foi acompanhado e analisado, a partir da realização de oficinas pedagógicas, incluindo fotografias, conversas informais, acompanhamento das atividades pedagógicas, culturais e esportivas, em diferentes etapas do curso de magistério.

A aproximação com o IEJC aconteceu de forma gradual, tendo sido iniciada com uma visita em 2003, em conjunto com os/as demais colegas de curso, sob a orientação das professoras Marlene Ribeiro e Carmen Machado, do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS. Em 2007, ao iniciar o doutorado, retornei ao IEJC, no intuito de conhecer as atividades desenvolvidas na escola, especificamente, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC.

No ano de 2008, participei em dois seminários de orientação dos trabalhos de conclusão de curso – TCC/LEdoC juntamente com o Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico – CAPP e, na sequência, estabeleci contato com a Coordenação da Escola, na pessoa da Professora Diana Daros, para apresentar e discutir com as instâncias deliberativas do IEJC, a proposta de pesquisa para a tese, envolvendo a formação de educadores/as da reforma agrária e a cultura corporal. Naquele ano, teve início o processo de formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, da última turma do Curso Normal de Nível Médio no IEJC. Após a aprovação e consentimento, por parte das instâncias do IEJC - registrando que os educandos participam nessas instâncias - para realização da pesquisa, agendei uma reunião para apresentação e discussão da proposta de trabalho, com o MAG 12.

No momento da apresentação da proposta de pesquisa, com abertura para questionamentos, esclarecimentos e aprovação da mesma, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido⁷, aos 26 educandos presentes na sala de aula. Registramos que dois educandos que não entregaram o respectivo Termo, desistiram do curso no decorrer do mesmo. Dos participantes nessa

⁷ O Formulário: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice I.

pesquisa, apresentamos as seguintes informações: 14 educandas e 8 educandos do MAG - 12 assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dentre os quais 12 consentiram na publicação de sua identidade e, os outros 10 desejaram ter sua identidade preservada.

No intuito de uniformizar o procedimento e evitar qualquer forma de constrangimento, resolvemos adotar pseudônimos⁸ – homenageando os/as participantes, com nomes de flores cultivadas no Brasil, não necessariamente originárias de nosso país, preservando a relação de gênero, para designar nossos interlocutores nesse processo de colheita de informações, para análise do tema proposto na tese.

Objetivando conhecer a escola, em profundidade, e compreender o andamento das atividades pedagógicas, acompanhei algumas atividades em sala de aula, durante vários dias, consecutivos e alternados, em cada Tempo Escola, nos anos de 2009 e 2010, focalizando o curso de formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, bem como, o acompanhamento *in loco* das experiências cotidianas, em diversas atividades desenvolvidas pelo grupo. Esta forma de acompanhamento possibilitou chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, que é um dos importantes aspectos decorrentes e necessários às abordagens qualitativas de pesquisa, conforme Triviños (1987).

No decorrer dos anos de 2009 e 2010, além de desenvolver a pesquisa de doutoramento no IEJC, contribuí no processo de orientação de cinco Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC’s, dos/as educandos/as do Curso Normal de Nível Médio e, também, na banca de avaliação de outros quatro TCC’s. Essa vivência possibilitou ampliar o conhecimento e a compreensão sobre o processo educacional do MST, pois conforme Caldart (2000), para compreender o projeto educacional do MST não basta apenas estudar o processo de escolarização, que é uma das dimensões da formação; é preciso situá-lo no contexto das demais atividades e processos educativos que acontecem no Movimento. Considero que estes momentos de orientação e diálogo, não restritos às temáticas das pesquisas das educandas e dos educandos do MAG, ampliaram sobremaneira, a

⁸ A relação de pseudônimos de identificação dos/as educandos/as encontra-se no Apêndice II.

compreensão de elementos fundamentais para a existência do Movimento, tais como a identidade Sem Terra, com todas as suas implicações e significâncias, enquanto condição de vida destes sujeitos históricos e, a organicidade, como princípio de coletividade.

De acordo com André & Ludke (1986, p. 26), na abordagem qualitativa, quando a observação é utilizada como o principal método de investigação, associada a outras técnicas de coleta, isto possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, apresentando uma série de vantagens, onde a experiência direta torna-se o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. Sendo assim, adotei o diário de campo para o registro das observações, entendido num sentido restrito, conforme Triviños (1987, p. 154), para o registro de "*todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas*".

A escolha da entrevista semi-estruturada, para esta pesquisa, foi deliberada, justamente porque, de acordo com Triviños (1987, p. 146), ela tem como objetivo enriquecer a coleta e análise das informações obtidas, e é:

(...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para a consecução das entrevistas, realizadas de modo informal, em diferentes momentos durante o curso, foi utilizado um Roteiro de Entrevista semi-estruturado e, um Formulário Individual, contendo dez questões abertas, entregue aos educandos e educandas, para posterior devolução. O roteiro da entrevista consistia em três aspectos principais: a identificação; informações e análises sobre a organização político-pedagógica do curso e a relação da cultura corporal nas atividades pedagógicas do Curso Normal de Nível Médio. O formulário abrangia, particularmente, dois aspectos fundamentais: o primeiro, relacionado à identificação pessoal, sua procedência, trajetória no Movimento Sem Terra ou

outro Movimento Social, e sua relação com a escola/ingresso no Curso Normal de Nível Médio; o segundo aspecto, relacionado com a experiência na docência ou outro espaço educativo, dizia respeito à concepção e aos conhecimentos sobre a cultura corporal. Através do formulário individual, buscamos entender, também, quais os aspectos da participação da educação física, enquanto componente curricular, no processo de formação do ser humano, além de preocupações com o tempo e os espaços destinados ao lazer/esporte/jogos/brincadeiras nos acampamentos e assentamentos aos quais estão vinculados.

Com o desenvolvimento destes roteiros, a entrevista teve um caráter de diálogo, possibilitando aos entrevistados reconstituir sua trajetória de vida, compartilhando fatos marcantes desde a infância, a juventude, em relação à família, à vida estudantil e seus percalços, a forma de ingresso e envolvimento com o Movimento Sem Terra. Dentre esses fatos destacam-se as ocupações de terra realizadas e as tensões vivenciadas, decorrentes do engajamento na luta e, neste processo foi possível, de certa forma, trazer à tona a vivência dos elementos da cultura corporal, com seus respectivos sentidos e significados.

Por essa flexibilidade no desenvolvimento do processo de entrevistas, não nos preocupamos em estabelecer um roteiro rígido que determinasse com precisão como a pesquisa foi desenvolvida; respeitamos os contornos próprios, assumidos durante o estudo. Construimos, assim, a possibilidade de uma triangulação entre os procedimentos metodológicos adotados – observação livre, formulário individual/entrevista e análise documental, por acreditarmos que nem sempre os significados são expressos diretamente na linguagem. São transmitidos, também, por meio da ação, abrangendo o que as pessoas fazem, ou deixam de fazer, o que elas sabem e as relações que elas constroem.

A análise documental teve como objetivo buscar informações necessárias, nos documentos, a partir das questões de interesse da pesquisa, e que se constituem numa fonte estável e rica de informações, como forma de fundamentação e subsídios para as afirmações e declarações apresentadas durante a pesquisa.

Para a compreensão das particularidades e projetos discutidos e pensados pela comunidade do campo, utilizei, prioritariamente, como referências: a coleção *Por uma Educação Básica do Campo*; dentre a produção bibliográfica do Movimento, relativa à proposta de educação, principalmente, mas não exclusivamente, os *Cadernos de Educação do ITERRA*, que contemplam a apresentação e discussão dos princípios filosóficos e pedagógicos (ITERRA, 2005), do *Método Pedagógico do IEJC* (ITERRA, 2004a), o *Projeto Pedagógico do Curso Normal* (ITERRA, 2004b). Em relação aos dados específicos do Curso Normal de Nível Médio, entendi como fundamental realizar uma análise geral do projeto político-pedagógico do curso, para compreender a sua matriz curricular, bem como a organização pedagógica do mesmo, em termos do desenvolvimento dos eixos temáticos/disciplinas, da carga horária, dos métodos de avaliação, dos objetivos propostos e da metodologia de trabalho. Estas foram algumas questões fundamentais no processo de análise do curso, para entender como a escola inclui a discussão da cultura corporal, e qual a concepção que se manifesta no desenvolvimento desta temática.

Assim, a perspectiva dialética proposta neste estudo aponta para os desafios e asperezas do caminho a ser trilhado, bem como, indica o compromisso social exigente para o desenvolvimento deste trabalho, com uma temática que é historicamente situada, mas móvel, que é rígida e fluída, que se constrói na razão, mas também com a emoção, que conjuga memória e aspiração e que atrai a curiosidade. Provém, também, da extensão dos limites com que temos de lidar, e estas dificuldades só fazem se acrescer quando nos colocamos numa postura complexa, inclusiva, processual, dinâmica e inovadora.

As problematizações e análises, produzidas no decorrer desta pesquisa, estão ancoradas nos aportes teóricos do campo do materialismo histórico e dialético, que visa contribuir na transformação da realidade estudada e, para apresentação dessa reflexão, a tese está organizada em quatro capítulos, articulados entre si.

O primeiro capítulo – *APONTAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL* - apresenta uma breve análise sobre a realidade educacional brasileira,

considerações acerca das concepções de educação e aspectos da Educação Popular no Brasil, enquanto raízes da educação do MST. A exposição traz reflexões sobre a realidade educacional, marcada pela luta de classes em seu processo de constituição. Partimos da análise da realidade educacional, marcada pela luta de classes, bem como, das concepções de educação que perpassaram o seu processo de constituição, até a formulação da proposta educacional do MST.

O segundo capítulo – A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL - apresenta uma breve história do processo de construção da educação do campo, a partir da mobilização dos movimentos sociais de luta pela terra. Enfoca o projeto de educação do campo do MST, no que se refere à formulação da proposta político-pedagógica, enfatizando o seu potencial revolucionário, vinculado ao princípio de transformação social. Para compreender a educação no MST é fundamental entender o próprio sentido do Movimento, seu percurso de reflexões e práticas, efetivamente desenvolvidas em suas escolas, nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, registradas através da sua produção bibliográfica.

A base deste estudo consiste, prioritariamente, no Dossiê Escola – Caderno de Educação nº 13 – Edição Especial, publicado em 2005, que reúne os principais documentos e estudos produzidos pelo MST, no período de 1990 a 2001, bem como, os Cadernos do ITERRA, que tratam sobre o Método Pedagógico, o Instituto de Educação Josué de Castro e o Curso Normal de Nível Médio. Foram utilizados, ainda, outros documentos elaborados pelo Movimento: cartilhas, panfletos, músicas, revistas, jornais e, principalmente, o material didático preparado para a formação da militância no Movimento.

O terceiro capítulo – A CULTURA CORPORAL NO CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO – IEJC – apresenta a origem, trajetória e aspectos pedagógicos do IEJC, através de um panorama sobre a escola e sua natureza, enfim, o seu cotidiano, seu método pedagógico e suas particularidades no processo de formação humana. Seguimos com a apresentação do Curso Normal de Nível

Médio – MAG, a sua estrutura, o projeto pedagógico, trazendo, mais especificamente, a vivência dos tempos educativos no processo pedagógico na Turma José Carlos Mariátegui, participante desta pesquisa.

E, para finalizar sem, no entanto, chegar ao fim da caminhada, valendo-me da contribuição de autores e autoras para subsidiar teoricamente o processo de análise, entrelaçamos a discussão sobre a formação humana, enquanto possibilidade de emancipação, e as contradições acerca da cultura corporal na organização do trabalho pedagógico. Essa direção conferida à análise teve o intuito de contribuir no processo de discussão sobre a formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC.

Esta tese é um texto de muitas mãos, embora nem todas tenham tocado o teclado. A coletividade deste trabalho transparece na teia das idéias e nas tramas das relações sociais, estabelecidas, conquistadas e cativadas durante o processo. A construção desta interação, que permite/acolhe um ser exógeno e o torna endógeno, constitui o mote na luta para alcançarmos a formação omnilateral do ser humano. Sem estes avanços, permaneceremos no ideário iluminista, onde a criança é uma tábula rasa, pronta para ser marcada com o lápis da escolarização e receber a devida instrução, necessária para adequar-se à sociedade em que vive, conformando-se com a ordem social vigente.

1. Apontamentos sobre a Educação no Brasil

Uma das raízes da educação, e que a faz especificidade humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. (...) A consciência do inacabamento torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o adestramento e o cultivo. Animais são adestrados, plantas são cultivadas, homens e mulheres se educam.

Paulo Freire (2001, p. 75)

Pretendo apresentar, neste capítulo, reflexões acerca dos estudos realizados nos últimos anos, no intuito de compreender, historicamente, a constituição das tendências pedagógicas no Brasil. Faço uma referência específica às pedagogias progressistas e suas concepções de educação, vinculadas às idéias de escola socialista e escola capitalista, temática esta que permeia, de modo particular, a sustentação teórica deste trabalho, pois a educação do campo está visceralmente relacionada com a divergência entre estas duas concepções.

Dentre os textos estudados, destaco as contribuições de diversos autores, como o historiador Eric Hobsbawm (1993, 1995), Freitas (2004), Mészáros (2005, 2007) Frigotto (2005, 2006), Severino (2006), Saviani (2008a) e Ribeiro (2009). Assim, dialogo com autores que apresentaram questões referentes à dimensão econômica, política e social, bem como a eficácia ideológica da caracterização da sociedade atual, enquanto sociedade fundada em bases capitalistas, além de situarem as mudanças recentes nas formações sociais como resultado da crise instalada neste mesmo capitalismo.

Em Saviani (2008a) podemos analisar que a trajetória do processo de constituição das concepções de educação no Brasil vai se consolidando de acordo com os interesses diretamente ligados às necessidades implícitas no modelo de desenvolvimento adotado pelas elites, detentoras dos meios de produção, no sentido de garantir a perpetuação do sistema. Esta obra é de grande magnitude e possibilita a compreensão histórica da educação brasileira, por apresentar, de modo coerente, os meandros da mesma, com um

detalhamento analítico, necessário para quem pretende entender a configuração basilar da educação proposta pelo MST, considerado por Harnecker (2002) um dos mais importantes movimentos sociais da América Latina.

Em seu livro “História das Idéias Pedagógicas no Brasil”, Saviani (2008, p. 19-20) estabelece a seguinte periodização para a educação brasileira:

- * 1º Período (1549-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:
 1. Uma pedagogia brasílica ou período heróico (1549-1599);
 2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759).
- * 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:
 1. A pedagogia pombalina ou as idéias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827);
 2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).
- * 3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases:
 1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947);
 2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961);
 3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).
- * 4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:
 1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
 2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogias crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);
 3. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

Desta sistematização, vamos abordar particularmente, mas não exclusivamente, a fase dos ensaios contra-hegemônicos, presentes no último período histórico apresentado por Saviani (2008), pois é nesta fase que se origina e se intensifica o processo de formulação do projeto pedagógico do MST.

Segundo avaliação do próprio Saviani (2008a), esta periodização sintetiza, de modo claro e objetivo, baseando-se na noção de predominância e hegemonia, a correspondência entre as concepções filosóficas da educação, abarcando a visão religiosa, a leiga, a moderna e a crítica – que sustentam as principais tendências pedagógicas no Brasil.

Entretanto, é preciso considerar que estas mudanças paradigmáticas na educação não atingem, em sua essência, o cerne da questão, demonstrando o grau de convergência para a manutenção de uma formação alienante e fragmentada, condizente com as necessidades do capitalismo dependente em nosso país, de acordo com as considerações de Mészáros (2007, p. 196, 197 – grifos no original):

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois, caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*.

A partir destes referenciais, e de outros autores que nos auxiliarão nesta empreitada, pretendemos elaborar, neste capítulo, um mapeamento que dê visibilidade à realidade educacional brasileira; faremos isso, articulando um debate sobre as concepções de educação no Brasil e a educação popular, como berço para a educação no campo, enquanto construção dos movimentos sociais de luta pela terra e o projeto de educação do campo do MST.

1.1. Uma breve cartografia sobre a realidade educacional brasileira

Em torno de uma política, em consonância com programas orientados pelos mecanismos multilaterais, o Brasil veio se constituindo, pós década de 1990, uma potência econômica emergente, considerada atualmente a 7ª economia mundial – considerando o Produto Interno Bruto – PIB, de 3,7%, medido em dólares; poderá chegar à 4ª posição, em 2027, de acordo com a projeção da consultoria britânica EIU - Economist Intelligence Unit⁹; o Brasil crescerá 3,9%, em média, por ano nas próximas duas décadas. A previsão é de que a expansão será mais forte que os 2,9% registrados nos últimos 25 anos.

Quadro 1 - Ranking das maiores economias mundiais

CRESCIMENTO ACELERADO
Brasil será quarta maior economia do mundo em 2027

País	Posição no ranking das maiores economias		PIB nominal projetado para 2027 (em US\$, trilhões)	Crescimento médio do PIB entre 2011 e 2030 (em %)
	2010	2027		
 China	2ª	1ª	41,60	5,7
 EUA	1ª	2ª	31,93	2,4
 Índia	9ª	3ª	11,32	6,6
 Brasil	7ª	4ª	7,34	3,9
 Japão	3ª	5ª	7,27	0,9
 Alemanha	4ª	6ª	5,67	1,8
 Rússia	11ª	7ª	5,47	3,3
 França	5ª	8ª	4,98	1,9
 Reino Unido	6ª	9ª	4,38	1,8
 Canadá	10ª	10ª	3,87	2,6

Fonte: Economist Intelligence Unit

Fonte: <http://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2011/08/28/brasil-sera-4%C2%AA-economia-em-2030/#more-12878>

⁹ Dados obtidos no Blog de Fernando Nogueira Costa, acessado em 01 de setembro de 2011 e disponível em <http://fernandonogueiracosta.wordpress.com/>

Em dezembro de 2011 o Brasil deixou a 7ª posição no Ranking Mundial de Economia e passou para a 6ª posição, conforme divulgação na imprensa mundial realizada pelo Centre for Economics and Business Research Ltd – CEBR, em seu novo quadro contendo o Ranking das trinta maiores economias do mundo, conforme quadro ilustrativo abaixo:

Quadro 2 – Ranking das maiores economias mundiais – dez. 2011

RANK COUNTRY / \$ GDP (BILLIONS)	RANK COUNTRY / \$ GDP (BILLIONS)
1. UNITED STATES 15,065	16. NETHERLANDS 858
2. CHINA 6,988	17. INDONESIA 834
3. JAPAN 5,855	18. TURKEY 763
4. GERMANY 3,629	19. SWITZERLAND 666
5. FRANCE 2,808	20. SWEDEN 572
6. BRAZIL 2,518	21. SAUDI ARABIA 560
7. UNITED KINGDOM 2,481	22. POLAND 532
8. ITALY 2,246	23. BELGIUM 529
9. RUSSIA 1,885	24. TAIWAN 505
10. INDIA 1,843	25. NORWAY 479
11. CANADA 1,759	26. ISLAMIC REPUBLIC OF IRAN 475
12. SPAIN 1,536	27. ARGENTINA 435
13. AUSTRALIA 1,507	28. AUSTRIA 425
14. MEXICO 1,185	29. SOUTH AFRICA 422
15. KOREA 1,164	30. UNITED ARAB EMIRATES 358

Fonte: CEBR World Economic League Table 2011¹⁰

Se no âmbito da Economia o Brasil ocupa a 6ª posição no ranking mundial do PIB, na Educação está em 54º lugar, dentre 65 países que participaram da prova internacional, que avaliou a capacidade de leitura, matemática e ciências, de estudantes com 15 anos, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, sigla do Programme for International Student Assessment, sob coordenação internacional da Organização para Cooperação e Desenvolvimento

¹⁰ Quadro adaptado de CEBR World Economic League Table 2011, disponível em <http://www.cebr.com/wp-content/uploads/Cebr-World-Economic-League-Table-press-release-26-December-2011.pdf>. Acesso em 28 de dezembro de 2011.

Econômico – OCDE e, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Estes dados apontam para uma discrepância entre o PIB e a aplicação do mesmo, em políticas sociais que superem o atual quadro, caracterizado pelo caos na saúde pública e a condição de precariedade na educação, que assola tanto as escolas urbanas quanto as do campo brasileiro. Ou seja, o crescimento econômico não se traduz em melhores condições de vida para a população.

Na tabela abaixo, podemos perceber que no período de 2000 até 2009, a média geral das três áreas de conhecimento, foi um crescimento de 33 pontos. No entanto, de acordo com o relatório divulgado pela OCDE, na pontuação geral, o Brasil fica atrás de Chile (44º), Uruguai (47º), Trinidad e Tobago (51º) e Colômbia (52º). Por outro lado, conseguiu ficar à frente da Argentina (58º) e do Peru (63º).

Tabela 1 – Desempenho Brasil na Avaliação do PISA – 2009

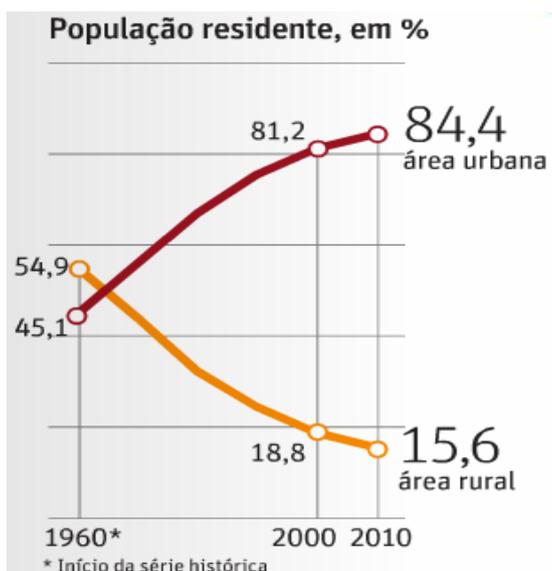
Resultado por área de conhecimento				
	Média	Leitura	Matemática	Ciências
2009	401	412	386	405
2006	384	393	370	390
2003	383	403	356	390
2000	368	396	334	375

Fonte: INEP/Resultados Preliminares PISA - 2009

Em termos de políticas educacionais, a luta atual envolve diversas centrais sindicais, movimentos sociais populares, organizações sociais e entidades públicas, centrada na *Campanha Nacional Unificada “10% do PIB para a Educação Pública Já!”*, para que este recurso seja investido imediatamente na Educação. O objetivo é que estes recursos contemplem a ampliação de vagas no sistema de ensino, garantam o acesso e permanência na escola, com valorização e qualificação docente, melhores condições estruturais para as escolas, desde espaço físico até equipamentos, laboratórios, bibliotecas, dentre outras ações necessárias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Pesquisas realizadas nas últimas décadas apontam para a redução progressiva da população rural no Brasil, sendo um dos países com maior contingente populacional urbano, considerando os 190,8 milhões de habitantes registrados no censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 84,4% - 160.879.708 pessoas vivem nessa condição, e somente 15,65% - 29.852.986 pessoas vivem em áreas rurais. Em 2000, a população rural era de 19%, em 1990, 25% e, no Censo de 1980, a população residente em áreas rurais era de 32%. Desde a década de 1960, a população rural decresceu 39,3%, pois naquela época 54,9% da população brasileira vivia no campo e hoje, são apenas 15,6%. Entre os países do BRICS¹¹ - o Brasil possui maior grau de urbanização: a Rússia tem 73%, a China, 47%, a Índia, 30% e a África do Sul, 56%. Percebe-se no próximo quadro uma drástica inversão populacional, entre o campo e a cidade, sendo que a migração foi acentuada nas últimas quatro décadas:

Quadro 3 – População residente na área urbana e rural do Brasil, em %



Fonte: <http://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2011/04/29/primeiros-resultados-definitivos-do-censo-2010/#more-10365>

¹¹ BRICS – sigla que denomina as cinco principais economias emergentes no mundo: Brasil, Rússia, Índia, China, fundadoras e, a África do Sul (South Africa, em inglês) que ingressou em 2011, formam um grupo político de cooperação, juntas representam mais de um quarto de área do planeta e mais de 40% da população mundial.

Entretanto, sabemos que o êxodo rural, ocorrido no Brasil, é reflexo do modelo de desenvolvimento que concentrou a propriedade da terra, de um modo extraordinário, em latifúndios, possibilitando a modernização do campo e o crescimento de atividades das empresas multinacionais no agronegócio¹². As consequências destas políticas levam à diminuição das possibilidades de trabalho aos camponeses, que são expulsos da terra. Razões históricas explicam a forte concentração da propriedade fundiária no Brasil, presente nos dias atuais, apesar de algumas iniciativas governamentais realizadas por meio de instrumentos de reforma agrária, em resposta à pressão histórica exercida pelas mobilizações de trabalhadores rurais, na luta pela terra. Cabe lembrar que a luta pela terra não se traduz em reforma agrária, conforme Fernandes (apud STÉDILE, 2006, p. 80):

A luta pela reforma agrária ganhou força com o advento das organizações políticas camponesas, principalmente, desde a década de 1950, com o crescimento das Ligas Camponesas. Todavia, a luta pela terra é uma política que nasceu com o latifúndio. Portanto, é fundamental distinguir a luta pela terra da luta pela reforma agrária. Primeiro, porque a luta pela terra sempre aconteceu, com ou sem projetos de reforma agrária. Segundo, porque a luta pela terra é feita pelos trabalhadores e na luta pela reforma agrária participam diferentes instituições. Na realidade, a diferenciação da luta pela terra da luta pela reforma agrária é fundamental, porque a primeira acontece independentemente da segunda.

Inicialmente, é preciso reconhecer que esta herança social vem de longe. De acordo com Oliveira (2004) vem do escravismo, de uma estrutura vigente que prioriza a existência da grande propriedade rural e a 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. Esta situação fortaleceu os Movimentos Sociais do Campo, na organização dos trabalhadores rurais em defesa da Reforma Agrária.

¹² O Agronegócio também chamado de *agribusiness* ou *agrobusiness* é definido por Stédile (2006) a partir da modernização da agricultura brasileira, através da articulação dos grandes proprietários de terra, chamados fazendeiros ou latifundiários, entrelaçados com o grande capital industrial e financeiro - nacional e estrangeiro. Caracteriza-se pelo desenvolvimento do capitalismo no campo, com a formação de grupos econômicos das mais distintas áreas de atuação. Torna-se uma agricultura em larga escala, ocupando imensas extensões de terra, para produção de grãos ou criação de rebanhos, objetivando a exportação. Tais atividades exigem alto grau de tecnologia na mecanização e a utilização de insumos agrícolas, que garantam o padrão de competitividade no desempenho e produtividade.

No entanto, estes movimentos sociais do campo, amplamente analisados por diversos autores¹³, não podem ser entendidos como uniformes em seus objetivos e formas de luta. A falta de uniformidade destes movimentos é apontada por Grzybowski (2004, p. 288):

Apesar das lutas isoladas prosseguirem, dada a diversidade, os movimentos populares rurais não conseguem fazer avançar lutas unificadas por falta de um horizonte estratégico. (...) A quase totalidade dos movimentos populares rurais atuais no Brasil surgiu como resistência a um processo econômico e político que provocou a rápida modernização da agricultura.

No âmbito dos conflitos pela terra, um instrumento adotado pelo governo militar para controle e desarticulação dos movimentos populares rurais foi o Estatuto da Terra¹⁴, decretado pelo então presidente marechal Castelo Branco. Tal documento se configurava como a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, e conforme Stédile (2006, p. 37): *“Para além de seus aspectos antipopulares e autoritários, no entanto, o estatuto guardava um evidente cunho reformista, que pode ser exemplificado pela própria reforma agrária”*.

A implementação da reforma agrária castelista, segundo Stédile (ob. cit., p. 38) *“voltava-se para o aumento da produção e da produtividade, bem como para a consolidação da propriedade privada no campo”*. No entender de Silva (1982) o Estatuto da Terra teve como característica principal atuar em duas vertentes: uma “distributiva”, voltada à democratização da propriedade de terras; e a outra, “produtivista”, sinalizando a opção pelo latifúndio e a modernização conservadora do campo.

Assim, a partir dos anos de 1960, a combinação da ausência de uma reforma agrária de acordo com os interesses representados pelos movimentos populares rurais, com o incentivo governamental para um processo de modernização agrícola, levou à reprodução da pobreza, de baixos salários e à

¹³ Destaco os estudos realizados por: Grzybowski (1987, 2004); Martins (1988, 1989); Medeiros (1989); Gohn (1995, 1997a, 1997b); Oliveira (1997b, 2004).

¹⁴ Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, “Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências”. In: CONTAG. *Questões Agrárias*. Brasília/DF: CONTAG, p. 24–86, 1979. Documento 8.

desintegração econômica e social dos pequenos produtores. Segundo Stédile (2006, p. 73):

Essa política agravou não somente a exclusão social no campo, mas também nas cidades, em consequência da intensa migração de contingentes de trabalhadores rurais desapropriados em direção às regiões metropolitanas, vindo a engrossar o contingente de miseráveis urbanos, igualmente desprovidos de direitos mínimos de cidadania.

Em decorrência deste processo de expulsão do campo, os camponeses saem com suas famílias e seus poucos pertences, perambulando de um lugar a outro, em busca de melhores condições de vida. Chegam às cidades, praticamente sem escolaridade e sem qualificação para pleitear algum posto de trabalho e garantir a subsistência dos seus, tornando-se estatística do desemprego no país. Dados do censo 2010 (IBGE) apontam que 29,8% dos adultos no campo são analfabetos e cerca de 80%, tem baixa escolaridade. Estes indicadores educacionais têm apresentado importantes déficits em relação à população urbana, seja nas condições e estrutura da escola ou nas taxas de escolarização.

Para a transformação desta realidade, é necessário defender políticas públicas específicas para o campo, que garantam a superação do analfabetismo, através do acesso amplo e irrestrito à educação pública em todos os níveis. Fundamental, também, é o desenvolvimento de um projeto educacional com relevância pedagógica e produção de materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa. Outro aspecto importante consiste na gestão democrática das escolas, com a participação da comunidade, priorizando, concomitantemente, outras questões do desenvolvimento social do campo, tais como: serviços de comunicação, assistência técnica para a produção e organização da mesma, condições para agricultura alternativa ao cultivo com o uso de agrotóxicos, saúde, habitação, transporte, estradas, culturas e lazer.

O século XX, mais intensamente a partir dos anos 1970, em decorrência das investidas constantes do capitalismo na estrutura agrária, a modernização nos processos de produção agrícola, e a transformação nas relações de trabalho rural, produziu a redução das oportunidades de trabalho no campo, intensificando

desta forma a migração. Esta reorganização da estrutura agrária, na perspectiva do agronegócio, equipara o trabalhador do campo, em termos de exploração, aos trabalhadores urbanos e o submete às mesmas condições sociais da exploração capitalista. Segundo Martins (1982), enquanto produtor rural, ele tem como mercadoria o produto do seu trabalho e, na condição de operário, a sua mercadoria é a sua força de trabalho.

Mesmo com o intenso processo de migração para as cidades, num primeiro momento, o imigrante rural encontrou alguns espaços de inserção econômica nos grandes centros urbanos, inicialmente na construção civil e posteriormente na indústria e nos serviços. Porém, a realidade registrava uma crescente taxa de desemprego e a conseqüente precariedade de vida nos grandes centros urbanos. Com este cenário desolador e excludente, o campesinato pobre organizou-se para lutar pelo seu pedaço de chão, pela Reforma Agrária. Nesse sentido, são frequentes as marchas, por milhares de quilômetros percorrendo o Brasil, com a presença de milhares de trabalhadores sem terra, empunhando bandeiras *por terra, trabalho e dignidade* e isto atraiu diferentes setores urbanos, tais como o Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD, o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST e outros.

O modelo de desenvolvimento técnico, econômico e político implantado no campo brasileiro não permite a permanência dos trabalhadores sem terra, que também não encontram seu lugar na cidade, formando um batalhão de “marginalizados”, ou seja, um “exército de reserva” que disputam, acirradamente, as vagas de trabalho existentes. Concordamos com Vendramini (2008, p. 2) quando afirma:

É preciso, ainda, considerar que as fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas e identificadas. Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, intensificação e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas.

O rápido decréscimo da população rural e a vertiginosa urbanização vivida nas últimas décadas, não minimizaram a dívida social do país para com os que vivem no campo ou os que dele saíram rumo às cidades. Pelo contrário, os

indicadores educacionais para a população do campo têm apresentado importantes déficits em relação à população urbana, seja nas condições estruturais/organizacionais da escola ou nas taxas de escolarização dessa população, sistematicamente inferiores. Mesmo representando uma minoria populacional, trata-se de um nicho social, frequentemente, esquecido nas políticas públicas no passado recente do país.

A implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, criado pela Lei nº 9424/1996, permitiu a expansão das matrículas escolares, na idade de 7 a 14 anos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – 2009¹⁵. Com isso foi alcançado o índice máximo de 98,3%, ampliando de forma significativa este número, considerando que em 1992 era de 86,6% e em 2004, 95,5%. O percentual de crianças de 7 a 14 anos na escola foi superior a 96% em todas as regiões do Brasil, conforme tabela 02:

Tabela 02 - Taxa de Escolarização – Brasil/Regiões – 2009

	7 a 14 anos
Brasil (2009)	97,90%
Região Norte (2009)	96,80%
Região Nordeste (2009)	97,70%
Região Sudeste (2009)	98,30%
Região Sul (2009)	98,10%
Região Centro-oeste (2009)	98,30%

Fonte: PNAD/IBGE

No entanto, se os dados apresentados acima, em termos de matrícula no ensino fundamental, podem ser entendidos como garantia de universalização do direito constitucional de acesso à educação, na realidade, estes números não se traduzem na garantia de permanência e aproveitamento escolar, pois ocorre um

¹⁵ Dados obtidos a partir da síntese da PNAD 2009, acessado em maio de 2011, disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf

filtro sócio-educacional, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, conforme tabela 3:

Tabela 03 - Taxa de Conclusão Ensino Fundamental - Jovens de 16 - 19 anos

Região	Jovens de 16 anos que concluíram o EF	Jovens de 19 anos que concluíram o EM
Brasil (2009)	63,40%	50,20%
Região Norte (2009)	49,80%	36,60%
Região Nordeste (2009)	49,10%	37,10%
Região Sudeste (2009)	73,30%	59,70%
Região Sul (2009)	72,60%	60,50%
Região Centro-oeste (2009)	70,60%	49,50%

Fonte: PNAD/IBGE

Analisando as tabelas anteriores, percebemos que a educação básica no Brasil busca a sua universalização nas condições de oferta e ingresso, porém os índices demonstram uma defasagem acentuada na conclusão do ensino fundamental e médio. Coloca-se uma meta a ser atingida, no entanto, não se investe o necessário para a ampliação das condições de permanência na escola. O número de escolas não é ampliado, não há investimento para qualificação do quadro docente. As condições de trabalho são precárias, a estrutura física da escola encontra-se defasada, em termos de espaço físico apropriado, equipamentos, materiais de apoio didático. Assim, torna-se inviável pensar em cumprir metas.

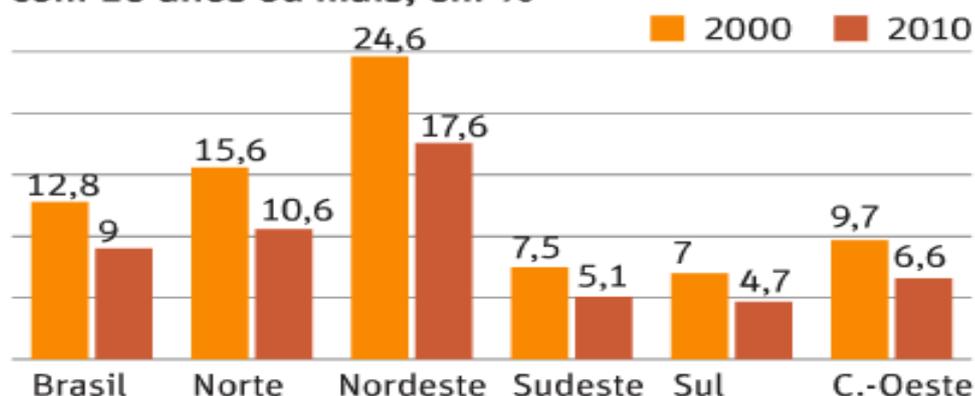
Apesar da cômoda situação econômica do país, no ranking mundial, apresentado anteriormente, o índice de alfabetização e qualidade de vida da população brasileira não acompanha estes mesmos patamares. Podemos ver que a redução na taxa de analfabetismo, entre os anos de 2000 e 2010, não foi significativa, mesmo que a erradicação do analfabetismo tenha sido meta do Plano Nacional de Educação, para aquela década, conforme dados apontados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Analfabetismo no Brasil entre 2000 e 2010, por regiões:

ANALFABETISMO

No Nordeste, índice é o dobro da média do país

Taxa de analfabetismo das pessoas com 10 anos ou mais, em %



Fonte: <http://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2011/04/29/primeiros-resultados-definitivos-do-censo-2010/#more-10365>

A taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade foi diferente entre as Grandes Regiões do País. Em 2010, as Regiões Sul e Sudeste apresentaram taxas de 4,7% e 5,1%, respectivamente, e reduções de 2,3 e 2,4 pontos percentuais, em relação a 2000. Na Região Centro-Oeste, a taxa de analfabetismo foi de 6,6%, ou seja, chegou a 3,1 pontos percentuais a menos que em 2000. A Região Norte apresentou uma taxa de 10,6%, em 2010, o que significou uma redução de 5,0 pontos percentuais em relação a 2000. Por outro lado, na Região Nordeste, onde, historicamente, observa-se a maior taxa de analfabetismo, houve redução de 7 pontos percentuais, passando de 24,6%, em 2000, para 17,6%, em 2010, embora continue sendo quase o dobro da média nacional - 9%, em 2010.

De modo similar ao rendimento médio da população brasileira quando considerada sob o recorte da localização rural/urbana, os indicadores educacionais demonstram significativas diferenças que se configuram sempre em prejuízo da educação oferecida às populações residentes nas áreas rurais, ainda que sejam considerados os problemas relacionados à qualidade da educação pública, do meio urbano.

Embora a situação de descaso com a educação não seja exclusiva do meio rural, essa questão é agravada pelo fato de, historicamente, ter sido tratada com políticas compensatórias. Ao longo da história, no modelo de desenvolvimento brasileiro dirigido pelas elites, a educação dos povos do campo não era considerada fundamental; não lhes era permitido o direito de acesso e permanência na escola, para “aprender a ler e a escrever”. Percebemos que as políticas públicas não foram elaboradas com objetivo de atender os interesses das populações do campo. Afirmação comprovada pelo fato de que a mesma tenha sido tratada na legislação como educação rural, pela primeira vez, na Constituição de 1934. A partir dos meandros do processo de constituição destas políticas públicas, podemos entender as intencionalidades, de classe, expressas no arcabouço jurídico para o sistema nacional de educação¹⁶.

Considerando o capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população rural são importantes indicadores da desigualdade existente entre as zonas rural e urbana. Os dados da PNAD 2004 demonstram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 04 anos e corresponde a quase metade da estimada para a população urbana, que chega a 7,3 anos, ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa disparidade.

O analfabetismo e a baixa escolaridade no Brasil são problemas antigos, de difícil solução se não houver disposição política, por parte dos governantes, para atacar este problema de modo contundente. Apesar de algumas iniciativas para erradicar o analfabetismo no país, a redução do mesmo é algo que vem se processando de maneira lenta e gradual, mantendo altas as taxas de pessoas, severamente impedidas de exercer seu pleno direito de cidadania, numa sociedade em que a linguagem escrita tem papel fundamental.

A partir da unificação da luta dos movimentos sociais populares, vinculados ao campo, aconteceram alguns avanços no que diz respeito às políticas públicas para a educação no campo, no entanto, não suficientes para garantir a permanência destas populações nestas regiões, com possibilidades efetivas de

¹⁶ Ver análise sobre a escola rural na legislação brasileira em GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo/RS: UPF, 2003.

acesso à educação. Em 1998, foi criado pelo governo federal o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, subordinado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. O principal objetivo deste programa consistia na redução do analfabetismo e ampliação do nível de escolarização da população assentada, em todo o país.

De acordo com informações disponíveis no sítio do INCRA, desde a criação do PRONERA, em 1998, o mesmo beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos que vivem no meio rural, sendo 346.629 deles no período de 2003 a 2010. O programa inova ao possibilitar metodologias diferenciadas, respeitando a realidade social dos assentamentos, bem como, desenvolve um modelo participativo e democrático de administração colegiada, entre os movimentos sociais, universidades e governo federal. Tal programa oferece cursos de educação básica, contemplando a alfabetização, ensino fundamental e médio, cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, graduação e especialização. Entretanto, apesar das ações implementadas pelo PRONERA, ainda não alcançamos a completa alfabetização do povo brasileiro, do campo e da cidade.

Para avaliação das ações e resultados obtidos com o PRONERA, em 2004 foi realizada a Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – PNERA, com a participação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e o INCRA. Esta pesquisa objetivou buscar maiores informações sobre a situação educacional da população que vive no campo, especificamente, nos assentamentos da Reforma Agrária, para melhorar as condições de definição de políticas públicas para este segmento social.

Segundo o Relatório Preliminar da PNERA divulgado em 2005, participaram da pesquisa 5.595 assentamentos rurais credenciados pelo INCRA, desde 1985, em 1.651 municípios de todo o país, tendo sido identificadas 8.679 escolas e, em relação às famílias assentadas, os dados amostrais revelam 524.868 famílias, perfazendo um total de 2,5 milhões de pessoas no campo. Cabe ressaltar que esta pesquisa foi realizada em parceria entre as duas instituições, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Tabela 04 - Grandes Números da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – Brasil e Regiões – 2004

Variáveis	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Assentamentos do Incra	5.595	1.082	2.546	496	680	791
Escolas	8.679	2.414	4.230	510	622	903
Famílias Amostradas	10.220	2.900	3.500	1.360	1.100	1.360
Famílias Assentadas ¹	524.868	167.932	208.071	33.267	30.238	85.360
População Assentada ¹	2.548.907	842.303	1.067.226	154.627	136.122	348.629
Estudantes Assentados ¹	987.062	313.124	457.857	51.757	45.271	119.052

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo Inep/DTDIE

(1) Dados estimados pela expansão da amostra

Fonte: INEP, 2007, p. 15

Essa breve leitura do campo brasileiro, suas condições de existência, em termos de índices, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA/2004, nos leva a refletir sobre os resultados apresentados na tabela anterior. De 2.548.907 de pessoas assentadas, apenas 987.062 são estudantes, em 8.679 escolas em 5.595 assentamentos do INCRA, em 1.651 municípios brasileiros. Dentre o universo de pessoas assentadas, os jovens e adultos correspondem a 61,6% e os demais 38,4% são crianças ou adolescentes de até 14 anos, chegando a 1,6 milhões de assentados nesta faixa etária, dos quais 20,4% não são alfabetizados, 38,4% frequentaram as séries iniciais do ensino fundamental, somente 14,1% concluíram as séries finais do ensino fundamental e menos de 6% chegaram ao ensino médio ou curso superior.

Os dados analisados nas pesquisas e levantamentos realizados pelo IBGE/PNAD - 2004, 2010, INEP/MEC – através do Censo Escolar 2005 e 2007; o documento Panorama da Educação do Campo – 2007 e, particularmente, a PNERA – 2004, nos permitem traçar um diagnóstico mais elaborado acerca desse contexto. Tais dados confirmam que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização no meio rural apresentam estrita relação com as condições socioeconômicas e a precária e limitada oferta do ensino público. Somando-se à

oferta insuficiente, temos a inadequação das bases culturais dos currículos, da organização escolar e das práticas pedagógicas. A realidade existente nas escolas rurais, não difere de modo substancial entre si, pois apresentam problemáticas comuns, resumidamente aqui apresentadas:

- ✓ Precariedade nas condições estruturais e físicas, ao pleno funcionamento de seu projeto político pedagógico, em relação às salas de aula, biblioteca, laboratórios didáticos para diferentes áreas do conhecimento, cozinha e refeitório, banheiros, ausência de parques e espaços para as práticas corporais, falta de energia elétrica, água potável, telefone, conexão à internet, deficiência no transporte escolar, dentre outras questões;
- ✓ Fechamento de escolas, implantação do sistema de nucleação escolar realizado pelo Programa Escola Ativa;
- ✓ Predominância de salas de aula multisseriadas e unidocente, com o agravante das precárias condições de trabalho, baixa remuneração e a falta de programas de formação para os professores;
- ✓ Ausência de assistência pedagógica nas escolas do campo, que atendam às especificidades das mesmas;
- ✓ Baixo desempenho escolar dos alunos, resultando em elevadas taxas de distorção idade/série;
- ✓ Precarização do trabalho docente e alta rotatividade dos mesmos;
- ✓ Inexistência de políticas de educação básica para o meio rural, com projetos pedagógicos vinculados à realidade do campo, com calendário escolar inadequado às necessidades dos grupos sociais vinculados à escola.

Em suma, esse quadro representa, de forma geral, uma concepção de educação historicamente hegemônica em nosso país, que marginaliza determinado segmento da população, condenando-o ao limbo do processo de escolarização.

1.2. Considerações acerca das concepções de educação no Brasil

Considerando a periodização histórica das ideias pedagógicas no Brasil, apresentadas no início deste capítulo, vamos nos ater aos dois últimos tempos do quarto período. Abordaremos os períodos de: 1980 – 1991, quando as pedagogias da “educação popular”, “crítico-social dos conteúdos” e “histórico-crítica” entram no cenário educacional, e 1991 – 2001, período das investidas das políticas neoliberais na educação, com as tendências do neoprodutivismo e suas variantes, de acordo com Saviani (2008). É nesse período histórico, a partir das elaborações teóricas destes movimentos pedagógicos, que se configura o projeto educacional do MST, assim como a própria organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a partir das lutas camponesas.

Inicialmente, de acordo com análise apresentada por Saviani (2008), é pertinente registrar algumas reflexões gerais sobre o desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil. A princípio, é possível perceber que a característica fundamental, no sistema educacional brasileiro é a sua tendência classista que, independente das reformas ou mudanças paradigmáticas, permanece intocável em sua essência. Para Mézáros (2007, p. 201) esse contexto só pode ser transformado a partir do rompimento da lógica capitalista:

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito.

Outra questão está relacionada com a compreensão de que a escola é uma instituição social, fruto de um tempo histórico, eivada pelas circunstâncias e relações sociais estabelecidas. Neste sentido, temos a análise de Freitas (2004, p. 13 e 14):

A escola não apareceu do nada. Foi constituída com uma determinada “forma” ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e espaços. O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares. Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social. A escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função social.

Embora a organização da escola seja permeada por contradições, decorrentes de seu processo de construção coletiva, das tonalidades diversificadas em suas práticas pedagógicas, ora tradicionais, ora progressistas, ora se distanciando, ora se misturando, ela não deixa de cumprir uma função social. Função que, segundo Gentili (2005), foi mudando no decorrer dos tempos, sendo considerada, a partir de meados do século XIX, fator de “*integração social*”, tanto na ordem econômica quanto cultural, passando pela formação de “*contingente da força de trabalho*” com intuito de ser absorvido no mercado de trabalho, ou seja, a escola passa a ter uma “*função econômica*”, cuja tônica estava baseada na Teoria do Capital Humano, “*numa conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico*”. Tornando-se, a partir dos anos de 1990, “*promessa da empregabilidade*” em tempos de crise do capital.

Nesse sentido, é importante destacar que a desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, mas sim uma transformação substantiva de sentido. Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2005, p. 51)

Desta forma temos, segundo Frigotto (2005, p. 71), “*De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa da empregabilidade*”. Pois, no capitalismo a característica fundamental da escola é a preparação para o

trabalho, numa condição de assalariado. Transforma-se a concepção de “*trabalho humano*” enquanto produtor de existência para tornar-se “*mercadoria*”. Marx e Engels (1985, p. 47) demonstram como essa transformação acontece no capitalismo:

A produção da existência é o ponto de partida sempre. Porém se relaciona com outros elementos, fundamentos, condições, premissas que dão origem a formas específicas de relações sociais. A indústria e o comércio, a produção e o intercâmbio das necessidades da vida condicionam e são condicionadas enquanto modo, de funcionar pela distribuição, pela organização das diversas classes sociais.

Uma terceira questão nos permite entender as reformas educacionais, ocorridas no Brasil, como concessões ou necessidade de acomodação de diversos interesses envolvidos nesse processo, decorrentes dos antagonismos estruturais de nossa sociedade e, em maior ou menor medida, para contemplar anseios populares, em função das mobilizações sociais. Na compreensão de Mészáros (2007, p. 196 e 197):

(...) esses antagonismos bloqueiam o caminho para uma mudança absolutamente necessária, sem a qual não pode haver esperança para a própria sobrevivência da humanidade, muito menos para a melhoria de suas condições de existência. (...) A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*.

De modo geral, de acordo com os estudos de Leher (2002) e Melo (2004), podemos destacar que as reformas educacionais propostas dentro de uma perspectiva neoliberal, principalmente na década de 1990, têm uma especificidade em sua estrutura. São direcionadas para setores da sociedade, como possibilidade de pensar mecanismos para contribuir no processo de inclusão social, através do respeito à diversidade étnica e cultural e minorar a situação de pobreza, sem, no entanto, constituir, efetivamente, uma ação capaz de atacar as condições sociais que a produzem. No entender de Frigotto (2005, p. 71):

(...) ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo.

Este é o período em que se aprofundam as alterações no modo capitalista de produção, obrigando a um sistemático ajuste estrutural nas relações de trabalho e a implementação de planos enérgicos para a reforma administrativa no Estado, conforme apontam os estudos de Frigotto (2005), Kuenzer (2005), Taffarel (2008) entre outros. Concomitante a este processo de reorganização produtiva, aconteceram mudanças importantes nas políticas educacionais, alterando substancialmente o enfoque das práticas pedagógicas, bem como a organização dos projetos pedagógicos.

Estas reformas educacionais, de caráter neoconservador, tem sua trajetória acentuada a partir da década de 1990, com a implementação enfática de políticas neoliberais, no governo Fernando Henrique Cardoso. Políticas estas estabelecidas em âmbito internacional para os países da América Latina, Ásia e África. Melo (2004) apresenta um panorama sobre a acentuação das políticas neoliberais no Brasil, considerando preponderante o fato da mundialização do capital, a ampliação/fortalecimento dos mecanismos de intervenção e financiamento dos organismos internacionais no setor educacional. E a discussão, análise e reflexão acerca destas ações políticas não podem ser ignoradas, pois segundo Frigotto (2005, p. 72): *“Neste particular a pesquisa tem a tarefa de evidenciar como essas noções se articulam à forma que vem assumindo o capitalismo tardio, o qual globaliza a fragmentação e a exclusão das maiorias, e que pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão”*.

Conforme análise de Charles van Glover (2010), na região do MERCOSUL e outros processos de integração da América Latina, a articulação das políticas educacionais é feita a partir de eixos baseados na dimensão econômica neoliberal, com exceção da Alternativa Bolivariana para a América Latina – ALBA, que adota uma lógica humanista e solidária.

Os mecanismos utilizados pela classe dominante para desenvolver ações no âmbito do controle social, entre os países em desenvolvimento, são os organismos multilaterais, que possuem abrangência global, tais como o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, mais conhecido como Banco Mundial - BM¹⁷, assim como a Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO¹⁸ e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL¹⁹, dentre outros.

Se por um lado, a UNESCO - a partir do Relatório Delors, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, durante o período de 1993 a 1996 - sugeria uma educação sustentada sobre quatro pilares: aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser, onde é defendida uma educação por toda a vida e que as pessoas tenham o direito universal a uma educação de qualidade, que apontava e propagava uma educação baseada em princípios e valores voltados à plena realização humana, com aprendizagens que se inserem na perspectiva da

¹⁷ Conforme os sítios do FMI: <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/spa/glances.htm> e do BIRD: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,menuPK:3817263~pagePK:141159~piPK:51068153~theSitePK:3817167,00.html>. Tanto o FMI quanto o Banco Mundial tem sua origem ligada às políticas traçadas durante a Conferência realizada, com a participação de 45 países, na localidade de Bretton Woods, nas montanhas de New Hampshire – Estados Unidos da América. A assinatura do Acordo de Bretton Woods aconteceu em 22 de julho de 1944 – tratado internacional cujos objetivos consistiam em tratar de três assuntos: sistema monetário internacional, regras comerciais e planos de reconstrução para as economias destruídas pela 2ª guerra mundial. De acordo com as informações do BM, embora as funções do FMI complementem as do Banco Mundial, essa organização é totalmente independente. Enquanto o BM oferece apoio aos países em desenvolvimento, o FMI tem como objetivo estabilizar o sistema monetário internacional e monitorar as moedas do mundo.

¹⁸ Conforme o sítio: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/> a UNESCO foi criada em novembro de 1945 em uma Conferência das Nações Unidas com a participação de 40 países, dos quais, 37 assinam a constituição da UNESCO que, entra em vigor em 1946, com a ratificação de 20 países. A primeira reunião acontece em Paris, de 19 de novembro até 10 de dezembro de 1946, com a participação de representantes governamentais de 30 países com direito a voto. Em sua criação, esta organização teve como objetivo instituir uma cultura de paz assim como, estabelecer a solidariedade intelectual e moral da humanidade.

¹⁹ Conforme o sítio: <http://www.eclac.cl/> a Comissão Econômica Para a América Latina foi estabelecida pela Resolução 106 do Conselho Econômico e Social da ONU, em 25 de fevereiro de 1948 e, a Resolução 1984/67 de 27 de julho de 1984, alterou a mesma para Comissão Econômica Para América Latina e Caribe. É uma das cinco comissões regionais da ONU e, tem sua sede em Santiago no Chile. Foi criada com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas para a promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as demais nações do mundo.

formação continuada e permanente, priorizando os aspectos da diversidade cultural dos povos, por outro, o Banco Mundial²⁰ sugere que a oferta educacional seja priorizada aos níveis iniciais da escolarização, destacando uma necessária contrapartida da comunidade, no que diz respeito ao financiamento da educação.

De acordo com Souza (2005), o campo de atuação do Banco Mundial não se restringe ao campo político e econômico das finanças, ele atua de forma ampla e abrangente, no sentido de direcionar projetos de controle social. Incentiva e financia ações de Organizações Não Governamentais – ONG's – como instrumento de desregulamentação da ação estatal, a partir das parcerias. Ou seja, busca alternativas para manter a hegemonia e controle sobre a trajetória da sociedade, conforme análise apresentada por Mészáros (2007, p. 201):

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas.

Em termos de políticas sociais e educacionais formuladas pelo Banco Mundial, estas têm uma perspectiva economicista e neoliberal, traçadas a partir de critério custo/benefício, orientadas pelos valores do mercado capitalista. No entanto, o BIRD é um banco, e como tal, seu principal objetivo é captar recursos e fazer empréstimos com altas taxas de juros, de modo a garantir grandes margens de lucros aos financiadores.

Consequentemente, os países “auxiliados” com os empréstimos do Banco Mundial são levados a concordar com os “ajustes” necessários a esta perspectiva do modelo econômico, através da descentralização e da privatização dos serviços públicos.

Estes “acordos” são confirmados por Melo (2004, p. 166):

²⁰ O documento do Banco Mundial: Prioridades y Estratégias para la Educación - *Banco Mundial (1995)* sugere que a organização educacional, de países com programas de fomento pelo BM, tenha como critério de aferição a economia e cujo destinatário, seja o mercado de bens e de serviços.

A partir dos anos 60, o BM se alia às decisões e ações de outros sujeitos que expressam interesses semelhantes, na defesa da acumulação capitalista mundial, por meio de acordos de cooperação, como o FMI, o BID e outras instituições das Nações Unidas, como a UNESCO e a UNICEF, além de outros bancos nacionais.

Para reforçar esta análise de atrelamento entre o Banco Mundial e as definições políticas, compreendendo os mecanismos de controle e reprodução sistêmica do capital, inclusive das políticas públicas no que tange à educação, concordamos com Mézáros (2007, p. 202) quando diz que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também 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” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

A efetivação dos princípios neoliberais para a educação na América Latina e Caribe deu-se, de forma mais acentuada, a partir da publicação de relatórios elaborados pelos organismos multilaterais – UNESCO, CEPAL, BIRD, entre outros - subsidiados por estudos, análises, diagnósticos e propostas para a região. Os principais documentos que orientaram a definição das políticas para a educação, nesse processo de “mundialização neoliberal”, foram produzidos nos seguintes espaços: *Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990)*; *Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998)*; *Educación y Conocimiento: Eje de La Transformación Productiva con Equidad (CEPAL/UNESCO, 1992)*; *Relatório Delors (UNESCO, 1993 – 1996)*; *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC, 1982)*, *Prioridades y estrategias para La Educación (BIRD, 1995)*.

Com a predominância do livre mercado, enquanto tendência mundial, seguindo o receituário neoliberal, os organismos internacionais passaram a exigir dos países, as adequações necessárias, em suas políticas econômicas e sociais, para reforma do Estado, fundamentada na diminuição dos gastos públicos, com

políticas sociais e, priorizando as privatizações e terceirizações dos serviços. De acordo com Bruno (1999, p. 13):

(...) a fase contemporânea de internacionalização do capital, em geral designada pelos termos globalização ou mundialização, vem provocando inúmeras controvérsias, onde a questão do Estado, seu poder de intervenção no processo econômico e a amplitude de suas ações, aparece como um dos temas centrais, indicando-nos não só a complexidade do problema mas a diversidade de interesses em jogo.

Conforme análise de Souza Júnior (2007), sobre a situação da educação brasileira, na década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), em atendimento aos preceitos definidos pelos organismos multilaterais, o sistema educacional no Brasil passou por uma ampla reforma²¹, com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN²² – conhecida também como Lei Darcy Ribeiro. Na sequência, ocorreu a implantação de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s, um sistema de avaliação, com instrumentos avaliativos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM e o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudante – ENADE. Em relação às políticas de financiamento para a educação, estas tiveram um cunho focalizado, resultando assim na criação do FUNDEF – que atendia exclusivamente o Ensino Fundamental.

A forma definida para o financiamento da educação, a partir da criação deste Fundo gerou deficiências no atendimento dos demais níveis de ensino, sendo priorizado o ensino fundamental. Esta análise é corroborada e ampliada

²¹ Ver SOUZA e FARIA (2004). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02>

²² É necessário registrar que o processo de construção da LDB teve início no final da década de 1980, com a Constituição de 1988. Durante o processo Constituinte, foi organizado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, congregando diversas entidades e instituições vinculadas à educação, movimentos sociais populares, sindicatos e centrais sindicais, no intuito de debater a educação nacional. A LDBEN 9394/96 é resultado de uma manobra regimental no Senado Brasileiro, a partir dos interesses da iniciativa privada e do modelo de Estado de cunho neoliberal, do governo FHC, com apoio do Senador Darcy Ribeiro, então, relator da Comissão de Educação e da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, conforme histórico apresentado por OTRANTO, Célia Regina – disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm e na tese de doutorado de FARENZENA, Nalú. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1903/000311896.pdf?sequence=1>

por Davies (2006) quando avalia negativamente a criação dos “fundos” para financiamento estatal da educação, pois entende que estes podem agravar a fragmentação da educação e, esta deve ser pensada em sua totalidade, da educação infantil até a pós-graduação, enquanto possibilidade de enfrentamento dos problemas nela existentes.

Com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002 – 2010), setores ligados aos movimentos sindicais da educação brasileira sonharam com a possibilidade de galgar novos patamares de investimento público estatal, objetivando a melhoria da qualidade do ensino público no país, com melhores condições de trabalho e ampliação do quadro estrutural do sistema. Sonhos frustrados! A política governamental não se diferenciou do governo anterior, manteve-se atrelada aos ditames neoliberais dos organismos multilaterais.

No entanto, o mecanismo para financiamento da educação foi alterado, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB²³, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007 – 2020. Passou a vigorar em primeiro de janeiro de 2007, em substituição ao FUNDEF, com a promessa de resolver as mazelas do sistema educacional brasileiro. O FUNDEB tem sido considerado pelo governo como um mecanismo capaz de garantir, de forma equânime, a distribuição de recursos destinados à educação desenvolvida nos estados brasileiros.

Na avaliação de Davies (2006), podemos ver que independente da linha ideológica dos governantes, a falta de compromisso com o financiamento público estatal para a educação, com a não realização do cálculo do valor necessário para atendimento ao aluno, da forma prevista em lei e o não repasse financeiro correspondente, desde o FUNDEF até a criação do FUNDEB. O déficit chega a 30 bilhões de reais, resultado que auxilia na compreensão da atual situação do sistema educacional.

²³ Dados obtidos em <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>

Para Souza Júnior (2007) o FUNDEB amplia a possibilidade de investimento, para a educação infantil, o que não era objetivo do FUNDEF e, registra que para o ensino médio e a educação de jovens e adultos, o governo federal criou outros mecanismos de acesso ao financiamento, tais como: o Programa de Apoio ao Ensino Médio – PROMED e, para o ensino de jovens e adultos, o Programa Recomeço, mas somente a partir de 2001. Em relação às políticas para a educação profissional, Frigotto (2005) assinala que permanecem com a mesma concepção reducionista, com ênfase no individualismo e formação de competências para o mercado de trabalho.

No que tange ao ensino superior no Brasil e suas políticas educacionais, ou seja, as universidades públicas, estas têm sido alvo de nefastas “reformas” que, em análise geral institucionalizam princípios da privatização interna. Os resultados destas reformas podem ser identificados, principalmente, pela multiplicação das fundações privadas no interior da universidade pública, as parcerias público-privadas, das quais, por exemplo, podemos indicar: o Programa Universidade para Todos – PROUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES - que financiam estudantes em instituições privadas de ensino superior. Com isso ocorre a gradativa queda nos repasses financeiros para as universidades públicas, a precarização do trabalho docente e de servidores técnicos, a transformação de bolsas estudantis em contratos precários, dentre outras ações que vão consolidando a “mercadorização” do ensino, conforme pleiteado pela Organização Mundial do Comércio - OMC, desde 1998.

Além deste cenário, as universidades públicas, também, estão à mercê de políticas educacionais que pretendem democratizar o acesso ao ensino superior, no entanto, comprimem os “prazos” dos cursos, tanto de graduação como de pós-graduação. Ampliam as vagas na educação superior em cursos à distância em detrimento da formação inicial presencial. Priorizam o “aligeiramento” dos cursos, mediante flexibilização dos currículos, conforme “demanda” do mercado de trabalho. Bonificam o “produtivismo” competitivo entre os docentes e promovem o sucateamento das condições de trabalho, tanto estruturais como pedagógicas

com referência à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão – característica fundamental da universidade, quanto em termos de remuneração.

Em contraposição a esta tendência globalizante de uma educação compartimentalizada, vinculada às normas e ditames de um Mercado Global, temos a escola sob a ótica da luta de classes como conquista de um direito de cidadania, resultado de lutas históricas, enquanto possibilidade de democratização da sociedade e do conhecimento socialmente produzido, a partir do rompimento com as pedagogias articuladas aos interesses da burguesia, assumindo na práxis, uma concepção transformadora da vida, do ser humano e do mundo. Em Taffarel (2011, p. 12) podemos perceber que existem algumas ações,

(...) que buscam construir e erguer outros pilares para a produção do conhecimento científico e para a escolarização, e esses pilares já podem ser reconhecidos e são: o combate ao irracionalismo, ao pós-modernismo, aos “giros” e “viradas” idealistas, buscando consolidar uma consistente base teórica marxista, avançar na consciência de classe, na formação política e na organização revolucionária, como contraponto aos pilares da educação defendidos pela UNESCO para o mundo; (...)

De acordo com Frigotto (2006), a escola e a educação no mundo capitalista cumprem seu papel de “*reprodução das relações sociais dominantes*”, com escolas diferenciadas, de acordo com os interesses de classe, para formação de diferentes intelectuais, com abordagens pedagógicas e metodologias específicas, e conteúdos selecionados, considerados apropriados para determinada classe. Todavia, elas não se reduzem a isso.

Outro autor que contribui neste processo de discussão sobre a educação contemporânea, é Mészáros (2005) que, em sua obra *A educação para além do capital*, tem como ponto de partida de suas reflexões, a ênfase na urgência de “*uma mudança que nos leve para além do capital, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo*” (Op. cit. p. 25).

O que o autor nos propõe é a necessidade essencial de ultrapassarmos os limites das mudanças educacionais radicais, “*feitas às margens corretivas interesseiras do capital*” (Op. cit. p.27), como condição para uma transformação

social qualitativa e a “*criação de uma alternativa educacional significativamente diferente*” (Op. cit. p.27).

Para uma educação para além do capital é, portanto, essencial, que os processos de socialização dos indivíduos os impeçam de internalizar, como suas, as metas de reprodução objetivamente possíveis do capital. Nossa educação formal, diz o autor, tem se prestado historicamente a “*produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados*” (Op. cit. p.45).

Assim, são insuficientes quaisquer tentativas de reformas educacionais formais, porquanto, por mais progressistas que sejam, pois sempre podem ser cooptadas pela lógica do capital, permanecendo no “*quadro de referências orientador da sociedade*” (Op. cit. p.45). Somente “*a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical*” (Op. cit. p.48), capaz de nos proporcionar instrumentos contrários à lógica mistificadora do capital.

Cabe-nos, como tarefa inadiável e intransferível segundo suas recomendações, reivindicar coletivamente uma educação plena para toda a vida, porque, afinal, “*a aprendizagem é a nossa própria vida*” (Op. cit. p.53), e sem ela deixamos de “*realizar a transformação progressiva da consciência*” (Op. cit. p.65) como condição de mudança das condições objetivas de vida. Nessa trajetória da reflexão, Paludo (2001, p. 80) considera fundamental:

(...) que o movimento da educação, como prática social instituída e instituinte das relações sociais, isto é, das relações culturais, políticas e econômicas e como espaço de construção hegemônica, não seja dissociado do movimento das forças políticas que disputam e também negociam entre si os caminhos a serem dados ao desenvolvimento nacional. Do contrário, não se conseguiria pensar/praticar e propor políticas, processos ou percursos educativos que efetivamente sejam alternativos, de um lado, às proposições hegemônicas, quando estas não correspondem às necessidades das classes subalternas e, de outro, que somem na perspectiva de transformações mais profundas capazes de solapar a aceitação dos pressupostos que sustentam a materialidade (objetivo) e a racionalidade (subjetivo) que legitimam esta forma de organização social que é “intrinsicamente” excludente.

O trabalho de alguns pesquisadores tais como: Hobsbawm (1981, 1987, 1993, 1995), Arroyo (1990, 1998), Frigotto (1998, 2005, 2006) e outros, nos auxiliam a aprofundar a questão da educação. Os mesmos têm procurado investigar os nexos entre as recentes transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas em relação ao mundo do trabalho e o fenômeno educativo. Destas reflexões, emergem perspectivas teóricas e práticas, cuja ênfase reside na construção de novas possibilidades de interpretação do fenômeno educativo no conjunto dos processos sociais, articulando-se nas possibilidades concretas de transformação da sociedade. Articulação esta que parte das contribuições que fundamentam tanto a leitura das questões educacionais, quanto a apresentação de propostas para enfrentar os desafios da educação na sociedade em que vivemos.

Com a crise do socialismo real, culminando com a queda do muro de Berlim, em 1989, a dissolução da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS, em 1991, e o constante ataque aos países que procuram implementar experiências socialistas, ampliaram-se as possibilidades de discussão e análise sobre as configurações da nova hegemonia mundial, de acordo com Anderson (2004).

Nos estudos de Bruno (1999) e Anderson (2004), podemos perceber que esta nova hegemonia mundial pode ser caracterizada, em linhas gerais, pelo fim da guerra fria com a queda do socialismo real no Leste Europeu; pela crise do modelo social-democrata de Estado do bem-estar social e pela crescente flexibilização das relações de mercado, com a ascensão dos mercados financeiros de capitais, aliados ao intenso desenvolvimento tecnológico no processo produtivo. E, segundo Soares (1997, p. 145):

A implosão das sociedades do leste europeu veio reforçar pelo menos três grandes correntes de pensamento, ainda que contraditórias entre si: a) a que critica o marxismo a partir de uma ótica liberal para legitimar o capitalismo; b) a que critica o marxismo sugerindo uma revisão de paradigmas sem propor a adesão ao capitalismo tardio; c) a que procura desenvolver o marxismo numa perspectiva histórico-crítica.

As reflexões sobre as relações existentes entre a ciência, a técnica e a tecnologia, segundo Frigotto (2006, p. 242) são “*produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela*”, apresentam diferentes concepções de educação.

Estas relações nos remetem à discussão de um projeto de humanização, de educação básica universal proposta para a modernidade, a partir das bases filosóficas do pensamento humanista e socialista. Temos assim, as considerações de Arroyo (1998, p. 144 – 145) sobre as reflexões necessárias para o entendimento de que:

(...) esse processo educativo não acontece descolado da construção da cidade, da cultura, das identidades, do trabalho, dos tempos e espaços de socialização. (...) não paramos no estudo dos modos de produção, nem da pedagogia da fábrica, da reorganização produtiva, das mudanças na organização do trabalho, mas procuramos o que é nosso recorte como profissionais do educativo: as dimensões formadoras ou deformadores desses processos de produção, das relações sociais que os informam. Buscamos materiais para melhor entender a formação humana, a construção e apreensão do conhecimento, dos valores, da cultura, do saber, das identidades e diversidades, para melhor entender os vínculos entre existência e consciência, entre trabalho e cultura, entre vivência e saber. Aprofundamos a teoria pedagógica para sermos capazes de renovar nossa prática educacional fora e dentro da escola.

Por outro lado, temos um cenário de concentração da produção, transformando a vida no planeta, precarizando as condições de vida do ser humano, conforme alerta Taffarel (2011, p. 16)

A ciência voltada para o desenvolvimento das tecnologias está cada vez mais deixando de lado as necessidades humanas. Disso decorrem graves conseqüências, ou seja, a relação que hominiza o *homo sapiens* – o trabalho - vem sendo destruída, precarizada, e junto a ela todos os bens construídos historicamente.

Com estes elementos, podemos nos apropriar das considerações de Freitas (1987, p. 138) que apontam para a necessidade de:

...vivenciar a prática pedagógica como 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.

Nesse sentido, é preciso romper com a tradição pedagógica da escola capitalista, que reduz a ação educativa à transmissão de saberes, e se materializa pela “inculcação” de conteúdos, “*sejam eles alienados-alienantes ou críticos-conscientizadores*”, conforme análise de Arroyo (1998). Segundo os autores consultados, é preciso avançar na crítica, tanto em relação às concepções quanto à dinâmica da própria ação educativa e ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Em uma destas concepções, a educação capitalista, de modo geral, a relação entre ciência, técnica e tecnologia está pautada na relação entre qualificação educacional e atividade produtiva, na exigência de elevação da escolaridade do trabalhador associada, fundamentalmente, à exigência de elevação da produtividade do capital. Outra é a concepção de educação socialista ou “pedagogia socialista”, que procura superar as concepções existentes. Tem como característica fundamental propor uma escola igual para todos, sob a hegemonia de um projeto cultural socialista, fundado na unidade das formações técnico-científica e cultural, que se encontram dissociadas, na organização dualista, característica da escola capitalista.

Entre essas duas concepções de educação, o que podemos identificar é que, na primeira, ocorre um processo de internalização de valores que priorizam o individualismo, egoísmo, o consumismo, a competição exacerbada, e outros. E, na segunda, busca-se a construção de valores socialistas e humanistas, baseados na coletividade, cooperação e a solidariedade.

Partimos do pressuposto de que a “pedagogia socialista” corresponde a uma teoria pedagógica, fundamentada no materialismo histórico e dialético, desenvolvido por Marx e Engels. Posteriormente, ela se constitui, enquanto teoria pedagógica comprometida com um projeto de sociedade socialista, nas experiências educacionais revolucionárias, no início do século XX, na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, com Pistrak, Makarenko, Krupskaya, Lênin e outros. Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista (BOTTOMORE, 2001), os principais componentes da teoria marxista sobre a educação, são os seguintes:

1. Educação pública, gratuita, universalizante;
2. Eliminação do hiato histórico entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, assegurando a todos uma compreensão integral do processo produtivo;
3. Assegurar o desenvolvimento integral;
4. Implica uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, transformando o caráter competitivo das relações sociais em caráter de cooperação e apoio mútuo.

Esta concepção de educação – a pedagogia socialista enquanto teoria pedagógica –, traz no seu bojo o “trabalho” como princípio educativo, a auto-gestão como princípio auto-organizativo do espaço escolar e, a formação integral do ser humano como perspectiva, além de manter o vínculo com a realidade social dos sujeitos históricos. Assim, é fundamental a compreensão apresentada por Vázquez (2007, p. 235 – 236), pois:

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 não de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa 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 quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Ou seja, não se pode adotar uma postura, cultivada por intelectuais de origem burguesa, caracterizada por uma atividade filosófica desvinculada da prática, apenas como contemplação da realidade e, sim, orientar-se pelos princípios de uma prática pedagógica, enquanto práxis, “*como atividade material, transformadora e adequada a fins*”, conforme entendimento expresso por Vázquez (2007, p. 237).

No entanto, se existem diferentes interpretações sobre a escola capitalista, muitas vezes, conflituosas entre si, de igual modo, acontece em relação à concepção socialista de educação, conforme Frigotto (1993, p. 41), ao nos chamar a atenção para a necessidade de aprofundar os estudos sobre a tese da “*escola unitária*”, devido os “*mal-entendidos*” apresentados sobre a compreensão

desta concepção. Consideramos fundamental perceber, a partir das análises feitas, a necessidade de romper com a dicotomia no processo educativo que estabelece distinção entre a educação para a classe trabalhadora e outra, para a burguesia, com escolas particulares bem equipadas e, ONGs ou Terceiro Setor, com projetos educativos de caráter assistencialista, para as camadas populares, como quer o Banco Mundial.

Alguns autores, tais como Arroyo, Freire, Frigotto, Saviani e outros tantos, há décadas preocupados com a realidade social, têm discutido e formulado ideias educacionais, com o propósito de incitar uma formação acadêmica que habilite a população, para desenvolver uma ação transformadora na sociedade, tendo como perspectiva o fortalecimento da democracia, a cidadania, a igualdade social e até mesmo o socialismo.

Nesse contexto surgem formulações tais como: educação popular, educação para a cidadania, educação para libertação, a formação de consciência crítica, o cultivo dos valores humanistas e várias outras. São formulações que contêm em si as contradições e os condicionantes históricos, implícitos nas relações sociais que se estabelecem. Porém, como nos lembra Camini (2009, p. 187), *“a instituição escolar, historicamente, não foi, e nem está sendo hoje, pensada para os trabalhadores ou pelos trabalhadores e muito menos tem sido incluída em um projeto de transformação social”*.

Em termos de educação rural, ao longo da história, a realidade brasileira foi apresentada e analisada nos estudos de Calazans (1993), Kolling, Nery e Molina (1999), Gritti (2003), Morigi (2003), Ribeiro (2010), dentre outros. Uma realidade em que é possível reconhecer as deficiências das políticas públicas, no tratamento dispensado ao setor, corroborada pelos estudos de Gritti (2003, p. 87): *“O atendimento escolar à população rural começou a ganhar relevância por parte dos governos federal e estadual a partir de 1930. Até então, a educação primária rural estava sob a responsabilidade dos órgãos de administração local e da iniciativa privada”*.

Conforme Kolling, Nery e Molina (1999, p. 38), um dos principais problemas da educação do meio rural *“é a própria escassez de dados e análises sobre esse*

tema, o que já identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido". A partir desta afirmação, podemos elencar uma série de problemas abordados por estes autores, passando pelo alto índice de analfabetismo da população que vive no meio rural; o grande número de crianças e jovens fora da escola rural – tanto na educação infantil, ensino fundamental e médio; precárias condições de trabalho e remuneração para os docentes; organização pedagógica alheia à realidade do campo e de seus habitantes; tendência à marginalização das escolas do meio rural, relegada ao abandono e isolamento.

Além das mazelas estruturais apresentadas pelos autores acima citados e a situação de precariedade nas escolas rurais, há um agravante, abordado por Ribeiro (2010, p. 171), no que diz respeito à organização pedagógica proposta para a educação rural: *"(...) sob formas diversas como: centros de formação, treinamentos, cursos, semanas etc., até os anos de 1970, foram tomadas senão por entidades de fora do país, principalmente sob a influência estadunidense, por departamentos do MEC, com ligações com aquelas entidades"*. Esta organização e estruturação pedagógica da escola rural contribuíram, segundo Gritti (2003), para a expansão e a manutenção do modelo capitalista de sociedade. A transformação desta realidade está no bojo das lutas empreendidas pelos movimentos sociais populares, principalmente, aqueles diretamente ligados ao campo, conforme reflexões de Kolling, Nery e Molina (1999).

Nesse campo de preocupações se inserem os esforços pedagógicos do MST. Com a ressalva de que se trata de uma práxis pedagógica que está em consonância com a experiência político-social e organizativa mais ampla do próprio Movimento. Assim, cabe salientar que a práxis educacional do MST é diferente das outras proposições críticas existentes, conforme nos aponta a tese de Camini (2009), quando trata da Escola Itinerante do MST; esta se constitui enquanto um contraponto à Escola Capitalista. Mesmo que a Escola Itinerante esteja repleta das contradições do sistema capitalista, no qual ela se gesta, ela apresenta aspectos de uma "escola diferente" e onde a *"teoria e a prática caminham juntas, porque o mesmo coletivo que pensa/planeja, também faz"* (ob. cit. p. 184).

1.3. Educação Popular – raízes da educação do MST

No Brasil, o interesse por diferentes concepções de educação, que se manifestam em contraposição à Pedagogia Tecnicista²⁴, fazendo avançar o debate sobre os elementos que fundamentam uma visão socialista da educação, é relativamente recente. No início do século XX, houve um movimento nesse sentido, principalmente com a chegada dos italianos ao Brasil, de imigrantes com ligações políticas a partidos operários e socialistas. Sobre a Pedagogia Socialista, Saviani (2008b, p. 201 – 202) afirma que:

As idéias socialistas vicejaram no movimento operário europeu ao longo do século XIX. Também chamadas de “socialismo utópico” essas idéias propunham a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. De acordo com essa concepção a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Para tanto, era mister erradicar a ignorância, o grande obstáculo para a construção dessa nova sociedade. A educação desempenharia, pois, um papel decisivo nesse processo. Seguindo essa orientação, no Brasil, os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares. Mas não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino. Deve-se observar que, no contexto do “socialismo científico”, a expressão “pedagogia socialista” é assimilada e por vezes, identificada como “pedagogia comunista”.

²⁴ A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. Verbete escrito por Dermeval Saviani, disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm, acesso em 23/04/2011.

E, sobre a “pedagogia comunista”, Saviani (2008b, p. 175) apresenta a seguinte consideração:

A pedagogia comunista inspira-se no marxismo-leninismo. Tendo em vista que essa corrente considera que o desenvolvimento das sociedades se dá pela ação dos homens na história, as novas formas sociais superam as anteriores incorporando os elementos antes desenvolvidos, os quais se integram no acervo cultural da humanidade. Assim sendo, o desenvolvimento da nova sociedade e da nova cultura exige a apropriação, por parte das novas gerações do patrimônio construído pelas gerações anteriores. (...) o papel fundamental da educação será, pois, possibilitar a apropriação do acervo cultural da humanidade como base para realizar as ações necessárias à construção da nova sociedade e da nova cultura.

O florescimento desse processo de reflexões sobre uma educação, que apresentasse um compromisso e responsabilidade social com as classes populares, ganhou novas perspectivas com a divulgação de alguns textos de Gramsci a partir da década de 1960, principalmente, a obra: *Os intelectuais e a organização da cultura* (1982), de fundamental importância para a reflexão sobre a educação e a escola. Esta proposta de Educação Popular se dirige à camada populacional desfavorecida no cenário político e econômico do país, como alternativa de mudança, buscando a emancipação social, cultural e política.

No entanto, a discussão sobre a Educação Popular não se inicia na década de 1960, com *os movimentos de cultura popular*, sua trajetória histórica tem um longo percurso e, passa, conforme Carlos Rodrigues Brandão²⁵, por uma série de propostas e trabalhos político-pedagógicos, que ele denomina de *tradições da educação popular*. Inicialmente, ele nos chama a atenção para a necessidade de ampliarmos o leque de nossa compreensão sobre a Educação Popular.

Assim, na sua análise, a primeira tradição refere-se a uma face antropológica, presente em diferenciadas modalidades e metodologias do ato de ensinar e aprender; a segunda tradição tem a ver com a atualidade e perenidade da mesma, pois sempre há confronto entre modelos de educação, cujos paradigmas estejam vinculados a diferentes concepções de vida; a terceira

²⁵ Para ampliar a leitura sobre o tema, acessar o texto: Escritos abreviados de Carlos Rodrigues Brandão - Série cultura/educação – 6, educar: ousar utopias - da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria, disponível em: Acesso em 23/04/2011.

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pde/texto_educar.pdf

tradição envolveu a luta de educadores e outros intelectuais em prol da escola pública, laica, universal e gratuita e; a quarta tradição estabelecia como direito essencial a extensão de uma educação de qualidade a todas as pessoas; a quinta tradição difundiu-se durante os anos de 1970 e 1980, com trabalho pedagógico junto aos movimentos populares urbanos ou rurais; a sexta tradição é caracterizada pela luta em defesa da universalização de um projeto de educação, cuja responsabilidade de manutenção seja do poder público, *uma educação séria, competente, crítica, criativa, gratuita, criadora de situação e de processos interativos de cunho cidadão.*

Não é intenção do presente estudo aprofundar esta temática e sim, buscar elementos de sustentação para a fundamentação do projeto pedagógico do MST. Neste sentido, priorizamos um recorte a partir dos anos 1960, que corresponde à quarta tradição, que no entender de Brandão:

(...) inaugura a Educação Popular nos termos e nos sentidos culturais em que ela é mais conhecida entre nós (...) parece possuir uma motivação mais ampla em termos de sujeitos participantes e mais também do ponto de vista da formação de quadros e do compromisso político-cultural de educadores e de educandos para o esclarecimento de sua própria consciência e para com a vontade pessoal de partilhar ações de transformação social (...). A *Educação Popular* pretendeu criar projetos curriculares onde uma pessoa educada correspondesse a um ator social igualmente crítico, criativo, responsável, progressivamente autônomo, solidário e ativamente participante. (op.cit. p. 9).

O termo “*educação popular*” pode ser entendido em duas perspectivas. A primeira, enquanto massificação do acesso à educação, vinculada às pedagogias tradicionais e tecnicistas, em geral, ofertada pelo poder público, no intuito de propiciar a capacitação e qualificação para as crescentes demandas do mercado. A segunda refere-se ao programa de alfabetização de jovens e adultos, juntamente com as pastorais da igreja e o voluntariado, que desenvolviam trabalho educativo e evangelístico. Esta perspectiva constituiu-se em decorrência do Movimento de Educação Popular - MEP, resultante do confronto de classes,

na articulação de setores ligados à sociedade, baseada na Pedagogia Libertadora²⁶, teoria desenvolvida por Paulo Freire.

Para este estudo, vamos adotar esta segunda perspectiva, e é nesse contexto que se desenha a educação popular, enquanto desafio político e pedagógico de educadores comprometidos com a formação de uma cultura democrática, junto às classes populares no país. Em termos gerais, a educação popular definiu como princípios básicos: a problematização como forma de produzir o conhecimento; a pedagogia de projetos interdisciplinares no desenvolvimento metodológico dos conteúdos, a partir de temas geradores; a continuidade e dinamicidade na orientação curricular; a dialogicidade nas relações educativas e, principalmente, a prioridade no protagonismo social.

Na concepção de Paulo Freire (1980), esta educação popular pretendia trabalhar com a conscientização política das classes oprimidas, na busca de sua emancipação social, cultural e política. Como possibilidade de fazer da escola, na compreensão de Freire (1991, p. 43), um espaço que *“estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências no mundo”*.

A escola e a formação humana não poderiam ser pensadas, de modo isolado, na individualidade, e sim, tendo como referência o grupo social onde o processo acontece. Neste sentido, Manacorda (2007, p. 142) apresenta a crítica de Gramsci, sobre a ilusão de se poder praticar uma pedagogia libertadora como pedagogia do indivíduo encerrado em si mesmo. *A participação realmente ativa do aluno na escola – observa – somente pode existir se a escola estiver ligada à*

²⁶ Pedagogia Libertadora – convencionou-se denominar de “pedagogia libertadora” a concepção pedagógica cuja matriz remete às ideias de Paulo Freire. Sua inspiração filosófica se encontra no Personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Como se trata de correntes que, como o pragmatismo, se insere na Concepção Humanista moderna de filosofia de educação, a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. Também ela valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo, temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos. Verbetes elaborado por Dermeval Saviani, disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_libertadora.htm, acesso em 23/04/2011.

vida; para ele, a relação educativa não se dá entre indivíduos singulares, mas sempre entre indivíduos que representam *todo o complexo social*.

Frente a um Estado controlador e elitista era necessário criar alternativas que contemplassem os anseios da população, em termos de acesso à educação como um direito de todos. Nos idos de 1960, há uma efervescência social em relação à educação popular no Brasil, interrompida abruptamente, assim como toda a mobilização existente em torno da cultura popular, através de diferentes mecanismos de censura e repressão, pelo regime militar instalado mediante golpe de Estado.

Para Saviani (2008, p. 336), *“De modo geral, pode-se considerar que a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora”*. Se em uma década floresceram movimentos renovadores no pensamento pedagógico, por outro lado, na década seguinte, todas as escolas foram enquadradas no mesmo modelo pedagógico e respectivo regime de funcionamento, de acordo com o previsto na Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.

De acordo com o contexto político de luta social, apresentado por Paludo (2001), assim como a construção do chamado “Campo Democrático Popular”, durante as décadas de 1970 e 1980, podemos perceber que foram estabelecidas importantes conexões entre as classes populares e intelectuais orgânicos, com objetivo de constituir novas práticas político-pedagógicas, dentro de uma concepção de educação popular, em contraposição à concepção de educação tecnicista, em vigor. Saviani (2008a) o caracteriza como um período de pedagogias contra-hegemônicas, ou seja: pedagogias da educação popular, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia histórico-crítica, pedagogia social, pedagogia socialista, pedagogia comunista. São diferentes denominações e elaborações teóricas, porém, com algo em comum: buscar uma pedagogia alternativa, que se propusesse atender aos interesses da classe trabalhadora, assim como lutar pela transformação social.

Na compreensão de Paiva (1973, p. 23), algumas tendências da educação popular apresentavam uma base teórica marxista, tendo contribuído em determinados momentos históricos, com a luta de classes:

A importância da educação como instrumento ideológico poderosos é muito clara tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença, quanto à possibilidade de sua utilização, reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições do sistema, as crises, o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem à ordem vigente.

A partir da década de 1980, com a denominada abertura política e o processo de redemocratização do país, o crescimento das mobilizações sociais relacionadas às alterações sociopolíticas, manifestas na sociedade brasileira, é possível observar avanços no pensamento pedagógico de esquerda no Brasil. Houve maior participação no processo de discussão e apresentação de propostas que se contrapusessem às iniciativas reformistas da educação, defendidas pelos setores tradicionais da sociedade. Iniciava-se então, segundo Arroyo (1986), a luta por uma educação que contemplasse e atendesse, de forma democrática, os interesses das classes populares.

Esse movimento intelectual consistiu numa busca de referências, teóricas e históricas, para orientar as proposições políticas na direção de uma escola democrática, através da criação de um Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que passou a exigir maior empenho nas deliberações sobre as políticas públicas da educação nacional. Neste processo, crescem as demandas e reivindicações pelos direitos básicos de uma educação universal, dos movimentos sociais e sindicais que, assumindo a liderança na luta pela redemocratização da sociedade brasileira, exercem forte impacto social. A educação universal, na compreensão de Arroyo (1998, p. 155), não poderia ser unicamente, no sentido do “para todos”:

(...) mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem

direito por ser e para ser humano. Essa universalidade da ação educativa é a concepção universal da Paidéia, do humanismo renascentista, da ilustração, do socialismo utópico e científicos, dos movimentos sociais, trabalhista, feminista, negro, pela igualdade e diversidade, da pedagogia do trabalho e da libertação, do trabalho como princípio educativo... a essa concepção e prática mais universal de contrapôs a concepção propedêutica, preparatória para (na estreiteza da propaganda do governo: aprender para vencer), transmissiva, utilitarista e reducionista de educação apenas para inserir na vida e competir no mercado de trabalho.

Dentro desse contexto de mobilização social, a Constituição Brasileira, de 1988, torna-se um marco histórico para a educação, garantindo novos caminhos, ao proclamar a educação um direito público universal, independente da localidade de residência dos estudantes, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. A partir da atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foram mobilizadas forças populares e legislativas do país, no intuito de elaboração de uma legislação que pudesse contemplar os anseios da comunidade, no que diz respeito à educação nacional.

No entanto, o governo brasileiro, capitaneado por Fernando Henrique Cardoso, adotou os princípios neoliberais para a organização do Estado. Neste sentido, dentre tantas reformas implementadas, fez aprovar uma Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN, que representou o coroamento destas propostas, cuja concepção de ser humano, de sociedade e de educação situa-se diametralmente oposta àquela amplamente discutida pela sociedade, no período de 1988 – 1995, conforme aponta Otranto (1997).

Registramos que, no corpo da Lei, seguindo o princípio constitucional da universalização da educação, a LDBEN nº 9394/96²⁷ traz, em seu primeiro artigo, uma compreensão ampliada de educação, garantindo condições para transformação das perspectivas na educação e, no âmbito da educação do campo, esta passa a ser entendida de acordo com suas especificidades, conforme o artigo 28:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas

²⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (...)

Art. 28. 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.

A conquista do espaço na legislação educacional, com relação às particularidades da educação do campo, não garantiram, de maneira efetiva, a implementação de políticas públicas que atendessem a comunidade camponesa. Segundo Otranto (1997), a LDBEN estabeleceu uma visão restrita de educação, oportunizando debilidades na interpretação do texto. Amplia-se o campo de lutas e debates para a concretização de espaços educativos, com ampliação das possibilidades de acesso e condições de permanência garantidas em lei. E assim, nesse contexto histórico, vai sendo construído o projeto de educação do MST, voltado para princípios humanistas e socialistas, visando um novo projeto de sociedade, tendo forte influência, principalmente, da educação popular e da teologia da libertação.

Neste sentido, articulam-se diferentes organizações e entidades, sindicatos rurais e urbanos, movimentos sociais populares, para juntos efetivarem um processo de reflexão e mobilização popular, com intuito de alavancar as discussões para formulação e implementação de uma proposta pedagógica, comprometida com a realidade do campo. Uma realidade que não é homogênea, tanto do ponto de vista cultural quanto econômico, marcada pela exclusão e desigualdade, mas também cultivadora de sonhos e aspirações, próprias de um povo camponês²⁸.

²⁸ Utilizo o termo “camponês” para designar os povos que habitam e trabalham no campo, adotando a linha conceitual de Bernardo Mançano Fernandes, no texto “Educação no meio rural: por uma escola do campo” em preparação para a I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo, onde ele aponta para o conceito de agricultura camponesa, que combina as características da chamada agricultura familiar com processos de transformação provocados pelas novas formas de luta e de organização camponesa.

Em Saviani (2008b), podemos estabelecer relações entre a educação do MST e as pedagogias de cunho contra-hegemônico, trazendo elementos de cada uma delas, influenciada tanto teórica quanto metodologicamente por estas tendências pedagógicas, sendo mesmo considerada uma síntese e (re) elaboração teórica a partir das mesmas.

Assim, a educação do MST pode ser identificada como uma forma de educação popular, pois assume compromisso com a classe trabalhadora, de realizar um projeto educacional que ultrapasse os saberes dos bancos escolares, partindo de uma prática social vinculada à sua realidade, como possibilidade de transformação social. O MST compreende a educação como um ato político, e como tal, alia e amplia seus horizontes de luta, pela reforma agrária, pelo direito de viver e produzir sua existência, estabelecendo assim, uma relação com a pedagogia socialista.

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

*Os homens fazem sua própria história,
mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha
e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente,
legadas e transmitidas pelo passado.*
Karl Marx, O 18 Brumário de Louis Bonaparte (2003, p. 15)

A Educação enquanto fenômeno cultural tem sido estudada por diferentes grupos, e problematizada sob diversas matrizes teóricas; a Educação do Campo, em sua especificidade, é tematizada sob diferentes focos de análise, desde o ponto de vista da prática pedagógica, organização escolar, matrizes teóricas para sua fundamentação e outros. Em grande parte, estes estudos tomam como referência as experiências, político-pedagógicas e organizacionais, vivenciadas pelas escolas do campo, presentes nos acampamentos e assentamentos do MST.

Estudos realizados em cursos de pós-graduação, no Brasil, apontam para a premência de aprofundarmos o debate sobre esta temática, pois, teses e dissertações defendidas em várias universidades brasileiras, tais como: o princípio educativo do trabalho cooperativo, de Carlos Bonamigo (2002), a escola como suporte para a implantação do capitalismo no campo, de Silvana Gritti (2003), a escola do MST como utopia em construção, de Valter Morigi (2003), a organização do trabalho pedagógico na escola do MST, de Ilma Ferreira Machado (2003), a contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável, de Mônica Castagno Molina (2003), a Escola Itinerante do MST como contraponto à Escola Capitalista, de Isabela Camini (2009), a proposta de educação do MST no contexto educacional brasileiro de Adriana D'Agostini (2009) e muitos outros estudos, com as respectivas particularidades, tendo como eixo fundamental, a educação do campo.

Nos últimos anos, foram desenvolvidos dois estudos específicos sobre a formação de educadores do campo, realizados no Instituto de Educação Josué de

Castro – IEJC, que aprofundam o debate sobre a proposta pedagógica do Movimento Sem Terra, seus limites e perspectivas. O primeiro destes trabalhos é a tese de Eliete Wolff (2007) intitulada: *Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo*, no qual a autora buscou estabelecer a relação entre as concepções propostas pela Pedagogia do Movimento à teoria histórico-cultural ou sócio-histórica. O segundo trabalho é a tese de Nair Casagrande (2007), *A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra*, no qual a autora apresentou o projeto político-pedagógico do IEJC, que preconiza profundas mudanças na configuração do tempo e espaço escolar, as novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico e curricular, nas formas de avaliação, nas relações de trabalho dos educadores e educandos assim como, apontou para alterações no trato com o conhecimento.

Neste capítulo pretendemos apresentar elementos sobre o processo de construção da educação do campo, enquanto conquista da luta e considerando as contradições existentes nos Movimentos Sociais do Campo, assim como, refletir sobre o projeto de educação, constituído no interior do MST. Não é temática central deste trabalho, portanto, não vamos nos aprofundar na discussão sobre as lutas travadas no Brasil, pelo direito à terra²⁹ – a questão agrária, e nem a especificidade dos Movimentos Sociais, sua história, seu processo de constituição e a trajetória de lutas dos mesmos, pois vários estudos publicados contemplam, de modo brilhante e com a amplitude necessária, esse assunto. Indicamos as obras: *A questão agrária no Brasil*, uma coleção de autoria de João Pedro Stédile; *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, de João Pedro Stédile e Bernardo Mançano Fernandes (1999); *A formação do MST no Brasil*, de Bernardo Mançano Fernandes (2000), *A Pedagogia do Movimento Sem Terra*, de Roseli Salete Caldart (2000), *Terra, Trabalho e Educação*, de Célia Regina

²⁹ Conforme o Estatuto da Terra – Lei n 4.504, de novembro de 1964 – no artigo 2º, em seu parágrafo 1º – consta que “A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente: a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias; b) mantém níveis satisfatórios de produtividade; c) assegura a conservação dos recursos naturais; d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que possuem e a cultivem.”

Vendramini (2000), *Movimento Camponês, Trabalho, Educação*, de Marlene Ribeiro (2010), dentre tantos outros, além de toda a bibliografia produzida pelo MST no decorrer dos seus anos de existência e luta. Porém, vamos nos embasar nesses estudos, como fundamentação necessária para compreender e contextualizar a realidade estudada, pois a educação não acontece estanque ao processo histórico e nem desvinculada das relações estabelecidas pelos sujeitos sociais envolvidos.

2.1. A educação do campo - uma construção dos movimentos sociais de luta pela terra

Nas últimas décadas, estudos realizados, principalmente, por Calazans (1993), Gritti (2003) e Ribeiro (2010), apontam que a educação rural no Brasil esteve, diretamente, vinculada a um modelo de desenvolvimento elitista e oligárquico do campo. Neste sistema, os principais interessados, ou seja, os trabalhadores rurais, permaneciam à margem dos processos decisórios. Esta população simplesmente recebia “*instrução*”, tanto escolar quanto técnica para o método de cultivo, baseado na gradativa substituição do trabalho manual pelo mecanizado, uso de insumos e pesticidas para controle biológico assim como, a monocultura e o sistema de duplo plantio. Contrários e insatisfeitos com esta realidade, os trabalhadores e as trabalhadoras rurais se levantaram, constituindo um movimento nacional de luta pela terra e dignidade de vida para o campo brasileiro. Este pensamento é compartilhado por Fernandes e Molina (2004, p. 63), quando afirmam que:

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.

A categoria Educação do Campo ganha força a partir de uma nova configuração, política e legal, no país. Com a promulgação da Constituição de 1988, a crescente mobilização popular em defesa da escola pública, ampliação dos debates sobre a educação no país, seus princípios e fundamentos, trouxe ao cenário nacional a voz dos camponeses, do povo trabalhador rural, expropriado de sua condição de existência no campo. A expressão “Por uma educação do Campo” – nome dado às Conferências de Educação do Campo, é resultado desse processo de discussão. Traz em si a compreensão de que o campo não é um apêndice da cidade, portanto, não pode ser a mesma escola ou extensão dela, o campo tem sua própria identidade, interesses e forma de organização. Portanto, a escola do campo precisa acompanhar esse jeito de ser.

Neste sentido, é pertinente trazer as considerações de Arroyo (2005, p. 48), quando diz que a educação *no e do campo* tem sua origem nas lutas sociais camponesas, “*novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos*”; com isso se estabelece uma nova perspectiva na relação campo e cidade, baseada no princípio de igualdade social e diversidade cultural. Os assentamentos constituídos a partir da Reforma Agrária são espaços que produzem a vida, o trabalho, o estudo, a sobrevivência, a moradia, o cultivo da natureza, ou seja, possibilitam o desenvolvimento socioeconômico da coletividade que ali está organizada. Fernandes (2001, p.45) enfatiza que:

(...) com os assentamentos conquistados, desdobraram-se demandas relativas à luta de resistência na terra, como, por exemplo: políticas agrícolas, de crédito, de subsídios, de mercado; formas de organização política e do trabalho, da produção e da comercialização, políticas de habitação, saúde, saneamento, eletrificação rural, transporte, telefonia etc. Afinal, a transformação do latifúndio em assentamento é a construção de um novo território. É outra lógica de organização do espaço geográfico. Essas políticas não nascem somente do interesse do Estado, mas muito mais da organização dos trabalhadores. Lutar pela infra-estrutura básica dos assentamentos é parte de um processo que acontece concomitantemente às ocupações de terra. Faz parte do universo da luta, que não acaba com a conquista do assentamento.

Estas lutas camponesas são empreendidas pelos Movimentos Sociais Populares do Campo que, no entender de Petras (1997, p. 59), têm uma caracterização diferenciada:

[...] Lo que hace que estos nuevos movimientos rurales revolucionarios sean diferentes de los sindicatos reformistas es que ven la lucha contra el neoliberalismo no sólo en términos de La lucha política y cultural. Los nuevos movimientos rurales dan énfasis en la lucha contra El imperialismo cultural y la manipulación da la cultura popular. Proporcionan recursos impresionantes para la educación popular, y para a la lucha para crear una subjetividad nueva. [...]

Consideramos, para este estudo, que esta concepção de Educação do Campo foi gestada nos meandros das lutas sociais, com a participação de coletivos políticos – movimentos sociais populares - dentre os quais o MST, integrante da Via Campesina³⁰, desencadeando a organização de um coletivo, que desempenhou papel fundamental para a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA.

Para a educação do campo, o primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária - ENERA, realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília - UnB, foi o divisor de águas no processo de efetivas conquistas para o setor. As organizações participantes, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento dos Atingidos pelas Barragens - MAB, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Movimento das Mulheres Camponesas - MMC, entre outras, lançaram, naquela ocasião, o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, no qual defendem uma *“identidade própria”* para as escolas do campo, além de *“um projeto político-pedagógico que fortaleça novas turmas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa”*. Um traço fundamental na constituição do Movimento Por Uma Educação do Campo, conforme afirmação de Caldart (2002, p. 26, grifos no original):

³⁰ A Via Campesina é uma articulação internacional de movimentos sociais camponeses. No Brasil, é integrado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pescadores e Pescadoras, Quilombolas, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), além do Sindicato dos Trabalhadores da EMBRAPA (Sinpaf), da Federação dos Estudantes de Agronomia e da Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal. Nota extraída da página do MST: <http://www.mst.org.br/node/12311>

(...) é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar 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.

A partir deste encontro, aconteceram novos desdobramentos em termos de discussão, proposição e formulação de políticas públicas para a educação do campo, resultando: na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA³¹, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo através do Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, assim como, a organização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e, a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizadas em Luziânia/GO, de 27 a 30 de julho de 1998 e, de 02 a 06 de agosto de 2004, respectivamente.

Neste contexto de lutas, mobilizações e reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo, ainda que em processo de definições teóricas, marcado pelas contradições e subjetividades dos sujeitos sociais envolvidos, acontece o reconhecimento e aprovação, por parte do poder público, de medidas concretas para efetivação da educação do campo. Assim, várias conquistas foram entabuladas pelo conjunto de organizações dos trabalhadores do campo e, de acordo com a Declaração 2002³², é necessária ampla divulgação, para a efetiva implementação destas diretrizes, em todos os níveis. Na análise de Caldart (2004c) podemos considerar, também, como importantes conquistas políticas, a ampliação da discussão sobre a Educação do Campo, por parte dos movimentos sociais e sindicais, assim como a criação, em 2003, no MEC, do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Resultou, assim, na implementação e funcionamento, desde o ano de 2004, de uma Coordenadoria da Educação do Campo junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC).

³¹ Ver detalhadamente a trajetória histórica de luta empreendida pela Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo até a criação do PRONERA, em 1998, na tese de doutorado de Mônica Castagna Molina (2003)

³² *Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002*. In: Kolling, E. J. Cerioli, P. R. Caldart, R.S. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

A Educação do Campo deve ser compreendida, a partir do significado consolidado no texto-base, apresentado em Kolling, Nery e Molina (1999), elaborado para a *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básico do Campo*, sendo aquela voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, para que vivam dignamente e consigam resistir, de forma organizada, contra a expulsão e a expropriação do seu espaço de trabalho, de vida, de cultura e lazer. Tal como afirma Caldart (2005, p.23):

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com Agroecologia popular.

O PRONERA foi criado pelo Governo Federal, através da Portaria nº 10, em 17 de abril de 1998, originalmente vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária, subordinando-se ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Este programa é resultado da articulação dos movimentos sociais do campo e demais entidades envolvidas, com o propósito de inserir na agenda pública a discussão sobre uma política que efetivasse o direito constitucional dos povos do campo a uma educação de qualidade, respeitadas as suas peculiaridades. Seus principais objetivos foram estabelecidos para promover a redução do analfabetismo e elevar o nível de escolarização das crianças, jovens e adultos assentados.

Neste sentido, o PRONERA inova em duas direções, em relação à educação rural: construindo e empregando metodologias de ensino, adaptadas à realidade sociocultural dos assentamentos e, exercitando um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, que envolve todos os parceiros – universidades, movimentos sociais e Governo Federal. A efetivação das políticas educacionais vinculadas ao PRONERA foi um constante espaço de disputas, de acordo com Molina (2003, p. 59):

Apesar das estratégias para esvaziar o Pronera, a organicidade dos movimentos sociais e a convicção da centralidade da educação fizeram com que as resistências fossem vencidas e o Programa se mantivesse. Uma resistência à custa de desgaste, prejuízos políticos e principalmente pedagógicos ao êxito das ações de educação desenvolvidas.

Salientamos a necessidade de constantes mobilizações, pois, apesar do respaldo legal, segundo a Via Campesina (2006, p. 23) “(...) *leis são letra morta se não houver mobilização e pressão sobre o Município, Estado e o Governo Federal por parte de quem vive no campo e precisa de educação para que estas leis sejam cumpridas*”. Sabemos que a realidade brasileira, bem como os desafios que ela nos impõe, é bastante complexa. Contudo, o confronto da luta de classes frente à dinâmica da realidade, depende, neste momento histórico, da capacidade de reinvenção de novas estratégias de superação da dominação e da expropriação.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais do campo são tidos como a expressão da luta de classes, a partir das suas ações críticas e de suas reivindicações que os levam ao conflito, como forma de garantir o cumprimento da Lei. Dessa forma, representam a necessidade de uma ação coletiva, em que está em jogo não só a subversão da ordem, mas também a disputa pela hegemonia na sociedade.

A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, organizada pela CNBB, MST, UNESCO UNICEF, UNB³³, foi o momento de inaugurar um novo jeito de lutar e de pensar a educação para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo. Na avaliação de Arroyo (In: KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 9) “*foi a afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo*”.

Criou-se, a partir de então, uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. Para Fernandes (In: ARROYO e FERNANDES, 1999,

³³ A Coordenação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo é constituída pelas entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Universidade de Brasília – UNB; Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

p. 65): *“Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”*.

Partindo do pressuposto de que o campo é um espaço de vida digna, com uma população que têm uma raiz cultural própria, os participantes da Conferência reafirmaram a necessidade e a legitimidade da luta por um projeto específico de educação, e melhores condições de vida no campo, pois para Arroyo e Fernandes (1999, p. 77) é fundamental a luta *“por uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo”*.

No entanto, este princípio não é hegemônico em nosso país; existe uma dicotomia entre campo e cidade no que tange aos investimentos e à valorização da escola do campo; observe-se, para isso, a análise apresentada por Kolling, Nery e Molina (1999, p. 21):

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado pela exclusão e desigualdades, de considerar o campo como parte atrasada e fora do lugar no projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado consumidor emergente, predominantemente urbano, a população camponesa é vista como uma espécie em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para pessoas que vivem e trabalham no campo, a não ser do tipo compensatório a sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural retrata bem esta visão.

E é justamente pelo viés dos movimentos sociais populares que a Educação do Campo está sendo pensada e discutida no cenário político da educação brasileira. Esta proposta afirma a necessidade da luta pela efetivação pelo direito à educação e à escolarização e, segundo a Via Campesina (2006, p. 28) *“(...) pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola ligada na história, na cultura e às causas sociais e humanas dos que vivem no campo”*. Esta é uma luta contra o processo de exclusão social e pela garantia dos direitos da população camponesa, na tentativa de se estabelecer novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, na perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Cabe-nos, ainda, refletir sobre a afirmação de Fernandes e Molina (2005), para os quais o paradigma da Educação do Campo é fruto e semente desta luta, por ser um espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas vivenciadas pelos sujeitos, produtores de alimentos e de culturas, num território de criação e não, meramente, reprodução econômica. Pensar a educação do campo requer partir do ponto de vista dos camponeses da sua história e da sua trajetória de luta. Significa constituir uma proposta político-pedagógica que considere desde os interesses sociais, políticos e culturais daquele determinado grupo social e não transplantar uma “escola urbana” para o campo.

Sobretudo, trata-se de construir uma educação que priorize as particularidades de um projeto de desenvolvimento do campo, pensado por quem nele habita e trabalha, de acordo com seus anseios, necessidades e princípios. Trata-se, portanto, de pensar a educação desde sujeitos concretos, que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência, em um dado tempo histórico. Segundo Vendramini (2000, p. 24):

No campo brasileiro, observamos a presença de assalariados temporários e permanentes, arrendatários, meeiros, produtores integrados às agroindústrias e produtores familiares que possuem alguns meios de produção, porém não suficientes para prover a sua subsistência, ao lado de produtores tecnificados e empresas capitalistas que dominam a produção rural. Em síntese, presenciemos situações distintas, opostas, com interesses divergentes, podendo ser marcadas por “bandeiras” ideológicas opostas.

A Educação do Campo assume, então, sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade. Ou seja, a Educação do Campo pretende fazer o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. Conforme Vendramini (2000, p. 35) “*é a partir das condições objetivas de vida que se criam possibilidades de formação de uma consciência de classe, através das experiências de vida, da luta política*”.

Neste sentido, é necessário defender políticas públicas específicas para o campo, que garantam a superação do analfabetismo, acesso amplo e irrestrito à educação pública em todos os níveis, relevância pedagógica e produção de materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa, gestão democrática com a participação da comunidade, priorizando, concomitantemente, outras questões do desenvolvimento social do campo, tais como: estradas, serviços de comunicação, culturas, assistência técnica, agricultura alternativa, saúde, transporte e lazer.

Segundo Roseli Caldart (In: BENJAMIN e CALDART, 2000, p. 41- 42), para se refletir sobre a educação do campo é necessário reafirmar *as três idéias-força* definidas na I Conferência Nacional:

- a) O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
- b) A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
- c) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Na bibliografia produzida pela Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo³⁴, podemos identificar alguns traços fundamentais que perpassam o processo de construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. Tais fundamentos se expressam na formação humana, a partir de parâmetros de um sujeito social concreto e historicamente situado, considerando: o respeito à diversidade cultural, o acesso irrestrito à educação, através de

³⁴ Esta articulação foi constituída após a *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, no intuito de garantir a continuidade do processo de discussão sobre a Educação do Campo. É responsável pela publicação da Coleção "Por Uma Educação Básica do Campo".

políticas públicas universalizantes, a não formação de mão-de-obra para o mercado e sim, uma educação vinculada às lutas desencadeadas pelos movimentos sociais populares, numa perspectiva de classe para o conjunto da população.

Dentre os compromissos e desafios assumidos, pessoal e coletivamente, pelos participantes da I Conferência Nacional, destaco sinteticamente a vinculação da prática educativa com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional. Este projeto está embasado em novos valores culturais que se contrapõem ao individualismo, priorizando uma proposta de educação básica do campo, a partir de práticas que respeitem e valorizem a cultura e a identidade dos povos do campo³⁵.

A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo – Por Uma Política Pública de Educação do Campo traz em si a compreensão de que a luta deve ser ampliada, com vistas ao acesso a todos os níveis de ensino, não apenas à educação básica. Também aconteceu a adesão de outras entidades no processo de organização da mesma, além da CNBB, UNB, UNICEF, UNESCO e MST, a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA e o Movimento de Mulheres Camponesas – MMC.

De acordo com a Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo³⁶, *“a luta por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio.”* Em relação à especificidade da educação, o mote da luta está baseado em *“um projeto de desenvolvimento do campo, onde a educação desempenhe um papel estratégico, no processo de sua construção e implementação”*; neste sentido,

³⁵ Os “povos do campo” são entendidos pela *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo* como os quilombolas, os povos indígenas e os camponeses em geral.

³⁶ Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, disponível em: <http://www.red-ler.org/declaracion-ii-conferencia-educacao-campo.pdf>

foram estabelecidas as seguintes reivindicações, em termos de políticas públicas permanentes:

- a) Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social;
- b) Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior;
- c) Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo;
- d) Formação de profissionais para o trabalho no campo;
- e) Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

Assim, através da luta cotidiana e ininterrupta, a partir da organização dos trabalhadores e trabalhadoras, os povos do campo conquistam a possibilidade de garantir e ampliar o acesso à educação. Ao finalizar seu governo, o presidente Lula assinou o decreto nº 7352, datado de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, enquanto política pública educacional, assegurando a particularidade do campo.

De acordo com este decreto, a educação do campo compreende desde a educação infantil até o ensino superior, sendo sua oferta de responsabilidade compartilhada entre a União, Estados e Municípios. O Artigo 3º do referido decreto afirma que é de responsabilidade do governo federal criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação do/no campo, com objetivo de garantir às comunidades da agricultura familiar, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, assentados e acampados da reforma agrária, o acesso à educação. Isso inclui políticas educacionais para educação de jovens e adultos, qualificação profissional e

tecnológica, inclusão digital, bem como, condições estruturais necessárias ao funcionamento das escolas do campo, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável.

A Educação do Campo assume, então, sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade. Ou seja, a Educação do Campo pretende fazer o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana.

Para melhor ilustrar a preocupação, a responsabilidade e o compromisso do Movimento Sem Terra no que diz respeito à educação dos camponeses, trago algumas considerações apontadas por Caldart (2004c, p. 2 e 3):

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

A concepção pedagógica que baliza as discussões sobre uma proposta de educação do campo, no interior dos movimentos sociais do campo e demais entidades que participam deste constante pensar a *práxis* pedagógica, se dá em torno do ser humano, cuja formação está implícita no projeto de sociedade que aqueles movimentos e entidades têm como horizonte. Portanto, este diálogo perpassa uma tradição pedagógica crítica vinculada aos objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Pode-se dizer que a matriz

teórica desta proposta traz a dimensão pedagógica do trabalho, da organização coletiva, uma cultura enraizada na realidade material e como formadora dos sujeitos, numa perspectiva humanista.

Esta visão pedagógica propõe alterar a lógica de pensar a educação como forma de “urbanizar” o meio rural, mas quer pensar ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo, atentar para as inovações no âmbito da produção agrícola e participar do debate que discute alternativas de trabalho e opções de desenvolvimento local e nacional. Isto implica em repensar a prática pedagógica e metodológica a ser desenvolvida em todos os espaços de educação, objetivando a formação humana para além dos bancos escolares.

Esta forma de pensar a educação do campo extrapola os limites da escola, no entanto, não a exime da responsabilidade de ser uma agente de articulação entre os espaços educativos, contribuindo na reflexão de políticas de desenvolvimento local e regional, atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico; com isso, propõe-se a ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes engajados em lutas coletivas e libertárias. Para Caldart (2004a) “*O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui*”.

Este desafio, apontado por Caldart, tem desdobramentos que exigem o compromisso dos próprios sujeitos que vivem no campo, principalmente os trabalhadores da educação: a) Manter e dinamizar a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo, a partir de sua memória e seus princípios, estabelecidos fundamentalmente na luta política atual, a partir das experiências e dos enfrentamentos cotidianos; e, b) Constituir elementos para formulação de ideias com intuito de orientar a prática educacional vinculada a uma proposta de classe. E este não é um desafio individual, mas sim coletivo.

Vejo, então, que o desafio que se apresenta é permanente, aos educadores e educadoras que trabalham com a educação do campo; consiste justamente em definir o paradigma desta proposta de educação, constituindo,

assim, um arcabouço teórico que fundamente a práxis pedagógica. Não se trata de elaborar um modelo pedagógico; trata-se de construir coletivamente o paradigma de atuação para as escolas do campo, valorizando e garantindo a identidade dos sujeitos sociais envolvidos.

2.2. O projeto de educação do campo do MST

Ao longo dos últimos 27 anos, praticamente de forma simultânea com a luta pela terra, o MST encampou a luta pela educação, priorizou a organização das escolas itinerantes para os acampamentos e as escolas para os assentamentos, tendo como eixo de luta o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, voltada aos interesses da vida do campo. Nessa trajetória de luta em defesa da reforma agrária, enquanto possibilidade de conquistar dignidade de vida via distribuição de terras e de renda, segundo Medeiros (2002, p. 228) “o MST buscou desenvolver experiências pedagógicas que permitissem a constante formação e qualificação política de seus membros”. Portanto, não é apenas um projeto de “escola”, é uma concepção de educação/formação, que permeia e estabelece novas relações sociais, que exigem um contínuo educar-se, em diferentes âmbitos, dentro e fora da escola. Esse processo de “*ocupação da escola*”, no entender de Caldart (2000a, p. 145), tem pelo menos três significados:

- 1) A mobilização das famílias Sem Terra, pelo direito à escola, inicialmente as mães e professoras e, posteriormente o envolvimento dos pais e lideranças do Movimento;
- 2) A “*encampação*” da educação enquanto bandeira de luta do Movimento, tornando-se, ele mesmo, o principal articulador do processo de organização, produção da proposta pedagógica e formação de educadoras, para trabalhar na perspectiva pretendida pelo coletivo social;
- 3) A incorporação da escola na dinâmica do Movimento, com uma identidade política daquela realidade social e, também, passou a ser vista como estratégia de luta pela Reforma Agrária.

Desta forma, de acordo com documento do MST (2005, p. 11), não poderia ser apenas uma escola “diferente”, teria que ser *uma escola orgânica à sua*

organização e aos processos de desenvolvimento rural, propostos e implementados pela luta.

A construção deste projeto educacional nasceu do desejo de assegurar o direito à educação³⁷, para crianças, adolescentes, jovens e adultos do Movimento, *com uma escola de boa qualidade, capaz de dar respostas adequadas aos desafios do novo tipo de vida nas terras conquistadas*, conforme registrado em MST (2005, p. 11). A constituição deste projeto acontece a partir do diálogo e das reflexões, com base na tradição pedagógica crítica, das pedagogias contra-hegemônicas, objetivando a emancipação humana e a justiça social. Segundo o MST (2005, p. 11 – 12) *trata-se da revisão das formas tradicionais de fazer, de pensar e de dizer a educação do povo, demonstrando na prática quem pode e deve ser o sujeito das mudanças fundamentais para a nossa educação.*

Neste processo inicial de criação de “escolas” nos acampamentos e assentamentos do MST, aparecem os primeiros questionamentos e reflexões sobre os “caminhos pedagógicos” a serem trilhados. Os Sem Terra não queriam uma escola que não pudesse contribuir qualitativamente no processo de consolidação do Movimento, nem uma escola sem sentido e sem significado para as crianças, jovens e adultos do campo.

Estas primeiras reflexões apontam para a necessidade de uma concepção de educação voltada para a formação omnilateral, pautada nas experiências concretas da realidade social do campo, da luta pela terra, no trabalho e produção coletiva. A partir desta configuração inicial, foram se constituindo os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST. Podemos perceber, analisando o texto “Educação no Documento Básico do MST”³⁸, que o compromisso essencial da escola, em termos de linhas políticas, conforme MST (2005, p. 29), deveria seguir os seguintes princípios:

³⁷ Para maiores informações sobre a história do processo de construção das escolas no MST, ver a Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS – publicada em junho de 1990 e reimpressa em 2005, no Caderno de Educação nº 13 – Edição Especial - DOSSIÊ MST ESCOLA – Documentos e Estudos 1990 – 2001, p. 11 – 28.

³⁸ Texto publicado originalmente em fevereiro de 1991, com as deliberações decorrentes do 6º Encontro Nacional do MST, realizado em Piracicaba/SP, em fevereiro de 1991, reimpresso em MST (2005, p. 29 - 30).

- a) Ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais;
- b) Integrar a escola na organização do assentamento;
- c) Formação integral e sadia da personalidade da criança;
- d) A prática da democracia como parte essencial do processo educativo;
- e) O professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento;
- f) A escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social;
- g) Uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento.

Um dos elementos que perpassa todo o conjunto bibliográfico produzido pelo MST, no que tange à educação – e esta não é concebida estanque ao processo histórico –, é o compromisso com a transformação da estrutura social vigente, através, fundamentalmente, de uma educação que leve em conta o conjunto das dimensões da formação humana. O direcionamento da “*educação para a transformação social*” é explícita nos princípios da educação do MST (2005, p. 161), e se constitui como:

...um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas.

Na conclusão do texto: O Trabalho na Pedagogia do MST, Dalmagro (2002, p. 148) nos diz que no MST, o sem-terra “*não aprende apenas a lutar pela terra e pelo trabalho, mas a lutar pela vida em dimensões que o capital não permite vivê-la*”, ou seja, na perspectiva da emancipação humana, com novas formas de organização da vida, com novos valores e novas relações humanas. É um aprendizado que extrapola os limites de uma educação capitalista. Como afirma Arroyo (1999, p. 12) “*a educação básica do campo está se construindo, enxertada em um movimento sociocultural de humanização*”, algo impensável no atual modo de produção, e a repercussão nacional e internacional desta luta preocupa a classe dirigente, que utiliza mecanismos espúrios para coibir a resistência destes “*desgarrados da terra*”.

A teoria pedagógica, metodologias, definição de conteúdos, enfim, a proposta educacional está sendo construída no dia a dia dos educadores e educadoras, ou seja, pelos sujeitos diretamente envolvidos neste processo. Parte da compreensão de que é necessário pensar a prática de forma sistematizada, para que estas ações sejam diferenciadas da escola tradicional e cumpram seu papel social junto à organização dos trabalhadores e trabalhadoras sem terra. Pois, a necessidade de romper com o círculo vicioso, baseado nas relações de produção que sustentam o sistema capitalista e a herança profundamente enraizada na concepção de propriedade privada da terra, exigem a construção de novas formas de educação e trabalho. Assim, a escola passa a ser co-responsável nesse processo de reeducação coletiva, através da qualificação de sua organização e capacidade de enfrentamento aos desafios propostos. Desta forma, é na luta de classes que o MST faz germinar uma escola própria e produz uma pedagogia que confronta a escola reprodutora, ideologicamente vinculada aos ditames do sistema capitalista, sustentada por políticas educacionais neoliberais.

A constituição da proposta de educação do MST, segundo Caldart (1997), acontece em concomitância com o processo de formação de educadores e educadoras da reforma agrária, impulsionada pelas necessidades, no âmbito das ações educativas, vivenciadas pelo Movimento. Com a criação do Setor Nacional de Educação³⁹, em 1988, após a reorganização interna e a estruturação dos Setores⁴⁰, o processo de formação destes educadores e educadoras vai se estruturando e se fortalecendo, a partir da criação do primeiro curso de magistério do MST, ocorrido em janeiro de 1990, no Rio Grande do Sul, com objetivo de qualificar a educação no Movimento. As primeiras turmas de Magistério do MST/FUNDEP tinham abrangência estadual. Em 1994, esses cursos passaram a atender a região centro-sul do Brasil e, em 1997, alcançam o âmbito nacional. Em 1998, tem início a primeira turma de Pedagogia da Terra, no Rio Grande do Sul, em convênio com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande

³⁹ Maiores informações sobre o Setor Nacional de Educação podem ser encontradas nos livros de Roseli Salete Caldart: Educação em Movimento - Formação de Educadoras e Educadores no MST (1997) e Escola é mais do que Escola na Pedagogia do MST (2000).

⁴⁰ Conforme MST (2005, p. 16) "o Setor de Educação foi criado em 1988, numa reestruturação interna que dividiu o MST em setores de atividades".

do Sul - UNIJUÍ, com a participação de educandos de todo o país. Inicialmente, o principal objetivo destes cursos consistia na formação profissional e titulação de educadores para as escolas dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. Com o avanço nas discussões sobre a formação e a afirmação da identidade Sem Terra, os objetivos ganham uma dimensão ampliada de formação geral e de quadros para a militância.

Outra questão relevante a ser considerada está na própria ação pedagógica desenvolvida nas escolas do Movimento, quando educadores externos ao MST assumem as atividades da docência, simpatizantes ou não à causa. Neste sentido, a formação de seus próprios educadores é fundamental para evitar conflitos de ordem conceitual, em relação aos princípios políticos e filosóficos do MST, conforme expresso no Caderno de Formação nº 18 (MST, 1999, p. 18):

Nas escolas do MST não pode ter um professor qualquer. (...) O professor deve participar da vida do assentamento. Só dar aula não chega. Deve participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo. O professor só será professor de verdade quando assumir de corpo, mente e coração estes princípios pedagógicos e os princípios do MST. Quando fizer sua a luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação. Quando participar das lutas do Assentamento e dos trabalhadores em geral. O professor do MST deve ter preparo político e técnico. Deve ter clareza da proposta política dos trabalhadores sem terra e trabalhadores em geral. Deve estar capacitado para coordenar a caminhada coletiva das crianças (...).

A consciência da organicidade desse processo implica na maior compreensão do mesmo, pois na prática cotidiana das experiências pedagógicas é que são vivenciados os desafios, assim como, progressivamente, são apontados os elementos fundamentais para superação das problemáticas enfrentadas pelas escolas presentes nos acampamentos e assentamentos do MST. Percebemos então, que desde as primeiras experiências de educação nas escolas do Movimento, se tem um perfil de educador, ou seja, alguém engajado no processo de luta, que assuma seu papel na constituição de coletivos pedagógicos, que na avaliação de Camini (1998, p. 62) estimula e contribui para *“pensar o pedagógico (...) fazer o planejamento, avaliar o processo (...)”*.

Esta nova perspectiva de formação também acontece na militância do Movimento. A militância se aprende nas vivências cotidianas, com a família e a coletividade do Movimento. No entanto, segundo Caldart (2000a, p. 70), *“A escola pode ajudar a refletir sobre estas vivências, tornando-as um aprendizado consciente e acrescentando a elas outras experiências, e também saberes importantes produzidos na história da humanidade”*. E é através do Setor Nacional de Educação que o Movimento realiza a sistematização coletiva das experiências pedagógicas, no intuito de contribuir com a discussão/reflexão sobre esta formação *omnilateral* *“(...) combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social Sem Terra”* (CALDART, 2000a, p.44).

A vida coletiva de um assentamento está intrinsecamente ligada à vida da escola. No entanto, a educação não acontece apenas na escola, ela não é a única responsável pela formação humana. Segundo Caldart (2000a, p. 179), a análise da trajetória histórica da escola e a experiência do Movimento no processo de formação de seus integrantes nos permitem entender que *“não é a escola que tem a força pedagógica capaz de garantir a formação dos continuadores da luta, nem é ela o lugar da produção do sujeito Sem Terra”*.

Para o Movimento Sem Terra, segundo Caldart (1997), a Reforma Agrária caracteriza-se pela junção do acesso à terra e à escola, pois apenas a conquista da terra não transforma o sujeito em cidadão e por outro lado, só a escola não liberta o trabalhador da exploração. A escola se projeta como centro de referência nos assentamentos do MST, se constitui como um dos espaços onde a comunidade se encontra para reuniões políticas, administrativas e festivas, torna-se um espaço pedagógico bem mais amplo do que simplesmente uma sala de aula, abarcando as questões da realidade do assentamento. O Caderno de Formação nº 18 (MST, 1999, p. 5) assinala que as escolas dos assentamentos devem ser um lugar que:

- a) (...) prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos sindicatos, das Associações, das Cooperativas de produção de bens e serviços e de outros movimentos populares;
- b) Mostre a realidade do povo trabalhador, da roça e da cidade. Mostre o porquê de toda a exploração, o sofrimento e a miséria da maioria.

Mostre o porquê do enriquecimento de alguns. Mostre o caminho de como transformar sociedade;

- c) Pense como deve funcionar a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo. Compare isto com os nossos assentamentos. O novo já deve começar agora.

Esta compreensão pode ainda ser confirmada a partir de Stédile (1997, p. 09) ao retratar o processo de valorização da educação e da cultura no interior do MST, a partir da dinâmica dos confrontos e contradições vivenciadas na realidade concreta:

(...) nossa preocupação com a educação foi sendo construída dentro do Movimento como um processo. Não foi uma determinação de algum teórico que convenceu o MST. O processo de construção das atividades de educação dentro do MST foi se dando a partir da conscientização de seus membros sobre a natureza, a necessidade e a importância desse aspecto na vida dos camponeses. (...) Hoje, temos a clara compreensão de que a Reforma Agrária é um processo muito mais amplo e complexo do que a simples distribuição de terra. É necessária a democratização da propriedade da terra, mas articulada com um processo e desenvolvimento das comunidades assentadas, o que inclui o acesso necessário às tecnologias agrícolas adaptadas à realidade de cada região, à implementação de agroindústrias e à educação capazes de ajudar na construção de alternativas para este tipo de desenvolvimento social que pretendemos.

Outro aspecto evidenciado na questão educacional é o desafio da superação da dicotomia urbano/rural, considerando-se a identidade cultural das comunidades que ali produzem sua vida, garantindo uma escola vinculada à cultura que se produz no meio de relações sociais mediadas pela especificidade do trabalho na terra e dentro dos princípios do movimento social organizado, com a organização pedagógica vinculada ao seu projeto social.

O MST desenvolve uma nova maneira de fazer política, quando institui, como objetivo de sua organização, a transformação social, passando pela construção de uma prática educativa que não se restringe à escola, no entanto, entrelaça a formação humana à prática produtiva e política. Nesse processo, o Movimento se constitui como educador, atua como sujeito pedagógico, em sua dinâmica de luta e mobilização, com uma intencionalidade política e pedagógica definida, na construção destes sujeitos históricos dentro de uma coletividade.

Uma compreensão fundamental do MST, sobre a educação, é de que apenas alfabetizar não basta para dominar o código da leitura e escrita. Ler e escrever não se resumem a decodificar símbolos. Como nos desafia Paulo Freire, é preciso ler o mundo, as entrelinhas do texto e a realidade na qual estamos inseridos. Portanto, ela ocupa um papel estratégico no processo de formação militante, como elemento de conscientização e não submissão aos valores de uma sociedade burguesa. Como afirma o MST (2005, p. 72): “*Queremos que a escola eduque os cidadãos que desde cedo compreendam qual é o sentido de viver em sociedade e que especialmente a democracia como prática de organização do coletivo*”. O significado de “viver em sociedade” e “coletividade” passa longe de uma forma mecanicista e formal de relacionar-se com os demais seres, implica objetivos comuns e pessoais, conforme nos aponta Makarenko (1986, p. 135):

(...) Uma coletividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si (...) é um conjunto de pessoas norteado num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas que tem à sua disposição os organismos da coletividade (...) e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade (...).

Nesta perspectiva, o Movimento se propõe a ocupar a escola, contribuindo para que ela reflita sobre a sua prática político-pedagógica em cada realidade concreta e, para que ela, no entender de Caldart (2000), realize duas tarefas específicas básicas: produzir e ensinar a produzir conhecimentos e contribuir no processo de enraizamento histórico das novas gerações. Na avaliação da mesma autora, estas tarefas não têm sido assumidas, efetivamente, pela maioria das escolas conquistadas pelos sem-terra. Uma escola “*diferente*” que seja um “*contraponto*” à escola capitalista, como defende Camini (2008).

Na análise de Bezerra Neto (1999, p. 77) a educação do MST, com uma proposta de trabalho, construída a partir da realidade do Movimento, e o desenvolvimento de metodologias e organização pedagógica diferenciadas, caracterizam uma escola “*diferente*”, o que lhe confere uma abrangência que extrapola as possibilidades da educação formal, pela complexidade dos limites propostos:

Com este novo modelo de educação que o MST almeja implantar nas suas áreas de influência, busca-se fomentar uma educação que selecione os conteúdos, que crie métodos que visem construir a hegemonia de um projeto político da classe trabalhadora, com vistas à construção do poder popular e a formação de militantes para as organizações dos trabalhadores. Uma educação que crie, portanto, uma consciência de classe.

A escola “*diferente*”, proposta pelo MST, é radicalmente oposta à escola tradicional. Esta última tem como principal característica servir como instrumento de reprodução da ideologia e dos hábitos das classes dominantes, quer seja através dos impositivos legais, quer seja por metodologias e práticas pedagógicas adotadas, no interior da escola. Essa condição se perpetua, com algumas variações, em decorrência dos embates políticos travados entre divergentes concepções/práticas de educação, no processo histórico vivenciado no sistema educacional, no entanto, não representa alteração estrutural em sua característica essencial.

Nos últimos tempos, a escola tornou-se um espaço voltado para formação de mão de obra barata, com o mínimo indispensável de conhecimentos, para que atendam os interesses do capital. Seres humanos transformados em engrenagens de uma máquina produtiva, treinados para executar o trabalho solicitado. E mais, com exacerbado senso individualista e um aguçado espírito competitivo, associado ao expresso na cultura brasileira, como “*Lei de Gerson*”⁴¹.

Com a crise instalada no sistema capitalista, a queda no número de postos de trabalho e a ampliação dos postos altamente qualificados, a escola tradicional também entra em crise de identidade, de sentido, de perspectiva. Afinal, qual é o papel da escola na atual conjuntura, se não há mais empregos suficientes para serem supridos por toda a “mão de obra” que chega à escola?

As escolas do MST, por outro lado, procuram trabalhar a formação integral do ser humano, a partir da compreensão e adaptação à realidade do Movimento,

⁴¹ Gérson de Oliveira Nunes, foi jogador de futebol, fundamental para a Seleção Brasileira, na conquista da Copa de 1970, protagonizou o nascimento de um bordão, graças a um comercial de cigarro, estrelado por ele em 1976, onde a malandragem, a esperteza e o “jeitinho brasileiro” ganharam nome e sobrenome: Lei de Gérson, que tem por princípio levar vantagem em tudo, aproveitar todas as situações em benefício próprio, sem se importar com questões éticas ou morais.

das teorias e experiências, expressas por diversos autores e correntes pedagógicas desenvolvidas pela humanidade. A Educação do MST pretende incluir, em seu debate político e pedagógico, questões referentes aos saberes necessários aos sujeitos do campo, que podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo.

Existe a necessidade de pensar, também, sobre quais saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre que métodos didáticos serão utilizados, como e onde estão sendo produzidos os diferentes saberes. E, neste sentido, conforme as considerações de Caldart (1997, p. 23) o MST defende que:

(...) A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

A compreensão da proposta de educação do MST depende do conhecimento da origem dos princípios político-pedagógicos que a fundamentam, assim como buscar entender quais as proposições e as contradições existentes na educação do campo. A formulação desta proposta deu-se a partir de uma trajetória histórica, da realidade concreta, da reflexão sistematizada e das práticas educativas realizadas durante anos de trabalho pelo Movimento. O processo de construção dos princípios do MST, para a educação, enquanto *ideias/convicções/formulações*, foi lindamente apresentado em forma de metáfora, em MST (1996, p. 4):

Podemos comparar isso com a abertura de uma picada no meio de um matagal: as primeiras pessoas vão abrindo o caminho, devagar, experimentando, quebrando galhos, desviando banhados; se estas pessoas deixam estacas, marcos, referências, isso se tornará guia para os próximos caminhantes, que por sua vez também poderão deixar novos marcos, abrir atalhos, refazendo a estrada e o próprio jeito de andar nela.

Esta metáfora do “mateiro” ou “trilheiro” dá a dimensão dialética do processo de constituição dos princípios pedagógicos do Movimento, em seu projeto de Educação, pois são produzidos no caminhar histórico do Movimento. É a confrontação com a prática que faz com que determinadas ideias sejam incorporadas ou descartadas no encaminhamento do processo de formação. Sem dúvida, esta vinculação permanente entre teoria e prática, o movimento constante de reflexão sobre a prática embasada teoricamente, faz o caminho e o objetivo, desta maneira, é alcançado. Neste sentido, o MST trabalha com a educação, tendo como referência o campo e as lutas sociais, e faz a interlocução entre o veio teórico socialista e a educação popular de Paulo Freire, fundamentalmente.

No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque “se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando. (MST - *Caderno de Educação* nº 9, 1999, p. 6)

Essa dinâmica caracteriza-se como uma “*Pedagogia do Movimento*” construída pelo coletivo, enquanto sujeito educativo e histórico, para a sua própria realidade de Sem Terra, que valoriza os diferentes saberes das pessoas envolvidas no processo, tanto educadores quanto educandos e que, ao se transformar, contribui na transformação do outro. Esta é uma perspectiva de formação, que trabalha os *valores humanistas e socialistas*, conforme apontado por MST (1996, p. 6). Uma perspectiva que prioriza a solidariedade, a construção coletiva, o conhecimento e a história de vida de cada educando, em cada realidade específica. Com isso, pretende que os seres humanos sejam protagonistas de sua aprendizagem, construtores de seu conhecimento, pessoas dispostas a aprender umas com as outras, a cultivar o companheirismo entre a coletividade, em concomitância com os enfrentamentos necessários e as conquistas alcançadas, com todas as contradições existentes nesse processo. Conforme explicitado em MST (2005, p. 201):

A educação dos sem-terra do MST começa com o seu *enraizamento* em uma coletividade, que não nega o seu passado, mas projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. Saber que não está mais *solta no mundo* é a primeira condição da pessoa se abrir para esta nova experiência de vida. Não é este o sentimento que diminui o medo numa ocupação, ou faz enfrentar a fome num acampamento? Por isso para nós o coletivo não é um detalhe, é a raiz de nossa pedagogia.

Uma escola que se propõe a desenvolver uma pedagogia com estes objetivos não pode se fechar em um modelo pedagógico estático, fragmentado, em uma estrutura fixa de organização e descontextualizada ou alheia à realidade de sua comunidade. Ao analisar o Caderno de Educação nº 9 – Como fazemos a Escola de Educação Fundamental, MST (1999, p. 6), observamos que tal pedagogia está integrada por elementos de diversas *matrizes pedagógicas*⁴², que são “*algumas práticas e vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas, que também chamamos de educação*”. Assim, matrizes dão sustentação e fundamentação teórica à sua concepção de educação, conforme seguem: *pedagogia da luta social; pedagogia da organização coletiva; pedagogia da terra; pedagogia do trabalho e da produção; pedagogia da cultura; pedagogia da escolha; pedagogia da história; pedagogia da alternância.*

Apresentamos a seguir, baseados no documento do MST (2005, p. 201 - 205), breves considerações sobre as “*pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade*” com o intuito de contribuir no processo de reflexão sobre a fundamentação teórica e filosófica da educação do MST:

- a) Pedagogia da luta social – o grande educador do sujeito Sem Terra é o próprio *movimento da luta*, permeado pelas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas, construindo a identidade destes lutadores, na busca de uma formação para autonomia e compromisso com a transformação social, *a luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são (...)* e os valores aprendidos na luta: *o inconformismo, a sensibilidade, a*

⁴² Ver detalhadamente as principais matrizes pedagógicas em CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 208 – 236 e no *Caderno de Educação* nº 9 do MST, 1999 – reapresentado no *Caderno de Educação* nº 13 – Edição Especial – Dossiê MST Escola – publicado em 2005.

indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança...

- b) Pedagogia da organização coletiva – que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum, raízes de um mesmo tronco, que se forma na vivência organizativa do acampamento e assentamento, com a percepção da necessidade do Movimento, por um novo jeito de desenvolver o campo. Tem a dimensão da *pedagogia da cooperação*, com objetivo de estabelecer novas relações sociais, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes, ideias.
- c) Pedagogia da terra – afirma a necessidade de aprender a sabedoria de trabalhar a terra e cuidar da vida da Terra *mater*, conseqüentemente, zelar e cuidar para que haja continuidade de vida, de todos que a habitamos. Esta pedagogia encerra em si, um profundo significado para o camponês, que tem na Terra não apenas seu lugar de morar, trabalhar, de produzir, mas faz parte com ela de um processo de aprendizagem e transformação.
- d) Pedagogia do trabalho e da produção – consiste em educar para o trabalho e pelo trabalho, pois este é o responsável pela produção de meios para garantir qualidade de vida social e se produzem novas relações no processo de produção de sua existência, assim como identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora, (...) *pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência*.
- e) Pedagogia da cultura – se expressa tanto pelo modo de vida produzido e cultivado pelo MST, como na forma de ser e viver do coletivo Sem Terra, através de sua mística, seus gestos, seus símbolos de luta, suas músicas, a religiosidade, a arte, vivenciados a partir dos exemplos e da interação com o outro, do conhecimento e do manuseio de ferramentas de trabalho e utensílios produzidos pela humanidade.

- f) Pedagogia da escolha – (...) *as pessoas se educam, e se humanizam mais quando exercitam a possibilidade de fazer escolhas e de refletir sobre elas. Ao ter que assumir a responsabilidade pelas próprias decisões as pessoas aprendem a dominar impulsos, influências, e aprendem também que a coerência entre os valores que se defende com palavras e os valores que efetivamente se vive, é um desafio sempre em construção*, desta forma, torna-se um exercício educativo a possibilidade de escolher e refletir sobre as escolhas feitas.
- g) Pedagogia da história – *cultivar a memória é mais do que conhecer friamente o próprio passado*, consiste em compreender o sentido vivo de viver nesta coletividade, não apenas como registro de fatos e significados, mas como processo de construção de uma identidade, como ação simbólica de celebração de sua memória, de modo a torná-la uma experiência entranhada em cada ser humano.
- h) Pedagogia da alternância⁴³ – caracterizada pelo Tempo Escola e Tempo Comunidade⁴⁴, sistema que mantém os vínculos com as raízes no campo e, consiste na integração entre a família e a escola, permite a troca de experiências, de conhecimentos e o fortalecimento das relações entre os membros das famílias e destas, com a comunidade – o acampamento e/ou assentamento.

⁴³ Segundo Ribeiro (2010, p. 292) “a pedagogia da alternância é uma expressão polissêmica (...) é importante que se tenha clareza sobre as divergências teórico-metodológicas que orientam suas práticas”. O termo utilizado na produção bibliográfica do MST consiste em Alternância, então ao reportar-me a este conceito, utilizarei a terminologia adotada pelo MST. Cabe ressaltar que de acordo com o Caderno do ITERRA nº 9 - dez. 2004 o sistema de alternância de Tempo Escola e Tempo Comunidade, efetuado pelo MST não tem o mesmo conceito da Alternância utilizada pelas EFA's – Escolas Família Agrícola. As EFA's, utilizam a Pedagogia da Alternância, que é um método criado na França em 1937, com as Maisons Familiales Rurales – MFR. <http://www.mfr.asso.fr/presentation-mfr/pages/histoire-mfr.aspx>. Para um estudo mais aprofundado sobre as origens, conceitos e contradições presentes nas concepções da Pedagogia da Alternância, ver RIBEIRO (2010).

⁴⁴ * 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... * O tempo comunidade que é o momento onde 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 assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra.

O MST, através do coletivo que integra o Setor Nacional de Educação, não pretende ter inventado uma nova pedagogia, mas está criando uma metodologia própria para lidar com estas matrizes pedagógicas, historicamente construídas pela humanidade. É uma síntese que está em processo contínuo, sendo produzida na constância reflexiva da prática pedagógica, ou seja, há uma intencionalidade educativa proposta e, de acordo com a especificidade do momento, adota-se uma determinada matriz, combinando-a com vários elementos de diversas outras matrizes, que servem de referência ao MST. De acordo com Caldart (2000, p. 208):

Nas vivências educativas concretas, estas pedagogias, ao mesmo tempo em que se combinam, podem em alguns momentos também contradizer-se, sendo a busca da coerência aqui também um desafio pedagógico. Por sua vez, é somente como um permanente produzir-se e transformar-se em cada prática que estas matrizes pedagógicas podem ser compreendidas.

O *Caderno de Educação* nº 13 – Edição Especial, publicado em 2005, traz em seu bojo o CE nº 8, produzido e publicado em 1996, pelo MST, que trata especificamente dos Princípios da Educação no Movimento Sem Terra. Ali estão registrados os autores clássicos que têm sido os interlocutores do Movimento, para sustentação teórica do seu projeto pedagógico. São eles: Paulo Freire, Nadezhda Krupskaya, Wladimir Lênin, Alexis Leontiev, Mario Manacorda, Anton Makarenko, José Martí, Karl Marx, M Pistrak, Adolfo Sánchez Vázquez, Lucie Tanguy. O Movimento buscou um equilíbrio entre estes teóricos e elaborou as sínteses de suas próprias ideias, para elaboração e sistematização de seu projeto pedagógico, de acordo com as leituras e a realidade de suas lutas, dentro do contexto de formação voltada aos valores humanistas e socialistas, conforme expresso em Caldart (2000), criando um jeito próprio de lidar com as pedagogias já construídas, não se prendendo a modelos existentes.

Apresentados de forma distinta, embora intrinsecamente ligados, estão os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos do Movimento. Os princípios filosóficos remetem aos objetivos estratégicos do trabalho educativo no Movimento, às concepções gerais de educação, de sociedade e visão de mundo.

Os princípios pedagógicos referem-se ao jeito de fazer e pensar a educação, através da reflexão metodológica dos processos educativos, no intuito de concretizar os próprios princípios filosóficos. O entrelaçamento destes princípios e a reflexão cotidiana dos mesmos permitem avançar na formulação dos referenciais para a ação e na coerência das práticas desenvolvidas, no que tange à educação e à própria organização do Movimento.

Em relação aos Princípios Filosóficos da Educação, registrados em MST (2005, p. 161 – 165), podemos reconhecer elementos da teoria marxista, principais ideias das pedagogias contra-hegemônicas e o registro declarado de opção pelo projeto histórico do socialismo, como horizonte a ser construído para a humanidade:

- 1) 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;
- 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

A constituição destes princípios filosóficos do MST estabelece os fundamentos para o projeto de educação e o funcionamento de suas escolas, delimitando teórica e metodologicamente seu percurso educacional. Neste percurso, vislumbra-se o horizonte, com algumas características essenciais da proposta de educação, conforme explicitado em MST (2005, p. 161 – 162):

- a) Educação de classe: trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores.
- b) Educação massiva: consiste na defesa intransigente do direito da universalização do acesso à educação.
- c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social: uma educação ligada às lutas, aos objetivos e à organicidade do MST.

- d) Educação aberta para o mundo: amplia os horizontes da formação humana, ultrapassando os limites e rompendo as cercas, que aprisionam a vida e roubam os sonhos...
- e) Educação para a ação: alimenta o desenvolvimento da consciência organizativa, que é aquela capaz de fazer avançar da crítica à intervenção concreta na realidade.
- f) Educação aberta para o novo: ajuda a construir novas relações sociais, trabalhando pedagogicamente as contradições e conflitos que se formam no decorrer do processo.

Estas características tornam-se fundamentais no processo de constituição dos Princípios Pedagógicos, assim definidos, em MST (2005, p. 165 – 177):

1. Relação entre prática e teoria;
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e 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. Atitude e habilidades de pesquisa;
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

As linhas metodológicas adotadas pelas educadoras e pelos educadores da Reforma Agrária transitam a partir dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, mas, acima de tudo, estão baseadas em compromissos sociais e éticos, voltados para uma educação em busca de uma qualidade social, que garanta uma participação efetiva dos educandos e das educandas no processo

ensino-aprendizagem. Neste viés, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra já tem demonstrado historicamente sua potencialidade de recriação do novo, pois:

(...) partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá se reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento. (MST, 2005, p. 168)

O desafio atual é compreender as diversas dimensões e potencialidades das experiências acumuladas nestes anos de trabalho, fazer a crítica e a autocrítica, para o aprofundamento desta proposta político-pedagógica, centrada na identidade cultural dos povos do campo, mas, nem por isso, restrita ao mundo rural.

Sendo assim, é importante reiterar algumas questões: a Educação do Campo, pensada e discutida pelos Movimentos Sociais do Campo, vivenciada no MST – nas escolas, cirandas infantis, cooperativas, acampamentos, assentamentos enfim, em todos os espaços educativos, aponta para uma formação que ultrapassa o mecanicismo da leitura, escrita e operações matemáticas; significa a formação de militantes que saibam ler as letras e a realidade social, econômica e política. A educação não se limita à racionalidade, à inteligência, aos pensamentos, envolve a afetividade, os sentimentos, as sensações, os desejos, os sonhos... Ou seja, é a vivência concreta do ser humano, em todas as suas dimensões. Educar, nesta perspectiva, se aproxima da concepção de “*educação libertadora*” de Paulo Freire, com sua função de desvelar as alienações, partindo da prática social de cada educando, culminando com a responsabilidade política, social e reflexiva.

3. A CULTURA CORPORAL NO CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO - IEJC

“Acalmar a fome do mundo é a política mais sadia para aplacar a fúria guerreira que sopra neste momento, como uma terrível tempestade, sobre a superfície deste mundo, ameaçando-o com um novo e terrível tipo de erosão: a erosão total da magnífica obra humana que as sucessivas civilizações esculpiram sobre a terra”⁴⁵

Josué de Castro

Partirei aqui de algumas ideias sobre a formação humana, enquanto possibilidade de emancipação, e de considerações sobre a constituição dos conhecimentos na área da cultura corporal. Tomando o referencial teórico que sustenta a concepção de educação do Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, trago alguns elementos presentes no desafio enfrentado nesse processo para desenvolver esta relação, numa perspectiva de transição paradigmática, a partir de apontamentos sobre o IEJC e o processo formal de educação ali desenvolvido, no Curso Normal de Nível Médio – MAG 12.

Esta transição paradigmática, de transformação, tem sido buscada pelo MST na sua proposta de formação de seres humanos, de acordo com Caldart (2000, p. 26):

[...] como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas.

⁴⁵ Texto impresso na contracapa do: Cadernos do ITERRA – Ano I, nº 2 – maio de 2001b.

A constituição do Método Pedagógico do IEJC tem, como princípio fundamental, o movimento da realidade, dentro e fora do Instituto, na articulação dialética das matrizes de formação humana, expressas na educação popular – de Paulo Freire; da formação político-ideológica – de Makarenko/Plekhanov/Marx; do trabalho/economia – de Pistrak/Makarenko/Marx; da coletividade – de Makarenko; da capacitação – de Santos de Morais e da Pedagogia do Movimento – Caldart; abordadas em ITERRA (2004a). Podemos ver que *“são apresentadas separadamente para facilitar a descrição, mas na sua implementação fazem parte do mesmo todo e se inter-relacionam”* (ob. cit. p. 16).

O sonho de uma educação libertadora é um tema que penso ser vivenciado cotidianamente no IEJC e é fundamental para quem trabalha na educação, pelo simples fato de nos relacionarmos com o outro e com o mundo. O sonho! É o primeiro tema abordado por Paulo Freire e Ira Schor, no livro *“Medo e Ousadia”* (2003). Alguns conceitos são essenciais para pensar sobre o sonho de uma educação libertadora, quais sejam: o diálogo, o rigor, o conhecimento, a motivação, o planejamento, a conquista, a confiança, a produção do conhecimento, seriedade intelectual e liberdade. Para os autores (Op. cit.), cada um destes conceitos é fundamental para que o processo de aprendizagem se torne realmente um processo de formação humana, e não uma transferência de conteúdos inúteis e sem sentido. Arroyo (1998, p. 155) confirma essas considerações, pois: *“se o tempo de escola é reconhecido como tempo de desenvolvimento pleno do educando, a teoria e a prática pedagógica terão como finalidade e objeto tornar o educando mais plenamente humano”*.

Essa consideração de Arroyo nos leva a pensar, então, nessa concepção de ser humano, de que ser humano a escola trata? De qual escola estamos falando? Se for a escola cujo objetivo estiver voltado a um projeto de sociedade humana então, o ser humano é aquele pertencente a uma determinada classe social – a classe trabalhadora, com aspirações, sonhos de liberdade e emancipação.

Há interesses de classes que forjam, no calor das batalhas, os conceitos constituídos pela humanidade, conforme Ribeiro (2010, p. 264):

Se liberdade, autonomia e democracia são conquistas de uma classe, a burguesia, a emancipação de toda a humanidade coloca-se como projeto do proletariado, a classe que se constitui em confronto com a burguesia. Além do mais, como já afirmamos, os conceitos são históricos como os acontecimentos que lhes dão conteúdo, o que deixa em aberto a possibilidade de o sujeito histórico revolucionário ressignificar a liberdade, a autonomia e a democracia. (grifos no original)

Nesta linha de reflexão, trago as considerações de Tonet (2005) quando nos chama a atenção para o equívoco de pensar que a cidadania expressa a contento o conceito de liberdade humana, pois a *“efetiva emancipação humana é, por seus fundamentos e sua função social, algo radicalmente diferente e superior à cidadania, que é parte integrante da emancipação política”*. A emancipação, enquanto forma de sociabilidade humana, passa pela superação do sistema capitalista e de suas nefastas condições de vida.

Lukes (in: BOTTOMORE, 2001, p. 123 - 124), ao tratar do verbete Emancipação no Dicionário do Pensamento Marxista, afirma que os marxistas tendem a ver a *“liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma nova forma de associação digna da condição humana”*.

A condição de humanidade é construída historicamente pelo próprio ser humano, na medida em que ele vai alterando e transformando as suas condições de existência, em relação à natureza. De acordo com Marx (1983), é pelo trabalho que o ser humano transforma a sua própria realidade; o trabalho é uma atividade vital nesse processo. Neste sentido, o trabalho garante a produção e a reprodução da cultura, pois, ao transformar a natureza a partir da mediação dos instrumentais que cria, o ser humano transforma-se a si mesmo.

Tonet (2005), ao discutir a constituição humana pelo trabalho, afirma também que *“assim como o ato fundante da emancipação política é a compra e venda de força de trabalho, o ato originário da emancipação humana deve ser, necessariamente, o trabalho associado”*. A distinção entre os conceitos de emancipação política e emancipação humana foi desenvolvida por Marx, quando discutiu a permanente desigualdade jurídica e política, entre as classes sociais,

no modo de produção que as perpetua. Ribeiro (2010, p. 266) apresenta uma reflexão sobre o conceito de emancipação, em Marx e Engels, como *“encarnado nas lutas operárias, no processo de organização da classe trabalhadora”*.

A prioridade em um processo de formação, cujo objetivo esteja diretamente vinculado a um projeto de transformação da sociedade, tem por excelência laços que envolvem a autonomia e a criatividade, sem as quais, torna-se inviável pensar a reelaboração de práticas sociais e a reconstrução das relações sociais. Pensando na construção dessas práticas sociais, Pistrak (2005, p. 205) afirma categoricamente que *“nosso objetivo é dirigir o coletivo das crianças de forma que cada membro possa administrar, quando seja necessário, e também obedecer e ficar nas fileiras quando seja preciso”*.

Uma das contribuições originais de Marx ao pensamento antropológico foi sobre a concepção do ser humano, não como uma essência ideal abstrata e imutável, mas como uma essência histórica, que se configura a partir das condições materiais e concretas de sua existência. Expressa que *“o homem é uma criatura genérica, não só na acepção de que faz objeto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também no sentido de que ele se comporta diante de si mesmo como a espécie presente, viva, como um ser universal e, portanto, livre”* (Marx, 2004, p. 115).

Antes de Marx, havia no pensamento filosófico uma valorização excessiva da razão, em detrimento do homem em sua totalidade – um ser espiritual, indissociável de sua condição corpórea e sensível. Com Marx a própria consciência está imersa na concretude da vida corpórea e é explicada *“a partir das contradições da vida material”* (MARX, 1987, p. 30). Ou seja, em suas obras Marx e Engels tratam do ser humano, integrante de uma classe social, enquanto sujeito histórico capaz de assumir o processo de transformação social.

Taffarel e Escobar (2005) apresentam as contribuições de Marx, com a seguinte análise:

Marx (1986) nos diz que o homem representa, ele próprio, frente à natureza, o papel de uma força natural. Ele põe em movimento, pelas suas pernas, braços, cabeça e mãos as forças de que seu corpo é

dotado para se apropriar das matérias e dar-lhes uma forma útil à sua vida. Vê-se, então, que essas atividades não objetivam a “expressão corporal” de idéias ou sentimentos. Elas são a materialização de experiências ideológicas, religiosas, políticas, filosóficas ou outras, subordinadas às leis histórico-sociais que originaram formas de ação socialmente elaboradas e, por isso, são portadoras de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta.

No intuito de compreendermos a relação implícita entre um projeto de formação humana com uma nova “*dinâmica social, educativa e cultural*”, conforme Arroyo (2009, p. 70), não se pode compactuar com uma visão simplista de educação, isolada e sem o contexto do movimento social que produz esse projeto. Assim, com auxílio do verbete sobre educação, de Ferge (In: BOTTOMORE, 2001, p. 122), no Dicionário do Pensamento Marxista, podemos perceber que o mesmo apresenta os principais componentes de uma concepção marxista de educação; passa pela educação pública e gratuita, a vinculação com a produção material, a necessária evolução nas relações sociais e, fundamentalmente, o desenvolvimento integral – onde todas as suas potencialidades podem ser reveladas.

Todas estas potencialidades do ser humano podem ser abordadas no conceito de omnilateralidade, que, para Marx (in: MANACORDA, 2007), corresponde à ideia de um ser humano integral com domínio do processo que desenvolve, ou seja, implica o desenvolvimento de suas habilidades em todos os sentidos, a partir do trabalho. Envolve o ser humano, na totalidade de suas relações com o mundo e com a sociedade, no decorrer do processo histórico.

A experiência vivenciada pelos/as educandos/as no IEJC traz no seu bojo, a busca da superação da unilateralidade do processo de formação, tanto no sentido de vivenciar o trabalho como princípio educativo quanto realizar a crítica sobre o processo. Distingue-se pela formação de um indivíduo, enquanto ser social, integrado à totalidade da sociedade e agente da práxis histórica. Enquanto a formação unilateral tem a intenção de adequar o trabalhador às necessidades do capital, escravizando-o ao trabalho alienado, a formação omnilateral objetiva a superação de todo e qualquer trabalho alienado.

3.1. Educação Física e Cultura Corporal

Historicamente, a Educação Física tem sido marcada por diferentes crises: de identidade (MEDINA, 1983), político-ideológica (FREITAS, 1991) e uma crise paradigmática (FENSTERSEIFER, 2001), dentre outras. Esse conjunto de crises está situado no processo histórico de enfrentamento entre duas concepções de mundo – idealista e materialista, e, conseqüentemente, diferentes concepções de ciência.

No campo da ciência há uma batalha de ideias assentadas em projetos históricos antagônicos, assim como profissionais que os defendem. Neste sentido, podemos concordar com Taffarel e Escobar (2008) quando afirmam: *“grande parcela da intelectualidade brasileira da área que insiste em elaborar explicações mistificadoras da realidade, mantendo ilusões e contribuindo para o atraso da revolução”*. E reafirmamos nossa concordância, quando as mesmas autoras (Op. cit.), apontam para a necessidade de constituir a práxis a partir de uma teoria pedagógica

...que reconheça a Cultura Corporal como objeto de estudo da disciplina Educação Física, sem perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, mas situando-os no âmbito da vida real de uma sociedade de classes que necessita ser revolucionada.

Essa trajetória histórica da Educação Física é apresentada, de forma sucinta, em Betti (In: GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010, p. 144 - 150), quando elabora o verbete: Educação Física – EF. Este autor situa, entre o século XVII e XIX, as bases filosóficas de sustentação do moderno conceito de EF, desde *“a importância dos cuidados com o corpo e dos exercícios para a formação dos indivíduos, no contexto do surgimento e consolidação da sociedade burguesa”*, passando pela sistematização científica e pedagógica da ginástica no âmbito da saúde e educação moral, tendo por base os conhecimentos da medicina e da biologia. Em meados do século XX, novas influências repercutem no processo de pedagogização deste campo do conhecimento, ganhando destaque a pedagogia do esporte, a compreensão das condutas motoras e a ampliação do foco para o movimento humano enquanto seu objeto de estudo, em

termos de conhecimento científico. A partir de 1980 há um movimento de “*repedagogização*” da produção teórica na área da Educação Física, considerando-a como uma prática pedagógica, vinculando seu conhecimento não restrito ao âmbito escolar, tendo por base as ciências humanas e sociais. Com esta nova perspectiva de análise e fundamentação teórica para a Educação Física, não desaparecem as duas outras anteriormente mencionadas. Elas transitam concomitantes nos processos de formação acadêmica, em permanente tensão, acirrando o debate epistemológico deste campo de conhecimento. Betti (Op. cit., p. 147) aponta os três entendimentos sobre o saber próprio da Educação Física, identificados por Bracht:

- (i) Atividades físicas ou atividades físico-esportivas e recreativas – a função da Educação Física é o desenvolvimento da aptidão física, e as referências teórico-conceituais provêm das ciências biológicas;
- (ii) Movimento humano, movimento corporal, motricidade humana ou movimento humano consciente – o objetivo da Educação Física é o desenvolvimento integral do educando; o referencial provêm da aprendizagem motora e desenvolvimento motor, e, em certo sentido, da Antropologia filosófica;
- (iii) Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento – o movimentar-se humano é forma de comunicação com o mundo, constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela; é linguagem, que na qualidade de cultura habita o mundo simbólico.

Os saberes próprios da educação física, acima explicitados, têm sido produzidos como expressão de diferentes momentos históricos, entre “*consensos e conflitos*” na constituição pedagógica da educação física brasileira, como diria Oliveira (1994). A partir dos anos 80 do século XX, como resultado de um salto qualitativo em seus pressupostos teóricos, dialeticamente produzidos, aflora a perspectiva de Educação Física como prática social, pois até então, segundo Oliveira (1994, p. 17): “*os influxos médico-militares criaram a falsa idéia de que as práticas corporais eram neutras, cabendo aos professores de Educação Física preocupações eminentemente técnicas*”.

Diferentes abordagens pedagógicas foram se constituindo no âmbito da educação física, em termos de objeto de estudo, conteúdos, metodologias e fundamentos teóricos para o desenvolvimento das mesmas. Negrelli (In:

GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010, p. 276 - 277), no verbete sobre Metodologia de Ensino da Educação Física, aborda, sinteticamente, a trajetória dessas perspectivas pedagógicas, desde os sistemas ginásticos e a ênfase no esporte enquanto conteúdo fundamental, até os diferentes ensaios, para formulação da crítica e sistematização de novas abordagens, dentre elas; a Cultura Corporal.

A Cultura Corporal está sendo considerada, neste trabalho, a partir da formulação apresentada no livro *“Metodologia do Ensino da Educação Física”* do Coletivo de Autores⁴⁶, publicado em 1992, que trata de uma perspectiva pedagógica denominada Crítico-Superadora, cuja base teórica é o materialismo histórico-dialético. E do mesmo modo, na discussão de três artigos recentes, de Taffarel e Escobar (2005, 2008, s/d), publicados no Rascunho Digital, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Estes textos tratam da Educação Física e da Cultura Corporal no âmbito dos movimentos de lutas sociais e apresentam uma análise sobre o tema, analisando seus aspectos de intervenção, relacionados ao estágio atual do modo de produção capitalista.

O Coletivo de Autores (1992, p. 50) apresentou, em sua obra, o entendimento de que a Educação Física é *“uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”*. Esta concepção passa a ser adotada e difundida, por encontrar-se alicerçada num processo de construção, conforme Taffarel e Escobar (2005):

A essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, no momento, a denominamos de "Cultura Corporal", não obstante seja alvo de críticas por "sugerir a existência de tipos de cultura". Pensamos não haver necessidade de polemizar a tal respeito, apenas queremos destacar que, para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura. Assim, a manutenção do nome é secundária, embora seja sugestivo de certo vínculo de familiaridade com o ideário que as pessoas têm da Educação Física e isso pode ser útil para as primeiras aproximações a esta abordagem. Mais adiante poderá ser discutida a conveniência de se adotar outra denominação, da mesma forma em relação ao próprio nome: Educação Física.

⁴⁶ Coletivo de Autores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Nos últimos anos, outros termos têm sido utilizados por diferentes autores para expressar a cultura corporal, tais como: cultura corporal de movimento (BRACHT, 1996, 2003) e cultura de movimento (KUNZ, 2004). No entanto, apesar da semelhança dos termos, diferenciam-se substancialmente em seus referenciais teóricos. Taffarel e Escobar (2005) trazem uma consideração fundamental para a compreensão do processo de construção desse conhecimento, enquanto prática pedagógica vinculada a uma realidade, pois:

O pensamento teórico científico é condição *sine qua non* para a compreensão teórico-prática das bases da ciência contemporânea, seus conceitos, princípios e leis fundamentais; para compreender o conhecimento como fruto da práxis humana e a origem dos conteúdos das disciplinas escolares na atividade prática do homem para atender interesses específicos de classes sociais específicas. Mais ainda, para perceber que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral e por isso a cientificidade e historicidade do processo cognitivo.

A sistematização desse conhecimento, assim como o trato pedagógico do mesmo, corresponde ao objeto de estudo da Educação Física. Para compreendermos a trajetória de constituição deste campo do conhecimento é necessário *“combater o simplismo intelectual e o desenraizamento do conhecimento de suas raízes ontológicas, combater o idealismo progressista da neutralidade científica”* conforme nos advertem Taffarel e Escobar (2008).

Torna-se fundamental esboçar perspectivas a partir de um projeto político, cuja intervenção esteja pautada no compromisso histórico, neste caso, uma abordagem teórica *“que defenda a historicidade da cultura e a necessidade da sua preservação através da participação coletiva do povo na sua produção e evolução”* (ob cit.). Este projeto político representa, conforme Varjal (apud TAFFAREL et al, 1993, p. 211), *“uma estratégia de intervenção na realidade social a partir de uma reflexão pedagógica capaz de interpretar as relações sociais de uma sociedade historicamente determinada e interferir no seu desdobramento”*.

Para Taffarel et al (1993), esta área do conhecimento, bastante ampla, denominada Cultura Corporal, está sob a responsabilidade de ensino da

educação física enquanto componente curricular, integrante do projeto político pedagógico escolar. Ainda de acordo com Taffarel e Escobar (2008) a educação física desenvolve *“conteúdos selecionados do universo da cultura corporal e ou, esportiva da humanidade, orientada pela teoria pedagógica que procura as regularidades ou o que há de comum no ensino das diversas disciplinas escolares”*. No que diz respeito ao aspecto de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de educação física, dentro de uma perspectiva Crítico-Superadora, o Coletivo de Autores (1992, p. 40) destaca que:

O conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico da cultura corporal rompe com a tradição da neutralidade política, presente de forma hegemônica na educação física. A formação do sujeito histórico ocupa um lugar de destaque, a partir da compreensão da realidade, propiciando uma reflexão sobre a cultura corporal, ligada a um projeto de emancipação humana com vistas à transformação social. Assim, *“podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

Partindo destas considerações gerais sobre a formação humana e os aspectos particulares dos elementos da cultura corporal, vamos apresentar a realidade do IEJC, bem como, conhecer o processo de formação de educadores e educadoras da reforma agrária, para então, buscarmos compreender as possibilidades revolucionárias do projeto educacional do MST, vivenciado em meio às contradições próprias da sociedade capitalista.

3.2. O Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC

Pode-se dizer que houve um período de gestação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, decorrente do crescente processo de organização dos povos camponeses, transcorrido durante o século XX, no Brasil, até o seu nascimento, oficializado em janeiro de 1984, no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em Cascavel/PR, com o lema: *“A terra para quem nela trabalha e vive”*. De modo semelhante, na mesma cadência de luta e enfrentamentos, nasceu o Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, enquanto espaço de formação humana, desde a concepção de seu projeto até a implantação do mesmo, em 1995.

Desde o princípio de sua atuação, em todas as suas publicações, o Movimento afirma que a essência de sua existência está na luta pela terra, que garanta uma vida com dignidade, trabalho e sustento às famílias Sem Terra. Assim como, empreender a luta pela construção de uma sociedade justa e igualitária, que se dará a partir da implementação de uma reforma agrária, que possibilite a mudança da atual estrutura da propriedade da terra, dando-lhe um caráter socialista, a partir das deliberações e controle dos trabalhadores.

Do diálogo constante, entre as práticas do Movimento e as necessárias reflexões sobre a formação humana e a humanização dos trabalhadores do campo, foram estabelecidos vínculos essenciais para o trabalho em educação. Como afirma Caldart (2003, p. 52), *“educar é humanizar, é cultivar os aprendizados de ser humano”*. Assim também, para Arroyo (1998, p. 144), *“educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética”*. Então, a humanização como projeto é o ponto de partida de toda a ação pedagógica, dentro ou fora da escola, segundo Arroyo (Op. cit.), já que o ser humano é um ser histórico, mutável, diverso, e que a teoria pedagógica que trata de seus processos de formação é, por consequência, histórica e mutável, como resultante das alterações estruturais que afetam as relações humanas.

Ao longo de sua existência, de forma simultânea com a luta pela terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra encampou a luta pela educação, voltada aos interesses dos camponeses. Nesse sentido, como consequência deste compromisso, em 27 anos de luta, com uma longa caminhada e um rico processo de formação, mesclado por idas e vindas, no constante movimento da história, concretizaram-se as Escolas do Movimento – como exemplo o Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC, *locus* de pesquisa neste trabalho, e a Escola Nacional Florestan Fernandes⁴⁷.

O Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC, foi criado em 1995, enquanto unidade de ensino do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, fundado em 12 de janeiro daquele mesmo ano, no município de Veranópolis, no estado do Rio Grande do Sul. Sua inauguração aconteceu em 24 de outubro de 1997, com o nome de “*Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro – EJC*”, para atender as necessidades da legislação educacional em vigor. Sua nascente, entretanto, vem de outros riachos, de outras sangas, de tantos outros sonhos, de educadores e educadoras que ousaram construir um projeto pedagógico de educação do campo, com intencionalidade de atender aos “*desgarrados da terra*”, como “*ideia de construir uma escola que servisse de referencial de escola do MST*”, conforme ITERRA (2001a, p. 32).

Nos idos de 1988 e 1989⁴⁸, em Palmeira das Missões/RS, no Centro de Formação Joceli Correia, do MST/RS, reuniram-se, em diversas oportunidades, representantes do MST, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens – CRAB, Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR, Departamento Rural da Central Única dos Trabalhadores – DR/CUT, com intuito de aprofundar o debate sobre a proposta de criação de uma Escola dos Movimentos Populares do

⁴⁷ A Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF é mais do que um centro de formação do MST, é um patrimônio dos trabalhadores, dos movimentos sociais populares rurais e urbanos, do Brasil e da América Latina, fundada em janeiro de 2005, localizada em Guararema – região metropolitana de São Paulo. Trata-se de uma escola de capacitação técnica e de formação de trabalhadores comprometidos com um projeto de transformação social. Seu objetivo é proporcionar a jovens, mulheres e homens, educação voltada para a realidade social, tendo em vista a diversidade cultural do país. A ENFF destina-se aos acampados, assentados e integrantes de movimentos sociais populares. Para maiores informações, acessar o site da ENFF, disponível em: <http://www.universidadepopular.org/pages/pt/inicio.php>

⁴⁸ Para conhecer detalhadamente o registro histórico desse processo: ITERRA – Memória Cronológica, Cadernos do ITERRA – Ano I, nº 1 – Fevereiro de 2001a.

Campo. Em agosto de 1989, foi constituída oficialmente a Fundação de Desenvolvimento de Educação e Pesquisa da Região Celeiro – FUNDEP, tendo sua sede no município Três Passos/RS. A FUNDEP contava com quatro departamentos: o Departamento de Ensino Fundamental – DEF, o Departamento de Ensino Superior – DES, o Departamento de Teologia e Pastoral – DETEPA e o Departamento de Educação Rural – DER, com sede em Braga/RS.

O DER/FUNDEP vislumbrava como horizonte criar uma escola popular, de interesse da classe trabalhadora, com objetivo de desenvolver o ensino, mas também, trabalhar com a cultura política e articular com a pesquisa, informações necessárias aos Movimentos Populares. A partir dos cursos desenvolvidos pelo DER/FUNDEP foram estabelecidas novas atuações no campo educativo, articulando convênios com universidades e com o próprio governo estadual. Esta experiência alastrou-se para outros estados da federação, inclusive para formação no ensino superior, em convênio com diversas universidades brasileiras.

No entanto, apesar de ser uma experiência inovadora em termos de projeto educacional para os povos do campo, em decorrência de divergências conceituais e de outras ordens, foram se acirrando as polêmicas em torno das metodologias e concepções pedagógicas, assim como, sobre as concepções do projeto de desenvolvimento rural. Polêmicas e divergências que levaram o MST a sair da FUNDEP no findar de 1994, para estabelecer um Centro de Formação, na cidade de Veranópolis/RS.

Neste cenário aflora o nascimento do ITERRA⁴⁹ e do IEJC. Desta forma, a liderança do MST reuniu-se com a Comunidade dos Freis Capuchinhos e, a partir de um termo de comodato, assinado em dezembro de 1994, renovado periodicamente, conseguiu estabelecer um Centro de Formação do MST, em Veranópolis. Este espaço tem sido a base para um programa de formação vinculado aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que lutam por dignidade e melhores condições de vida, expressando de certa maneira a

⁴⁹ “O ITERRA é uma associação educacional e de pesquisa que tem sua sede e funcionamento atual em Veranópolis/RS (...) está vinculado ao projeto político pedagógico do MST e se volta às necessidades do processo histórico da luta por Reforma Agrária e dos sujeitos sociais que vêm se constituindo nesse processo” (ITERRA, 2001a, p. 5).

trajetória do MST e, especificamente, o crescimento e organização do Setor de Educação, na proposta de construção *de um novo homem e uma nova mulher*, lembrando aqui Paulo Freire (2003, p. 200): “*O futuro nasce do presente, de possibilidades em contradições, do embate travado pelas forças que dialeticamente se opõem*”.

Veranópolis é conhecida como a “*cidade da longevidade*”, distante 170 km da capital do estado, Porto Alegre/RS. É uma pequena e bem arborizada cidade, incrustada na serra gaúcha, próxima ao serpenteio do Rio das Antas, que faz a divisa de Veranópolis com o município de Bento Gonçalves. Sua população é formada, predominantemente, pelos descendentes dos imigrantes de origem italiana, que chegaram ao local por volta de 1884. Atualmente, conta com uma população de 22.815 habitantes, conforme censo de 2010 - IBGE.

Mapa 1 – Localização de Veranópolis no Rio Grande do Sul:



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Veranópolis>

Nesse local, foi acolhida e plantada a *Escola dos Sem Terra*⁵⁰, no sul do Brasil, sendo que o ITERRA teve como sócias fundadoras a Confederação das Cooperativas da Reforma Agrária do Brasil LTDA – CONCRAB e a Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA. A principal motivação para criação do

⁵⁰ Expressão utilizada por um taxista de Veranópolis, ao levar-me ao endereço solicitado, em uma das minhas viagens de trabalho, ao IEJC.

ITERRA esteve vinculada, inicialmente, ao desejo de atender às necessidades decorrentes do processo histórico, de desenvolver e subsidiar ações para conjugar a escolarização, formação e a pesquisa na área de cooperativismo, através do Curso Técnico em Administração em Cooperativa - TAC, de acordo com os interesses e demandas das famílias assentadas pela reforma agrária.

Durante sua trajetória de consolidação, o ITERRA passou por diversas reestruturações e ampliações em sua organização administrativa, de acordo com o resultado das avaliações processuais, assim como, ampliou o seu campo de atuação e passou a ofertar outros cursos em diferentes áreas do conhecimento, para atender as novas demandas existentes nos Movimentos Sociais Populares.

Quando criado, o ITERRA foi pensado com uma estrutura mínima que atendesse às necessidades daquele momento histórico. Inicialmente, constava em seu quadro estrutural, uma pessoa responsável para cada um dos seguintes setores: Administração, Pedagógico, Moradia, Cozinha e Finanças. Em 1997 foi elaborado o organograma do ITERRA, e sua estrutura interna passou a contar com duas áreas e cinco setores de trabalho: 1) Escola: Administração, Secretaria e Setor Pedagógico e 2) Agroindústria: Beneficiamento (unidade doces) e Produção.

Em 1998 foi criado um novo organograma, com 3 áreas, 7 setores e 24 unidades de produção, com implementação gradual, para facilitar à coletividade a compreensão desta nova estrutura de funcionamento. Neste mesmo ano foi constituído o Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico – CAPP na EJC, em substituição à Equipe de Apoio Pedagógico – EAP. Em 1999, foi novamente ajustado e reestruturado o organograma para criação da Unidade Supletivo no setor pedagógico, o setor de moradia e a transferência do restaurante ao setor de serviços, constituindo-se então, a estrutura com 4 áreas, 8 setores e 29 unidades.

A próxima alteração definiu uma nova estrutura organizacional, contemplando quatro unidades: 1) Unidade Projetos e Administração; 2) Unidade Agroindústria Terra e Frutos; 3) Unidade de Ensino – Escola Josué de Castro - EJC e, 4) Unidade de Educação Superior – UES. A Unidade denominada IEJC possui uma estrutura organizacional que abrange os aspectos administrativo-

financeiros, de produção e político-pedagógicos da escola, de acordo com o Organograma constante no Anexo I.

Quando nasceu, este espaço de formação era chamado pelo Movimento de “Centro de Formação de Veranópolis”, conforme histórico registrado em ITERRA (2001a, p. 32). A definição do nome atual aconteceu no Encontro Nacional do MST, realizado em fevereiro de 1996, na Bahia, momento em que foi deliberado que a Escola de Veranópolis teria o nome de Josué de Castro e a Escola em São Paulo seria chamada Florestan Fernandes. A escolha dos nomes, para identificar os acampamentos, assentamentos, escolas do MST e demais espaços organizativos, parte de uma tradição existente no Movimento de homenagear os lutadores e as lutadoras do povo, no intuito de salvaguardar as suas histórias de vida e perpetuar os ideais pelos quais viveram.

Portanto, estes nomes foram escolhidos como forma de prestar homenagens a estes dois grandes educadores do Brasil. Especificamente, sobre o IEJC, de acordo com ITERRA (2001b, p. 9):

...o nome do Instituto é uma homenagem ao médico, geógrafo e sociólogo Josué Apolônio de Castro⁵¹, que nasceu em Recife, próximo aos mangues, no ano de 1908 e morreu no exílio, em Paris, no ano de 1973, e que sempre foi um ardoroso defensor da Reforma Agrária no Brasil.

A Escola Josué de Castro – EJC iniciou seu trabalho pedagógico em Veranópolis, em janeiro de 1995, com o curso supletivo de 2º Grau e o curso Técnico de Administração em Cooperativa – TAC, que eram desenvolvidos em parceria com a FUNDEP, desde 1993. A partir de 1997, a 6ª turma do Magistério – MAG VI, iniciou sua etapa preparatória nas dependências da EJC; este fato marca a chegada ao ITERRA do Curso Experimental de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental – chamado de Magistério do MST – MAG, criado inicialmente junto a FUNDEP/DER em Braga/RS, em 1990. A criação e o desenvolvimento deste curso foram considerados, segundo avaliação de Caldart (1997, p. 33), um marco na história de educação do MST, por

⁵¹ A biografia de Josué de Castro e a síntese de suas obras podem ser encontradas no livro de FERNANDES, Bernardo Mançano e WALTER, Carlos. Josué de Castro: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

possibilitar *“integrar, incorporar e gerar as novas práticas de formação desenvolvidas nos diversos lugares da luta, bem como ser um espaço privilegiado de experimentação, criação e recriação das concepções e práticas pedagógicas do MST”*. Em 2001, com a exigência de adequação à nova legislação educacional, o Curso Experimental de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental passa por uma reestruturação em seu projeto, e adota nova nomenclatura, Curso Normal de Nível Médio, conforme legislação, assim como, a EJC tem seu nome alterado para Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC.

Conforme o registro histórico apresentado anteriormente, o Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC, originalmente, estava vinculado ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA e, a partir de 24 de maio de 2008, teve sua manutenção transferida para o então criado, Instituto de Pesquisa em Educação do Campo – IPE-CAMPO⁵².

A história do IPE-CAMPO tem origem na Fundação Renascer do Assentamento do Sino, criada em 04 de junho de 2005 e, a partir de 15 de outubro de 2007, passa a ter vínculo com as atividades pedagógicas do IEJC. Em 24 de abril de 2008 acontece uma Assembleia Geral Extraordinária dos Associados da Fundação Renascer⁵³, que aprovam a alteração da denominação da Entidade para Instituto de Pesquisa em Educação do Campo - IPE-CAMPO. Um mês depois, em 24 de maio de 2008, o IPE-CAMPO é instituído Mantenedor do IEJC, tendo sido aprovado seu Estatuto, na Assembleia de Constituição do mesmo.

O Instituto de Pesquisa e Educação do Campo - IPE-CAMPO constitui-se em associação civil com fins não econômicos, com sede na Rua Princesa Isabel, 373 - Veranópolis/RS, cujos objetivos institucionais constam em seu Estatuto, no Artigo 4º, conforme segue:

⁵² As informações apresentadas neste texto são referentes aos documentos: Histórico do IPE-CAMPO e o Estatuto, fornecidos pelo Tesoureiro do Instituto de Pesquisa e Educação do Campo. O estatuto encontra-se registrado em Serviço de Registros e Tabelionato de Protestos de Veranópolis/RS.

⁵³ Conforme o documento Histórico do IPE-CAMPO, fornecido pelo Tesoureiro do referido Instituto, a Fundação Renascer do Assentamento do Sino foi criada em 04/06/2005. Em 15/10/2007 inicia os vínculos de atividades pedagógicas com o IEJC.

Art. 4º - A entidade tem por objetivos:

I – atuar na defesa, na preservação e na conservação do meio ambiente, das mais variadas formas da economia camponesa e incentivar a Agroecologia, promover a visão sistêmica da produção agropecuária, do desenvolvimento rural sustentável e da soberania alimentar;

II – estimular o desenvolvimento rural e a melhoria das condições de vida do homem e da mulher do campo, da infância à velhice;

III – desenvolver ações que contribuam, especialmente, na alfabetização, na educação e na escolarização, na formação e na capacitação do homem e da mulher do campo;

IV – desenvolver ações que busquem construir novas relações de gênero e superar discriminações, com o racismo;

V – promover pesquisas e estudos que visem contribuir para o desenvolvimento do campo;

VI – preservar, promover, desenvolver e divulgar formas tradicionais e populares de medicina, especialmente a fitoterapia e o uso popular das ervas medicinais;

VII – atuar na assessoria pedagógica e em todas as formas de apoio a movimentos sociais populares e entidades afins na busca do bem comum, da promoção da cidadania popular e da erradicação da pobreza;

VIII – apoiar formas populares de organização cooperativa, associativa e outras formas de economia solidária;

IX – defender os interesses sociais e econômicos de seus associados;

X – manter estabelecimento de ensino e educação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dentre os seus objetivos, podemos destacar o compromisso com a classe trabalhadora, no sentido de fomentar estudos, pesquisas e ações relacionadas ao desenvolvimento rural sustentável, discutir formas de organização cooperativa, contribuir na busca de possibilidades para melhoria da qualidade de vida de homens e mulheres do campo, desde a infância à velhice e, garantir a manutenção de um estabelecimento de ensino.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, estavam em andamento, no IEJC, os seguintes cursos de nível médio e profissionalizante: Técnico de Administração em Cooperativas – TAC, Técnico em Saúde Coletiva – TSC, Curso de Comunicação e Cultura Popular - CCP e, o Curso Normal de Nível Médio – o MAG. Registramos que esta será a última turma do MAG, em decorrência de uma deliberação do coletivo do IEJC, baseada na avaliação da conjuntura sobre as demandas para a continuidade do ensino médio, bem como em virtude da necessidade de ampliar o investimento na formação em nível superior. A

continuidade do Curso Normal de Nível Médio poderá ser retomada, se houver a necessidade e a deliberação do coletivo para tal, pois conforme ITERRA (2001b, p. 6) o IEJC “*é uma escola em movimento e do Movimento*”, nesse sentido, pode oferecer ou deixar de oferecer os cursos no momento em que deixarem de ser uma necessidade ou, se estas, se transformarem em outras demandas dos sujeitos sociais envolvidos.

O curso de formação de educadores expressa a preocupação do Movimento com a educação escolar da comunidade, que vive nos acampamentos e assentamentos, integrados aos movimentos sociais populares do campo. O TAC revela a disposição do Movimento em promover formas variadas de cooperação e, em especial, a criação de cooperativas de trabalho coletivo e gestão democrática. O TSC indica outra área básica, com a qual o Movimento tem de se preocupar, diante das insuficiências das estruturas públicas existentes – a saúde comunitária. E, o CCP tem o objetivo de qualificar Agentes de Desenvolvimento Cultural e Rádios Comunitárias.

Os cursos oferecidos pelo IEJC compreendem a formação técnica para integrantes de movimentos sociais populares, especialmente aqueles ligados à Via Campesina, tais como: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB e o Movimento de Mulheres Camponesas - MMC, abrindo-se também à participação de outros movimentos sociais populares, inclusive urbanos, como o Movimento de Trabalhadores Desempregados – MTD e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST.

Além dos cursos regulares do ensino médio, o IEJC também desenvolve atividades de formação de curta duração, tais como seminários, oficinas e outros cursos, em diversas áreas do conhecimento. E cursos cujos objetivos estejam vinculados à capacitação técnica e de qualificação profissional, principalmente, relacionados às áreas de educação, informática, gestão e administração da produção agroindustrial. Estes cursos atendem não só a comunidade integrante do Movimento, mas também alcançam a comunidade veranense, a exemplo dos

cursos de capacitação em informática, oferecidos, especificamente, à comunidade de Veranópolis.

Com esta perspectiva, o MST assume seu papel de educador, como já afirmara Caldart (1997), buscando construir estes espaços efetivos de formação, em parceria com os governos da esfera federal, estadual e municipal, bem como, com Instituições de Ensino Superior do país e outras instituições parceiras. E é esse aprendizado, essa vivência coletiva, esse conhecimento acerca da formação de educadores, de comunicação popular, da administração de cooperativas ou da saúde comunitária, por exemplo, que leva tanta gente ao Instituto de Educação Josué de Castro.

3.2.1. Arquitetura e Estrutura Espacial do IEJC

Em termos de estrutura, o IEJC está hospedado em uma das alas de um grande prédio, de estrutura forte, austera e retilínea, sede de um antigo seminário da Congregação dos Freis Capuchinhos, localizado em uma região geograficamente elevada, próxima ao centro da cidade de Veranópolis/RS. A visão inicial que se tem do complexo arquitetônico ITERRA/IPE-CAMPO/IEJC mescla a imponência e rusticidade do prédio com os ares campais de uma cidade interiorana e o esplendor do bosque circundante, agraciado pelos seus habitantes, advindos de diferentes espécies de pássaros. Estes, ao amanhecer de cada dia, nos saúdam com sua cantoria alegre e jovial.

O prédio está cercado pelo verde frondoso de diversas árvores, que apresentam seu apogeu de flores e frutos, em diferentes épocas do ano, assim como, grandes pinheiros que nos extasiam não apenas pela sua beleza e magnitude, mas pela exuberância e deliciosos frutos. No inverno gelado da serra gaúcha, estes grandes pinheiros nos permitem, graciosamente, a deliciosa tradição de, após a aventura da colheita, comer os pinhões na chapa, sentados à beira de um grande fogão a lenha, no refeitório que, além de aquecer a água para o chimarrão, serve, também, *para aquecer os ossos*.

Na entrada principal do prédio, existe um belo jardim gramado, cultivado dia após dia, para mantê-lo vivo e acolhedor, com espaço especial, para reunir pequenos grupos ao redor de uma mesa coberta, no estilo chapéu de palha. Há um parque infantil com alguns brinquedos – balanços, gangorras, caixa de areia, pneus de equilíbrio e casinhas de madeira, coloridas e decoradas, oportunizando aos Sem Terrinhas⁵⁴ um espaço para a fantasia, ludicidade e formação, durante sua permanência no IEJC.

No pátio externo, além do jardim, do bosque, da horta, de um pequeno campo gramado para a prática esportiva, existe um galpão onde são guardados os equipamentos, ferramentas, apetrechos necessários para a lida na terra, maquinários e depósito geral. E, do outro lado da rua, existe um prédio, onde ficam as salas destinadas às oficinas de artesanato, marcenaria e música, um espaço aberto para usos diversos e o salão de convivência, onde são realizadas festas de confraternização entre as turmas, noites culturais e outras atividades que envolvam a coletividade da escola.

No térreo, ao lado da portaria, existe uma pequena loja, chamada de “cantina”. É um espaço destinado à comercialização da produção efetivada pela coletividade da escola e também, alguns gêneros, oriundos de assentamentos da região, tais como: doces, frutas em conserva, geléias, pães, bolos, biscoitos, cucas, pastéis, mel e outros. Neste espaço são disponibilizados alguns materiais produzidos pelo MST, tais como cd’s, camisetas, bonés, bandanas, material bibliográfico: livros, cadernos de educação e demais produções publicados pelo Movimento.

Próximo à portaria, há um pátio interno, com uma garagem e um grande reservatório de água, que abastece todo o prédio. Ainda no térreo, estão as dependências da padaria, o espaço reservado à agroindústria, à lavanderia, ao almoxarifado, várias salas de trabalho destinadas à administração do ITERRA e do IPE-CAMPO, uma pequena cabine de som que acomoda os equipamentos da rádio interna da Escola e as dependências da Ciranda Infantil⁵⁵, onde são

⁵⁴ Sem Terrinha é a designação que os filhos e filhas das famílias integrantes do MST, escolheram para si, durante o I Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo, em 1997.

⁵⁵ O IEJC mantém a Ciranda Infantil Pequeno Colibri que atende aos filhos e filhas de educandos,

proporcionadas às crianças atividades de formação, leitura, escrita, brincadeiras, momentos de lazer, descanso, atividades em grupos e outras, transformando estes momentos em possibilidade de construção dos valores, implícitos no projeto de educação do Movimento. Para o MST (2004, p. 37):

A Ciranda Infantil é um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as varias dimensões de ser criança Sem Terrinha como sujeitos de direitos, com valores, imaginação, fantasias e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criatividade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde, e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais.

No primeiro andar do prédio, ficam as salas destinadas à administração político-pedagógica e financeira da escola, secretaria, cabine telefônica, sala dos educadores e educadoras, o refeitório, a cozinha, a despensa, a copa, sala de atendimento à saúde, biblioteca – com o cantinho da leitura – local especialmente preparado para as crianças, almoxarifado com o material bibliográfico do MST e banheiros coletivos.

No segundo andar, além do grande auditório denominado Salão de Atos, estão os alojamentos coletivos destinados aos/às educandos/as, sala para o almoxarifado, dois conjuntos de banheiros coletivos e os alojamentos destinados aos educadores/as e visitantes.

No terceiro e último andar, estão localizadas as salas de aula, o laboratório de informática, sala de televisão, sala de recursos didáticos, alojamentos dos educandos/as, banheiros coletivos, sala ou “*corredor*” da convivência. Neste último espaço, há uma grande mesa com bancos de madeira e uma estante, onde ficam disponibilizados os exemplares de algumas revistas semanais e os jornais de circulação estadual e nacional, cujas assinaturas são mantidas pelo IEJC, para leitura e uso da coletividade.

educandas, educadores e educadoras, que estão em atividades no TE. A Ciranda está organizada em três núcleos de base, divididos em faixas etárias, sendo o primeiro, denominado Semente, com a faixa de 0 a 1 ano de idade, o segundo, Flor e Folha, de 1 ano e meio a 4 anos e, um terceiro, Fruto de 5 a 12 anos de idade. Maiores informações ver o PPP da Ciranda Infantil Pequeno Colibri (IEJC, 2008) e as monografias de Piovesan (2008) e Knop (2010)

Este espaço de convivência também é utilizado nos momentos de lazer e tempo livre, nos intervalos das refeições, para a prática de jogos de mesa, tais como: xadrez, dama, trilha, confecção de artesanatos e outras atividades.

3.2.2. Estrutura Organizacional e o Método Pedagógico do IEJC

Em termos de estrutura organizacional política e pedagógica, o Instituto de Educação Josué de Castro tem um vínculo orgânico com o MST, pois é uma escola do Movimento, criada a serviço dos Movimentos Sociais Populares do Campo. Constitui-se em uma escola de educação média e profissional que, de acordo com ITERRA (2001, p. 5), combina:

(...) objetivos de educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação no MST. Seu funcionamento está organizado em torno de cursos formais de nível médio, de educação profissional e de formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do MST.

O Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC está inserido no sistema educacional brasileiro, enquanto instituição de ensino. Mas tem sua base político-pedagógica ancorada em um projeto de desenvolvimento do campo e do país, com *“a intenção de contribuir para o processo de formação humana, cujo objetivo seja a formação de sujeitos sociais que contribuam com a transformação da sociedade”* (ITERRA, 2004a, p. 13) e tem como principais objetivos:

- a) Promover a escolarização e a formação profissional de jovens e adultos do meio rural.
- b) Proporcionar um ambiente educativo que desenvolva integralmente os educandos, como pessoas, como profissionais e como sujeitos sociais históricos.
- c) Proporcionar vivências e exercícios práticos de trabalho cooperativo e de educação para a cooperação.
- d) 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, numa perspectiva de justiça social e dignidade para todos.

- e) Formar educadores sensíveis e qualificados para atuação política e pedagógica em escolas públicas do campo, em especial nas escolas dos assentamentos de Reforma Agrária. (ITERRA, 2001a, p. 12).

Enquanto filosofia e concepção de educação, o IEJC assume as reflexões e as elaborações teóricas, produzidas e publicadas pelo MST, especificamente, pelo Setor de Educação, em seus documentos e Cadernos da Educação, desenvolvendo as suas práticas pedagógicas a partir das mesmas. Como orientação de suas práticas educacionais e organizacionais, segue os seguintes princípios, registrados em ITERRA (2001a, p. 12):

- a) Educação de qualidade social para todos;
- b) Compromisso com a educação básica do campo;
- c) Educação que ajude a preparar os sujeitos das transformações sociais;
- d) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- e) Educação que cultive valores humanistas;
- f) Educação para o trabalho e a cooperação;
- g) Educação como processo permanente de formação e transformação humana.

Para conhecer as nascentes da concepção educacional do IEJC, presente no seu projeto pedagógico, é preciso ir além de suas raízes aparentes e transitar por caminhos não calçados pelo betume, cuja capacidade de ocultar as características essenciais desta realidade lhe são inerentes. Nesse processo, percebemos, através da análise dos objetivos e da concepção filosófica que orientam o trabalho pedagógico do IEJC, uma tentativa de síntese entre as teorias pedagógicas que se contrapõem à educação capitalista, apesar das dificuldades e das contradições existentes no processo de materialização desta proposta educacional.

Temos assim, as ponderações de Arroyo (1998, p. 165), de que “*é constitutivo de toda prática educativa e cultural ser uma ação humana, de sujeitos humanos, daí estar sempre marcada pela diversidade de experiências culturais dos sujeitos que dela participam*”; esta diversidade, então, marca um processo de construção e transformação das relações sociais, gerando uma interferência na

relação educativa estabelecida. O IEJC não se caracteriza, então, como uma escola, mas, enquanto local de repasse de conteúdos e de informações, torna-se um espaço de produção social do conhecimento, capaz de promover a incorporação de novas relações sociais, articulando os objetivos primordiais, propostos pelo Movimento. Na prática concreta, podem ser constatadas ações pedagógicas e práticas organizacionais que superam o modelo tradicional de escola.

Assim como na produção bibliográfica do MST, nos estudos de alguns teóricos como Arroyo (1998), Frigotto (1998, 1999, 2000, 2002), Freitas (1987, 1995, 2005), Saviani (2002, 2003, 2008), Kuenzer (1997, 1998, 2002), Ribeiro (2008, 2009, 2010) e outros, temos a defesa de uma pedagogia fundamentada na perspectiva teórica do materialismo histórico e dialético, articulando em seu processo pedagógico, a educação, o trabalho, a produção e a auto-organização dos educandos. O principal diálogo na constituição desta teoria pedagógica, está vinculado a uma tradição crítica, com objetivos e concepção filosófica, caracterizados pela emancipação humana, engajamento político, luta por justiça e igualdade social.

A proposta pedagógica desenvolvida no IEJC, em seus cursos de formação, tem sua fundamentação teórica, ancorada em diversos autores, que viveram em diferentes tempos históricos, ligados entre si pelas diretrizes político-ideológicas compartilhadas pela pedagogia social. Nesta reflexão, considero que os elementos básicos presentes na concepção educacional do IEJC estão relacionadas com a organização política de base do MST. Como aponta Caldart (2004 texto on line), a construção deste projeto nasce do diálogo com a tradição pedagógica crítica, vinculadas a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Esta base teórica tem influências educacionais advindas de pelo menos três referências.

Primeiramente, essa proposta educacional sustenta-se em uma tradição teórica socialista, de autores soviéticos do início do século XX, tais como: Anton Makarenko (2005), a partir da constituição do conceito de coletividade como sujeitos históricos, no processo de educação, nas experiências desenvolvidas na

Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski. Também de Pistrak (1981, 2000, 2009), que preconizava a integração do ensino com o trabalho real na produção, juntamente com o processo de auto-organização dos educandos. Esta tradição do *pensamento pedagógico socialista*, além de colocar em evidência a relação educação/produção, enfatiza a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva e ainda, a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico. A segunda corrente teórica tem vinculação com a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire e as experiências da Educação Popular, que afirmam os pobres do campo, como sujeitos legítimos de um processo emancipatório e insistem na necessidade da conexão entre a educação e a transformação da consciência do sujeito em consciência crítica, bem como na emancipação humana. E, a terceira e mais recente reflexão teórica, conhecida como *Pedagogia do Movimento*, dialoga com as demais correntes teóricas e se produz, ao mesmo tempo em que é produzida, particularmente, a partir das experiências educativas vivenciadas pelos Movimentos Sociais do Campo.

Quando escreve sobre os objetivos da educação, Makarenko (apud LUEDEMANN, 2002, p. 271) afirma que: *“Não devemos falar apenas sobre a formação profissional da nova geração, mas também sobre a educação e um novo tipo de comportamento, de caracteres e de conjuntos de traços da personalidade que são necessários, precisamente no Estado soviético.”* E prossegue chamando a atenção para a superficialidade do processo de formação, se a diversidade humana for ignorada nesse processo. Não se trata de criar moldes homogêneos e estereotipados, trata-se no entender de Makarenko (Op. cit. p. 275), de desenvolver *“não apenas uma personalidade que possua estes e aqueles traços, mas um membro da coletividade, a coletividade com determinadas características”*.

Pistrak (1981) compreende esta pedagogia social centrada na organização coletiva, vinculada a uma prática de transformação social. O sistema de complexos temáticos, desenvolvido por ele, consiste na organização do trabalho pedagógico voltado à compreensão da realidade adotando o método dialético para o estudo dos fenômenos, articulando os temas entre si, num sistema de interdependência transformadora.

Neste sentido, é fundamental o estudo da realidade histórica, a relação entre teoria e prática a partir do trabalho e da organização pedagógica. Assim, “*o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social*” (ob. cit. p. 38); a organização pedagógica em termos de Complexos Temáticos ou Centro de Interesse, de acordo com Pistrak (Op. cit. p. 105) “*não deve ser considerado como uma técnica metodológica de organização do programa*”.

Os complexos são orientados para a compreensão da história da natureza e a história humana e social, objetivando a compreensão da realidade para construir as condições materiais necessárias, para sua transformação. Tendo como base o método dialético para compreensão da realidade de um ponto de vista marxista, a organização do conhecimento a partir dos complexos temáticos pressupõe o estudo da “*realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetivos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes*” (Op. cit. p. 106).

Ainda em relação aos complexos, uma questão considerada fundamental por Pistrak (1981) está na escolha dos temas. A seleção dos temas não pode ser ao acaso, e sim a partir de um planejamento rigoroso, analisando sua importância do ponto de vista social e a possibilidade de compreensão da realidade, através do estudo da mesma. Pode ser escolhido um tema fundamental com possibilidades de ser desmembrado em vários outros temas, no entanto, precisam manter uma relação entre eles, pois segundo Pistrak (Op. cit. p. 108), representam:

...uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual. Os temas devem encadear-se, observar uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação gradual do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma concepção clara e nítida de nossa vida e de nossa luta, e proporcionando uma educação de tendência determinada.

As concepções de escola, de educação, de formação humana explicitadas nos documentos produzidos e publicados pelo Movimento, fundamentam esta proposta educacional, garantindo essa mobilidade e a não fixidez no processo de

formação. Destas concepções, ancorado no método dialético, o IEJC organiza o seu Método Pedagógico, que parte da prática social e a ela retorna, no qual o educador e o educando encontram-se, de igual modo, inseridos em posições distintas. No entanto, no mesmo patamar de condições de participação no processo de solução dos problemas encontrados nessa prática social.

Caldart (In: PISTRÁK, 2000, p. 8) aponta que uma grande contribuição do educador russo Pistrak, adotada nas discussões da organização do trabalho pedagógico do IEJC, está na compreensão de que, para a escola tornar-se um agente de transformação social, não bastava alterar os conteúdos ministrados. Segundo a autora *“é preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade”*.

A matriz curricular de uma escola que trabalha com uma concepção de formação integral, portanto, não se resume a um conjunto de disciplinas, estanques, isoladas, fracionadas, mas forma um sistema de complexos temáticos, enquanto concepção curricular, conforme análise de Freitas (2003, p. 63):

Um currículo escolar baseado em complexos temáticos é algo dinamicamente construído pelos professores e tem como método dominante um intenso intercâmbio com a vida ao redor da escola, conforme a idade e o interesse dos estudantes. Esta concepção, sistematizada com força pela pedagogia soviética, parte da compreensão de que “complexo” significa composto, pelo qual, como complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou idéias centrais determinadas. (...) A ligação, a reunião constitui-se, de fato, na marca essencial do sistema por complexos, 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.

Nesse sentido, Saviani (2009, p. 417 - 418) traz algumas reflexões sobre esta organização pedagógica, quando cita Santos:

Em função de um 'produto' a ser alcançado, livre e conscientemente escolhido por 'produtores associados', estabelecem-se os métodos e os processos. Procura-se, dessa forma, ter o controle do processo e instaura-se um aprendizado autogestionário; não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática.

E prossegue com Arroyo, em relação à *“pedagogia do trabalho e da prática, segundo a qual a educação deve ser entendida, antes de tudo, como um processo de produção e não de inculcação”*.

Durante os períodos em que permaneci no IEJC, das experiências vividas naquele espaço educativo, pude perceber que o Método Pedagógico é dinâmico, em movimento constante, possibilita e fomenta a problematização, apontando instrumentais teórico-práticos para a sua compreensão e superação, viabilizando a incorporação de novos elementos, na vida do coletivo. Cabe ainda afirmar o caráter eminentemente político da ação pedagógica, tanto para manutenção do *status quo* ou para provocar o surgimento de um processo de transformação, conforme apontamentos de Freire (2000, p. 58):

[...] a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.

E no Instituto de Educação Josué de Castro, é clara a opção por uma educação engajada e comprometida, historicamente, com a classe trabalhadora.

O método, constituído e construído coletivamente, em constante avaliação e superação dos gargalos encontrados no percurso, adquire sentido e estabelece uma identidade, fortemente incorporada, em cada educando e educanda que participa do processo, através da reflexão constante e do exercício de crítica e autocrítica. Esse exercício proporciona o repensar de valores, posturas, compreensões e, principalmente, as ações efetivas de cada um, gerando a transformação deste universo, o desenvolvimento humano e novas relações sociais.

Conforme avaliação de Saviani (2002, p. 3) “*não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica*”. Nesse sentido, o Método Pedagógico do IEJC é entendido como “*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). A construção do Método Pedagógico do IEJC acontece na prática dos educadores e dos educandos envolvidos no processo. Não é um momento estanque, isolado e alheio ao desenvolvimento do processo educativo, tem como base a experiência e a leitura das práticas já desenvolvidas, acompanhadas, avaliadas e sistematizadas pelo coletivo.

Seguem alguns elementos ou aspectos básicos da construção do Método Pedagógico do IEJC/ITERRA, apresentados detalhadamente em: “Cadernos do ITERRA, Ano IV – nº 9/2004”:

1. Engenharia social ou montagem do processo pedagógico - os seus elementos constitutivos formam e determinam o “leito” onde o método vai acontecer: Alternância – com o Tempo Escola – TE e o Tempo Comunidade – TC; os Tempos Educativos; o Trabalho; a Gestão Democrática e a Pesquisa;
2. Arquitetura social ou estratégia de inserção, organização e de funcionamento da coletividade do Instituto – caracteriza o enraizamento das pessoas à coletividade do IEJC, é uma estratégia de inserção, a organicidade⁵⁶ e a coletividade⁵⁷, com uma organização horizontal a partir da elaboração de um esquema de democracia ascendente e democracia descendente;

⁵⁶ Organicidade 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, 2004a, p. 33)

⁵⁷ A coletividade segundo Makarenko (apud ITERRA, 2004a, p. 43), “é 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 em uma sociedade humana saudável. Em outro momento, ele diz que “a coletividade 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”.

3. Ambiente educativo ou “cenários” de aprendizagens – compreende os Tempos Educativos, Situações de Aprendizagem e Espaços Pedagógicos, planejados com intencionalidades pedagógicas, que contemplem os princípios que orientam o processo;
4. Estudo: ênfase na concepção de mundo, na aprendizagem e na capacitação – é preciso levar em consideração a origem e a realidade de cada educando nesse processo de construção do “estudo”;
5. Movimento ou o processo em andamento e a leitura/interpretação desse movimento – potencializar o movimento como princípio educativo, no sentido de continuidade, sem se repetir, mas transformando-se a partir do diálogo e relações estabelecidas;
6. Acompanhamento ou “ninguém se educa sozinho” – consiste na relação estabelecida entre pessoas da coletividade que vivem o mesmo processo, caminham juntas e criam possibilidades de crescimento, aos educandos e educadores que os acompanham;
7. Personalidade: formação do caráter – trabalhar, particularmente, a articulação de projetos, com sensibilidade e percepção aguçada, alguns tópicos fundamentais, como: a convivência, relações humanas, questão de gênero, de raça, de afetividade, os comportamentos, emoções, a mística, enfim, “formar a personalidade do indivíduo, em relação aos demais, e a manter coerente até a última hora é uma das principais tarefas da educação, da auto-educação e, também, da escolarização” (p. 126)
8. OFOC: Oficina Organizacional de Capacitação ou intencionalidade do processo – é um método de capacitação massiva em organização, que segue determinados princípios metodológicos e estratégias pedagógicas e, tem como principal objetivo enfatizar todos os elementos do Método Pedagógico, para o desenvolvimento da Consciência Organizativa, dos educadores e educandos envolvidos no processo.

Não tivemos a pretensão, neste momento, de nos aprofundarmos na caracterização e análise de cada um dos elementos que constituem o processo de construção do Método Pedagógico do IEJC, pois cada um destes temas se desdobra em vários tópicos e itens. No entanto, achamos pertinente apresentá-los de forma sintética, no intuito de possibilitar uma visão geral dos mesmos.

Trago a seguir algumas reflexões, embasada em ITERRA (2004a), pertinentes à Alternância – relacionada ao Tempo Escola e o Tempo Comunidade; aos Tempos Educativos como forma de organização; ao Trabalho enquanto princípio pedagógico; à Auto-organização como princípio fundamental da Gestão Democrática e à Pesquisa, enquanto desafio constante de intervenção na realidade. Estes cinco elementos, considerados a base da “*engenharia social*” do IEJC, são fundamentais para compreender a complexidade da estrutura e do esforço empreendidos, pelo IEJC, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, na consolidação do Método Pedagógico, bem como, no fortalecimento da Pedagogia do Movimento.

3.2.2.1. A Alternância

Uma característica peculiar do IEJC, na organização temporal de seus cursos, é o uso da Pedagogia da Alternância⁵⁸, do regime ou sistema de alternância. Os cursos regulares funcionam em tempo integral, organizados em etapas, cada uma, constituída e dividida em Tempo Escola - TE e Tempo Comunidade – TC, como forma de garantir, principalmente, que os educandos não percam seu enraizamento no campo e para melhor compreensão da práxis educativa. Os/as educandos/as dividem seu tempo entre estes períodos, conforme organização do próprio curso. Geralmente, passam dois meses na escola e, em seguida, dois meses na comunidade, podendo variar este período de acordo com as especificidades de cada curso, assim como do planejamento específico para as etapas.

⁵⁸ De acordo com Caldart (2009, p. 104) “é uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo em que o MST se inspirou. (...) Esta pedagogia vem sendo trabalhada há 30 anos no Brasil pelas Escolas-Família Agrícola (EFA’s)”.

A concepção de alternância, enquanto metodologia de trabalho utilizada pelas Escolas Famílias Agrícolas, conforme estudo analítico realizado por Silva (2003, p. 12), significa que enquanto princípio pedagógico:

...visa a desenvolver na formação dos jovens agricultores situações em que o mundo escola se posiciona em interação com o mundo que os rodeia. Buscando articular, universos considerados opostos ou insuficientes interpenetrados, o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro lado, a família e a lógica da pequena produção agrícola. Assim, ao apresentar uma nova dinâmica de interação entre os atores do projeto educativo, a formação em alternância traz em seu bojo uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar/produtivo.

Para o MST, a Pedagogia da Alternância é uma possibilidade de fortalecer o diálogo do conhecimento empírico dos/as agricultores com o conhecimento científico, alternando períodos na Comunidade e na Escola. Na avaliação de Ribeiro (2008, p. 30), ressaltados os cuidados necessários com a polissemia conceitual do termo, *“pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo”*.

Dentro da estrutura metodológica, prevista na pedagogia da alternância, as atividades curriculares têm parte desenvolvida na escola, parte em sua comunidade. Na busca de superar a dicotomia entre teoria e prática, o saber intelectual com o popular, a prática educativa no meio rural deve levar em consideração a realidade histórica do processo de exploração, inerente à sociedade de classes. Esta forma de conduzir o processo educativo discute e inova possibilidades para a formação de uma nova herança cultural, pois de acordo com MST (1999, p. 6):

A herança que o MST deixará para seus descendentes será bem mais do que a terra que conseguir libertar do latifúndio; será um jeito de ser humano e de tomar posição diante das questões de seu tempo; serão os valores que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo, de todos os tempos, todos os lugares. É enquanto produto humano de uma obra educativa que os Sem Terra podem ser vistos como mais um elo que se forma em uma longa tradição de lutadores sociais que fazem a história da humanidade. Enraizamento no passado e projeto de futuro.

No Tempo Escola, os educandos e as educandas permanecem no Instituto de Educação Josué de Castro e desenvolvem, na coletividade escolar, um conjunto de atividades relativas ao curso, participam na gestão da escola, em toda sua dinâmica, pois esta é compartilhada pelos representantes dos cursos presentes na escola, naquele TE. Coerentemente com a proposta educativa do MST, ao mesmo tempo em que estudam, desempenham o seu trabalho nas tarefas deliberadas nas instâncias organizativas, junto aos setores de produção, panifício, cozinha, copa, lavanderia, horta, indústria, cantina, biblioteca, secretaria e demais setores da administração da escola.

No Tempo Comunidade, os educandos retornam aos acampamentos ou assentamentos de origem, para realizar as tarefas delegadas pelo IEJC, de acordo com o planejamento organizado no seu curso e/ou pelas instâncias do MST. Nesse tempo, combinam atividades de estudo, leituras, fichamentos, pesquisa, estágios e/ou trabalhos práticos referentes às disciplinas do curso, além do seu trabalho efetivo, junto aos seus familiares, com a participação direta nas ações do Movimento e o atendimento às demandas de cada local, onde o principal educador é o próprio Movimento Social.

Essa metodologia organizativa traz em si a possibilidade de articulação entre teoria e prática, ampliando a compreensão da realidade, em contraposição a uma educação compartimentalizada. Em concordância com análise de Ribeiro (2008, p. 30):

As experiências de Pedagogia da Alternância, imbricadas nesses movimentos sociais populares, parecem sinalizar para um novo projeto de sociedade e de educação. Como um broto minúsculo e com muito esforço, este novo luta para romper por dentro da velha árvore que se constitui na sociedade e educação burguesas.

3.2.2.2. Os Tempos Educativos

O processo educacional, vivenciado no IEJC, tem a função preponderante de instigar a consciência do ser humano sobre a sua condição de existência, no mundo em que vive. Potencializar a sua humanidade e reproduzir-se, enquanto

sujeito social, e não como objeto ou instrumento para o mercado de trabalho. Esse elemento se contrapõe à desumanização, individualização da sociedade capitalista, gerando novas formas de práticas sociais. Um exemplo claro desta nova organização pedagógica são os Tempos Educativos, vivenciados no IEJC, que consistem em: Tempo Formatura, Tempo Aula, Tempo Trabalho, Tempo Oficina, Tempo Leitura, Tempo Estudo, Tempo Cultura, Tempo Notícias, Tempo Reflexão Escrita, Tempo Educação Física, Tempo Núcleo de Base, Tempo Verificação de Leitura, e outros que forem organizados pela escola, de acordo com as necessidades do processo.

Os Tempos Educativos têm, como objetivo primordial, contribuir no processo de organização dos/as educandos/as quando de sua permanência no TE. O planejamento dos mesmos é realizado coletivamente e estabelece prioridades, compromissos e responsabilidades na gestão dos seus interesses. Neste momento não iremos aprofundar na análise dos Tempos Educativos; optamos em tratar dos mesmos, com maior empenho, quando adentrarmos, especificamente, no Curso Normal de Nível Médio – MAG. Mas antecipamos que o processo de organização destes espaços educativos, no IEJC, é planejado, discutido, executado, acompanhado e avaliado por todos os integrantes de cada curso, ou seja, a coletividade está envolvida em todo o processo, pois o princípio fundamental da gestão e organização do Instituto é a participação de todos, de forma sistematizada (ITERRA, 2007, p. 29).

Este modo de organização tem sua base na Escola do Trabalho de Pistrak (1981, p. 34), cujos princípios fundamentais estão vinculados nas “*relações com a realidade atual e a auto-organização dos alunos*”, bem como, nos princípios propostos por Makarenko, de acordo com as análises de Luedemann (2002, p. 278): “*produto de um planejamento consciente, racional, das necessidades sociais, sempre em transformação, num processo dialético*”. Supõe a possibilidade de criar espaços educativos, nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e submeter à crítica os valores, as normas e os direitos existentes, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos.

3.2.2.3. O Trabalho

O Trabalho como princípio educativo tem como referência básica dois princípios fundamentais, sendo o primeiro, as relações do trato com o conhecimento com a realidade atual e, segundo, a auto-organização dos alunos. Para Makarenko (2005) a preocupação com o trabalho no processo de formação escolar não pode estar vinculada à formação de força de trabalho, mas sim, com a formação de seres humanos com iniciativa e criatividade. Ainda segundo Makarenko (2005, p. 651), *“ao mudarem as relações de vida entre os homens, suas relações sociais, sua existência social, mudam também suas representações, suas opiniões e suas idéias, em suma, sua consciência...”*.

Tanto Makarenko (2005) quanto Pistrak (1981) defendiam que o processo educacional tivesse como base o trabalho útil, produtivo e coletivo, em função da vida em comunidade, pois enquanto processo social, a educação possibilitaria a tomada de consciência de si e do meio que o cerca. Trabalho útil na concepção de Marx (1983, p. 50) é uma *“determinada atividade produtiva adequada a um fim”* que aparece *“na totalidade dos tipos de valores de uso”*.

Convém ressaltar que o trabalho realizado no Instituto de Educação Josué de Castro, pelos educandos, não é uma simulação laboratorial, é trabalho real e, de algum modo, se articula com a economia e a possibilidade de garantir a sobrevivência da coletividade. Entretanto, o seu significado é ao mesmo tempo educativo, pois uma das premissas da abordagem pedagógica do Instituto é a de ligar organicamente o trabalho e a educação, considerando que na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental.

O Caderno de Educação nº 8 (ITERRA, 2005, p. 169) traz os princípios pedagógicos da Educação do MST, dentre os quais, está o princípio da *“educação para o trabalho e pelo trabalho”*. A relação entre educação e trabalho pode ser entendida em duas dimensões: não apenas formação para o trabalho, como também, proporcionar experiências educativas através do trabalho e provocar necessidades de aprendizagens e problematizar as relações sociais a partir do espaço de trabalho.

A reflexão expressa no Método Pedagógico (ITERRA, 2004a, p. 29) que “o trabalho não acompanhado da capacitação, da instrução e da educação política e social não proporciona proveito educativo (...) o trabalho sem reflexão é insuficiente”. O trabalho é tido então enquanto componente de formação humana, sendo entendido na totalidade de seu processo, desde o planejamento à execução.

O que se pretende, então, é que se construa o aprendizado, desde cedo, da importância social do trabalho - *trabalhando*. O trabalho como princípio educativo, no entender de Arroyo (1998, p. 152):

(...) situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador.

No Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, o trabalho é executado a partir da organização dos educandos nas Unidades de Trabalho – UT’s, que integram os Setores. Para exemplificar, temos: Unidades de Ensino, Ciranda Infantil, Secretaria e Unidade de Apoio – responsável pela Biblioteca, Almoxarifado e Laboratório de Informática; vinculadas ao Setor de Educação. As Unidades de Formação Política, Cultura e Comunicação, Artes e Sistematização, vinculadas ao Setor de Formação. As Unidades de Planejamento, Agrícola, Panifício, Mercado, Prestação de Serviços, Finanças e Marcenaria são vinculadas ao Setor Econômico. As Unidades de Zeladoria, Manutenção, Portaria, Lavanderia, Embelezamento dos espaços e Farmácia estão vinculadas ao Setor de Serviços e, por último, as Unidades de Copa e Cozinha, vinculadas ao Setor Restaurante.

Toda a comunidade do IEJC participa e contribui em todos os setores e atividades necessárias ao pleno funcionamento da Escola e sobrevivência⁵⁹ da

⁵⁹ Sobrevivência é um termo utilizado no IEJC para designar as atividades necessárias para a manutenção e organização do espaço, em termos de limpeza, decoração, preparação das

coletividade, através das Unidades de Trabalho e Núcleos de Base, naquele espaço escolar, desde as atividades relacionadas ao pedagógico-administrativo e financeiro até o processo de higienização dos espaços físicos da escola.

De acordo com Pistrak (1981) trabalhar coletivamente é uma aptidão que se aprende no próprio processo de trabalho. Nesta perspectiva, de acordo com Makarenko (2005), o trabalho desenvolvido na escola é considerado trabalho coletivo e cooperativo, pois organizado e concretizado pela coletividade com um objetivo comum. Torna-se assim, uma forma de trabalho que busca a democratização das relações no interior daquele espaço educativo, contrapondo-se à lógica individualista do sistema capitalista.

3.2.2.4. A Auto-organização

O objetivo da auto-organização dos alunos na escola burguesa, na análise de Pistrak (1981, p. 132), consiste em *“ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do professor, (...) e são substituídos por uma distribuição de funções, destinada a salvaguardar uma determinada ordem escolar”*. Essa perspectiva cria um determinado modelo de estrutura, produz a acomodação e o respeito à hierarquia, pela divisão sistemática e determinada das crianças, consolidando uma estrutura, com um padrão de normas “imutáveis” e inquestionáveis, assim como é o significado da Constituição, para o estado burguês. Trago uma ressalva feita por Pistrak (1981, p. 141) sobre a normatização no processo de auto-organização: *“as crianças consideram a constituição como algo de oficial e, nos melhores casos, ela se tornará um dogma, uma lei imutável, não autorizando nenhuma violação, o que não corresponde em absoluto aos objetivos de nossa educação”*.

Em contraposição a essa perspectiva burguesa de normatização do processo organizativo na escola, temos, na educação socialista, outra abordagem para o caráter da auto-organização dos educandos. Trata-se de reconhecer que a

refeições, e demais atividades envolvidas nesse processo, conforme explicação da educanda Petúnia (E3).

escola não é um espaço de preparação para a vida em sociedade, pois quem nela estuda, quer seja criança ou adolescente, já vive em sociedade. Têm seus interesses, objetivos e problemas, ligados e interligados à vida dos adultos e da sociedade como um todo. Falar em auto-organização a partir de uma perspectiva socialista significa uma participação efetiva no processo de tomada de decisões, ou seja, consiste em superar as concepções burguesas, que compreendem a democracia e participação, como uma questão pontual: o momento do voto.

A possibilidade de enfrentar os problemas encontrados no processo de construção de uma nova forma de organização social, segundo Pistrak (1981, p. 41), *“pressupõe hábitos de organização adquiridos durante o desempenho de diversas funções exercidas pela criança no contexto de diferentes organismos (...) estes resultados só serão atingidos se a auto-organização é admitida sem reservas”*.

O IEJC é um espaço onde se pode experimentar ou vivenciar a estrutura orgânica e a organicidade do Movimento, de acordo com o seu Método Pedagógico. A auto-organização, desenvolvida por Pistrak e Makarenko em suas experiências pós-revolucionárias, implica viver a radicalidade de uma democracia participativa, na qual a coletividade compartilha a responsabilidade de identificar os problemas, analisá-los, propor soluções, implementá-las, realizar a avaliação do processo e, se necessário, corrigi-las ou referendá-las.

No IEJC, esse princípio é vivenciado cotidianamente, pois a escola é entendida como um lugar de estudo, trabalho e organização. Portanto, também deve ser um lugar de *exercício da democracia*. Esse princípio é desenvolvido a partir da participação, nos processos de discussão e estabelecimentos das normas, assim como no respeito ao outro, companheiro ou companheira da coletividade. A força coletiva não pode ser personalizada, isto é, apropriada ou concentrada em alguém do grupo. É manifesta na coletividade. Democracia e autogestão aparecem de forma conectada. Deixam entrever que a coletividade não representa um agrupamento de funções individuais, ou seja, o agrupamento não é apenas a soma das partes.

Sendo a democracia um dos princípios pedagógicos do MST, a participação da comunidade escolar, no âmbito da organização da mesma, não se dá de forma facultativa. Participar da direção da escola, organização, planejamento e dos processos decisórios, em seu conjunto, é uma tarefa pedagógica obrigatória. A gestão da escola é considerada uma tarefa orgânica regular no MST, fruto da incorporação de uma longa discussão no campo educacional. Para que a gestão seja democrática, é fundamental o constante diálogo, o respeito às diferenças e a reflexão sobre as práticas exercidas. As normas de uso comum do IEJC são estabelecidas e encaminhadas quando houver um posicionamento de todas as Turmas presentes na casa, que discutem as propostas em seus Núcleos de Base - NB's e, na sequência, Coordenação de Núcleos de Base da Turma - CNBT, Coordenação de Núcleos de Base do Instituto - CNBI e Encontro Geral.

Apesar dos espaços existentes para a reflexão e proposição de alterações regimentais, há certo acanhamento e comodismo por parte de educandos que questionam as normas em determinados momentos e fora dos ambientes de deliberação, mas preferem abster-se de um posicionamento frente ao coletivo. Algumas tradições são criadas e formam uma espécie de “*cartilha*”, que fica “*subentendida*” pela coletividade, para facilitar a condução do processo de organização da escola. Tornam-se tradições, na medida em que vão sendo amalgamadas e enrijecidas, dificultando o seu questionamento, por parte das novas turmas que chegam à escola, prática em desacordo com a idéia de auto-organização, apontada por Pistrak (1981) como um processo móvel, adaptável a cada momento.

É fundamental garantir o princípio da auto-organização, sem reservas, como adverte Pistrak (1981). Não significa, também, a necessidade de mudança de normas e regras em cada Encontro da Coletividade, mas é um processo de construção permanente, tal como o exercício freireano de *acabar com o opressor que há dentro de cada um de nós*.

No entanto, é perceptível a presença do novo, brotando nos campos áridos do “*velho sistema*” em degeneração. A escola vem se transformando

permanentemente, a partir da interação entre os diferentes coletivos inseridos no processo, tornando-se “*polo irradiador de culturas e de construção e reconstrução de conhecimentos*” (ITERRA, 2004b, p. 17).

Construir estes saberes e este novo projeto de educação passa também pelo processo de organização do espaço escolar. A organização administrativa formal da escola tradicional não costuma ser apresentada como um importante fator pedagógico. Os membros da comunidade escolar vivenciam essa organização, sem maiores reflexões ou questionamentos, considerando-a um meio técnico para a realização dos objetivos pedagógicos propostos. De modo diferente, o IEJC considera, assim como o Movimento, que a característica fundamental da autogestão é a participação direta na organização escolar, tanto no nível decisório quanto na execução das deliberações tomadas. Educandos e educadores são inseridos nesse processo, a partir da auto-organização, que se constitui essência do processo educativo.

Cabe aqui uma ponderação de Marx e Engels (1992, p. 28):

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado.

As concepções de auto-organização e co-gestão, desenvolvidos no IEJC, têm como suporte e fundamentação as teorias pedagógicas de Makarenko (2005) e Pistrak (1981). Estas experiências organizativas possibilitam aprendizados aos educandos e educadores, participantes nesse sistema de formação, extrapolando as práticas educativas vivenciadas na escola “tradicional”, que prioriza uma formação “unilateral”. Tais aprendizados se relacionam, diretamente, com a formação de seres humanos, com capacidade de intervenção qualificada e liderança, em seus grupos sociais, incluindo questões operacionais, como: planejamento coletivo; coordenação de reuniões; trabalho em equipe; e controle e registro financeiro e contábil, dentre outros.

Segundo Pistrak (2005, p. 207):

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

De acordo com o PROMET MAG 12:

O funcionamento do Instituto de Educação Josué de Castro está proposto de modo a possibilitar a realização do método, da formação política e ideológica e da capacitação técnica. Mas o seu bom resultado, depende também da disponibilidade, determinação e disciplina dos participantes, para se inserir e viver radicalmente este processo. Como coletividade e como pessoa.

A cada nova etapa dos cursos, no TE, no momento da inserção⁶⁰ da Turma, no coletivo do IEJC, são escolhidos um educando e uma educanda para a Coordenação da Turma, sendo que estes participam da Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto – CNBI. Neste momento, também são formados os Núcleos de Base – NB’s, e escolhidos um educando e uma educanda para a Coordenação, e mais uma pessoa para assumir a secretaria do NB. Os coordenadores dos NB’s participam na Coordenação dos Núcleos de Base da Turma – CNBT. Dentre os integrantes da CNBT será escolhida uma pessoa para assumir a secretaria, nessa instância. Nesse processo, a turma escolherá um educando e uma educanda para compor a equipe de segurança do Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC.

A organização, no IEJC, conforme ITERRA (2004a, p. 36 – 37), está pautada na estrutura orgânica horizontal, que prioriza a organização da base, a partir dos Núcleos de Base – NB’s até as Unidades de Trabalho – UT’s,

⁶⁰ Conforme Projeto Metodológico - PROMET – MAG 12. O processo de inserção no Instituto é uma das dimensões fundamentais de nosso método pedagógico, visando à formação humana integral, através do exercício da participação democrática e da construção cotidiana de novas relações sociais e no processo de construção do conhecimento na vivência no coletivo.

passando por uma série de espaços que compreendem um movimento denominado de “*Democracia Ascendente e Democracia Descendente*”.

I – A Democracia Ascendente (escala) é formada pelos seguintes coletivos:

- a) Núcleos de Base (NB)
- b) Turmas com sua Coordenação dos Núcleos de Base (CNBT)
- c) Instituto com seu Encontro de todos os coletivos e sua Coordenação dos Núcleos de Base – (CNBI)
- d) Coletivo de Acompanhamento Político-pedagógico (CAPP)

II – A Democracia Descendente (níveis) é formada pelas seguintes instâncias:

- a) Encontro
- b) Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto (CNBI)
- c) Coordenação Executiva (CE)
- d) Setores
- e) Unidades
- f) Postos de Trabalho com suas atribuições (APT).

Nesta forma de organização, tudo o que é discutido e aprovado pelas instâncias precisa ser executado, a partir das Unidades de Trabalho – UT. Acontece um aprendizado com o trabalho em grupos, no processo de tomada de decisões, de planejamento e de avaliação das ações, com o controle do trabalho e da produtividade, assim como, na superação de comportamentos considerados não adequados à coletividade. Deste modo, o IEJC se constitui como espaço para a prática da autogestão. A democracia não é entendida apenas como um conceito e, tampouco representa o momento de uma eleição para escolha de representantes. Ela é vivenciada cotidianamente, nos processos organizativos e de sobrevivência da coletividade.

Esse princípio, segundo compreensão de Magnólia (E1), “*é um instrumento que contribui, de maneira decisiva, no processo de formação do indivíduo autônomo, com capacidade de autodeterminação*”. Afirmação corroborada pelo educando Crisântemo (E17) quando comenta que chegou ao IEJC “*muito tímido e temeroso em suas intervenções, quer seja na sala de aula ou nas reuniões em geral*”. O exercício permanente, no processo de organização da escola, tem possibilitado a participação com maior segurança.

3.2.2.5. A Pesquisa

A presença deste conceito, basilar na proposta pedagógica do IEJC, segue a orientação e o compromisso do MST, com a necessidade de compreender as novas realidades que se formam, a partir das ocupações, acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, estabelecidos em diferentes regiões do país, em decorrência da luta dos Movimentos Sociais Populares do Campo.

A pesquisa no processo de formação dos sujeitos Sem Terra tem a intencionalidade de desafiar os educandos e educandas para a reflexão sobre a realidade. Inquirir, problematizar e procurar construir condições de transformação da realidade, segundo Fernandes (In: ITERRA, 2001b), tem sido a tônica no desenvolvimento da pesquisa enquanto processo de construção do conhecimento científico, no âmbito do ensino médio, do ensino superior e nos cursos de pós-graduação vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

No IEJC, de acordo com ITERRA (2004b), os educandos e educandas do Ensino Médio são desafiados ao desenvolvimento de uma pesquisa de campo no decorrer do curso, com estudos bibliográficos, análises e elaboração de proposições para intervenção na realidade estudada. Este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC tem sua apresentação realizada, perante uma banca avaliadora, no último TE, como requisito para conclusão do curso.

O MST, o Setor Nacional de Educação e o IEJC entendem a educação enquanto um processo dinâmico, contínuo e construído coletivamente. A formação não pode ser tratada de forma isolada, descontextualizada da realidade dos sujeitos sociais envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem. Portanto, a pesquisa é elemento fundamental no aprendizado e na construção do conhecimento. É um processo que deixa de estar circunscrito aos espaços de sala de aula e passa a ocupar a totalidade das relações que se estabelecem no Movimento.

3.3. O Curso Normal de Nível Médio – MAG 12 - Turma José Carlos Mariátegui

O MAG 12 – Turma José Carlos Mariátegui, participante desta pesquisa, contava com dez educandos e dezesseis educandas, quando do nosso contato inicial. Jovens filhos e filhas de famílias acampadas e assentadas, vinculadas ao MST, oriundos/as dos estados de Goiás, Distrito Federal, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O compromisso assumido, por estes educandos e educandas, com a sua “base”, consistia em retornar ao seu local de origem após a conclusão do curso, no intuito de contribuir com o desenvolvimento de práticas sociais e educativas relacionadas com a organização própria do Movimento. Destes 26 jovens, oito não concluíram o curso em virtude de problemas relacionados à saúde, falta de condições objetivas e materiais para permanência e continuidade nas atividades pedagógicas.

A Turma José Carlos Mariátegui concluiu seu processo de formação, com dezoito educandos/as, no IEJC, no Curso Normal de Nível Médio – MAG e realizou uma belíssima solenidade de formatura, no dia 11 de dezembro de 2010, com direito à apresentação da música da turma⁶¹, entrega das lembranças confeccionadas artesanalmente, pelos próprios educandos e educandas, durante o Tempo Escola, com sementes de diferentes espécies. Também foram prestadas as justas homenagens aos padrinhos e às madrinhas da Turma e aos/às demais educadores/as, convidados a se manifestar naquela solenidade. Tive o prazer e a honra de compartilhar este momento, de vitória e conquista, de realização de um sonho acalentado e vivido coletivamente no IEJC, conforme declaração de muitos dos formandos, bem como, presenciar a alegria e o orgulho dos familiares, tanto na solenidade de formatura quanto na festa de confraternização.

Não tenho a pretensão e nem a competência de apresentar nesse texto toda a riqueza dos detalhes presenciados nesse processo de formação, a partir

⁶¹ A letra da música, composta pela própria turma, encontra-se no Anexo II.

da materialidade das relações sociais estabelecidas e constituídas na organicidade da Turma, entendida enquanto relação entre cada uma das partes de um todo.

3.3.1. O Projeto Pedagógico e sua efetivação durante o curso

A organização do Curso Normal de Nível Médio, no IEJC, aconteceu em tempo integral, caracterizado pela pedagogia da alternância, com uma etapa preparatória e mais seis etapas de curso. Cada uma destas etapas, foi constituída e dividida em Tempo Escola - TE e Tempo Comunidade - TC.

Cada etapa do TE⁶², com aproximadamente 60 dias - contabilizando em torno de 500h/a e, o TC, corresponde ao período de 90 a 120 dias. O Tempo Escola é caracterizado pela permanência dos educandos no IEJC, para o cumprimento das atividades pedagógicas previstas. Esta forma de organização possibilita experiências em diferentes setores de atuação, bem como, a superação da fragmentação do conhecimento. As atividades compreendem desde o estudo em sala de aula, a orientação dos projetos de pesquisa a partir da formação de grupos temáticos, a participação em oficinas pedagógicas e seminários.

O Tempo Comunidade é planejado e organizado coletivamente, durante o TE. Dentre os objetivos deste planejamento, está o investimento no enraizamento dos educandos e das educandas, na realidade social do campo e a construção da organicidade no Movimento. Nele, os educandos e as educandas retornaram aos acampamentos ou assentamentos de origem, no intuito de realizar seus estágios do curso, as tarefas delegadas pelo IEJC e/ou pelas instâncias do MST. Nesse tempo, os alunos combinam atividades de estudo com a participação direta nas

⁶² As Etapas no TE do Curso Normal de Nível Médio, aconteceram nos seguintes períodos: 05 de maio a 24 de junho de 2008; 15 de outubro a 10 de dezembro de 2008; 05 de maio a 09 de julho de 2009; 26 de outubro a 17 de dezembro de 2009; 25 de maio a 23 de julho de 2010; 19 de outubro a 11 de dezembro de 2010 e, nos intervalos destes Tempos, aconteciam os Tempos Comunidade.

ações do Movimento, continuam ou iniciam tarefas que os levaram a fazer um curso específico e atendem às demandas de trabalho de cada local.

Um grande exemplo desta organicidade, além de todo o período de convivência em coletividade no IEJC, está presente nas Oficinas de Capacitação Pedagógicas - OCAP's, que consistem em um método de formação visando consolidar processos de transformação da prática pedagógica em suas diversas dimensões, incluindo a capacitação didática e metodológica, do ensino e planejamento pedagógico. Durante os três anos do Curso Normal de Nível Médio, aconteceram três OCAP's, sendo que as mesmas foram planejadas durante o TE e efetivadas durante o TC subsequente. Desta forma, a primeira OCAP, com objetivo de *“realizar trabalho de base com famílias de assentamento ou acampamento a partir da Temática dos 25 anos do MST”*, foi organizada na segunda etapa do TE. A segunda OCAP, com tema voltado ao trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi planejada durante a terceira etapa do TE. E a terceira OCAP foi organizada na quinta etapa do TE, para ser desenvolvida com a educação de jovens e adultos.

A trajetória histórica da educação e a formação de educadores no MST, segundo Caldart (1997), pode ser entendida em dois eixos que se complementam: 1) A luta pelo direito à educação em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade e 2) A construção de uma pedagogia própria, que se traduz na identidade do Movimento, na construção de relações sociais cooperativas e democráticas, pela valorização do ser humano enquanto participante de um processo de formação omnilateral; enfim, uma formação humana capaz de integrar todas as dimensões da vida. Esta formação omnilateral ou formação integral, na concepção do IEJC, apresentada em ITERRA (2004a, p. 13 e 14), tem como objetivo a formação:

...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 camponesa que está em formação; de sujeitos da história felizes.

O Curso Normal de Nível Médio – MAG tem sua organização pautada nesses princípios, vinculando, organicamente, o trabalho, a teoria e prática, as problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar, nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, com a atividade pedagógica realizada no Tempo Escola. Esta concepção de formação humana traz implicações pedagógicas, como afirma o ITERRA (2004b, p. 36), ou seja, *“a necessária combinação entre formação e ação. Quem transforma a prática é o seu próprio sujeito. E ninguém se prepara para uma ação senão agindo, transformando. Formar para a ação significa formar na ação”*.

Este enfoque educacional – pensado, discutido, construído pelo MST, parte de alguns pressupostos básicos, tais como: educação a partir da realidade; o trabalho pedagógico acontece em conjunto entre educadores e educandos; há um vínculo amplo e irrestrito entre a prática e a teoria; busca desenvolver valores como a solidariedade, o companheirismo, o trabalho coletivo, a responsabilidade e o amor às causas populares; preocupar-se com o desenvolvimento integral do ser humano, omnilateral, expressão utilizada por Marx e, necessidade de condições na organização pedagógica e escolar, para o desenvolvimento humano em todas as dimensões.

Neste sentido, o MAG realiza um esforço em seu processo de reflexão e constituição pedagógica, no intuito de envolver essas diversas dimensões humanas, no decorrer do curso, pois entende que as mesmas são fundamentais e, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso Normal (ITERRA, 2004b, p. 37), são especialmente valorizadas as seguintes dimensões:

...formação política e ideológica, formação de valores e educação da sensibilidade, cultivo da identidade Sem Terra e de trabalhador e trabalhadora do campo, cultivo da memória e aprendizado da história, capacidade de estudo e pesquisa, formação técnica e profissional específica, formação organizativa, econômica e administrativa, formação pedagógica, formação para o lúdico e formação para o cuidado com a terra e com a vida.

Uma característica fundamental no processo de formação de educadores e educadoras no Curso Normal de Nível Médio do IEJC é a maneira como o curso é

construído. O Projeto Pedagógico – PROPED é um documento, fruto das reflexões sobre o pensar e fazer, elaborado e reelaborado por diferentes turmas de magistério, desde as primeiras turmas que estudaram na FUNDEP, em Braga/RS. Tem como objetivo orientar a organização pedagógica de cada turma, no sentido de contribuir no planejamento, desenvolvimento e avaliação do curso.

Entendemos que a grande finalidade da educação é a humanização das pessoas, e que a escola precisa ser trabalhada como um lugar de formação humana, assumindo a complexidade, o movimento e a incompletude inerentes a esta tarefa. Neste sentido um projeto pedagógico é um projeto de ser humano, ou seja, uma intencionalidade consciente e explícita em relação ao ser humano que queremos ajudar a formar, com que valores e postura diante do mundo, através da nossa prática coletiva de educador, e dos inúmeros detalhes e escolhas que compõem o cotidiano pedagógico da escola (PROPED IEJC, in: ITERRA, 2004b, p. 35)

Assim, desde a gestão do curso até o processo de organização, o Projeto Metodológico – PROMET consiste no planejamento minucioso de cada etapa: a concepção do curso, os objetivos gerais e específicos da Turma; seus Tempos Educativos; as atividades de inserção no IEJC e na Turma; a organização da matriz curricular da etapa. O PROMET também contempla as disciplinas, objetivos, temas e práticas; a previsão das oficinas de capacitação, oficinas pedagógicas e seminários; metas gerais de aprendizagens da etapa: ligadas ao curso, metas de gestão política, convivência e militância, metas de gestão econômica e de trabalho; a indicação de leitura e atividades – filmes, passeios, gincanas esportivas, noites culturais, e outras propostas para a etapa no TE; definição dos critérios para o processo de avaliação, de acordo com as metas de aprendizagens e, em anexo ao PROMET, o planejamento do TC.

Ou seja, a elaboração do PROMET e do Currículo do Curso torna-se um processo pedagógico, no qual os educandos e educandas são co-participes, conforme apontado no Projeto Pedagógico, publicado em ITERRA (2004b, p. 15):

O currículo, para nós, é uma prática que se expressa nas funções que cada um e cada uma desempenha de forma socializada e, mediante a qual, o grupo assegura a gestão, a aquisição de experiências, os conhecimentos, social e historicamente acumulados e culturalmente organizados no coletivo da escola. O currículo, apresentado desta forma,

é uma prática social e dialógica, organizada nos diferentes tempos escolares, tendo significados sócio-culturais, pedagógicos, éticos e humanos.

Do ponto de vista pedagógico, a organização do curso pode ser considerada revolucionária, pela sua intencionalidade de formação ampliada, inscrita em sua trajetória de desenvolvimento. Além de uma formação técnico-instrumental, preocupa-se, também, com a formação do sujeito coletivo, enfocando principalmente *“os processos de gestão, o trabalho, as práticas pedagógicas e o processo de pesquisa; cada um destes processos permeado pelo desafio de inserção crescente na dinâmica do próprio Movimento”*, conforme ITERRA (2004b, p. 16 – 17).

O currículo inclui, além das disciplinas curriculares, oficinas pedagógicas, seminários, a mística, as noites culturais, uma experiência de gestão, que envolve os NB's, no funcionamento e organização das atividades no IEJC. Desta forma o trabalho pedagógico ultrapassa os limites da sala de aula. Representa a forma e o conteúdo, necessários à formação dos militantes no Movimento; conseqüentemente, não pode ser uma matriz fossilizada e impermeável. Porém, não significa, também, um ecletismo de concepções e teorias pedagógicas.

A organização pedagógica do curso resulta de uma construção coletiva, de sujeitos históricos, com diferentes matrizes culturais. Essa miscelânea transparece nesse projeto de formação e caracteriza-se, também, pela presença de diferentes meios de avaliação, desde os específicos que acontecem nas disciplinas, em cada Tempo Escola, quanto as avaliações de cunho geral, no âmbito do IEJC, contemplando diferentes aspectos da formação humana: a vivência social, o trabalho e a atuação nas unidades de serviço, o compromisso com as atividades de sobrevivência da coletividade, inclusive a crítica e a autocrítica.

Outra dimensão que chama a atenção e aparece, constantemente, como uma preocupação acentuada, é a concepção de educação, ou seja, a necessidade de elaboração e desenvolvimento de uma pedagogia onde, constantemente, aconteça a reflexão sobre a práxis e a avaliação do processo. Tendo em vista alguns limites que o sistema de alternância impinge ao curso, tais

como: o pouco tempo de permanência no TE e a sobrecarga de atividades durante o TE. Estes dois fatores representam um limite do próprio Método Pedagógico, considerando que, no IEJC, faz-se a crítica à escola tradicional e trabalha-se na perspectiva da superação do sistema capitalista. Em decorrência das condições objetivas, são reproduzidos alguns ritmos inerentes ao sistema, o ritmo frenético e cronometrado para a efetivação do planejamento realizado.

São poucos os tempos para o ócio, o lazer, a fruição, o não fazer nada, tocar violão, sentar-se sob as estrelas no jardim e pensar na vida, sonhar... ler poesia pelo simples prazer da leitura, para viajar no tempo e no espaço daqueles versos, ter um tempo para si e para os outros, sem encontro marcado com o relógio! Esse tempo é fundamental no processo de humanização, pois o ser humano não pode perder as suas possibilidades autênticas de existência humana, constituídas na práxis humana, de acordo com os textos sobre educação e ensino, de Marx e Engels (1992, p. 35):

Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é, em parte cultivada, em parte criada, a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, um ouvido musical, um olho para a beleza da forma. Em resumo, somente assim se cultivam ou se criam sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças, essencialmente humanas.

Desenfronhar toda a riqueza de sua essência humana, a partir das ações e de uma reflexão sistematizada sobre a realidade, contribui para a compreensão de que a história não acontece a partir da mera sequência de acontecimentos, de forma linear e casual, mas de um suceder racional, que se desenvolve segundo o princípio da dialética. Podemos buscar, também, a compreensão de Paulo Freire (1987, p. 38) no sentido de corroborar esta análise:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Durante o acompanhamento e as observações realizadas nas etapas do curso de magistério, percebi que existem algumas limitações no desenvolvimento da proposta pedagógica do curso, em decorrência da falta de ligação entre as disciplinas. Não é um limite que atinge todos os componentes curriculares, mas encontra-se presente no decorrer do curso. Tais limitações consistem nas dificuldades operacionais para garantir as condições necessárias para o planejamento coletivo em algumas disciplinas, com a presença simultânea, nesse processo, dos educadores e educadoras, responsáveis pelo trabalho das mesmas.

Essas dificuldades podem ser atribuídas a uma série de fatores, tais como: os/as educadores/as residem em diferentes regiões, distantes do IEJC; incompatibilidade de agenda entre todos/as os/as envolvidos/as; dificuldades financeiras para garantir o deslocamento destes/as educadores/as em um tempo distinto daquele reservado para o cumprimento das disciplinas.

O desafio apresentado, nessa perspectiva, consiste no rompimento do trabalho isolado, entre disciplinas e conteúdos, pautando-se em problemáticas reais e sociais, tanto nos conteúdos clássicos da formação humana e de educadores, quanto nos conteúdos que auxiliem na compreensão da realidade, no intuito de resolução dos problemas, como aponta Pistrak (1981), com a organização dos Complexos Temáticos.

Os conteúdos curriculares, considerados tradicionais e fundamentais na área de formação, são trabalhados durante o curso, mas procura-se estabelecer uma seleção de conteúdos, de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo. Há uma preocupação acentuada com uma formação ampliada, assim, acrescentam-se ao currículo, além de questões vinculadas à arte e cultura geral, temas como história dos movimentos sociais populares, valores e símbolos do MST. A partir de leituras complementares, indicadas no PROMET, estudam-se as biografias de grandes heróis e heroínas, tais como: Emiliano Zapata, Che Guevara, José Martí, Josué de Castro, Zumbi dos Palmares, José Carlos Mariátegui, Carlos Marighela, Olga Benário Prestes, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Margarida Alves, Rosa Luxemburgo e outros tantos, considerados

“lutadores e lutadoras do povo”. Essa abertura no leque, sobre a história de vida de cada uma dessas pessoas, significa um compromisso com a memória coletiva e o cultivo das raízes históricas dos povos, bem como a consecução de um projeto educativo, que tem como meta a preparação e capacitação política de seus educandos e educandas.

Conhecer a história de luta dos povos contribui na formação de seres humanos com uma nova perspectiva de vida, críticos, inconformados e criativos. É uma preparação para criação de novas estruturas sociais. O que nos lembra Marx (2003, p. 15): *“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”*. Ou seja, o ser humano é produto das circunstâncias, inclusive educacionais, portanto, este novo homem e esta nova mulher são produtos das circunstâncias distintas e de uma educação distinta. Outro desafio para a educação do campo, de forma geral, mas muito pertinente à discussão de formação de educadores para a Reforma Agrária, desenvolvido no IEJC, apontado por Caldart (2004a), consiste em:

...desdobrar na reflexão do projeto da Educação do Campo o debate sobre pedagogias e metodologias que trabalhem a capacitação real do povo para esta atuação como sujeito; sujeito da construção de políticas públicas, sujeito da construção de projetos de desenvolvimento, sujeito de sua organização coletiva e de lutas sociais, sujeito da reflexão política, e da reflexão pedagógica sobre seu próprio processo de formação como sujeito...

Esse “desdobramento” reflexivo sobre a formação humana, as possibilidades metodológicas e as práticas pedagógicas, acontece de modo contínuo no desenvolvimento do MAG. No início de cada Tempo Escola, o PROMET é elaborado a partir das avaliações realizadas sobre a etapa anterior, assim como das reflexões dos educandos, das educandas e equipe pedagógica do curso, sobre o andamento do processo, como totalidade. Tanto o método de ensino, quanto o currículo do curso, são preparados em oficinas conjuntas com o CAPP. Na compreensão de Freire (2003), a participação efetiva de toda a comunidade no processo de definição do programa a ser trabalhado na escola, não significa negar a participação de especialistas e sim, realmente, democratizar

o poder de escolha dos mesmos, bem como, propiciar o debate sobre como devem ser desenvolvidos os conteúdos e elementos pedagógicos, intrínsecos à formação. Essa vivência gera o aprendizado que ultrapassa a mera assimilação de conceitos. Em termos gerais, o Projeto Pedagógico do Curso Normal de Nível Médio (ITERRA, 2004b) traz no seu bojo objetivos para o conjunto das turmas do curso. E de acordo com o Projeto Metodológico – PROMET⁶³ da Turma 12, o Curso Normal de Nível Médio, referente a esta turma específica, definiu como objetivos:

- a) Formar militantes do MST para o trabalho de educação e formação, conforme a política de formação de quadros do Movimento.
- b) Escolarizar e habilitar educadoras e educadores dos/para os assentamentos e acampamentos, em especial para as escolas de educação fundamental e a educação de jovens e adultos.
- c) Enraizar e qualificar o trabalho de educação nos estados.
- d) Produzir através do curso uma referência de escola e de método de formação humana.
- e) Contribuir no fortalecimento e na construção permanente da identidade Sem Terra e da Pedagogia do Movimento.

Estes objetivos, definidos pelo MAG 12, não diferem dos princípios fundamentais, estabelecidos para o conjunto das turmas, no que diz respeito ao que se pretende com o trabalho pedagógico, no desenvolvimento do curso e na trajetória educacional, durante o período de formação. Enfatizam alguns elementos, considerados primordiais, para o fortalecimento e enraizamento no Movimento, tais como: cultivar a militância e a identidade coletiva, concomitante ao processo de formação de educadores/as e valorizar o acampamento/assentamento de origem do educando/a, enquanto espaço educativo.

Desta forma, podemos afirmar que o curso teve como principais objetivos a formação de militantes do MST para o trabalho de educação e formação, conforme a política de formação de quadros do Movimento; a escolarização e habilitação de educadoras e educadores dos/para os assentamentos e acampamentos; e contribuir no fortalecimento e na construção permanente da identidade Sem Terra e da Pedagogia do Movimento. A tônica curricular, presente

⁶³ O Projeto Metodológico do MAG 12 - Turma José Carlos Mariátegui, construído pelo coletivo do MAG, no decorrer do curso. Este documento encontra-se em arquivo na Unidade de Ensino, junto à Secretaria do IEJC.

no desenvolvimento dos cursos realizados no IEJC, consiste na reflexão sobre a *“sua própria prática, de modo que vá se formando na própria ação concreta; precisa ser capaz de ler além do que está escrito nos livros; precisa saber ler o mundo e ser capaz de lutar para transformá-lo para melhor”* (ITERRA, 2004b, p. 16).

A educanda Camélia faz uma importante consideração sobre esse processo de construção e organização curricular; afirma que, apesar das deficiências encontradas pelos educandos, em relação aos conteúdos anteriores, se desafiam, em todos os momentos, na busca da superação e compreensão da realidade. De acordo com o projeto pedagógico do curso normal, apresentado pelo ITERRA (2004b, p. 22):

Os processos formativos buscam concretizar o desencadeamento de ações e participação de todos os sujeitos do processo, definindo espaços, instâncias e tempos pedagógicos com movimentos previamente planejados, construindo sínteses teórico-práticas, em um processo de socialização das práticas pedagógicas em espaços próprios de estudo, socialização de experiências continuadas e permanentes de formação, sistematizações, avaliações e articulações internas e externas (para além do espaço do IEJC).

Nessa perspectiva, a experiência de formação de educadores se caracteriza através do exercício da participação democrática, da construção cotidiana de novas relações sociais e no processo de construção do conhecimento na vivência no coletivo. Ou seja, *“a formação inclui a socialização, produção e cultivo de saberes, de conhecimentos, de comportamentos, de valores e de afetos, em vista de ações/transformações da realidade”* (ITERRA, 2004b, p. 36). Estas ponderações nos remetem à importância das considerações feitas por Lênin, em seu discurso durante a Conferência dos educadores políticos em 1920, apresentadas por Pistrak (1981, p. 29): *“sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social (...)”*.

Destacamos que o método pedagógico no IEJC está voltado a uma nova perspectiva de educação, com uma pedagogia que propicia aos seus educandos

se perceberem enquanto sujeitos históricos, engajados em um processo permanente de formação, para que, onde estiverem, levem consigo o símbolo da transformação, no intuito de contribuir com o processo de transformação. Tendo em vista, principalmente, o desenvolvimento da Consciência Social – que visa a reprodução da existência e da Consciência Política – fruto da “solidariedade de classe”⁶⁴, combinadas com outras dimensões da formação humana. Sobre a questão da consciência, Freire (1980, p. 26) defende que este “(...) *é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo*”.

A história de vida dos educandos e educandas do IEJC, se confunde e se mescla com a vida de milhares de outros jovens brasileiros, que buscam respirar os ares da dita educação formal. Mas existem diferenças cruciais entre eles, desde as inquietações que os fazem buscar a escola até a compreensão do seu papel, como sujeitos da história. O projeto histórico de sociedade é uma constante no debate sobre a organização pedagógica dos cursos em andamento no IEJC. Partir do conhecimento do real, efetivar a crítica e agir na perspectiva da transformação, que são bandeiras de luta, presentes no projeto pedagógico desta escola, que não é simplesmente uma escola – é um projeto de vida em movimento, que pulsa no Movimento.

Explicitamos, então, o que significa, para os educandos e educandas do MAG 12, construir esta nova educação. Foram apontadas como tarefa da escola ajudar a superar os hábitos negativos, como: individualismo, autoritarismo, acomodação, corrupção, personalismo, e a propor a vivência e desenvolvimento de novos valores como: o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disciplina, enfim, valores que levam a uma “*consciência organizativa*”. Conforme apontamentos em ITERRA (2004a, p.158-159), “*têm esta consciência as pessoas que (...) criam uma organização; distinguem o fundamental do secundário; hierarquizam as ações; buscam implementar as decisões tomadas, com eficiência e controle*”. Caldart (1997, p. 109 – 110)

⁶⁴ Para melhor compreensão dos conceitos: Consciência Social e Consciência Política, ver ITERRA, 2004a, p. 154 – 162.

apresenta, assim, a compreensão da formação a partir desta perspectiva, podemos ver que ela é

...entendida como um processo através do qual as educadoras e os educadores constroem as competências sociais, políticas, técnicas, necessárias à sua participação criativa nas ações transformadoras que estão sendo produzidas pelo (através do ou com o) MST, desde o lugar e o tempo específico da educação.

Desta forma, a formação deixa de ser “*bancária*” de “*adaptação*” e de “*ajustamento*”, cujo objetivo é “*transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime*”, segundo Simone de Beauvoir (In: FREIRE, 1987, p. 34). Passa a ser assumida coletivamente, como compromisso de classe, no processo de planejamento, organização, execução e avaliação, levando-se em consideração, a necessidade desta *consciência organizativa* no desenvolvimento das atividades educativas, assim como os conceitos de atualidade e auto-organização, propostos por Pistrak (2009, p. 25):

Note-se que não se fala de uma simples mudança de conteúdo, ou de introduzir um conteúdo crítico, mas sim de uma nova “organização” para a escola, onde a *atualidade* seja fortemente vivenciada. (...) Fala-se de vivenciar a atualidade entendida como compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora no processo de transição, de construção de uma nova sociedade sem classes.

Estudar a realidade histórica, a atualidade, significa situar o espaço do educando na luta de classes, que se trava no mundo. Para Pistrak (1981), o conteúdo do ensino tem como objetivo armar o educando para esta luta e possibilitar condições para a construção de uma nova sociedade. Esta construção não acontece de cima para baixo, mas sim, inversamente. Para tanto, cada membro deve compreender esse processo de construção e a maneira de fazê-lo acontecer.

Este curso trabalhou a formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, habilitando professores dos anos iniciais da educação fundamental e, no caso desta turma específica, também habilitou educadores de jovens e adultos. A turma 12, ao completar a terceira etapa do curso, concomitante à definição de seus objetivos específicos, também concluiu o processo de escolha do nome da

Turma. Prestar homenagens aos lutadores e às lutadoras do povo, no intuito de salvaguardar as suas histórias de vida e perpetuar os ideais pelos quais tombaram, é uma tradição existente no Movimento. Esta prática é adotada em relação à escolha dos nomes para denominar, tanto os acampamentos, assentamentos e as escolas do MST. E seguindo essa tradição, assim foi procedida a escolha do nome desta Turma.

Após a leitura de várias obras, durante três etapas do curso, sobre as biografias de vários lutadores e várias lutadoras do povo, e as posteriores discussões sobre as propostas de nomes para esta homenagem, foi escolhido o nome de José Carlos Mariátegui (1894 – 1930), um escritor peruano, sociólogo e político marxista, fundador do Partido Socialista Peruano e considerado pioneiro nos estudos marxistas aplicados à realidade latino-americana. A escolha deste nome foi, principalmente, conforme depoimento do educando Cravo: *“pelo exemplo de luta e persistência, frente às dificuldades e obstáculos enfrentados por ele, na sua trajetória de vida”*.

Ao completar a terceira etapa do curso, o MAG 12 concluiu o processo de definição dos objetivos específicos da Turma a partir das reflexões coletivas, desde o início do curso, levando em consideração o momento histórico e a realidade específica de cada educando/a, bem como o acúmulo de dados obtidos desde a etapa preparatória e do primeiro Tempo Comunidade, conforme registro no Projeto Metodológico – PROMET, da 4ª Etapa:

- Ser capaz de interferir na realidade onde está inserido/a;
- Compreender as dinâmicas de luta de classe os princípios do MST e sua pedagogia para fortalecer a educação do campo;
- Compreender as relações humanas e a dimensão da formação da consciência como classe trabalhadora;
- Adquirir o conhecimento para contribuir na construção de escolas nos espaços do Movimento, nas áreas de Reforma Agrária;
- Ser um/a educador/a militante comprometido com a luta, buscando conhecimento permanente;
- Compreender a escola como ferramenta de luta e transformação social na organização;
- Aprofundar o estudo sobre o Movimento para contribuir no avanço das práticas sociais que participamos;

- Entender a organização escolar levando em conta os conhecimentos adquiridos para potencializar a construção de um novo sujeito da história.

Os objetivos anteriormente apresentados, no seu conjunto, deixam claro o anseio desse coletivo sobre a necessidade de pensar a escola do campo, assim como a formação de educadores para a Reforma Agrária como um movimento de transformação da realidade. E neste sentido, é necessário aprofundar a reflexão sobre o formato de escola, que seja capaz de dar conta destas tarefas indicadas sem subestimar nem superestimar o papel da escola nos processos de formação humana. Além disso, é necessário dedicar-se ao estudo de didáticas e metodologias, nas diferentes áreas do conhecimento, que consigam traduzir a concepção de escola do campo, com seu projeto político-pedagógico vinculado à realidade do cotidiano escolar e da coletividade. Em termos metodológicos, o IEJC, como dito anteriormente, trabalha com os Tempos Educativos no processo de organização pedagógica dos cursos.

3.3.2. Os Tempos Educativos no MAG 12

Os Tempos Educativos são caracterizados pela possibilidade de estimular uma permanente relação teoria e prática, conforme estratégia pedagógica e, para cada um deles, há uma definição concreta, em termos de métodos, conteúdos e horários, em concordância com o Método Pedagógico. A educanda Camélia expressou a positividade dessa forma de organização: *“assim desse jeito, nós nos desafiamos a cada momento (...) quando acontece um imprevisto de tempo, a gente reúne e discute a reorganização dos tempos na semana”*. E, na avaliação do IEJC, publicada em ITERRA (2004a, p. 55): *“A construção deste acordo permite que os participantes possam gerir o tempo do processo educativo a partir de seus objetivos coletivos e interesses pessoais, estabelecendo prioridades e assumindo compromissos (tarefas e metas) com responsabilidade”*.

Para o MAG, os tempos educativos representam a construção de uma trajetória de aprendizagens, sobre o processo de organização da escola,

enquanto lugar de formação humana, em todas as suas dimensões. O educando Girassol declara que: *“durante a caminhada da vida vamos percebendo que nada que fazemos é neutro isolado ou mesmo que não tem relação com outras coisas, mesmo que não estamos pensando em outra coisa (...) o trabalho em sala de aula tentava buscar elementos que auxiliassem o expressar essas culturas em sala, mesmo que com muitas dificuldades”*.

Portanto, a escola é um lugar para que todas essas dimensões sejam trabalhadas, e para que isso aconteça, conforme ITERRA (2004b, p. 43): *“é preciso planejar outros tempos além das aulas; é preciso ter intencionalidade pedagógica em relação a outras práticas educativas ou situações de aprendizado”*.

De modo geral, a descrição dos Tempos Educativos, no PROMET do MAG, especifica, com clareza e objetividade, o significado e as atribuições de cada Tempo Educativo. Registramos que para todas as etapas do curso, foram elencados os mesmos Tempos Educativos, sendo que no PROMET das duas últimas etapas, não constam as descrições dos mesmos. A distribuição destes Tempos no cronograma não permanece a mesma, durante todas as semanas do TE, apesar de seguirem um padrão, objetivando o cumprimento de todas as atividades planejadas no Projeto Metodológico do Curso. Entre uma turma/curso e outra/o, pode haver algumas diferenças entre os tempos, em termos de nomenclatura ou variações nas atribuições.

Os Tempos Educativos podem ser diários ou semanais e são desenvolvidos de acordo com um Cronograma, discutido e planejado pela coletividade, de modo que não haja sobreposição dos Tempos, entre turmas diferentes e, ao mesmo tempo, no intuito de garantir um melhor funcionamento dos mesmos. Apresentamos a seguir os Tempos Educativos, organizados pela Turma José Carlos Mariátegui, de acordo com o PROMET do curso, e alguns elementos analisados no desenvolvimento destes Tempos, durante o curso do MAG 12.

O **Tempo Formatura** acontece nos dias letivos durante a semana⁶⁵, no Salão de Atos, com a presença da coletividade do IEJC, educadores externos e convidados. Consiste na conferência dos NB's – uma espécie de “*chamada*”, com apresentação de novos integrantes, educadores e/ou visitantes que chegaram à Escola na véspera; faz-se a leitura do registro diário – um relatório sucinto das atividades desenvolvidas, no dia anterior, pelas turmas presentes no IEJC; também é o espaço para avisos, comunicados, comemorações de aniversários e o momento onde acontece a Mística⁶⁶, expressa pelo NB responsável por ela, naquele dia. Geralmente é encerrado em coro, composto de muitas vozes afinadas, punho erguido e um violão, canta-se o Hino do MST ou a Internacional Socialista, músicas entoadas com maior frequência, durante os meus dois anos de acompanhamento ao MAG. Finalizando, o/a coordenador/a deseja “*um bom dia de trabalho e estudo para todos nós*”. O Tempo Formatura não é uma formalidade, é algo mais! Irradia paixão e um forte sentimento de pertencimento. É a manifestação expressa da identidade Sem Terra, apresentada por Roseli Caldart (2000a).

O **Tempo Aula** é caracterizado pelas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala/laboratório/biblioteca ou outro espaço pertinente, em períodos compactos que podem variar de 2 a 9 horas diárias, com intervalos para os lanches, almoço e jantar. A turma tem um coordenador e uma coordenadora para o Tempo Aula. Esta coordenação é responsável pela abertura da aula, conferência dos NB's – registro de presenças, avisos e suporte ao educador, responsável pelo componente curricular a ser trabalhado naquele período.

Existe, nessa relação, uma intencionalidade pedagógica, bem como, uma horizontalidade na relação entre educador e educandos. O Mestre deixa de ser “*a autoridade*” e “*aquele que ensina*”. No dizer de Freire (1987, p. 39), “*o educador já*

⁶⁵ Os domingos são considerados dias livres. Porém, mesmo nesse dia, há uma escala para realização das atividades de sobrevivência da coletividade. Podem ser organizadas atividades, para quem estiver disposto, como exemplo: sessão de filmes, passeios, confraternização e almoço no Balneário, caminhadas, jogos e outras atividades.

⁶⁶ A Mística é um momento de reflexão e de celebração da vida, da memória e das lutas dos povos. Se expressa através da expressão corporal, da música, da poesia, da representação teatral, das ferramentas de trabalho, das palavras de ordem e dos Símbolos do Movimento. Sobre a Mística, consultar a tese de Giovani Vilmar Comerlato, *A dimensão educativa da Mística na construção do MST como sujeito coletivo*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2010, 164 p.

não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa". Esta é *conditio sine qua non* para uma educação libertadora, problematizadora, a superação da contradição "educador-educando" estabelecendo uma relação de dialogicidade, que na "educação bancária" é negada.

Em Freire e Shor (2003) vemos que a dialética da sala de aula libertadora é justamente aprender a ser livre, estudando nossa falta de liberdade. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Conhecer a realidade e suas nuances, relacioná-la com o poder e a dominação, nos permite pensar na transformação social. O ciclo do conhecimento tem dois momentos: o primeiro é o da produção deste conhecimento, produção de algo novo, e o segundo momento, é o do conhecer ou perceber o conhecimento novo.

Mas estes momentos não podem ser dicotomizados, isolados em si. Se quem ensina torna-se especialista em transferir este conhecimento novo, não oportuniza o processo como um todo, com todas as suas qualidades, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a inquietação, a incerteza – virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente. Há reflexões recentes sobre os processos de ensino e aprendizagem, e como se constroem os saberes especificamente escolares que, cotejados com as práticas já construídas pelo Movimento, podem ajudar a passar de intenções a alternativas concretas de um trabalho pedagógico que participe de fato na construção do novo projeto popular de campo e de educação.

De longe, muito longe, o Tempo Aula lembra uma sala na escola tradicional, pois há correspondência no pano de fundo. Ou seja, são educandos, sentados em carteiras, formando um círculo, em uma sala de aula, dentro de uma escola. Mas pára por aí a semelhança. Há um compromisso coletivo no processo pedagógico; não é, puramente, a vontade individual que os fazem comparecer à sala, as pessoas ali presentes foram indicadas pelas instâncias, em seus acampamentos/assentamentos, esta é uma primeira consideração.

A segunda refere-se ao nível de participação e questionamentos, em maior ou menor grau de um para outro, no entanto, as intervenções provocam e suscitam o debate. E, a terceira consideração, ao finalizar o período de aula de um componente curricular, a Turma realiza uma “celebração”, para festejar o término da disciplina, homenageando o/a educador/a com uma canção ou poesia, presenteando-o/a com uma lembrança, geralmente, produzida artesanalmente por eles. Essa é uma demonstração da construção de novos valores, humanistas e socialistas, preconizados pelo Movimento. Kosik (1976) fala em construção de outra subjetividade humana, decorrente da internalização de outras relações sociais de produção de vida, com outra objetivação do ser humano, transformando o meio e transformando a si mesmo.

O **Tempo Trabalho** tem um caráter educativo, como já apresentado anteriormente, relacionado às atividades de sobrevivência da coletividade. Conforme o PROMET MAG 12 – Etapa 4:

...é o espaço de tempo para realização das tarefas necessárias para o bom funcionamento da escola e garantia de continuidade da existência, visando alcançar as metas estabelecidas e executar o Plano de Atividades do IEJC, garantindo a produção para o consumo e também para o mercado externo e os serviços necessários ao bem estar da coletividade. Todos estão vinculados a uma Unidade de Produção, coordenada por um responsável.

No desenvolvimento do Tempo Trabalho acontece a interação social entre os/as educandos/as. Os mesmos chegam à Escola para aprender de uma maneira diferente, pois assumem outras responsabilidades que não faziam parte da vida curricular, em outras escolas, tais como: lavar a louça, limpar os banheiros, auxiliar na cozinha, servir o café da manhã, dentre outras atividades. Além disso, cada educando/a deixa sua marca, através destas ações e da própria convivência com os demais educandos/as.

A Turma José Carlos Mariátegui estava organizada em Núcleos de Base – NB’s, ficando cada NB responsável pelas atividades definidas para cada um, por setores, contemplando todas as atividades necessárias, conforme cronograma semanal aprovado na coletividade. As responsabilidades pelas tarefas são assumidas pelo coletivo. O grupo responde conjuntamente por suas ações e o

resultado das mesmas. As deliberações sobre o trabalho acontecem a partir da discussão e planejamento da vida institucional, nas instâncias organizativas, ou seja, nos Núcleos de Base – NB's, no Conselho de Núcleos de Base da Turma – CNBT, no Conselho de Núcleos de Base do Instituto – CNBI e o Encontro Geral, instância máxima de deliberação do IEJC, com a participação de todos os cursos em atividade na casa.

O **Tempo Oficina** tem como objetivo desenvolver e aprofundar os conhecimentos específicos de determinadas áreas. Durante o curso, o MAG realizou 37 oficinas pedagógicas, com aproximadamente 180 horas de atividades. Estas foram distribuídas entre as seis etapas, mais uma oficina denominada Terra Sol, durante três dias na quarta etapa do TE, que teve por meta *“realizar estudos e práticas da agroecologia e implementação de viveiro”*, conforme PROMET. As oficinas trabalharam conhecimentos da área de escrita, leitura, literatura, produção de texto, produção de relatórios, diferentes componentes das artes, produção de material didático, produção de material publicitário, registros escolares, organização do TC, xadrez, matemática, informática, administração, contabilidade e Grupos de Estudo, articulados com a Unidade de Ensino. Os oficinairos podem ser os próprios educandos e educandas, principalmente, na área de artes: violão, música, desenho, pintura, artesanatos em diversos suportes e materiais, como exemplo: eco-bijuterias; entalhe em madeira; mandalas; tricô; crochê, bordados e outros.

Na quarta etapa do Curso Normal de Nível Médio, trabalhei com a Turma José Carlos Mariátegui uma Oficina Pedagógica de Produção de Materiais Didáticos alternativos, para desenvolver o conteúdo Jogo, nas aulas de Educação Física na escola ou, em espaços alternativos do acampamento/assentamento. Confeccionamos alguns tabuleiros para jogos de salão, a partir de uma reflexão sobre o significado deste conteúdo, para a cultura camponesa, os tipos de jogos conhecidos nas diferentes regiões do país, e a discussão sobre os aspectos e possibilidades pedagógicas do jogo, enquanto elemento da Cultura Corporal.

A realidade dos acampamentos/assentamentos, apresentada pela Turma durante a oficina, em relação à presença do Jogo no cotidiano, em síntese pode

ser considerada, por uma série de razões: a) quase não há tempo nem espaços apropriados para jogos; b) são as crianças e os mais jovens que, geralmente, têm mais tempo disponível e gostam mais de brincar e participar de atividades recreativas; c) os adultos preferem jogar futebol, tanto homens quanto as mulheres; d) nos fins de semana - não todos, são organizados torneios de futebol, internos ou com a participação das comunidades próximas; d) quase não há discussão sobre o tema nos acampamentos/assentamentos, porque não tem educador com formação em educação física, que poderia chamar o debate com a comunidade.

Estas narrativas nos indicam que, primeiramente, na concepção corrente entre os acampados/assentados, o jogo e a brincadeira são conteúdos ligados à cultura infantil e ao tempo do não-trabalho. Por outro lado, as atividades da Cultura Corporal realizadas em áreas de acampamentos/assentamentos da Reforma Agrária, assemelham-se à perspectiva hegemônica, na qual o “esporte”, traduzido em “futebol”, difundido e acompanhado na mídia, por milhões de brasileiros/as, torna-se o principal conteúdo vivenciado nestes espaços.

Outro fator que reforça essa concepção hegemônica, do futebol como prática esportiva, está relacionado com a falta de educadores habilitados na área de educação física, para atuação nas escolas do campo. Essa ausência de profissionais habilitados impede que sejam desenvolvidos e discutidos todos os conteúdos vinculados à produção da humanidade, em termos da cultura corporal. A falta de profissionais habilitados nas diferentes áreas do conhecimento, é decorrente da ineficiência de políticas públicas e financiamento para a formação docente.

O **Tempo Leitura** é o momento destinado ao cumprimento do plano individual de leituras, referente às bibliografias indicadas e relacionadas no PROMET, orientadas pelo CAPP, e obras do interesse de cada educando/a. As leituras também podem ser realizadas coletivamente. Integram a relação de materiais para leitura: livros, jornais, cartilhas, cadernos do Movimento, biografias, literatura em geral, e outras produções. Os autores de *Medo e Ousadia*, Freire e Shor (2003), chamam a atenção para o ato de ler, com seriedade intelectual. Ler

não é apenas caminhar sobre as palavras, é reescrever o que estamos lendo. Descobrir a conexão entre o texto e o contexto, vincular o texto/contexto que se está lendo com o contexto atual, fazer a crítica, entrar em conflito com o texto, questioná-lo, não ser passivo diante dos autores. Isso requer uma disciplina intelectual, exige uma gama de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Este é um desafio colocado aos educandos e às educandas do IEJC, diariamente.

O **Tempo Cultura** é um espaço para a confraternização e a celebração coletiva. A educação participa dos processos de transformação social e prioriza o modo de vida, a vida produtiva, a cultura regional e acima de tudo a ideologia que os impulsiona, que é a própria ideologia do MST. Num primeiro momento são priorizadas as ações educativas de uma tradição cultural, neste caso, a educação exerce um papel mediador entre as gerações, ou seja, é priorizada a cultura local, aquela que vem sendo transmitida, cotidianamente, de geração para geração.

No IEJC, há uma grande preocupação com relação à cultura regional e a integração da mesma com as demais, considerando que os educandos são oriundos dos diferentes estados do Brasil, assim como do interior do Rio Grande do Sul. Neste caso, há elementos que propiciam e promovem essa interação e troca de culturas, sempre de maneira positiva. A organização geral das noites culturais é realizada pelo coletivo do IEJC, de acordo com o cronograma de realização, sendo que as especificidades para que a Programação aconteça, são atribuídas aos cursos/NB's presentes na casa.

Chegam à escola homens e mulheres, de diferentes faixas etárias, principalmente jovens, com seus fones de ouvido, de todas as regiões do país. Constitui-se, nesse ambiente, uma miscelânea de sotaques, costumes e diferentes modos de "criação", entre nordestinos, sulistas, nortistas, descendentes de diferentes matrizes culturais. A escola busca aproveitar ao máximo essa diversidade, trabalhando a integração e o intercâmbio da riqueza cultural, oriunda de cada recanto do país representado na coletividade. Tive a oportunidade de vivenciar, no IEJC, diversas "*noites culturais*", marcadas pelos jantares especiais de sábado, com direito à decoração festiva no refeitório e no salão de

convivência, embaladas pela música, encantadas pelo teatro e magnetizadas pelas danças.

A participação da coletividade, nestas noites culturais, é efetiva e propositiva. Vários educandos são excelentes musicistas – desde o canto, instrumental, arranjos, composição até o improviso; outros/as são ótimos/as atores e atrizes – representam os roteiros adaptados a partir da literatura, peças teatrais escritas por autores do Movimento, esquetes/tragédias e comédias, dramatizações organizadas pela trupe e outros gêneros. Em termos de dança, é difícil encontrar alguém na coletividade que não saiba dançar, são dançarinos/as versáteis, representando o rico repertório produzido nas diferentes regiões do país, desde o samba, xaxado, forró, xote, polca, milonga, rancheira, vaneirão e outros estilos, com as principais influências na cultura brasileira: africana, européia e indígena.

De acordo com o PROMET MAG 12 – etapa 4, o Tempo Cultura:

É o momento destinado ao cultivo, socialização, reflexão sobre expressões culturais diversas e a valorização da cultura dos envolvidos no processo educativo e de resgate da cultura popular bem como, momento de celebração, de momentos significativos, de complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade. Não é necessário que todas as pessoas estejam realizando a mesma atividade, no mesmo horário (pode ser por turma), mas também é importante organizar atividades que envolvam o conjunto do Instituto.

Registro uma das noites culturais, em especial, após as apresentações teatrais e esquetes, realizadas no Salão de Convivência. Experimentamos uma deliciosa “*sopa paraguaia*”, preparada por um dos educandos, de origem paraguaia, do Curso Técnico em Saúde Comunitária. De “sopa”, tradicionalmente conhecida como caldo, não tinha nada, pois a consistência era de uma torta salgada, à base de flocos de milho, ovos, queijo, leite e cebola... Foi um interessante e suculento aprendizado culinário, sobre a cultura paraguaia.

O **Tempo Reflexão Escrita** é um momento reservado para a escrita individual, objetivando o registro de suas reflexões sobre os acontecimentos do dia, das angústias, alegrias, saudades, melancolia, dos aprendizados e limites enfrentados, individual e coletivamente. Consiste, também, em um registro de sua

história de vida, dos encontros, desencontros e experiências no decorrer do curso e permanência no IEJC. O caderno onde são escritos estes registros é recolhido ao final de cada dia, para leitura realizada pelo CAPP e, depois a Unidade de Sistematização encaminha os textos para o Registro da Turma, que será organizado pela Turma, ao final de cada TE.

O **Tempo Notícias** objetiva a elaboração reflexiva sobre a conjuntura, a partir do acompanhamento nos noticiários, dos telejornais, dos informativos via rádio, mídia impressa e eletrônica. Nesse tempo, são assistidos, lidos ou ouvidos os noticiários, em diferentes meios de comunicação e, na sequência, acontece a socialização e o debate das informações recebidas, bem como, a sistematização das mesmas. Este é um espaço profícuo para o debate sobre a conjuntura e sua análise política, por parte dos educandos e educandas; tempo repleto de possibilidades pedagógicas para análise das informações apresentadas e, através do acesso à Rede Mundial, ampliar o leque de interpretações dos fatos noticiados e efetivar o confronto das mesmas, com a leitura apresentada na imprensa alternativa, como alguns blogs de diferentes áreas e a imprensa internacional.

O **Tempo Núcleo de Base** destina-se ao encontro dos integrantes dos NB's, para discussão, proposição, análise dos encaminhamentos, organização e avaliação do cumprimento das atividades e tarefas, constantes dos seus planos de atividades no processo organizativo do IEJC, bem como um espaço para o diálogo e avaliação no que diz respeito à convivência e relacionamentos da coletividade. Refere-se também, ao tempo para os encontros das demais instâncias organizativas, seminários de formação político-ideológica dos NB's, garantindo assim a organicidade da coletividade.

O **Tempo Educação Física - TEF** é um momento diário ou semanal, destinado às atividades esportivas – fundamentalmente, o futebol ou voleibol, tanto feminino quanto masculino; passeios ou caminhadas ao alvorecer/entardecer; ginástica localizada; sessões de alongamento; aulas de capoeira, judô, karatê – dependendo da disponibilidade dos educandos que praticam tais atividades, para compartilhar seus conhecimentos, com os/as interessados/as; gincanas esportivas e culturais. Também foram organizadas

oficinas de xadrez e uma oficina para construção de material didático alternativo para as aulas de Educação Física. O TEF está presente no PROMET, em todas as etapas do curso⁶⁷, com três distintas elaborações registradas para este Tempo Educativo, conforme seguem:

PROMET DA ETAPA I e da ETAPA II:

- I) Tempo Educação Física: tempo destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados. Os exercícios visam à ação conjunta.

PROMET DA ETAPA III:

- II) Tempo Educação Física: tempo destinado ao trabalho com a cultura corporal através de práticas corporais. As práticas corporais visam a ação conjunta.

PROMET DA ETAPA IV:

- III) Tempo Educação Física – 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.

Na primeira e segunda etapa, repete-se o mesmo texto para o TEF: “*tempo destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados. Os exercícios visam à ação conjunta”, na terceira etapa, uma pequena alteração no texto: “*tempo destinado ao trabalho com a cultura corporal através de práticas corporais. As práticas corporais visam à ação conjunta” e, na quarta etapa, uma nova alteração no texto: “*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”. (grifos meus).***

Temos então, no processo de elaboração do Projeto Metodológico do Curso – elaborado a cada nova etapa, alguns elementos que nos indicam que, à medida que a Turma avança temporalmente e, substancialmente, em leituras e análises, uma nova perspectiva sobre a compreensão da cultura corporal vai se constituindo no processo de formação destes educandos.

⁶⁷ Conforme registrado anteriormente, o Projeto Metodológico do curso possui os mesmos Tempos Educativos no seu planejamento, nas seis etapas do curso. Nas etapas cinco e seis, os dez Tempos Educativos estão listados no PROMET, no entanto, não há a descrição dos mesmos.

São indícios, embora tímidos, de uma práxis contra-hegemônica, retomando a sistematização de Saviani (2008a) apresentada no primeiro capítulo, consubstanciada em uma *“pedagogia histórico-crítica”*. Podemos considerar que esta reflexão tem sido realizada no momento da elaboração do PROMET, mas não se traduz, efetivamente, em sua ação pedagógica. Esta organização pedagógica mantém uma prática relativa à concepção tecnicista e biologicista da educação física, dentro da *“configuração pedagógica produtivista”* e uma *“visão crítico-reprodutivista”*. Por outro lado, prevalece uma forte influência midiática na seleção das principais atividades a serem trabalhadas nas aulas de educação física, tomando os exercícios físicos como potencializadores da saúde e o esporte enquanto prática socializadora, no âmbito educativo, de lazer, de competição e de espetáculo.

Essa perspectiva de organização do trabalho pedagógico não permite ampliar o conhecimento sobre as necessidades do ser humano, no que diz respeito à cultura corporal em sua relação com a humanidade e o ambiente. Pelo contrário, reafirma a continuidade do pensamento platônico que apresenta a ideia de corpo como instrumento da alma, reforçado pelo dualismo cartesiano, separando as dimensões *corpo* e *alma*. Concepções que permanecem em voga nas aulas de educação física, apoiadas em grande parte das propostas pedagógicas nas escolas tradicionais.

As atividades planejadas para o Tempo Educação Física aconteciam, geralmente, entre as seguintes opções de espaços: no pequeno campo gramado do IEJC, no pátio, na rua, no salão de convivência ou no Salão de Atos. A realização do Tempo Educação Física não é, necessariamente, acompanhada de um/a educador/a com formação em educação física. Esse tempo era organizado/planejado e efetivado pelos próprios educandos e educandas, que demonstravam maior interesse ou maior afinidade com a área, levando-se em consideração: a) os interesses apresentados pelos/as educandos/as por determinadas atividades; b) as possibilidades do desenvolvimento das atividades, em decorrência das condições climáticas e; c) os materiais disponíveis. Na realidade, não diferindo da situação de milhares de outras escolas, do sistema educacional brasileiro, em qualquer região do país, a escola não dispõe de

material específico para a educação física, em variedades e quantidades necessárias ao desenvolvimento das diversificadas opções de atividades, que poderiam ser realizadas neste Tempo.

A avaliação apresentada pelos educandos e educandas sobre a educação física/cultura corporal na sua formação escolar pregressa, deixa explícita a primazia dessa concepção nas aulas em sua trajetória estudantil. O educando Lírio afirma que *“a educação física na minha formação não recente foi muito excludente, pelo motivo de eu não saber jogar futebol ou vôlei. Pois nas escolas onde me formei as aulas de educação física eram simplesmente, ‘jogar bola’”*.

Essa realidade também foi vivenciada pelos demais, como podemos confirmar com a educanda Gardênia: *“sempre foi muito trabalhado com bola e correria, sem ter algo mais organizado”*. Apenas uma educanda do MAG 12, a Dália, diz ter sido interessante, pois *“sempre amei educação física (...) havia diversas formas de atividades como: brincadeiras de roda, teatro, danças, ginástica (...)”*.

Um depoimento, longo, mas muito interessante para ilustrar a base de formação, na área da cultura corporal – o educando Girassol assim relatou sua experiência escolar: *“a minha formação escolar, só traz más recordações, pois a professora que vinha uma vez por semana (2 aulas) exigia um silêncio incrível, e ainda quando um não fazia silêncio, toda sala era obrigada a ficar escrevendo sobre algum esporte, mesmo que nunca fôssemos jogar aquilo. Quando conseguíamos sair da sala para fazer atividade todos nós íamos para a quadra fazer uns 40 minutos de exercícios e o pouco tempo que sobrava, a gente (homens) jogava futebol e as meninas sentavam à sombra para ver os meninos jogarem”*.

Estes relatos apresentam as condições pedagógicas das escolas do país, em diferentes tempos e espaços, não sendo exclusivamente a situação das escolas do campo. Com esta realidade vivenciada nas aulas de educação física, como podemos esperar outra concepção para esta área do conhecimento, a não ser a reprodução de uma prática pela prática? Ou o “jogar bola” como principal atividade no tempo destinado à educação física?

3.3.3. Educação Física no Curso Normal de Nível Médio

O componente curricular denominado Educação Física está presente, no Projeto Pedagógico do Curso Normal de Nível Médio, com uma carga horária de 80 horas/aula, com a ressalva de que *“a cada Turma, podem acontecer ajustes em função das necessidades de aprendizados dos educandos e de alterações na distribuição da carga horária nas etapas”* (ITERRA, 2004b, p. 65). As principais metas de formação, da educação física são: *“domínio do trabalho corporal e de saberes que permitam trabalhar esta dimensão com crianças, jovens e adultos do campo”* (ob cit. p. 72). Em termos de conteúdos listados no projeto pedagógico constam:

- ✓ Reflexão sobre o lugar da educação física na formação humana;
- ✓ Orientações para atividades físicas diversas;
- ✓ Realização de atividades físicas em tempo específico;
- ✓ Elementos da didática da educação física com jovens e adultos trabalhadores;
- ✓ Elementos da didática da educação física nas escolas de educação fundamental.

A partir destes conteúdos têm-se a possibilidade de desenvolver o conjunto de práticas corporais, tais como: jogos, brincadeiras, ginástica, lutas, esportes e as atividades rítmicas e circenses, construídas pela humanidade, em diferentes tempos históricos, sob determinadas circunstâncias e transmitidas de geração em geração, enquanto uma cultura produzida ao longo da existência humana, a partir da sua relação com os demais e a natureza. Há, no entanto, no bojo dos conteúdos listados acima, o conceito de atividade física a ser superado no processo de discussão, reflexão e prática pedagógica da educação física.

Concordamos com Taffarel et al (2005) que estes conteúdos são produzidos através da práxis humana, dentro de um contexto histórico e social, com objetivo de atender aos interesses das classes sociais que constituem a sociedade capitalista. Assim, é fundamental uma reflexão teórica para sistematização deste conhecimento, relacionando e produzindo sentidos e

significados, de acordo com as vivências e experiências da comunidade envolvida nesse processo. Mesmo porque, conforme Argelès (apud TAFFAREL et al, 2005, p. 20):

A cultura corporal na história da sociedade humana é um fenômeno multiforme: parte integrante das relações sociais, a sua evolução depende essencialmente do caráter das forças produtivas e das relações de produção das classes sociais e das relações que elas têm entre si. A evolução e o caráter da cultura corporal são marcados pelos laços com a produção material, a ideologia e a política, a cultura e a ciência, a moral e a arte.

No PROMET do MAG 12, este componente constou na primeira e segunda etapa do curso, com 5h em cada etapa e, a Didática da Educação Física, com 10h, desenvolvida na quarta etapa do curso. As disciplinas iniciais de Educação Física foram trabalhadas por uma pedagoga, em virtude da não possibilidade de um educador com habilitação na área responder por elas, naquele momento. Apresento a seguir a ementa e os objetivos propostos, de acordo com o Projeto Metodológico do Curso Normal de Nível Médio – MAG:

PROMET – ETAPA 1. CURSO NORMAL NÍVEL MÉDIO – IEJC – 05/05 a 24/06 – 2008

Educação Física 01 dia – 5 h	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lugar da Educação Física na formação humana; ✓ Orientação para atividades físicas em função da saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entender a finalidade da educação física no processo educativo; ✓ Estudar os cuidados básicos com a postura (sentar, andar, deitar, correr), e com os exercícios físicos; ✓ Planejar atividades físicas, para os tempos de educação física da etapa, considerando o clima e o ritmo das atividades;
---------------------------------	--	---

PROMET – ETAPA 2. CURSO NORMAL NÍVEL MÉDIO – IEJC – 15/10 a 10/12 – 2008

Educação Física 01 dia – 5 h	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementos da didática da educação física no trabalho docente; (nas séries iniciais); ✓ Orientação para atividades físicas diversas; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio de atividades para desenvolver o trabalho corporal; ✓ Estudar e dominar saberes que permitam trabalhar a Educação Física com crianças;
---------------------------------	--	---

PROMET – ETAPA 4: CURSO NORMAL NÍVEL MÉDIO – IEJC – 26/10 A 17/12 – 2009

Didática da Educação Física 02 dias 10 h	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental e metodologia de aula; ✓ Planejamento de aulas; ✓ Exercícios práticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomar os conhecimentos fundamentais a serem trabalhados neste componente, nos anos iniciais do ensino fundamental; ✓ Construir metodologias de trabalho na prática docente e na elaboração de planejamento de aula.
--	--	--

A disciplina de Didática da Educação Física foi desenvolvida pelo educador licenciado em Educação Física, responsável pelo acompanhamento pedagógico do MAG 12, e contou com a minha contribuição no processo. Encaminhamos o trabalho deste componente curricular com base no planejamento conjunto da disciplina, cujos objetivos consistiam em:

- a) Propiciar o debate e a reflexão crítica sobre a História da Educação Física, bem como, sua constituição sócio-histórica enquanto prática de intervenção pedagógica;
- b) Compreender e fazer a relação das perspectivas da educação física: Aptidão Física e Cultura Corporal com a realidade, bem como, com a educação.

No intuito de apresentar conteúdos necessários para auxiliar na compreensão do conceito de Cultura Corporal, e aprofundar o conhecimento sobre o tema, durante o Tempo Aula foram propostas aos educandos a realização de leituras e a discussão de autores que tratam da História da Educação Física, das perspectivas: Aptidão Física e Cultura Corporal; Metodologia do Ensino da Educação Física; destacamos o jogo, o esporte e a ginástica como elementos da Cultura Corporal. O destaque foi proposital, contemplando conteúdos fundamentais a serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, abordando o planejamento de ensino, bem como bases teóricas para construção de metodologia de trabalho na prática docente.

Os caminhos didático-metodológicos adotados para as aulas compreenderam atividades/estratégias expositivas, dialogadas/participativas, exercícios de reflexão e socialização de experiências, bem como construção e ressignificação de conhecimentos, através de leituras, atividades práticas, utilização de diferentes recursos materiais e espaços de aprendizagem no Instituto de Educação Josué de Castro (sala de aula, biblioteca, laboratório de informática, campo gramado).

Por estes caminhos, mesmo com o pouco tempo reservado para este componente curricular, iniciamos a trilha do repensar as concepções sobre os elementos da cultura corporal no processo de formação humana de educadores e educadoras da Reforma Agrária. Uma trilha necessária para contribuir no sentido

de superação do modelo tradicional de escola e, dentro deste, da Cultura Corporal, pois, segundo Taffarel e Escobar (2005):

À escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básica, hábitos higiênicos e capacidades vitais e esportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos, e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis somente a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

É uma longa caminhada que se inicia, conforme consideração expressa pelo educando Cravo (E21): *“acredito que foi bom, digo que nunca havia feito ou visto nada parecido, essas discussões me ajudam a pensar e propor nova dinâmica, daqui pra frente, nas brincadeiras para as crianças e até para os adultos lá no assentamento”*. E na avaliação do educando Girassol (E20): *“no MST em todos os espaços há elementos que, pode-se dizer, trabalham com a cultura corporal (...) na própria representação da mística, ao representar a ocupação do latifúndio e a conquista do assentamento”*.

Entendo que este componente curricular conta com uma base teórico/prática e metodológica a ser aprofundada nos estudos e reflexões produzidas dentro de um projeto de educação, cujo objetivo é a formação omnilateral, para que permita e promova a apropriação dos sentidos/significados históricos dos conhecimentos relacionados à cultura corporal. Conhecimentos estes produzidos pela humanidade no decorrer dos tempos, e necessários à formação de educadores e educadoras. A necessidade de aprofundar o estudo desta temática pode ser percebida tanto nos depoimentos de educandos/as do IEJC, quanto nos documentos do Movimento (MST, 2005, p. 15):

A educação do campo deve propiciar as condições de desenvolvimento integral dos povos do campo, valorizando as manifestações culturais locais, em todos os níveis, bem como garantir as condições e formação para as práticas de esporte, à formação artística e o lazer como dimensões humanizadoras.

Portanto, a conquista de espaço deste componente curricular, no projeto pedagógico do curso em análise, seu lugar e tempo no processo de formação, seus limites e contradições, são intrínsecos ao próprio processo histórico desta área de conhecimento.

3.3.4. Experiências e possibilidades do cotidiano

O cotidiano da coletividade do IEJC é organizado nos Tempos Educativos. O “tempo” no TE precisa ser bem aproveitado, de segunda a sábado, para o cumprimento do planejamento estabelecido para a etapa de curso. O domingo é livre, mas a semana no IEJC é intensa, com uma rotina de trabalho e estudos, repleta de atividades políticas e culturais. Fica evidente o propósito de cada atividade, inclusive na hora do lazer - cinema, teatro ou mesmo leitura, há uma pedagogia implícita: os temas escolhidos para os filmes e os roteiros teatrais têm um aprendizado, uma reflexão necessária, uma implicação pedagógica.

Ao chegar ao IEJC, percebi o cuidado com as plantas no jardim, em cada nicho, em cada corredor. Em todos os ambientes do prédio, vasos com plantas e arranjos florais, nos brindam, na primavera, com o verde e o colorido das flores. Os murais sempre estavam repletos de recortes de jornais, ou as sínteses das notícias, que eram constantemente substituídas; havia também informativos com as escalas de trabalho, recados e outros informes. A rotina diária pode tornar-se estafante, pois o dia começa cedo! Apresento, na sequência, uma narrativa sintética de como transcorrem as horas de *um dia* no IEJC, e algumas reflexões sobre o cotidiano nesse espaço de formação humana.

Antes das 7h, o café da manhã é servido, ou seja, a equipe responsável pelo café acorda mais cedo, para prepará-lo e servi-lo com leite, pão, queijo, geléia, doce e nata. Entre 7h30 e 8h acontece o Tempo Formatura - TF, com a presença de toda a coletividade no Salão de Atos. Após esse momento, as Turmas encaminham-se às suas atividades diárias, de acordo com o cronograma semanal. Enquanto uma turma está no Tempo Aula, outra está no Tempo Trabalho e, se uma terceira estiver na escola, poderá estar ou no Tempo Aula ou no Tempo

Trabalho, de acordo com o planejamento. No intervalo da manhã, é servido um lanche no refeitório ou as pessoas podem comprar um lanche na cantina. O almoço é servido a partir do meio-dia, em escala, com diferença de alguns minutos, entre as turmas, no intuito de organizar e controlar as refeições servidas e evitar o tumulto de muita gente, ao mesmo tempo na fila do almoço/janta.

Na continuidade do dia, no período vespertino, há uma inversão dos Tempos Educativos entre as turmas. Dependendo da programação, da disponibilidade dos educadores e de questões pertinentes, o Tempo Aula pode ocupar parte dos três períodos. Após o intervalo para o lanche da tarde, segue a programação das atividades do dia, permeada entre os Tempos Reflexão Escrita, Leitura, Educação Física, ou outro Tempo. Ao anoitecer, é servido o jantar e logo após, os educandos seguem para os Tempos Núcleos de Base, Oficina, Notícia, Cultura, ou outro Tempo, dependendo o dia da semana. Às 23h, oficialmente definido como horário do silêncio, os educandos e as educandas completam sua jornada diária de trabalho, para um merecido descanso, em confortáveis camas nos alojamentos da escola.

Em termos de alimentação, o cardápio é elaborado de forma simples, mas contempla os nutrientes e sabores necessários ao organismo. Não falta o tradicional e temperado, feijão com arroz, de duas a três qualidades de saladas e uma carne, de frango, gado ou de porco. E, não raras vezes, sobremesa: sagu, doce de leite, ou algum outro doce, produzido na cozinha do IEJC ou, frutas da época, provenientes de algum assentamento próximo.

Alguns dias da semana, outros ingredientes entram no cardápio: polenta, purê de batata, macarrão com molho de carne, lasanha, arroz carreteiro, farofa, mandioca cozida ou frita, milho verde cozido, batata-doce assada e, várias outras possibilidades que dão novo sabor ou um colorido especial ao prato. Só de lembrar, já sinto fome! Há fartura na mesa, desde o café da manhã até o jantar. Diariamente, é servido um chá ou suco, ora com frutas, canjica, pão, pipoca, biscoitos, tortas, bolos, cucas ou outra opção, nos lanches matutinos e vespertinos. Raras vezes era servido apenas o chá misto de ervas, com açúcar mascavo, para quem quisesse adoçar. Apesar dessa fartura e diversidade

gastronômica não registramos uma epidemia de obesidade. Há sim, alguns casos de sobrepeso moderado, que geram desconforto, principalmente nas meninas, em virtude das exigências estéticas veiculadas na mídia.

No decorrer do Tempo Escola, acontecem algumas situações-limite, de estremecimento nas relações humanas e sociais, entre alguns membros da comunidade, entre os grupos de trabalho ou até mesmo, durante os estudos, em determinados momentos. Não podemos romantizar o IEJC como um ambiente perfeito, nem se pretende isso. No entanto, é compreensível que desgastes aconteçam em decorrência, principalmente, da estafa/cansaço e esgotamento, gerado pela rotina, intensa e intensiva, com a longa permanência no TE. São, praticamente, dois meses dentro do IEJC - com poucas atividades externas ao prédio, envolvidos em um plano de trabalho acelerado; somando-se a isso, a distância de casa, da família, preocupações com o acampamento/ assentamento e outras razões distintas podem causar reações pouco amistosas. Por outro lado, essas situações são consideradas momentos de aprendizagem para o coletivo, pois fazem parte do processo; tais episódios são discutidos e resolvidos pelo próprio grupo onde aconteceu o estranhamento, a partir do diálogo ou vários diálogos e da autocrítica, considerando as falhas que tenham eventualmente cometido, bem como, as perspectivas de aprimoramento. Nesse sentido, buscam-se estabelecer as mediações necessárias para superação dos problemas.

Cabe registrar que, durante um dia no IEJC, são várias “viagens” pelas escadarias do prédio. É um constante “sobe e desce” entre os estágios, desde a portaria, no térreo, até as salas de aula, no terceiro andar, conforme descrição apresentada anteriormente. Nessas andanças, podemos contemplar alguns quadros, retratando imagens das muitas lutas empreendidas pelo Movimento, em todas as regiões do Brasil; cartazes de eventos, ligados à Via Campesina; alguns quadros com as fotos do artista Sebastião Salgado, em vários aposentos e corredores do prédio e outros tantos quadros representando a simbologia da luta e organização do Movimento. É um ambiente agradável e motivador, por vezes provoca alegria, o fascínio, a esperança e outras, a tristeza, a saudade, a inconformidade com a injustiça. São sentimentos que afloram e são aflorados pelas imagens retratadas, que lembram a todo o momento, a Luta! Quem são os

lutadores e as lutadoras, quem são os opressores e, principalmente, quais as motivações e os fundamentos para o enfrentamento. No IEJC, até as paredes são espaços educativos.

Outra questão, que aponta para uma transformação no processo de convivência, está relacionada às crianças que acompanham a mãe ou o pai, durante a etapa no TE. Estes Sem Terrinhas tornam-se, praticamente, filhos e filhas de toda a coletividade. Diariamente, durante a maior parte dos Tempos Educativos, principalmente o Tempo Aula, as crianças permanecem na Ciranda Infantil Pequeno Colibri – do IEJC. Em determinados momentos, após o encerramento do horário da Ciranda, quando o pai ou a mãe não podem permanecer com as crianças, por encontrarem-se envolvidos em alguma atividade do seu NB, o cuidado é compartilhado entre os educandos das Turmas presentes na escola, que se disponibilizam para este cuidado. O fundamental nesse processo são os laços de companheirismo e responsabilidade coletiva que se estabelecem, enfatizando os valores preconizados na tradição do pensamento pedagógico socialista.

Uma questão importante para consolidação destes laços de companheirismo chama-se diálogo. Com os educandos e as educandas, não apenas do MAG, com quem eu estava diretamente ligada, mas também dos outros cursos, em diferentes TE em que permaneci no IEJC, tivemos uma interessante troca de experiências, muitas conversas sobre assuntos que iam desde política, economia, educação, saúde, fitoterapia, esportes, poesia, literatura, música, culinária, viagens, enfim, sobre a vida...

Uma prática tradicional, de presentear um livro ou um objeto artesanal ao educador que encerra o seu período de aulas, em todas as turmas do IEJC, na minha avaliação, expressa carinho, amizade, consideração, troca, crescimento e vivência dos valores socialistas e humanistas, presentes nos projetos pedagógicos dos cursos. Portanto, a formação humana para relações não capitalistas passa necessariamente pela experiência de vida, em outra perspectiva, sob outra lógica que não a da individualização, da exploração do outro e sim, da cooperação, da coletividade, enfim, da auto-gestão.

Os traços e as formas de luta do MST, caracterizados pela identidade do Movimento, se mostram no interior da escola, na expressão de valores e posicionamentos, que não se deixam subjugar pela ordem do sistema capitalista. Em lugar da resignação, a indignação; do silêncio, a cantoria e as palavras de ordem; da subserviência, a luta e os enfrentamentos. São essas marcas de uma nova cultura, de uma nova sociedade que se apresentam nesse ambiente educativo.

A paisagem, em seu conjunto, torna-se um cenário bucólico, principalmente no rigoroso inverno da serra gaúcha. Chegar ao IEJC, à noite, com o prédio envolto em neblina e uma leve garoa, perceber a dança colorida dos reflexos da iluminação pública, nos pingos d'água, sentir a temperatura próxima a 0°C, com os ossos congelando e *um frio de renguear cusco*⁶⁸ não é uma experiência comum para quem mora no pantanal mato-grossense, cuja temperatura habitual é de 40°C. Não é comum, no entanto, não deixa de ser um cenário interessante para encontrar pessoas de diferentes regiões, vencendo barreiras climáticas adversas à sua realidade, na busca de possibilidades de armar-se, com os instrumentais necessários, para os enfrentamentos vivenciados no cotidiano do Movimento.

Do mesmo modo, é digno de registro encontrar a solidariedade entre seres humanos quando acontecem situações inesperadas, e alguém adoece, ou abandona o curso, por motivos diversos, ou até mesmo quando uma vida é ceifada. Há um calor humano que aquece aqueles frios corredores do prédio, com o carinho estampado em gestos e olhares, que apontam para uma inversão nas prioridades estabelecidas nas relações sociais. Demonstrações de que a sensibilidade humana, tão renegada no sistema decadente do individualismo, começa a despontar os brotos, na primavera social do nosso país. Como dizia o Companheiro Che Guevara: *“hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás”*. Desta forma, o Movimento procura criar condições para que as pessoas percebam que a vida continua... Porque a luta continua!

⁶⁸ Forma de expressão que aprendi no RS, que significa que a temperatura faz o cachorro tremer e mancar de tanto frio, o contrário de outra expressão: um calorão de pelar a orelha.

4. FINALIZANDO UM TRECHO SEM CONCLUIR A CAMINHADA

(...) A terceira fase, potencialmente a mais mortal, do imperialismo hegemônico global, que corresponde à profunda crise estrutural do sistema do capital no plano militar e político, não nos deixa espaço para tranquilidade ou certeza. Pelo contrário, lança uma nuvem escura sobre o futuro, caso os desafios históricos postos diante do movimento socialista não sejam enfrentados com sucesso enquanto ainda há tempo. Por isso, o século à nossa frente será o século do “socialismo ou barbárie” (MÉSZÁROS, 2003, p. 13).

O período de convivência com a coletividade, no Instituto de Educação Josué de Castro, produziu em mim intensa reflexão, angústias e questionamentos a respeito da educação que se desenvolve em nosso país. Mesmo que algumas práticas educativas, vinculadas às pedagogias progressistas, explicitadas por Saviani (2008), tenham modestas iniciativas na escola tradicional, a escola permanece como um espaço de reprodução, pois a base estrutural sobre a qual se produzem as políticas públicas educacionais e as diretrizes curriculares, continua sendo o modo de produção capitalista. Este, para sobreviver, elabora estratégias de dominação e cooptação, onde as pessoas são moldadas em padrões determinados, alijados de uma vida plena e debilitados em suas potencialidades.

Que sentido tem, então, trabalhar em um sistema educacional cujo principal objetivo é a reprodução e transmissão de conhecimentos, para manutenção de uma estrutura injusta e excludente? Como construir estratégias e possibilidades de superação de uma prática inconsistente, manipuladora e coercitiva? É possível gestar uma nova perspectiva de formação humana e de organização social, a partir das contradições existentes no atual modo de produção? A reflexão de Marx e Engels (1992, p. 33) traduz um pouco dessa

angústia, em relação às prioridades estabelecidas no processo de formação, vinculadas ao atual sistema:

A propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto somente é nosso quando o temos, quando existe para nós enquanto capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado; em suma, utilizado por nós. (...) Em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu, assim, o simples estranhamento de todos estes sentidos, o sentido de ter.

Manacorda (2007) contribui nessa linha de reflexão e analisa o desenvolvimento das capacidades humanas, na relação entre o tempo trabalho e o tempo livre, apresentado por Marx nos escritos chamados *Grundrisse*, quando este constata que a intenção dos capitalistas para com os operários é de mantê-los *“sempre com um mínimo desfrute da vida e se comportem como puras máquinas, o que levaria a um puro embrutecimento, que por si só tornaria impossível aspirar a uma riqueza, mesmo que exclusivamente de modo geral”* (ob cit. p. 69 - 70). O embrutecimento, o comportamento mecânico e a falta de perspectiva, para viver plenamente a condição humana, imposta pelo atual modo de produção, gera acomodação e subserviência.

Marx (In: MANACORDA, 2007, p. 70) comenta que:

A participação do operário em prazeres superiores, incluindo os intelectuais – combater por seus próprios interesses, dispor de jornais, assistir a conferências, educar os filhos, apurar seu gosto etc. – única participação na sociedade que o separa do escravo, só é possível economicamente desde que aumente o âmbito dos seus prazeres nos períodos de prosperidade.

Estas reflexões apresentam a realidade das relações estabelecidas, imbricadas e inerentes ao modo de produção capitalista. A escola tradicional – incluindo-se a Universidade, está permeada por essas determinações, no processo de formação humana. Segundo Mészáros (2007, p. 198) é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Vivemos em uma sociedade que separa aspectos que, dialeticamente, integram uma unidade: fazer, sentir e pensar. A separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, ambos envolvendo o corpo, a sensibilidade e a razão. A preocupação expressa no Caderno de Educação nº 8 (ITERRA, 2005, p. 163) a respeito da educação unilateral, é que a mesma deixa de desenvolver algumas dimensões do ser humano, se preocupa apenas com uma dimensão quer seja, intelectual, política, moral ou manual. É um desenvolvimento fragmentado, cujo resultado se apresenta num ser humano incoerente, cujas posturas assumidas não se sustentam no projeto de transformação proposto. Separando o fazer e o pensar e excluindo o sentir tem-se a fragmentação do humano que permite a sua manipulação, domínio e controle.

Assim, não se pode reproduzir esta prática, nos espaços de formação próprios dos Movimentos Sociais Populares, que objetivam a transformação da sociedade. Na busca da superação dessa dicotomia histórica, o Curso Normal de Nível Médio do IEJC procurou articular as esferas do fazer, do sentir e do pensar, trazendo-as no conjunto de sua matriz curricular. Isso a partir da apropriação do conhecimento científico, das experiências históricas, da formação política e auto-organização dos educandos e educandas, condições essenciais para a formação de sujeitos históricos e políticos, em todos os aspectos e possibilidades, necessários à luta coordenada pelo Movimento. Vale ressaltar uma questão abordada por Freire (2001, p. 64): *“as transformações sociais só se dão realmente quando a maioria da sociedade as assume como suas e trata de ampliar o campo social da aceitação.”*

A construção deste processo de transformação é coletiva, por um caminho que se faz ao caminhar, como disse o poeta, e é nessa perspectiva que construímos nossa prática educativa, nos espaços cotidianos de atuação. Nesse sentido, concordamos com o entendimento marxiano (apud MÉSZÁROS, 2005, p. 21) de que *“(...) a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”*. Essa é uma longa marcha, em contínua construção, estabelecida e encaminhada pelo movimento camponês rebelde, que luta pela derrubada das cercas do latifúndio, da educação e do capital.

Historicamente, a educação do campo é pauta constante entre os Sem Terra, em suas jornadas de lutas, nas marchas e mobilizações do Movimento. A Educação é uma das principais bandeiras de luta do MST, a partir de sua organização, na luta pelo direito a terra e dignidade humana, procura construir um coletivo e se constituir com uma “identidade Sem Terra”. No entender de Caldart (1997, p. 109 – 110):

(...) a formação é entendida como um processo através do qual as educadoras e os educadores constroem as competências sociais, políticas e técnicas, necessárias à sua participação criativa nas ações transformadoras que estão sendo produzidas pelo (através do ou com o) MST, desde o lugar e o tempo específico da educação. Isto quer dizer, estar preparada/o para implantar um projeto/movimento educacional coerente com o projeto/movimento político-pedagógico que tem sido produzido na luta pela Reforma Agrária e pela transformação social em nosso país.

A experiência vivenciada pelos Sem Terra nos acampamentos e assentamentos, deixou evidente que a luta pela reforma agrária está diretamente relacionada com o acesso à educação. Para a educação do campo, o primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária - ENERA, realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília - UnB, foi o divisor de águas no processo de efetivas conquistas para o setor, pois as organizações participantes, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento dos Atingidos pelas Barragens - MAB, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, entre outras. Lançaram, naquela ocasião, o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, que defende uma “identidade própria” nas escolas do campo, além de *“um projeto político-pedagógico que fortaleça novas turmas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa”*.

A força de qualquer organização está na construção coletiva, relacionada a múltiplos fatores, a partir de uma dada realidade concreta, cuja principal característica está baseada na dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual, entre os que pensam e dirigem, e os que fazem, executam. A organização administrativa, pedagógica e financeira do IEJC procura superar

essa dicotomia, na medida em que se preocupa com a articulação dessas duas esferas. Na organização administrativa e pedagógica do IEJC, há uma intencionalidade pedagógica em cada uma das atividades propostas, quer seja nas oficinas de capacitação técnica, oficinas pedagógicas ou de artesanato, quer seja nos filmes escolhidos para as sessões de domingo, na indicação de leituras, nos temas das místicas realizadas diariamente, nas atividades programadas para as noites culturais, nas festividades e comemorações de importantes datas para o Movimento, enfim, o registro e a memória, de valores, crenças, emoções, subjetividades que formam os laços de identidade coletiva.

Considerando que *“a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”* (FREIRE, 1985, p. 46), a educação como prática de liberdade será consequência deste processo educativo. Paulo Freire nos diz isto muito bem: devemos assumir o papel de educadores democráticos e ousados, desenvolvendo em nossa prática educativa atitudes que reforcem a curiosidade e capacidade crítica dos alunos. Respeitando os conhecimentos e saberes que os educandos trazem do seu cotidiano, das suas vivências anteriores à escola, considerando-os sujeitos da construção e da reconstrução desse saber que será ensinado e aprendido, na interação com os educadores, igualmente sujeitos do processo.

Para Freire (1985), pensar uma prática libertadora, exige uma postura contra a *“domesticação”* e uma ação educativa, *“em suas relações dialéticas com a realidade”*, no sentido de pensar e considerar o ser humano nesta relação educador/educando, provocando uma ação transformadora da realidade, como um processo de constante libertação, sendo assim *“a tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado”* (FREIRE, 1985, p. 56).

A educação no IEJC traz para a pedagogia algo mais do que a discussão teórico-metodológica dos conteúdos previstos nos projetos de curso, além de recolocar a ética, a cultura, a identidade coletiva e o trabalho nas dimensões da

convivência humana, os/as educandos/as vivenciam os processos educativos de modo peculiar, onde o conhecimento socialmente construído não se atém ao que está registrado na matriz curricular. O pano de fundo desse processo educativo, a herança do MST para a humanidade, segundo Dalmagro (2002, p. 136), “*é o resgate da dignidade humana, da auto-estima e da recuperação daquilo que a caracteriza como espécie: a capacidade de pensar, de emocionar-se, de agir conscientemente e assim fazer a história*”.

A organização pedagógica do Curso Normal de Nível Médio, do IEJC, procura trabalhar conforme os princípios educativos do MST, evidenciados nos seguintes aspectos: diversificação de espaços de aprendizagem, preocupação com a relação teoria-prática, a organização educação/trabalho, processos pedagógicos coletivos e individuais, valorização do trabalho coletivo, avaliação na perspectiva de desenvolvimento humano e profissional dos educandos, com ênfase em valores que se oponham à característica competitiva do sistema capitalista.

Um dos aspectos que se revelaram fundamentais no curso, no sentido de garantir a permanente reflexão sobre a prática educativa, consistia na sistematização da memória de todas as atividades desenvolvidas, das análises críticas e avaliações, sobre o processo de aprendizagem, funcionamento/organização do trabalho pedagógico/administrativo do IEJC e, o desenvolvimento do curso, em todos os sentidos. Os educandos e educandas do MAG elaboraram, coletivamente, a Memória da Turma, a partir das escritas individuais, realizadas durante o Tempo Reflexão Escrita, enfocando os aspectos acima mencionados.

O processo de organização destes espaços educativos no IEJC é planejado, discutido, executado, acompanhado e avaliado por todos, ou seja, o princípio fundamental da gestão do Instituto é a participação de todos em todo o processo de forma organizada (ITERRA, 2007, p. 29). Este modo de organização tem sua base na Escola do Trabalho de Pistrak (1981), para quem, trabalhar coletivamente é uma aptidão que se aprende no próprio processo de trabalho e cujos princípios fundamentais são as “*relações com a realidade atual e a auto-*

organização dos alunos” (ob cit. p. 34). Os grupos de trabalho são definidos por setores, contemplando todas as atividades necessárias, com o respectivo cronograma e atribuições. As responsabilidades são assumidas pelo coletivo e o grupo responde conjuntamente por suas ações. As deliberações sobre o trabalho acontecem a partir da discussão e planejamento da vida institucional, que acontece nas instâncias organizativas, ou seja, nos Núcleos de Base – NB’s, no Conselho de Núcleos de Base da Turma – CNBT, no Conselho de Núcleos de Base do Instituto – CNBI e o Encontro Geral, instância máxima de deliberação do IEJC, com a participação de todos os cursos em atividade na casa.

Desde o início deste trabalho de pesquisa, se passaram três intensos anos, de convívio e aprendizagem, marcados por lembranças e um retorno à origem camponesa de minha família, através dos “contos” e “causos”, contados em pequenos grupos de conversa, durante os intervalos das atividades. Nestes momentos, tive a oportunidade de participar em diferentes espaços educativos, conhecendo uma realidade que se diferencia substancialmente da dita “escola tradicional” - entendida a partir da leitura da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, marcada pelo burocratismo, autoritarismo e práticas nocivas ao desenvolvimento/superação da realidade atual.

A partir da convivência no IEJC, destaco como característica fundamental no processo de formação, em desenvolvimento, elementos que apontam para a construção de “valores humanistas e socialistas” como a cooperação, solidariedade e companheirismo, tendo o Trabalho como a base desta relação. A superação dos problemas, vivenciados no decorrer do TE, pelo diálogo e autocrítica, implica um lento e profundo processo de formação de valores, articulado a um processo de construção de uma capacidade, de questionamento e de reflexão, capaz de tornar os sujeitos protagonistas ativos na construção do próprio conhecimento. Implica, ainda, construir uma moralidade plural, uma ética que afirma e se fundamenta na igualdade, na democracia e na autonomia, requisitos indispensáveis para que a emancipação não seja apenas uma promessa vazia.

Os traços e as formas de luta do MST, ou seja, a identidade do Movimento, se mostra no interior da escola, na expressão de valores e posicionamentos, que não se deixam subjugar pela ordem do sistema capitalista, considerando que o MST reafirmou, em seu 13º Encontro Nacional, o compromisso com a luta pela Reforma Agrária e pelas mudanças necessárias ao país, conforme Carta⁶⁹ aprovada. Em lugar da resignação, a indignação; do silêncio, a cantoria e as palavras de ordem; da subserviência, a luta e os enfrentamentos através das marchas, ocupações de latifúndios e a produção nos assentamentos da reforma agrária.

São essas marcas de uma nova cultura, de uma nova sociedade, construídas no processo de formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária. Os aspectos anteriormente apresentados, sobre as relações humanas, perpassam as preocupações de Arroyo (1998, p. 149):

As variadas dimensões da formação humana, vêm incorporando no currículo, na pesquisa e reflexão pedagógica dimensões que não mereciam atenção das políticas e teorias educacionais porque relegadas à função formadora de outras instituições, por exemplo: ética, valores, socialização, cultura, diversidade cultural, sexualidade, trabalho, cidade, ciclo-idade de formação, lazer, corporeidade, gênero, raça...

Pensar a formação humana implica transpor as barreiras que condicionam o pensar racionalista em aspectos específicos do ser humano. A complexidade envolvida no processo educacional tem nuances e diferentes matizes, comparados ao espectro cromático da realidade, que extrapola as sete cores do arco-íris, em gênero, número e grau.

Fundamental, portanto, para o desenvolvimento da vida humana, é a universalização da educação - como possibilidade de formação para emancipação, o trabalho - como atividade humana auto-realizadora e, por fim, o controle consciente dos processos sociais capazes de garantir os recursos à educação no sentido mais amplo do termo. E o fundamento dessa nova concepção de formação humana encontra-se, no entender de Tonet (2006, p. 2),

⁶⁹ A Carta do 13º Encontro Nacional do MST encontra-se no Anexo III.

“na apreensão da correta articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade no ser social”.

Contribuir nesse movimento pedagógico, que propõe repensar a educação básica, ou seja, a formação humana na perspectiva da formação omnilateral, relacionada com a educação universal, pelo recorte da cultura corporal, foi o desafio deste trabalho. Taffarel e Escobar (2005) chamam a atenção para esta reflexão necessária, no âmbito escolar, enquanto prática docente, pois:

Debruçar-se na reflexão sobre a nossa corporeidade é necessário porque a posição que o professor assume a esse respeito tem repercussões imediatas em três âmbitos fundamentais da sua prática pedagógica: do trato com o conhecimento, da formação do pensamento teórico-científico do aluno e da avaliação do seu rendimento. Todavia, o reflexo dessa prática pedagógica pode resultar na ampliação do espaço de contestação à função social da escola ou no fortalecimento da reprodução dos interesses dominantes que determinam a forma e o conteúdo da escola capitalista.

A partir das intervenções com as oficinas pedagógicas, leituras e reflexões sobre as concepções pedagógicas do trato do conhecimento da cultura corporal, bem como a orientação de algumas sessões de educação física com os demais cursos, oferecidos pelo IEJC, a coordenação administrativa e pedagógica do Instituto incluiu em sua pauta, uma discussão sobre um programa pedagógico para esta área do conhecimento, em seu projeto político e pedagógico.

Retomando o problema de pesquisa, cuja temática residiu na interrogação sobre a perspectiva de emancipação humana e formação omnilateral, presentes no desenvolvimento dos conhecimentos da cultura corporal, no Curso Normal de Nível Médio, do IEJC, confirmamos, após a trajetória da pesquisa, a hipótese levantada. Constatamos a existência de possibilidades pedagógicas em construção, no processo de formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, no IEJC, no sentido de superação de uma concepção fragmentária do ser humano, em relação aos elementos da cultura corporal.

Entretanto, o desenvolvimento dos Tempos Educativos, analisados no decorrer desta pesquisa, apresentou algumas contradições no seu cumprimento. Ao mesmo tempo em que são considerados fundamentais no conjunto, devido às

crecentes exigências, em relação aos trabalhos e leituras, no Tempo Aula, o pouco tempo disponível para atender as demandas do dia-a-dia, resulta no sacrifício de um ou outro Tempo Educativo.

De acordo com a fala da educanda Magnólia: *“geralmente fica prejudicado o Tempo Educação Física (...), inclusive porque não temos um educador desta área, aqui na escola”*. Essa afirmação é corroborada por outra educanda, a Camélia, quando diz que: *“nem sempre sobra tempo para a atividade da Educação Física, mesmo que a gente acha importante essa prática, que desenvolve o corpo e relaxa a gente, depois de tantas outras atividades (...) às vezes deixamos as oficinas de arte”*.

A presente tese procurou apresentar elementos de superação em relação à educação capitalista, em desenvolvimento no curso de formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, no IEJC, trazendo no seu bojo contradições no que diz respeito ao trato pedagógico dos elementos da cultura corporal.

Desta forma, apresentamos, no primeiro capítulo, uma breve cartografia sobre a realidade educacional brasileira, considerações acerca das concepções de educação e apontamentos sobre a educação popular, enquanto uma das bases de fundamentação da proposta educacional do MST.

No segundo capítulo, discutimos a proposta de educação do campo, como um processo decorrente da construção dos movimentos sociais de luta pela terra e a fundamentação filosófica e pedagógica da educação do MST. Em relação ao terceiro capítulo, apresentamos um histórico da criação do Instituto de Educação Josué de Castro, sua estrutura organizacional e método pedagógico e adentramos, mais especificamente, na organização pedagógica do Curso Normal de Nível Médio, entrelaçando a formação humana e a cultura corporal nos meandros dos tempos educativos, acontecidos no decorrer do curso.

Entre os resultados alcançados durante esta pesquisa, destacamos, a partir da análise dos subsídios teóricos, da observação sistematizada e de relatos dos educandos e educandas do MAG, que:

- a) não se observa uma presença significativa do debate acerca dos conhecimentos da cultura corporal, na produção teórica do MST;

b) apesar da não-reflexão escrita sobre o tema, as práticas da cultura corporal acontecem, tanto nas escolas quanto nos acampamentos e assentamentos do MST. São registrados como exemplo dessas práticas: os jogos de cartas, sinuca, taco, jogos de salão, dança, no entanto, ocorre a presença hegemônica da modalidade esportiva “futebol”, massificada pelo discurso midiático;

c) o Tempo Educação Física, no IEJC, caracteriza-se pela presença hegemônica do futebol, registrando também um destaque para o voleibol, a caminhada e a prática de exercícios de alongamento;

d) a dança, o teatro, esquetes, alguns tipos de jogos – de raciocínio, de salão, de mesa; são atividades constantes nos fins de semana e noites culturais;

e) a reflexão sobre o trato pedagógico dos elementos da cultura corporal, durante o curso no IEJC, possibilitou aos educandos e às educandas do MAG, um olhar crítico sobre estes conteúdos, promovendo indícios da construção de uma perspectiva contra-hegemônica;

f) na turma 12 do MAG, três trabalhos de conclusão de curso abordaram temáticas relacionadas ao “jogo”, “brincadeiras”, “recreio”, “vivências educativas da infância” a partir das leituras e discussões sobre os conhecimentos da Cultura Corporal. Nestes trabalhos observou-se uma busca da compreensão desta produção humana, dos sentidos e significados destas práticas no processo de formação humana e constituição do sujeito Sem Terra;

g) a inexistência de tempos específicos, durante a semana, para o embelezamento corporal, transforma o domingo no dia dedicado aos cuidados com os cabelos, unhas, barbas e outros aspectos da estética humana, não menos importantes no conjunto das relações sociais.

Encontramos, assim, certo distanciamento entre o que é discutido na produção bibliográfica do Movimento, e o que efetivamente é vivenciado na prática social no curso de formação de educadores e educadoras da reforma

agrária. Ao apontarmos que existe uma interdependência dialética entre o fazer pedagógico e a realidade vivenciada, partimos de uma perspectiva teórica que não se resume a uma técnica, mas de um compromisso com o estudo da realidade e o exercício da crítica, fundamentalmente, como tomada de posição (Pistrak, 1981) com intuito de contestar ou propor ações de transformação naquele contexto.

Nesse sentido, essa transformação passa pela necessidade de um aprofundamento teórico, no campo da Cultura Corporal, para elaboração de um programa de ensino, que contemple a perspectiva de formação omnilateral, presente na base teórica de sustentação do projeto do Movimento.

A partir destes apontamentos, é possível compreender o movimento existente na organização pedagógica, onde o desenvolvimento de atividades relacionadas à cultura corporal expressa as contradições próprias da luta de classes, enfrentada pelo MST. Isso porque sua proposta educacional vem sendo desenvolvida no interior de uma sociedade capitalista, portanto, incorpora as contradições entre trabalho e capital. Se por um lado há uma preocupação com a emancipação e formação humana, em todos os aspectos, por outro, ainda é incipiente a compreensão e a produção teórica sobre quais sejam “todos” esses “aspectos”, gerando uma cisão entre teoria e prática.

No entanto, os tempos educativos que envolvem a produção da “mística”, das noites culturais, de alguns tempos “educação física”, apresentam indícios do desenvolvimento de uma Cultura Corporal que supera a compreensão hegemônica da sociedade capitalista, por atender aos sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à realidade e às motivações dos sujeitos históricos da coletividade do IEJC.

Em meio às adversidades do mundo capitalista, que transforma a brincadeira, o jogo, as atividades específicas da Cultura Corporal em mercadorias, destinadas à mercantilização e ao lucro, os Movimentos Sociais Populares devem ter presente a dimensão da exploração capitalista, bem como, a universalidade e, dentro desta, a diversidade de sujeitos que constituem a classe trabalhadora. Empreendendo uma luta, no conjunto da classe, contra a

fragmentação do conhecimento, da vida, do ser humano, poderemos iniciar o processo de transformação da sociedade individualista e competitiva em uma sociedade cujos valores estejam baseados na solidariedade, companheirismo e coletividade. É importante, nesse sentido, trazer as considerações de Taffarel e Escobar (2005):

À escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

O IEJC, particularmente o Curso Normal de Nível Médio, esboça um projeto de sociedade fundado na auto-organização e no autogoverno, buscando uma nova concepção de formação humana, em seus aspectos sócio-culturais e políticos, a ser construída pelas classes trabalhadoras, como superação de todas as formas de imposição e submissão impostas pelo atual modo de produção, conforme consideração de Taffarel e Escobar (2005): *“um projeto superador das relações sociais capitalistas, enunciado clara e inequivocamente, é a única fonte geradora de uma nova teoria educacional e de novos objetivos para o início de uma escola não capitalista”*.

A experiência de formação humana no Curso Normal de Nível Médio - IEJC, mesmo que, com seus limites, ajuda a pensar e discutir novas formas de organização, com a vivência cotidiana em coletividade, enfrentando e superando situações, transformando-as em aprendizados conscientes e não automatizando ações e respostas, no intuito de contribuir com a discussão/reflexão sobre a formação omnilateral. A partir destas reflexões constatamos que as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas no Instituto de Educação Josué de Castro vislumbram a possibilidade da construção de novos caminhos, que nos permitem, ainda, constatar a existência de alternativas, de sonhar um sonho coletivo em busca de um mundo melhor, para a humanidade e os demais seres, que conosco habitam este planeta.

Este trabalho é o resultado de um caminho cheio de altos e baixos, que com certeza não se encerra neste momento, nem esgota o estudo em questão. Foram vários tropeços, acertos, certezas e dúvidas, que bailavam em sombras e vultos, na solidão dos momentos de escrita entrecortada com a presença de alguns interlocutores, que comigo estiveram nesses anos de caminhada. São momentos distintos que tecem a trama cotidiana da vida e contribuem no processo de escrita/reflexão sobre o que se coloca como fundamental na tese e na vida, tal como o chamamento para a luta, explícito no refrão do hino do MST:

***Vem, lutemos, punho erguido,
Nossa força nos leva a edificar,
Nossa Pátria livre e forte,
Construída pelo poder popular.***

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. A batalha das idéias na construção de alternativas. In: BORON, Atílio A. (Org.). *Nova Hegemonia Mundial: Alternativas de mudança e movimentos sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004.

ANDRÉ, Marly E. D. de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa).

ANDRÉ, Marli & LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzalez. (Org.) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular).

ARROYO, Miguel Gonzalez. O Princípio Educativo: O trabalho ou a resistência ao trabalho? *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre: Palmarinca, nº 1, 1990, p. 3/44

ARROYO. Miguel Gonzalez. Prefácio. In: KOLLING, Edgar Jorge e outros. *Por uma Educação básica do Campo*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social no campo*. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3.

BETTI, Mauro. Educação Física. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). *Dicionário crítico de Educação Física*. 2ª ed. Revisada. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BEZERRA NETO, Luiz. O trabalho educativo do MST. In: *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 1997. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm

BONAMIGO, Carlos Antônio. *Pra mim foi uma escola... O princípio educativo do trabalho cooperativo*. 2ª ed. Passo Fundo/RS: UPF, 2002.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRACHT, Valter. Educação Física no 1º Grau: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

BRANDÃO, Carlos R. Escritos Abreviados – Educar – ousar utopias. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pde/texto_educar.pdf. Acesso em 24 de abril de 2011

BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília, 1997.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril/2002.

BRASIL/IBGE. PNAD. Pesquisa Nacional Por Amostragem Domiciliar. Brasil, 2004.

BRASIL/INEP/MEC. PNERA. Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasil, 2005.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.) *Política e trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papius, 1993.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento. Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

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

CALDART, Roseli. Prefácio. In: PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: *Revista trabalho necessário*: ano 2, nº 2, 2004a. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/rcaldart%20TN2.htm>. Acesso em dezembro/2008

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

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S.A. de (Orgs.) *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo"*. 2005. p. 13-52. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº. 5)

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) *Por uma educação do campo*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMINI, Isabela. O Cotidiano Pedagógico de professores e professoras de uma escola de assentamento do MST: limites e desafios. Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, 1998, Dissertação de Mestrado.

CAMINI, Isabela. *Escola Itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à Escola Capitalista? Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2009. Tese de doutorado.*

CASAGRANDE, Nair. *A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2007. Tese de doutorado.

CHARLES VAN GLOVER, Ovídio Andres. 2010.

CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DALMAGRO, Sandra Luciana. O Trabalho na Pedagogia do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina (Org.) *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da Educação Básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: http://www.uff.br/feuff/departamentos/politica_mural.htm

FARENZENA, Nalú. *Diretrizes da política de financiamento da educação básica brasileira: continuidades e inflexões no ordenamento constitucional-legal (1987 – 1996)*. Porto Alegre: PPGEU/UFRGS, 2001. Tese de doutorado.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

FERGE, Zsuzsa. Educação. In: BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

FERNANDES, Bernardo M. *Questão Agrária, Pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Bernardo M. Vinte anos do MST e a perspectiva da Reforma Agrária no Governo Lula. In: OLIVEIRA, A. U. de; MARQUES, M. I. M. *O Campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Casa Amarela/Paz e Terra, 2004, p. 273-291.

FERNANES, B. M; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.) *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2005. p. 53-89. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº. 5)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 4ª reimpressão. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. *A miséria da educação física*. Campinas: Papyrus, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. In: *Revista Educação e Sociedade*. Nº 27. 1987, pp. 122-140.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. SP: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006, p. 241 – 288.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais*. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, ONG's e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997a.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997b.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

GRZYBOWSKI, Cândido. Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas. In: STÉDILE, João Pedro e GORENDER, Jacob (Coord.) *A questão agrária na década de 90*. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HACK, Leni. *As concepções de corpo na escola do MST do Assentamento Roseli Nunes em Mirassol D'Oeste/MT – Um estudo de caso*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2005. Dissertação de Mestrado.

HARNECHER, Marta. SIN TIERRA. CONSTRUYENDO MOVIMIENTO SOCIAL. 2002. Disponível em: <http://www.rebellion.org/docs/98479.pdf>

HOBBSAWM, Eric. *Os trabalhadores. Estudo sobre a história do operariado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos. O breve século XX*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IEJC. Projeto Político Pedagógico da Ciranda Infantil Pequeno Colibri. Veranópolis, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária: PNERA 2004*. Brasília: INEP, 2007

ITERRA/IEJC. Memória Cronológica. *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis: ITERRA, Ano I, nº 1, fevereiro/2001a.

ITERRA/IEJC. Projeto pedagógico. *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis: ITERRA, Ano I, nº 2, maio/2001b.

ITERRA/IEJC. Método Pedagógico. *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis: ITERRA, Ano IV, nº 9, dezembro/2004.

ITERRA/IEJC. O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis: ITERRA, Ano VII, nº 13, setembro/2007.

KNOPF, Silvana. *A Ciranda Infantil no IEJC no olhar das crianças*. Veranópolis, IEJC, 2010 (monografia)

KOLLING, Edgar Jorge, NÉRY, Irmão e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação básica do campo*. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 1.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação Trabalho-Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. 2ª ed. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2001.

KUNZ, Elenor. A transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

LEHER, Roberto. Prefácio. In: Neves, Lúcia Maria Wanderley (org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEUDEMANN, Cecília da Silveira. Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKES, Steven. Emancipação. In: BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MACHADO, Ilma Ferreira. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva da formação omnilateral*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MAKARENKO, Anton. *Problemas da educação escolar - experiência do trabalho pedagógico*. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005.

MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 2ª Ed. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação & violência: a questão política no campo*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1988.

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, Karl. *O Capital: o processo de produção do capital*. São Paulo: Difel, v. 1. Livro 1. 1982.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. Capítulo VI Inédito de *O Capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, 1985.

MARX, Karl & ENGELS, Friederich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1992.

MARX, Karl. *O dezoito brumário de Louis Bonaparte*. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. *História dos Movimentos Sociais no Campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MEDEIROS, Evandro Costa de. Formação política no MST: o coletivo como espaço e sujeito educativo. In: VENDRAMINI, Célia Regina (Org.) *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A Mundialização da Educação*. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: PPGE/CEDU; UFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável. Brasília: UNB/Centro de Desenvolvimento Sustentável. 2003. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.unbcds.pro.br/publicacoes/MonicaMolina.pdf>

MORIGI, Valter. *Escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MST. Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação nº 8*. São Paulo: MST, 1996.

MST. Escola itinerante em acampamentos do MST. *Coleção Fazendo Escola nº 1*. São Paulo: MST, 1998.

MST. O que queremos com as escolas dos assentamentos. *Caderno de Formação nº 18*. 3ª ed. São Paulo: MST, 1999.

MST. Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação nº 9*. Veranópolis/RS: ITERRA, 1999.

MST. Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender. *Caderno de Educação Infantil*. Número 12, 2004.

MST. Dossiê MST escola: documentos e estudos 1999 – 2001. *Caderno de Educação nº 13*. Edição Especial. Veranópolis/RS: ITERRA, 2005.

NEGRELLI, Juan Manuel. Metodologia de Ensino da Educação Física. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). *Dicionário crítico de Educação Física*. 2ª ed. Revisada. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira*. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A geografia das lutas no campo*. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro e GORENDER, Jacob (Coord.) *A questão agrária na década de 90*. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. Os limites do FUNDEB no financiamento do ensino médio. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.78-96, Jul/Dez 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/oliveira-r.pdf>

OTRANTO, Célia Regina. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. Originalmente publicado em: *REVISTA UNIVERSIDADE RURAL - Série Ciências Humanas - Vol. 18, No. 1-2, Dezembro/1996*. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho3.htm>

OTRANTO, Célia Regina. Evolução histórica da construção da nova LDB da Educação Nacional. In: *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 1997. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PETRAS, James. Neoliberalismo: El impacto político y social. In: II CONGRESO LATINOAMERICANO DE ORGANIZACIONES DEL CAMPO. *Resumos*. Publicação da CLOC, São Paulo, 1997, p. 59.

PIOVESAN, kátia Lorenzetti. *A Avaliação dentro da proposta pedagógica da ciranda infantil Pequeno Colibri*. IEJC, 2008. (monografia)

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000. - 2005

PISTRAK, M. M. *A Escola Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008. Artigo disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a03v34n1.pdf>

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED. v. 14, p. 423-439, 2009.

RIBEIRO, Marlene. *Material de apoio Didático*. Seminário Estado, Movimentos Sociais e Educação I: Fundamentos - PPGEDU/UFRGS, 2009

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 14 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 36ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SCHÜTZ, Rosalvo. Potencialidades pedagógicas dos movimentos sociais populares. *Civitas: Revista de Ciências Sociais* v. 4, nº 1, jan.- jun. 2004,

disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/51/1631>

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006, p. 289 – 320

SILVA, José Graziano da. *A modernização dolorosa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

SOARES, Rosemary Dore. A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: notas introdutórias. *Educação & Sociedade*, n. 58, 1997, pp. 142-155.

SOUZA, Donaldo Bello e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02>

SOUZA, Dileno D. L. Organizações Não-Governamentais: um estudo de caso sobre a Federação de Órgãos de Assistência Social e Educacional – FASE. PPGEDU/UFRGS. Tese de doutorado. 2005.

SOUZA JUNIOR, Luiz de. FUNDEB: Novo Fundo, velhos problemas. UFPB, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3091--Int.pdf>

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela Terra*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

STÉDILE, João Pedro e GORENDER, Jacob (Coord.) *A questão agrária na década de 90*. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

STÉDILE, João Pedro e MENDONÇA, Sonia Regina (Org.) *A questão agrária no Brasil 5: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964 – 1990*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, ESCOBAR, Micheli Ortega e SOARES, Carmen Lúcia. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.) *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. e ESCOBAR, Micheli Ortega. *A cultura corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital*. Salvador, 2005. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/. Acesso em 10 de março de 2009.

TAFFAREL, Celi Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. *Mas, afinal, o que é educação física? Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual*. Salvador, 2008. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/. Acesso em 10 de março de 2009.

TAFFAREL, Celi Zulke.; ESCOBAR, Micheli Ortega. *Educação Física e movimentos de luta sociais*. Salvador, s/d. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/. Acesso em 10 de março de 2009.

TAFFAREL, Celi N. Z. et al. Cultura Corporal e Território: uma contribuição ao debate sobre a reconceptualização curricular. In: *Revista Motrivivência* – Ano XVII - nº 25, p. 17–35, dezembro/2005.

TAFFAREL, Celi N. Z. et al. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. *Revista Pensar a Prática* 9/2: 153 – 179, jul./dez. 2006.

TAFFAREL, Celi N. Z. et al. Licenciatura em Educação do Campo: reivindicação dos movimentos sociais de luta e um desafio para a universidade, In: *Revista de Educação Popular*. v. 6, Uberlândia: UFU, p. 31-50, 2007.

TAFFAREL, Celi N. Z. et al. Oficina de construção de conhecimentos sobre a cultura corporal em movimentos de lutas sociais da classe trabalhadora no campo no Brasil. In: *Revista Ágora*. nº 6, Espanha, p. 19-42, 2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Epistemologias e teorias do conhecimento na pesquisa em Educação e Educação Física: as reações aos pós-modernismos. In: *Filosofia e Educação (Online)*, ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011. Acesso em agosto de 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TONET, Ivo. Cidadania ou Emancipação Humana. In: *Revista Espaço Acadêmico* – nº 44 – Janeiro de 2005 – Mensal – Ano IV. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/044/44ctonet.htm>. Acesso em 10 de maio de 2009.

TONET, Ivo. *Educação e Formação Humana*. Maceió, 2006. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf. Acesso em 10 de maio de 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva e MOLINA NETO, Vicente. *A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Sulina, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: Idéias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa*. 2ª ed. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VÁZQUÉZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra; Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. *A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético*. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

VIA CAMPESINA. *Educação do Campo: direito de todos os camponeses e camponeses*. São Paulo: Anca, 2006. (Cartilha)

WOLFF, Eliete Ávila. *Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2007. Tese de doutorado.

SÍTIOS CONSULTADOS

BIRD -

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,menuPK:3817263~pagePK:141159~piPK:51068153~theSitePK:3817167,00.html>

Blog de Fernando Nogueira Costa - <http://fernandonogueiracosta.wordpress.com/>

CEPAL - <http://www.eclac.cl/>

ENFF - <http://www.universidadepopular.org/pages/pt/inicio.php>

FMI - <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/spa/glances.htm>

FUNDEB/FNDE - <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>

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

INCRA - <http://www.incra.gov.br/portal/>

INEP - <http://www.inep.gov.br>

MEC - <http://www.mec.gov.br>

MFR's - <http://www.mfr.asso.fr/presentation-mfr/pages/histoire-mfr.aspx>

MST - <http://www.mst.org.br/>

UNESCO - <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>

VIA CAMPESINA - http://viacampesina.org/main_sp/

DOCUMENTOS CONSULTADOS

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm - LDBEN

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4181> - Panorama da Educação do Campo – PNERA 2004 - INEP/MEC

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4276> - Sinopse estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – INEP/MEC.

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4070> - Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2005 – INEP/MEC

<http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf> - Declaração da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.

<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf> - CADERNOS SECAD 2 - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), março de 2007

<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf> - Panorama da Educação do Campo – 2007 – INEP/MEC

<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> - Relatório Preliminar PISA – 2009 – INEP/MEC.

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Decretos/decreto73522010.pdf> - Decreto nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010

APÊNDICES

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
LINHA DE PESQUISA: TRABALHO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: MARLENE RIBEIRO
DOUTORANDA: LENI HACK

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____ portador/a do RG nº _____,
com CPF nº _____, declaro para os devidos fins que as informações por mim fornecidas à professora Leni Hack, RG nº 4.070.417-5 SSP/PR e CPF 600.327.669-04, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e vínculo profissional com a Universidade do Estado de Mato Grosso, podem ser utilizadas, divulgadas e publicadas pela referida pesquisadora como fonte e subsídio para análise e elaboração da tese de doutorado, com a temática: “A Cultura Corporal na proposta pedagógica de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC”.

- () Desejo ter minha identidade preservada.
() Autorizo a divulgação da minha identidade.

Veranópolis/RS, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do/a entrevistado/a

APÊNDICE II

PARTICIPANTES DA PESQUISA

E1 – Magnólia	E17 – Crisântemo
E2 – Margarida	E18 – Gerânio
E3 – Petúnia	E19 – Lírio
E4 – Dália	E20 – Girassol
E5 – Alpínia	E21 – Cravo
E6 – Rosa	E22 – Jasmim
E7 – Camélia	E23*-
E8 – Gardênia	E24* -
E9 – Amarílis	E25*-
E10 – Violeta	E26*-
E11 – Calêndula	
E12 – Begônia	
E13* –	
E14*-	
E15* -	
E16* -	

*Estes educandos e educandas assinaram o Termo de Consentimento, porém, não permaneceram no curso até a finalização da pesquisa, em dezembro de 2010.

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
LINHA DE PESQUISA: TRABALHO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: MARLENE RIBEIRO
DOUTORANDA: LENI HACK

**QUESTÕES REFERENTES À PESQUISA SOBRE A CULTURA CORPORAL NA
FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DA REFORMA AGRÁRIA NO IEJC**

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo: _____
2. Cidade, Estado e data de nascimento: _____
3. Cidade e Estado/Acampamento/Assentamento de atual residência: _____
4. Movimento Social do qual faz parte: _____
5. Escrever sobre sua trajetória no Movimento Social e ingresso no MAG/IEJC:

PARTE II – EDUCAÇÃO FÍSICA/CULTURA CORPORAL

1. Escrever sobre sua experiência na docência em alguma escola ou outro espaço educativo.
2. Comente sobre a Educação Física/Cultura Corporal na sua formação escolar, enquanto componente curricular, como foi e, na sua opinião, como deveria ser. Justifique:
3. Qual a sua avaliação sobre a participação dos elementos da cultura corporal na formação do ser humano:
4. Nos acampamentos/Assentamentos do MST, quais são as preocupações da comunidade com o tempo de lazer/educação física/cultura corporal, existem espaços para este fim. Comente:

APÊNDICE IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
LINHA DE PESQUISA: TRABALHO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: MARLENE RIBEIRO
DOUTORANDA: LENI HACK

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

Nome completo, cidade e estado de origem, Movimento Social do qual faz parte.
Contar sobre a sua trajetória histórica no Movimento Social e ingresso no MAG/IEJC.
Experiência na docência em alguma escola ou em outro espaço educativo.

PARTE II – SOBRE O CURSO

1. Falar sobre a organização do curso, nos seus diferentes aspectos:
 - a) do processo de tomada das decisões;
 - b) da preparação das etapas;
 - c) do tempo comunidade;
 - d) dos tempos educativos no tempo escola;
 - e) da constituição dos NB's e demais instâncias deliberativas.

2. Falar sobre a organização pedagógica do curso:
 - a) aspectos importantes do método pedagógico;
 - b) relação do/a educador/a com educandos/as;
 - c) planejamento e definição dos objetivos do curso e componentes curriculares;
 - d) avaliação sobre a organização dos tempos educativos;
 - e) quais os princípios pedagógicos do MST que você considera fundamentais para o desenvolvimento de uma educação transformadora.

PARTE III – SOBRE A CULTURA CORPORAL

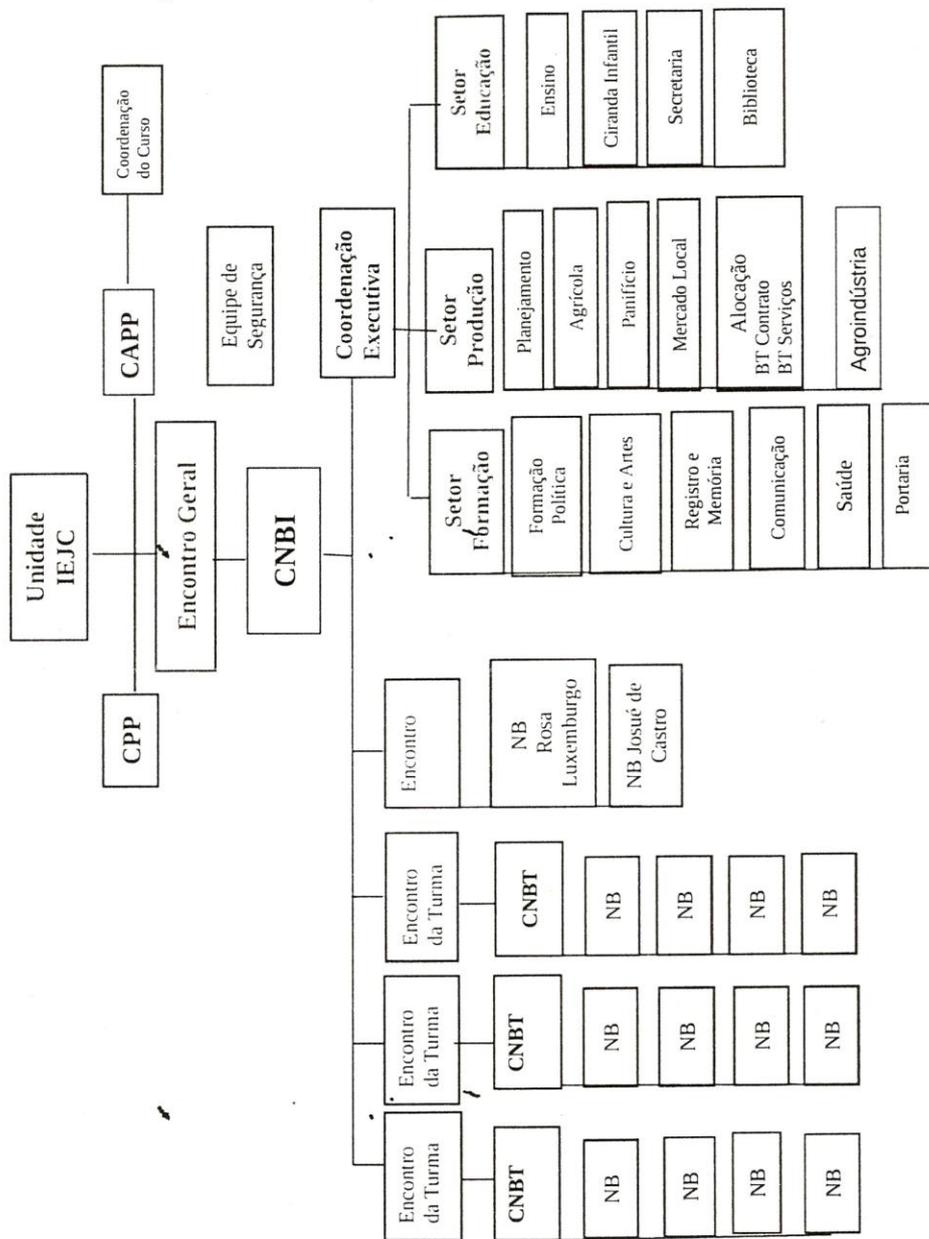
1. Falar sobre a cultura corporal nas atividades pedagógicas:
 - a) o que você entende por cultura corporal;
 - b) o que você entende por formação integral, onilateral;
 - c) quais as preocupações com o tempo de lazer/educação física na organização do curso;
 - d) educação física na matriz curricular – como está e como deveria ser, porquê;
 - e) como se desenvolvem os elementos da cultura corporal no projeto de curso;
 - f) quais os sentidos e significados pedagógicos das manifestações da cultura corporal no processo de formação de educadores/as;
 - g) qual a sua avaliação sobre a participação dos elementos da cultura corporal na formação do sujeito;
 - h) papel da mística no processo pedagógico, ela pode ser considerada como uma manifestação da cultura corporal.

ANEXOS

ANEXO I ORGANOGRAMA DO IEJC

20/04/2009

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
IEJC- Instituto de Educação Josué de Castro



ANEXO II**MÚSICA DA TURMA JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI**

Educar e formar a consciência
São os caminhos que queremos construir
Respeitando os limites dos sujeitos
E o projeto da elite destruir

Na ação da militância
Uma luta consciente
Rompendo a cerca da ignorância
Respeitando a nossa gente

Somos educadores
Buscando a força no andar
Trocando experiência
E com o povo junto a caminhar

Povos da América Latina
Lutando por liberdade
Terra, cultura e formação
Construindo a nossa identidade.
(música de autoria da turma)
Texto impresso no convite de Formatura.

ANEXO III**Carta do 13º Encontro Nacional do MST**

1. Nós, mais de 1.500 trabalhadores rurais sem terra, vindos de todas as regiões do Brasil, e delegações internacionais da América Latina, Europa e Ásia, nos reunimos de 20 a 24 de janeiro de 2009 em Sarandi, no Rio Grande do Sul, para comemorar os 25 anos de lutas do MST. Avaliamos, também, nossa história e reafirmamos o compromisso com a luta pela Reforma Agrária e pelas mudanças necessárias ao nosso país.
2. Festejamos as conquistas do nosso povo ao longo desses anos, quando milhares de famílias tiveram acesso à terra; milhões de hectares foram recuperados do latifúndio; centenas de escolas foram construídas e, acima de tudo, milhões de explorados do campo recuperaram a dignidade, construíram uma nova consciência e hoje caminham com altivez.
3. Reverenciamos nossos mártires que caíram nessa trajetória, abatidos pelo capital. E, lembramos dos líderes do povo brasileiro que já partiram, mas deixaram um legado de coerência e exemplo de luta.
4. Vimos como o capital, que hoje consolida num mesmo bloco as empresas industriais, comerciais e financeiras, pretende controlar nossa agricultura, nossas sementes, nossa água, a energia e a biodiversidade.
5. Nos comprometemos em garantir à terra sua verdadeira função social; cuidar das sementes e produzir alimentos saudáveis, de modo a proteger a saúde humana, integrando homens e mulheres a um meio-ambiente saudável e adequado a uma qualidade de vida cada vez melhor.
6. Reafirmamos nossa disposição de continuar a luta, em aliança com todos os movimentos e organizações dos trabalhadores e do povo, contra o latifúndio, o agronegócio, o capital, a dominação do Estado burguês e o imperialismo.

7. Defendemos a Reforma Agrária como uma necessidade popular, que valoriza o trabalho, a agro-ecologia, a cooperação agrícola, a agroindústria sob controle dos trabalhadores, a educação e a cultura, medidas imprescindíveis para a conquista da igualdade e da solidariedade entre os seres humanos.
8. Estamos convencidos de que somente a luta dos trabalhadores, e do povo organizado, pode nos levar às mudanças econômicas, sociais e políticas indispensáveis à efetiva emancipação dos explorados e oprimidos.
9. Reafirmamos a solidariedade internacional e o direito dos povos à soberania e à autodeterminação. Por isto, manifestamos nosso apoio a todos os que resistem e lutam contra as intervenções imperialistas, como hoje faz o povo afegão, cubano, haitiano, iraquiano e palestino.
10. Cientes de nossas tarefas e dos enormes desafios que se colocam, reafirmamos a necessidade de construir alianças com as organizações e os movimentos populares e políticos em torno de bandeiras comuns, para que, unidos e solidários, possamos construir um projeto popular, capaz de romper com a dependência e subordinação interna e externa ao capital, e de construir uma sociedade igualitária e livre – uma sociedade socialista.

Sarandi/RS, 24 de janeiro de 2009

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST