

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eliete Ávila Wolff

**FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DA
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO**

Porto Alegre

2007

Eliete Ávila Wolff

**FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DA
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em educação.

Orientadora.

Prof^a. Dr^a. Marlene Ribeiro

Porto Alegre

2007

W857

Wolff, Eliete Ávila

Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo /
Eliete Ávila Wolff, Porto Alegre. 2007.
230 f. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.
Porto Alegre, RS, 2007.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Ribeiro

1. Formação de professores – 2. Vigotsky, L. S., (Lev Semenovich). 1896-
1934. 3. Educação rural. I. Ribeiro, Marlene – Orientadora. III.
Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. II. Título.

CDD: 370.71

Catálogo: Iraci Borszcz – CRB 14/372

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores, cujo projeto de vida se eleva sobre o cotidiano e sobre o senso comum, em busca de um mundo melhor para a humanidade.

Especialmente à minha querida orientadora, Marlene Ribeiro, cheia de vida, compromisso político e amor por seus projetos. Aprendi muito a respeito da educação no país, da educação do campo, sobre a polêmica relação Universidade/Movimentos Sociais e sobre o papel do professor neste processo. Por sua opção em orientar-me, pelo companheirismo e seriedade com os quais guiou este trabalho. Por todos nós, seus orientandos, ela também fez uma escolha radical.

À Carmem Machado, que nos acompanhou nos primeiros anos de doutorado, nos primeiros contatos com o Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, Veranópolis/RS, e nos primeiros passos desta pesquisa. Por estar na luta por uma universidade comprometida. Por ousar ser uma educadora séria e de compromisso.

Ao professor Triviños, por surpreender com sua vitalidade e profundidade teórica. Por nos conduzir através dos complexos caminhos do materialismo histórico e dialético. Por me ensinar muito sobre a arte de ensinar, sobre o trabalho coletivo e a importância da teoria.

Aos membros da banca de qualificação, Roseli Caldart, Andréa Zanella, Professor Triviños, e Newton Duarte, por suas preciosas e rigorosas colaborações para este trabalho.

Aos funcionários da UFRGS, especialmente da Pós Graduação da Faculdade de Educação, por seu profissionalismo e prontidão.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e da Via Campesina, que abriram suas portas para que eu pudesse conhecer mais a fundo sua luta. Ensinarão-me a profundidade e a radicalidade de seus sonhos e me mostraram os caminhos por onde passaram, com dor e alegria, para alcançá-los. Pude, através da tarefa de orientação de

duas graduandas do curso de Pedagogia da Terra, conhecer em detalhes a importância e o desenvolvimento da pesquisa, para a formação de seus educandos/as.

Às minhas orientandas, Janes e Daiane, por compartilharem seu processo, por confiarem em mim, e por me ensinarem tanto.

Aos educadores/as e educandos/as do ITERRA, que contribuíram comprometida e generosamente para a realização desta pesquisa. Por me acolherem tantos dias em seu espaço de trabalho, em meio a milhares de tarefas urgentes, e me oferecerem condições para a realização desta pesquisa. Por confiarem em mim.

À querida Conceição Paludo, por todos os apoios, a confiança, por me acolher em seu grupo de trabalho. Pelos ensinamentos na brilhante condução do complexo processo educativo, organizativo, e de aprendizagem que se desenvolve na relação UERGS/ITERRA. Pela amizade, por ser guerreira, apostar em seus sonhos e por sua admirável entrega às lutas do povo.

Às (os) colegas da pós-graduação, que foram também professoras (es) e amiga(os), especialmente

À Regina Tcheli, Vera Corazza, Júlia Petri, Minazi, Fátima com quem tive momentos de debates verdadeiramente enriquecedores e apaixonados, sobre o materialismo dialético e sobre o marxismo que jamais esquecerei. Foi um privilégio, como estudante da pós-graduação compartilhar de debates tão profundos.

À Silvana por estarmos juntas na tarefa do doutorado, pelo companheirismo, e imenso carinho que dedica a todo o seu trabalho. Por me ensinar muito, compartilhando seu processo de pesquisa. Por sua imensa doação e amizade. Dividimos angústias e conquistas.

À Nair Casagrande, Naná, quem admiro por sua determinação e força. Por estarmos juntas. Por seu companheirismo, por compartilharmos sonhos, idéias, formas de entender a vida. Por estar ao meu lado em momentos difíceis, por abrir-me caminhos, em minha aproximação ao IEJC, por sua fé na vida e seu compromisso.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, pela bolsa concedida.

Ao Paulinho Tumolo, com quem dei os primeiros passos em direção ao doutorado em Educação, que leu meu projeto, me fez importantes e valiosas contribuições.

Acompanhou de perto a construção deste sonho. Por seu carinho, respeito, compromisso. Por apostar em mim em um momento tão importante e difícil.

À Carmem Andaló, por sua leitura do projeto, suas excelentes correções, por ter-me apontado importantes caminhos.

Ao professor Alceu, que junto com Marlene Ribeiro, Carmem Machado, Paulo Tumolo e Célia Vendramini apoiaram e nos ajudaram a realizar um curso intensivo de formação em marxismo, que se tornou um marco par nós.

À Andréa Zanella, por sua leitura da parte metodológica de meu trabalho e suas importantes contribuições.

Aos colegas do grupo de Orientação dos educandos/as da Pedagogia da Terra, do IEJC, com quem tive momentos de grande aprendizagem.

Aos educadores/as da Escola de Fraiburgo/SC, onde tive meus primeiros contatos com a educação do MST, no ano de 2000.

Ao professor Capela, pelas leituras, sugestões de bibliografias, por compartilhar suas experiências com o MST e seu trabalho pedagógico.

À Renata, por sua ajuda valiosa em diversas atividades desta pesquisa.

Às pessoas amigas, que me acompanharam de perto, de longe, com carinho, meu enorme agradecimento.

Ao Helton, pelas leituras e contribuições sobre as questões da migração e pelo carinho; à Ariane, Werner e à Silvia, pelo apoio e amizade.

À Carmem Susana – Susi. Companheira de luta, de projeto, de sonhos. Por sua persistência e fé na vida. Pelo interesse e acompanhamento.

À Lílian. Pelo carinho e interesse com que se dedicou em cada etapa destes últimos anos de minha vida. Tenho aprendido com seu compromisso político e com a seriedade com que conduz seu trabalho. Foi um apoio generoso.

Ao Neuso, Isabel, Ana Cristina e Felipe, que me acolheram cuidadosa e carinhosamente, em Porto Alegre, sempre que precisei.

Aos irmãos e irmãs e suas famílias. Obrigado pelo carinho e apoio. Por estarem sempre disponíveis para mim e minha filha.

Aos meus pais (Ruy Wolff e Áurea Wolff), que tem sido uma fonte de exemplos. Eles nunca desistiram. Renovam todos os dias a vida e lutam por seus ideais de forma

radical. Agradeço pela perseverança, por estarem sempre dispostos a oferecer condições para meu trabalho. Por suportarem minhas angústias, dúvidas, e os silêncios que esta tarefa impõe. Por seu apoio incondicional, o amor e força.

À minha filha Júlia, fonte imensa de vida, que mesmo em sua meninice soube compreender minhas ausências, com generosidade, saúde e alegria. Ao seu pai, Nildo Ouriques, que me deu apoio incondicional. Pelas leituras cuidadosas e profundas. Pelas contribuições teóricas e de caráter político, livros, materiais. Pelo exemplo de compromisso político e por ter gerado comigo este projeto, compartilhado sonhos, angústias e por ser um generoso e amado pai.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada contém um estudo realizado sobre o curso de formação de educadores/as, promovido pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA em convênio com a UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. O estudo abordou especificamente a Turma I do curso de Pedagogia da Terra, que aconteceu entre os anos 2002 a 2005, no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, situado em Veranópolis, Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi acerca dos fundamentos psicossociais presentes na formação de educadores/as. Procuramos identificar as formas em que a psicologia aparece durante o curso e os fundamentos psicossociais da proposta pedagógica do Movimento. Além disso, observamos em que medida a teoria sócio-histórica da psicologia, fundamentada em Vygotski, Luria e Leontiev, contribuem para os propósitos da formação do educador do campo. Para tanto, analisamos as matrizes teóricas da Pedagogia do MST e suas teorias psicológicas mais presentes. Buscamos realizar um estudo estabelecendo a relação entre as concepções propostas pela Pedagogia do Movimento as concepções próprias à teoria histórico-cultural ou sócio-histórica. Abordamos as categorias enquanto relação, buscando percebê-las em movimento, nas entrevistas, nos documentos e nas produções dos educandos/as. Elas são indivíduo/coletivo; atividade/linguagem; aprendizagem/desenvolvimento. Encontramos que a psicologia histórico-cultural é abordada de forma ainda limitada, tanto nos materiais do Movimento, nas produções curriculares, quanto nas produções dos educandos/as. No entanto, no Método Pedagógico e em muitos dos conteúdos presentes na formação encontramos os fundamentos epistemológico similares aos da teoria histórico-cultural, aproximando os autores aqui pesquisados à proposta pedagógica em questão.

Palavras-chaves: Formação de professores, Vygotski, coletivo, atividade, migração, movimentos sociais do campo, psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

The research presented here contains a study carried out on a training course for educators, promoted by the Technical Institute of Qualification and Agrarian Reform Research - ITERRA in accordance with UERGS – The State University of Rio Grande Do Sul. This study specifically approached the first group on the course of Rural Pedagogy that took place between 2002 and 2005, in the Educational Institute Joshua de Castro - IEJC, situated in Veranópolis, Rio Grande Do Sul State. The research was concerned with the psycho-social fundamentals of the educators' training. We tried to identify the ways in which psychology appears during the course and the psycho-social pedagogical fundamentals proposed by the Movement. In addition we could observe, to what degree the social-historic theory of psychology, based on Vygotski, Luria and Leontiev, contribute to the framework of the rural educators' training course. In such a way, we analyzed the theoretical matrices of the MST Pedagogy and its present psychological theories. We carried out a study establishing the relation between the conceptual proposals for the Pedagogy of the Movement and their own conceptions of cultural-historic social-historic theories. We approached the categories in terms of relation, searching to perceive them in movement, in the interviews, documents and what the educators produced. They are: collective individual;/ activity/language; learning/development. We found that the cultural-historic psychology is still approached in a limited manner, in the materials that the Movement utilizes and also in the curricular productions. However, in the Pedagogical Method and many of the contents present in the course, we found epistemological fundamentals similar to the cultural-historic theory, approximating the author's present research to the pedagogical proposal in question.

Key Words: Teacher Training, Vygotski, collective, activity, migration, Rural Social Movements, cultural-historic psychology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	3
------------------------	----------

CAPÍTULO I

ELEMENTOS HISTÓRICOS DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL.....	9
--	----------

1. 1 – Ocupação capitalista do campo e a migração.....	10
---	-----------

1. 2 – Os migrantes que se constituem enquanto classe e Movimento.....	14
---	-----------

1. 3 – A formação histórica do ser humano	19
--	-----------

1. 4 – Trabalho e educação.....	20
--	-----------

1. 5 – O trabalho e a educação no campo.....	22
---	-----------

1. 6 – Educação para o campo.....	25
--	-----------

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO.....	31
---	-----------

2. 1 – A Pedagogia da Terra.	32
--	-----------

2. 2 – Da educação do MST para a Educação do campo: a Via Campesina...36	
---	--

2. 3 – A conquista da UERGS e do convênio UERGS/ITERRA.....	38
--	-----------

2.3.1 – A pedagogia UERGS/ITERRA.....	40
---------------------------------------	----

2.3.2 – O IEJC	42
----------------------	----

2. 4 – Abordagem Metodológica.....	45
---	-----------

.....	45
--------------	-----------

2.4.1 – Os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados.....	49
--	----

2. 5 – O método pedagógico, a pesquisa e os estágios: elementos do currículo da Pedagogia da Terra.....	53
--	-----------

2.5.1 – A relação currículo e método ou relação conteúdo e forma.....	53
---	----

2.5.2 – O método pedagógico do IEJC.....	65
--	----

2.5.3 – A pesquisa.....	68
-------------------------	----

2.5.4 – Os Estágios	74
---------------------------	----

2. 6 – Matrizes da formação pedagógica do campo.....	81
---	-----------

2.6.1 – Pedagogia do Oprimido.....	84
------------------------------------	----

2.6.2 – A Pedagogia Socialista.....	87
-------------------------------------	----

CAPÍTULO III

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	93
--	-----------

3. 1 – A psicologia da educação na formação de educadores/as.....	94
--	-----------

3. 2 – A escola pública do campo, e a formação de educadores.....	101
--	------------

3. 3 – A Escola soviética de psicologia.....	106
---	------------

3.3.1 – A crise da psicologia e o método.....	109
---	-----

3.3.2 – Problemas com a apropriação brasileira da obra de Vygotski e sua contribuição à psicologia pedagógica crítica.....	112
--	-----

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DA PEDAGOGIA DA TERRA.....	116
4. 1 – A psicologia pedagógica crítica como fundamento psicossocial da educação do campo.....	116
4. 2 – Formação da personalidade no desafio de superação da contradição indivíduo-coletivo.....	120
4. 3 – A atividade e a linguagem na formação do educador.....	126
4. 4 – Atividade e linguagem na formação da consciência.....	133
4. 5 – Linguagem e conduta humana. A ação mediatizada do/a educador/a.....	138
4. 6 – Desenvolvimento dos processos superiores e a linguagem.....	141
4. 7– Aprendizagem e desenvolvimento, conceitos e processos em relação no contexto da Pedagogia da Terra.....	146

CAPÍTULO V

O DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DO CURSO

TURMA JOSÉ MARTÍ.....	158
Etapa I.....	163
Etapa II.....	169
Etapa III.....	170
Etapa IV.....	173
Etapa V.....	174
Etapa VI.....	175
Etapa VII.....	175
Etapa VIII.....	178
ALGUMAS CONCLUSÕES.....	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	190
MONOGRAFIAS.....	205
SIGLAS UTILIZADAS.....	206
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O estudo que aqui apresento trata de minha pesquisa de doutorado sobre os fundamentos psicossociais da formação de educadores/as¹. Esta proposta de estudo surge a partir do interesse, enquanto professora, em unificar a educação e a psicologia desde uma perspectiva crítica. Para isto, parto da análise de uma experiência de formação de educadores/as dos Movimentos Sociais do Campo, que avançou nesta direção devido a seu vínculo orgânico com a realidade brasileira, devido ao conjunto de matrizes teóricas que a constituem e ao acúmulo, de mais de duas décadas, de experiência na educação e na formação humana.

Como continuidade de meus estudos de mestrado, desenvolvidos com refugiados guatemaltecos no sul do México, me senti motivada a estudar a experiência pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Entre as características comuns com os guatemaltecos está a condição de migrantes dos trabalhadores que o integram. Tal característica acompanha a vida dos agricultores, começando pela expropriação da terra, sua passagem pela cidade e sua volta ao campo, envolvendo gerações, idas e vindas, trabalho, desemprego e muitos recomeços. O recomeçar é obrigatório na vida de quem é expulso de seu lugar. Desta forma, a migração é uma consequência da expropriação, o que não a torna, em si, uma categoria explicativa, mas descritiva e também constitutiva da condição humana. Nem todos os que pertencem ou iniciam sua participação nos Movimentos Sociais do Campo vêm diretamente do campo. Muitos são filhos de ex-agricultores, que nasceram e viveram toda a sua vida na cidade.

A proposta de formação de educadores/as que pesquisamos foi formulada pelo MST e posta em prática nas escolas dos assentamentos, acampamentos, escolas itinerantes, conquistadas na luta pela Reforma Agrária. É desenvolvida especialmente no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, Veranópolis/RS, no curso de Pedagogia da Terra. Não existe uma proposta de escola acabada para o campo, afirmam os integrantes dos coletivos de educação dos Movimentos Sociais do Campo. Existe uma escola viva, que se mantém ligada aos Movimentos, que é exigência e necessidade histórica dos povos

¹Educador/a é o termo utilizado pelo movimento, por ser mais abrangente que o termo professor, destinado à educação escolar. O Movimento trabalha com a educação popular e formação de quadro.

do campo e adquire legitimidade na ação de resistência ao esvaziamento da própria existência de seu povo.

A escola é a principal fonte acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Pode tornar-se pólo disseminador de cultura, como acreditava Makarenko (s/d-a), e fonte de auto-conhecimento, formação e transformação do caráter. Do mesmo modo, pode possibilitar a invenção do amanhã no hoje, como pretendia Pistrak (2000), se houver na escola o exercício de democracia, gerador de mentes criativas, capazes de auto-gestão e auto-determinação.

Em nossa tese, perguntamos se haveria uma psicologia própria para ser adotada por uma proposta de educação que se assume a tarefa de ser transformadora. Nós consideramos que sim. Há uma psicologia cujos fundamentos se sustentam na crítica ao mundo capitalista; esta é a psicologia baseada no materialismo histórico e dialético. Por outro lado, estão as psicologias que, pelo contrário, ocultam as contradições sociais essenciais, pois suas propostas teóricas dificultam a compreensão das razões do sofrimento e limitam as ações de superação e, ao mesmo tempo, reduzem a constituição do ser humano aos processos e mecanismos de adaptação ao ambiente e à realidade social vista como dada.

Partimos do suposto de que a psicologia histórico-cultural se aproxima mais à perspectiva da proposta de formação de educadores/as do campo do que outras teorias. Ambas propostas, do MST e a proposta histórico-cultural, buscam no materialismo histórico e dialético seus principais fundamentos, pois sustentam que os seres humanos se constituem historicamente e possuem as características específicas das sociedades nas quais se desenvolvem, assim como se transformam também no interior da mesma, no ritmo das suas próprias práticas, históricas e cotidianas.

Em termos formais, a tese inicial deste trabalho poderia ser formulada da seguinte maneira: *Os fundamentos psicossociais presentes nos Movimentos Sociais do Campo, especialmente em sua proposta pedagógica, concretizada na formação dos educadores do campo, apresentam caracteres que não coincidem teoricamente, de forma precisa com a proposta do MST.* Tal suposição serviu de referência para avaliar a experiência em questão. Encontrei nela avanços significativos e entusiasmantes. O método e sua relação com a formação configuram elementos inovadores e de grande importância para a escola pública. No entanto, apontamos também para as contradições presentes neste processo, que, em alguns momentos, incorporou de forma pouco crítica, concepções da psicologia individualista.

A escola vivencia o mundo ideológico, fragmentado, instrumental, utilitário e que prepara para o trabalho que, na sua forma legal, como emprego assalariado e protegido por direitos trabalhistas tornou-se um privilégio e não um direito. No campo, a escola tradicionalmente direcionada para a tecnificação/industrialização do campo ou para a urbanização industrial, não fugiu a esta regra. Para propor uma nova escola – a escola do campo – foi necessário associá-la a um outro projeto de nação e de desenvolvimento, que se traduz, também, em um outro projeto para a sociedade, em especial, para o campo, defendido pelos Movimentos Sociais do Campo. Este projeto fundamenta-se nas contradições trabalho-capital e campo-cidade, descritas por Marx, realimentadas pelas forças dominantes, avessas às mudanças estruturais. Torná-las objeto da consciência é parte da tarefa de formação de educadores/as do campo. Superá-las é parte do projeto histórico de resistência dos trabalhadores do campo. Assim, observando a formação de educadores/as, que acontece no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, busco nesta pesquisa identificar os fundamentos presentes na psicologia oferecida pelo curso. Para isto foi necessária uma aproximação do debate sobre a Educação do Campo, tema pouco estudado devido às prioridades urbanas que podem ser observadas na história da educação brasileira.

O tema Educação do Campo toma forma a partir de 1998, com a primeira *Conferência Nacional de Educação Básica do Campo*. Nesta Conferência foram sistematizadas as lutas e as experiências acumuladas em vários anos de educação popular e ocupação da escola pública do campo. No Rio Grande do Sul, o curso de Pedagogia da Terra, oferecido pela UERGS em convênio com o ITERRA, trabalha com uma experiência inédita para a formação de educadores, cuja ênfase é a preparação de profissionais que compreendam a realidade do campo, e com um currículo e um método voltados para uma formação integral.

Para desenvolver esta pesquisa foi necessário entrar em contato com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA. Minha relação com o ITERRA iniciou em maio de 2003². Até abril de 2005 ocorreram mais quatro visitas que

² 28 de Julho de 03. Conversa na sala de reuniões do ITERRA, no Seminário São José doado pelos freis capuchinhos. No dia 28/07/03, com alunos da Prof^a Carmen e meus orientandos: Leni, Eliete, Nair. O grupo constituía-se de 12 pessoas. Chegamos às 9:00 horas e saímos às 14:30 horas do ITERRA. A educadora designada para nos atender chama-se Matilde. E é ela quem começa a nos explicar o funcionamento dos cursos. Outubro de 2003. Entrevistada: Isabela Camini. Coordenadora do curso de Magistério de nível médio, do ITERRA e Assessora na Formação de educadores no Setor de Educação do MST. Entrevistadoras: Doutorandas: Silvana Gritti, Nair Casagrande, Eliete Ávila Wolff e a mestranda Leni Hack.. A partir do encontro ocorrido no curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação com Isabela Camini, onde cursávamos disciplina Clássicos Brasileiros, com a professora Doutora Carmem

consistiram em momentos de conhecimento, entrevistas, coleta de documentos e revisão dos primeiros materiais pedagógicos sobre os quais seria desenvolvido o trabalho de pesquisa. Com base nesse processo elaborei uma primeira etapa de compreensão e de aproximação do fenômeno. Também, neste processo, me vinculei ao curso de Pedagogia da Terra – Turma 2, como orientadora de quatro monografias de final de curso³.

Busquei conhecer a psicologia a partir da leitura da *produção dos Movimentos Sociais do Campo*: princípios filosóficos e pedagógicos e documentos principais; *da produção dos educadores/as*: planos de aulas, seminários e bibliografias; *da produção dos educandos/as*: monografias, memórias de etapas (coletivas); relatos de aprendizagens (individuais).

Neste estudo focalizei especificamente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e atividade-linguagem (teoria-prática), tal como elas aparecem na produção dos educandos/as, dos educadores/as e nos materiais do Movimento. Analisadas à luz da psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, através dos trabalhos de Leontiev, Luria, Vigotsky, procuro formular uma contribuição para esta proposta pedagógica. Analiso também a relação indivíduo-coletivo, pois esta se destaca enquanto traço característico desta pedagogia.

Vygotski e seus compatriotas, Leontiev e Luria encabeçaram o projeto de construir uma psicologia comprometida com a realidade, particularmente a Soviética, no período de construção da revolução socialista. Muitas de suas pesquisas revolucionaram a compreensão da relação desenvolvimento-aprendizagem, assim como a relação ensino-aprendizagem. Vygotski, sobretudo, se propôs, a partir de seus estudos sobre as teorias psicológicas da época e sobre o marxismo, formular uma teoria psicológica que superasse aquilo que chamou de “crise” da psicologia, baseado, principalmente, na compreensão materialista, histórico-dialética da relação indivíduo-sociedade. Seus trabalhos têm sido amplamente estudados, sobretudo nos últimos 20 anos, introduzindo novas contribuições para pesquisadores, profissionais da educação, da psicologia, da lingüística e outras áreas afins.

Machado, foi que propusemos a entrevista. Fizemos uma reunião na casa de uma das colegas – Silvana Gritti para realizarmos uma primeira conversa informal com Isabela.

³. Daiane Fiorini (MAB, Mariano Moro/RS), com a monografia “Metodologias e práticas educacionais em uma escola no campo” e Janes Carra. (MMC/RS) com a monografia “Dificuldade de Aprendizagem e gênero”, ambas defendidas em novembro de 2006, no ITERRA. As orientandas Marlene Ana Schmitt (MMC/RS); Neusa Rodrigues Galvão (MST/GO) tiveram que se afastar.

A tese está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo busco compreender aspectos históricos e formadores dos Sem Terra onde é gestada uma proposta para a Educação do Campo. Também neste capítulo situo a Educação do Campo no seio das políticas liberais e suas últimas reformas, assim como trabalho a relação educação-trabalho no campo, procurando situar as formas através das quais o trabalho se organiza atualmente, em relação ao universo capitalista. Por último, e ainda neste mesmo capítulo, analiso a relação entre Movimentos Sociais e Educação do Campo, no âmbito da luta pela Reforma Agrária.

O modo de produção capitalista, como forma hegemônica de organização social, penetra, através do trabalho enquanto atividade vital, em todos os espaços e relações sociais. Isto favorece a formação de um currículo individualista e de uma educação competitiva, direcionada para o trabalho urbano-industrial. As propostas pedagógicas, seu conteúdo psicológico e os autores que as fundamentam tendem a fortalecer tais visões. Em contrapartida, é na resistência a estas forças e, ao mesmo tempo, imersa nela que a pedagogia do campo se constitui. E é nesta resistência, também, que se constituem uma forma distinta de formação coletiva e individual.

O segundo capítulo aborda o surgimento da formação de educadores/as preparados especificamente para trabalhar com os assentamentos da Reforma Agrária. Neste mesmo capítulo descrevo a criação do curso de Pedagogia, criado no Rio Grande do Sul, por uma mobilização de vários setores da sociedade, incluindo os movimentos sociais populares, no momento histórico da criação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Abordo, ainda, a ampliação da participação de educadores/as, que, inicialmente, pertenciam apenas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, e que passaram a incluir outros Movimentos Sociais, participantes da Via Campesina – Brasil⁴. Relato aspectos históricos do convênio entre UERGS e ITERRA para a criação de duas turmas de Pedagogia da Terra. Com uma delas, a Turma José Martí, desenvolvo minha pesquisa. Neste capítulo inicio uma análise sobre o currículo, o método pedagógico, a pesquisa e o estágio, iniciando a análise das categorias em estudo.

O terceiro capítulo resgata a relação da educação e da psicologia, situada no âmbito da visão liberal de indivíduo, e, em seguida, procuro apontar características de

⁴ Movimento internacional que, no Brasil, congrega o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC; a Pastoral da Juventude Rural – PJR; a Comissão Pastoral da Terra – CPT e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil – FEAB.

algumas teorias educacionais hegemônicas que têm contribuído, no âmbito da educação, para o fortalecimento do mesmo ideário liberal-burguês, como o são as teorias do professor reflexivo e do construtivismo. Procuo situar a psicologia na relação com a educação *rural* como instrumento de formação direcionado para a valorização do mundo e do trabalho urbano em detrimento do rural, assim como de assessoramento para a atuação de programas de desenvolvimento rural. Ainda no terceiro capítulo, apresento alguns aspectos históricos do que chamei de *psicologia pedagógica crítica*, para introduzir o que vem em seguida, quando desenvolvo teoricamente as categorias de análise sobre as quais me debruçarei neste estudo.

No quarto capítulo desenvolvo mais amplamente as categorias estudadas e sua relação com a Pedagogia da Terra. No quinto capítulo trato do processo da turma, procurando reunir nele os vários aspectos já discutidos anteriormente e procurando salientar os diferentes momentos da formação humana.

Avanços políticos e pedagógicos do MST se encontram, em parte, no seu projeto educacional, que busca responder às suas necessidades históricas e práticas e que está fundamentado em um conjunto de matrizes teóricas que lhe dão sustentação. A formação, constituída de contradições entre o ser social do Movimento e o ser social do capital, se estabelece no ambiente do IEJC, pois os educandos/as e educadores/as estão em permanente processo de confronto com as formas de relação aprendidas fora da escola e as formas propostas por esta. Se pensarmos que a psicologia permeia toda a ação humana, é também tarefa da psicologia subsidiar todas as dimensões humanas desta proposta.

Quanto à metodologia, foram feitas entrevistas durante vários momentos do processo. Utilizamos também a análise de conteúdo para localizar as categorias e identificar as formas em que eram abordadas nos documentos sobre educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, nas produções curriculares e nas produções dos educandos/as.

CAPÍTULO I

ELEMENTOS HISTÓRICOS DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL

As contribuições da psicologia para a formação de educadores/as do campo não estão restritas aos acontecimentos que ocorrem no contexto da sala de aula. Sua participação alcança o espaço da escola, da comunidade e está envolvida nas definições de políticas públicas educacionais. No decorrer deste trabalho procuro mostrar como a psicologia assegurou sua participação na realização de um pensamento educacional urbano-industrial e como a educação para as populações do campo foi sempre carregada de sentidos e significados associados às políticas desenvolvimentistas, que assumiram o determinismo tecnológico como única possibilidade de desenvolvimento para nosso país. Este capítulo tem um caráter um pouco mais histórico, quanto à questão da terra e dos Movimentos Sociais, pois, a apropriação do contexto atual, depende muito do processo anterior.

O que ainda hoje persiste no campo é resultado de um século de descaso com sua população e de ações deliberadas para a manutenção ordem social. Como exemplo do descaso, está o fato de que para educadores/as que trabalham no campo ainda hoje restam os piores salários, para as crianças as piores escolas. A história da educação do campo, suas melhorias, avanços e retrocesso, são consequência e acompanham a história da estruturação e distribuição de terras. Neste capítulo trato de aspectos históricos do desenvolvimento capitalista, das migrações e do surgimento dos Movimentos Sociais do Campo que hoje trabalham por uma proposta para a educação do campo.

1. 1 – Ocupação capitalista do campo e a migração

A migração é resultante do processo de acumulação capitalista. Nos anos de 1940 a 1970 o processo de industrialização associado à urbanização expulsava legiões de agricultores de suas terras para torná-los operários. A partir dos anos de 1980, mas principalmente na última década do século XX, novas tecnologias são aplicadas aos processos de trabalho industrial, comercial e de serviços intensificando o desemprego estrutural. Na agricultura mecanizada, baseada na monocultura de grãos para exportação que exige grandes extensões de terra, essas tecnologias também expõem trabalhadores por todos os poros,⁵ empurrando-os ora para as periferias⁵ das cidades ora destas periferias, para a luta pela terra. São estes os migrantes que compõem a população que integra os Movimentos Sociais do Campo, que estão presentes também na escola do campo proposta atualmente para os assentamentos. Seu processo de constituição passa pela reorganização geral da vida, através, primeiro, dos vínculos com os Movimentos e, posteriormente com a terra, em ações não apenas de resistência às consequências do desenvolvimento capitalista, mas de apropriação de um projeto político, para *além do capital*⁶.

Não é objeto deste estudo a análise sobre o caráter migrante destes Movimentos, porém, vale destacar que migração e classe social estão relacionadas e determinam a constituição humana de seus integrantes, pois, por motivos econômicos ou mesmo pela violência, as classes populares estão obrigados a migrar de suas regiões de origem. A migração afeta integralmente o ser humano que a sofre; porém, provoca também modificações no ambiente, nas relações de trabalho e humanas do lugar, busca instalar-se para reconstituir sua vida.

⁵ Para Castel (1998, p. 473), o migrante está situado no chamado "bloco periférico". O "bloco popular" estaria para ele formado por operários e por empregados que ocupam um lugar subordinado na configuração salarial. É uma aproximação, sem dúvida, colocar no mesmo "bloco" operários e empregados. Entretanto, na década de 1960, assiste-se à transformação de uma classe operária extensa e renovada, incorporando cada vez mais empregados. Neste sentido, na medida em que o MST organiza os trabalhadores do "bloco periférico", parece, de acordo com o pensamento de Castel, não ser possível trabalhar com o conceito de classe.

⁶ Termo utilizado por Mészáros (2001).

Através da divisão do trabalho criou-se também uma oposição do campo em relação à cidade, ocasionando a destruição da vida do agricultor. A ciência moderna privilegiou os fenômenos sociais urbanos em detrimento dos rurais, ainda que, enquanto capital, tenha se expandido no campo. Como afirma Marx (1980, p. 708)⁷, o modo de produção capitalista

Transforma a agricultura, que deixa os processos da fração menos evoluída da sociedade, puramente empíricos e prisioneiros da tradição e passa a aplicar, de maneira consciente e científica, a agronomia, desde que essa transformação seja possível nas condições da propriedade privada. [...] o monopólio da propriedade da terra é pressuposto histórico e fica sendo base constante do modo capitalista de produção, como de todos os modos anteriores de produção que se fundamentam de uma forma ou de outra na exploração das massas.

Todavia, Marx mostra como o capitalismo transforma a agricultura e a submete à propriedade privada⁸, atribuindo-lhe uma especificidade, pois, somente o capital “cria essa forma, subordinando a agricultura ao capital.” Outra especificidade deste sistema é o decréscimo contínuo da população agrícola em relação à não-agrícola [...]” (Ibidem, p. 731). Pesquisadores como Polanyi (2000), Thompson (1984), Mészáros (2001), Marx (1984), demonstraram que os cercamentos⁹ de terra para pastagens realizadas em séculos passados, foram um momento chave para o crescimento do capitalismo. Segundo Mészáros (2001, p. 652) surgiram, a partir desta época, os “pobres que trabalhavam,” que se tornaram úteis – como produtores e consumidores. Porém, milhares de outros trabalhadores formaram o excedente e tornaram-se “ândarilhos” e “vagabundos”¹⁰.

⁷ Marx (1980) Cap. XXXVIII sobre a Renda Fundiária.

⁸ Marx critica a Hegel em sua concepção sobre o direito à propriedade privada (1980, p. 706): Nada mais cômico que a argumentação de Hegel sobre a propriedade privada. O homem como pessoa deve transformar em realidade sua vontade, a alma da natureza externa, e por isso deve se apossar dessa natureza como sua propriedade privada. Se essa é a destinação “da pessoa,” do homem como pessoa, concluir-se-ia daí que todo ser humano tem de ser proprietário de terra, para se realizar como pessoa. A livre propriedade da terra, produto dos tempos modernos, não é, segundo Hegel, determinada relação social, mas relação entre o homem como pessoa e a natureza; “direito absoluto que tem o ser humano de apropriar-se de todas as coisas” (Hegel, *Philosophie des Rechts*, 1840, p.79). Antes de tudo está claro que o indivíduo não pode “se proclamar proprietário por sua vontade,” contra a vontade alheia que também queira se corporificar no mesmo pedaço do planeta.”

⁹ Os cercamentos de terra aconteceram para expulsar os camponeses e eram chamados, de forma adequada, de revolução dos ricos contra os pobres. Os senhores e os nobres estavam perturbando a ordem social, destruindo as leis e os costumes tradicionais, às vezes pela violência, às vezes por pressão e intimidação. Eles literalmente roubavam o pobre na sua parcela de terras comuns [...]” Polanyi (2000, p. 53).

¹⁰ Somente sob Henrique VIII, 72 mil “pobres” foram exterminados (MARX, 1984).

A expulsão do trabalhador do campo inicia durante o processo que Marx (1984)¹¹ chamou de acumulação primitiva e continua ocorrendo até hoje, mantendo correntes migratórias constantes¹². Este processo expulsou o camponês da terra, transformando-o em *migrante*¹³, liberando-o para o trabalho capitalista¹⁴. Sem seus meios de sobrevivência os agricultores foram levados à venda *livre de sua força de trabalho*. Isto porque somente a *força de trabalho humana* é capaz de produzir o lucro do capitalista¹⁵. O trabalho agrícola autônomo deu lugar ao emprego assalariado¹⁶ dentro do sistema de cooperação subordinada capitalista (MARX, 1980) de produção.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada a relação (MARX, 1984, p.105).

Conforme importante estudo realizados, no Brasil, por Martins (1982, p.71), constata-se que a relação do agricultor com a terra tem, uma origem histórica de classe. Conforme o autor, foi a Lei de Terras, já em 1850, que criou o regime de propriedade, vigente até hoje, que instituiu o “cativeiro da terra” – proibindo o uso livre da terra, ou seja, tornando-a cativa ou propriedade privada. O fim do tráfico negreiro da África para o Brasil, coincide com a Lei de Terras. Criavam-se os critérios para a regulação de correntes migratórias de trabalhadores estrangeiros *livres* que, com o correr do tempo,

¹¹ Marx (1984), V. 1, Tomo 2, Cap XXIV, A chamada acumulação primitiva, pp. 829-882.

¹² Como demonstra o Censo do IBGE de 2000.

¹³ Como foi assinalado anteriormente, o migrante não sai de sua terra a não ser devido à necessidade de sobrevivência. Por esta razão toda migração é de alguma forma forçada.

¹⁴ Castel (1998, p. 453), demonstra que os migrantes foram chamados para o trabalho urbano, na França, sobretudo a partir de 1968, quando desapareceram, do campo, mais de 375.000 trabalhadores agrícolas.

¹⁵ O conceito de trabalho produtivo não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar (MARX, 1984, p.106).

¹⁶ Castel (1998 p.472), em seu estudo sobre a sociedade salarial traz importantes contribuições para a compreensão das transformações ocorridas no mundo do trabalho em várias épocas do desenvolvimento do capitalismo, e, em particular nas últimas décadas. Castel (Idem, p.475-6) situa os migrantes no bloco periférico ou residual, pois dentro da sociedade salarial não constitui um grupo com salário mensal, quando encontram trabalho.

viriam a substituir os escravos (Ibidem, p. 72). Estes migrantes, do início do século XX, impedidos de cultivar suas próprias terras, ficavam limitados à condição de peões das fazendas de café.

Para Oliveira (2001), este processo marcou, no Brasil, a identidade entre o capitalista urbano e o grande proprietário de terras ou latifundiário. Ao contrário do que ocorreu em outros países, os proprietários de terra não se tornaram um problema para o desenvolvimento capitalista, mas sua principal fonte de renda. Desde a colonização, os grandes capitalistas são também donos de grandes propriedades rurais.

No Brasil, esta aliança fez com que, ao invés de a burguesia atuar no sentido de remover o entrave (a irracionalidade) que a propriedade privada da terra traz ao desenvolvimento do capitalismo, atuasse no sentido de solidificar, ainda mais, a propriedade privada da terra. Foi em decorrência desta mesma aliança que, na Assembléia Constituinte de 1988, o único capítulo da Constituição a ter recebido praticamente a unanimidade dos votos dos representantes dessas elites, foi aquele sobre a Reforma Agrária. Ressalte-se que tal comportamento não ocorreu com relação a outros capítulos da Constituição brasileira. Dessa forma, a concentração da propriedade privada da terra no Brasil não pode ser compreendida como uma excrescência à lógica do desenvolvimento capitalista. Ao contrário, ela é parte constitutiva do capitalismo que aqui se desenvolve (OLIVEIRA, 2001).

As análises formuladas por autores, como Mészáros (2001) e Wallerstein (2001), permitem a compreensão da movimentação populacional de regiões mais pobres para regiões mais ricas, e de regiões rurais para urbanas, associada às oscilações da economia mundial. Na década de 1970, a crise econômica mundial foi uma importante matriz de migrações, devido ao aumento da pobreza nos países de Terceiro Mundo, e à concentração da riqueza nos países industrializados. Como afirma Vendramini (2004, p. 160), o que leva as pessoas a migrarem para a cidade ou outras regiões agrícolas é o trabalho ou a falta dele, ainda que o acesso à saúde, educação e lazer sejam extremamente precários. Em seu estudo sobre migração no estado de Santa Catarina, a autora constata que a população migrante deste estado corresponde ao processo migratório nacional e internacional. Mulheres e jovens, comenta a autora, procuram as cidades submetendo-se ao trabalho precário e instável e à vida nas favelas¹⁷.

No que diz respeito aos trabalhadores, no entanto, Martins (1982, p. 14) alerta para a particularidade do trabalhador do campo, ou seja, onde os lavradores, os posseiros e arrendatários, os colonos, os parceiros, os pequenos proprietários atuam de forma

¹⁷ Ver também Castel (1998, p. 455-6).

distinta dos operários, pois sua experiência com a penetração das relações capitalistas é inversa à dos trabalhadores da cidade. Os trabalhadores no campo são expulsos da terra e, na cidade, eles são mantidos no trabalho sob forte grau de exploração. O trabalhador da cidade é explorado, o do campo, expropriado. Segundo o autor, a mercadoria do operário é a sua força de trabalho, a mercadoria do lavrador é o produto do seu trabalho. É através do mercado que a mercadoria perde a sua individualidade, que ela se socializa. O agricultor comparece perante a sociedade, perante o mercado, sozinho, dono das coisas que produziu, quando muito junto com sua família.

1. 2 – Os migrantes que se constituem enquanto classe e Movimento

Concordo com Ribeiro que ao analisar as populações do campo em constante mobilização, formula o conceito de migração para além da perda das raízes e de suas conseqüências individuais ou coletivas e o analisa a partir das lutas e da resistência, tanto para não ser expulso ou para fixar-se em outro lugar. Segundo a autora, existe um processo de

caráter educativo neste movimento formador de classe, enquanto aproxima e junta iguais[...]. A busca de um novo enraizamento do migrante precisa ser vista como inserção na luta para a quebra da relação que desenraíza [...], ou seja, as relações capitalistas de produção (RIBEIRO, 1999, p. 82).

O historiador Edward P. Thompson (1984) e também Ribeiro (1999) nos permitem pensar a migração desde a perspectiva da reorganização, reconstrução e dos mecanismos de resistência à violência, com uma perspectiva de transformar a vida. Para Ribeiro, o ser migrante, hoje, abarca agricultores expulsos de suas terras que caminham em direção às cidades em busca de trabalho, e os operários que, nas cidades, perdem seus empregos, sem perspectiva de recuperá-los, regressando ao campo. A organização coletiva em busca da sobrevivência, no entanto, enfrenta crescente ameaça e violência, vinda do Estado, por não solucionar o problema da terra.

Os integrantes do MST, em grande parte migrantes, podem ou não ter experimentado a condição de trabalhadores urbanos. A população do campo, hoje afastada da terra e do trabalho, passa a depender cada vez mais do capitalista que, por sua vez, exerce sobre o trabalhador um controle supremo sobre as diversas dimensões de sua

vida. Isso é ilustrado pela pesquisa de uma educadora do MTD¹⁸ e educanda da Pedagogia da Terra, curso oferecido em convênio entre UERGS e ITERRA, a qual afirma que:

As pessoas que se sujeitaram a ir acampar tinham origem em diversas cidades no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Elas e os seus familiares migraram para a cidade em busca de melhores condições de vida. Não encontrando trabalho fixo, passaram a viver de biscates, entregando-se a uma situação de miséria em uma disputa desigual, num território estranho. Para estas pessoas tudo o que restou, foi se unir para lutar, porque parados e desunidos não conseguiriam nada (REIS, 2005, p. 9).

É nesta condição que os trabalhadores migrantes, expulsos da terra e em busca de trabalho, se constituem como classe, pois, como diz Thompson (1984, p. 34),

A classe é definida pelos homens ao viver sua própria história, e, ao final, é a única definição. [...] Classe, de acordo com meu uso do termo, é uma categoria histórica, ou seja, deriva da observação do processo social ao longo do tempo. Sabemos que há classes porque as pessoas têm-se comportado repetidamente de modo classista; estes acontecimentos históricos descobrem regularidades nas respostas a situações similares, e em um momento dado, observamos a criação de instituições e de uma cultura com características de classe que admitem comparações transnacionais.

Classe, para Thompson, é um conceito que não pode ser compreendido de forma separada da luta de classes. O autor critica fortemente um conceito de classe estático, definido dentro de uma totalidade estrutural, e propõe uma leitura contextualizada do conceito de classe na obra de Marx¹⁹. É o movimento de "formação de classe" que revela sua constituição, sua história, força e projeto.

Marx, em sua obra *O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte* (1982, p. 403) sobre a realidade dos camponeses parcelários da França afirma que quando a "sí militude de interesses entre os pequenos camponeses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa exata medida não constituem uma classe." E é na medida em que a *classe em si* se apropria de sua própria condição, identificando em seu entorno aqueles que compartilham da mesma história e lugar social que se alcança a formação da *classe para si*²⁰.

¹⁸ Movimento dos Trabalhadores Desempregados.

¹⁹ O conceito de classe althusseriano, cuja raiz histórica se encontra na interpretação stalinista do marxismo, tem sido alvo de duras críticas, inclusive da esquerda.

²⁰ Esta formulação já aparece em Marx (1989).

Somente quando o capital, de fora de sua existência, invade o seu mundo, procura arrancá-lo da terra, procura transformá-lo em um trabalhador não proprietário de nada, além da força dos seus próprios braços, somente aí é que as vítimas dessa invasão, dessa expropriação, podem se descobrir como membros de uma classe (MARTINS, 1982, p. 15).

Atualmente, existem muitos trabalhadores da cidade²¹, que, diante da miséria e exploração, decidem lutar por uma terra de trabalho. Aqui classe é fonte de enraizamento e é uma consequência da integração a um projeto de transformação da vida, pois, ao mesmo em tempo que observa a história e a memória, cultiva possibilidades de futuro (WEIL, 1979). E, como nos disse anteriormente Ribeiro (1999, p.82), a formação de classe, depende, sobretudo no campo, de que os indivíduos e suas famílias decidam ocupar, resistir nos acampamentos e participar de ações coletivas.

Fernandes e Molina (2004, p.60) afirmam que, nos últimos 20 anos, a história das lutas pela terra e pela reforma agrária, “promoveu mudanças importantes no campo brasileiro, modificando a paisagem, construindo um jeito próprio de fazer e de pensar este território”. E que o podemos denominar esta prática de “especialização e territorialização da luta pela terra”? Ao longo de quase duas décadas, foram realizadas mais de duas mil ocupações por cerca de 300 mil famílias, hoje assentadas, conquistando 7 milhões de hectares. Porém, apesar destes dados, não é possível evidenciar um processo inverso ao da concentração da propriedade rural, pois, segundo Vendramini (2004, p. 154), o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) do governo Lula (2003-2006) propõe timidamente o assentamento de 450 mil famílias. Não obstante, milhões de famílias ainda vivem no campo e em suas proximidades, impondo-se uma atenção para a questão, caso contrário, os conflitos no campo não existiriam.

Para analisar a educação no campo, Fernandes e Molina (2004, p. 58) partem do conceito de território, definido “com o espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”. Resgatam, portanto, o território como um conceito fundamental para a compreensão dos enfrentamentos entre a “agricultura camponesa e o agronegócio”, pois ambos “projeta em distintos territórios”. Ou seja, ocupam este território e de diferentes modos o exploram, o fazem produzir de maneira distinta. Criam-se assim identidades que, através da luta pela terra, buscam

²¹ Em visita ao Assentamento de Friburgo, no estado de Santa Catarina, membros do MST relataram que havia um trabalho sendo desenvolvido na cidade para oferecer para os antigos agricultores a opção de lutar pela terra.

proteger-se e antepor-se à força da acumulação capitalista. Como afirma Gentili (1998), a força dos trabalhadores sem-terra está na sua estratégia de ocupação.

A ocupação é uma das principais matrizes educativas do Movimento, segundo Caldart (2000, p. 216), pois se o enraizamento (WEIL, 1979) é uma condição para que aconteça a *formação humana* na perspectiva deste Movimento, se é um lugar social de resistência e de ação do sujeito em oposição às tendências de exclusão (KUENZER, 2002)²² e abandono, então ele próprio deve ser considerado o processo educativo fundamental, neste caso. A coletividade *Sem Terra*²³ educa enquanto ambiente de produção de uma identidade processada através de e em cada pessoa, ao mesmo tempo em que para além dela.

Para tratar da inserção política e do potencial transformador deste Movimento, me apoio em Wood (2003), quando analisa os limites e possibilidades dos movimentos sociais, atualmente. A autora defende que, “a democracia liberal deixa essencialmente intacta a exploração capitalista” (WOOD, 2003, p. 233), aceitando de forma tímida, mas enfim, aceitando, aqueles Movimentos que são *universais* (pela paz e ambientais) ou aqueles cujas identidades afetam apenas bens *extra-econômicos* (como gênero, raça e ecologia). A autora demonstra como o capitalismo convive com certos tipos de Movimentos Sociais e com outros não. A opressão exercida pelo Estado contra os Movimentos Sociais do Campo (e contra o MST em específico) revela que estes movimentos tocam a questão econômica e política, denuncia o fracasso do projeto liberal na América Latina para as classes populares e estabelece até onde as ações políticas são toleradas.

²² Kuenzer (2002) identifica, no modelo capitalista atual, estratégias de exclusão do trabalhador do mercado, associadas às estratégias de inclusão, sob condições cada vez mais precárias. No entanto, é preciso, para desenvolver qualquer forma de resistência, que o trabalhador, primeiro, tenha sua sobrevivência garantida. Isto significa uma convivência contraditória com o trabalho capitalista, unida a uma luta pela superação do mesmo. O campo experimenta uma forma de exclusão educacional, pois não corresponde aos padrões necessários de qualidade exigidos pelo capitalismo; neste sentido, é preciso primeiro que a escola vá para o campo, para que em seguida se possa criar experiências de superação.

²³ Segundo Caldart (2000, p.24) “Ser Sem Terra hoje significa mais, ou não significa o mesmo, do que ser trabalhador rural ou camponês que não possui terra para cultivar, muito embora não seja possível entender a identidade Sem Terra sem compreender sua raiz na cultura camponesa e nas questões do campo. Entre os trabalhadores sem terra há trabalhadores rurais de uma ou até de duas gerações que não chegaram a ter uma relação mais tipicamente camponesa com a terra e com a produção, afirma a autora. Os sem-terra assentados, afirma Caldart (idem, p. 25), por sua vez, podem até ser considerados uma nova forma de camponês, mas nunca serão os mesmos camponeses de antes. Ser Sem Terra é ser coletivo, esclarece, pertencente aos Movimentos Sociais do Campo e é simbólico pois representa a resistência e, por esta razão, se distingue do agricultor familiar. Conforme Caldart (Op. cit., p. 26) o termo Sem Terra, escrito com as iniciais em letras maiúsculas, representa o sujeito coletivo em movimento, formador de sujeitos singulares.

Por outro lado, a atenção sobre o campo se amplia, também, a partir da necessidade de pensar políticas ambientais, e a agroecologia²⁴ como alternativa à destruição ambiental provocada pelas monoculturas e indústrias²⁵. As péssimas condições de vida nas cidades também levaram ao crescimento da busca de moradia no campo como forma de refúgio, assim como ao surgimento do turismo ecológico, que resultam de uma visão idílica do campo, e não incorporam a existência dos Movimentos Sociais do Campo, de trabalhadores, de quilombolas e indígenas que querem permanecer lá²⁶.

Ao reconhecer que melhorias no campo devem atingir suas populações, Abramovay (1999), crítico dos Movimentos Sociais do Campo, registra uma expansão de serviços (em busca de novos empreendimentos lucrativos) para o interior do país e o crescimento das cidades em direção às zonas rurais. Segundo o autor, a descentralização recente do próprio processo de investimentos industriais, dos investimentos públicos em novas rotas de transporte, associada à ampliação das possibilidades abertas pela privatização do sistema de telecomunicações são a base objetiva da formulação de um ambicioso projeto de desenvolvimento rural” para o País. Reconhece ainda que o acesso à terra é uma das condições básicas, assim como o acesso a um conjunto de condições que alterem o ambiente institucional local e regional e permitam a revelação dos potenciais com que cada território pode participar do processo de desenvolvimento (ABRAMOVAY, 1999, p. 50).

²⁴ A noção de sustentabilidade, também incorporada pelo MST, nasce da necessidade de combinar desenvolvimento econômico com uma política de preservação ambiental que garanta a disponibilidade de recursos por longo tempo. Porém, esta ainda está envolta em um “maranhado”, pois contém correntes distintas e às vezes excludentes. Segundo Neto e Canavasi (2001), uma das noções defende a neutralidade cultural e de uma natureza universal e desabitada. Outra noção está ligada às formas de agricultura tradicional. Para o MST, a noção de sustentabilidade incorpora a idéia da agricultura ou produção por cooperativas. Já Ribeiro (2002) considera que, o “discurso oficial” do desenvolvimento sustentável, pronunciado pelos capitalistas, é apenas uma carta de intenções que não altera as relações sociais de produção baseadas na propriedade privada da terra e dos meios de produção e na exploração da força de trabalho de homens, mulheres e crianças. Define o desenvolvimento sustentável como “satisfação das necessidades de uma geração sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer suas próprias necessidades”.

²⁵ A última palavra hoje em política agrícola é a valorização do agronegócio e a dependência da biotecnologia em detrimento da agricultura familiar, do fortalecimento de matrizes e sementes crioulas e da sobrevivência dos agricultores. Por esta razão, é tão complexa a tarefa dos Movimentos Sociais do Campo de debaterem e realizarem um projeto de educação do campo, que não seja subserviente ou alheio à sua população.

²⁶ Vale dizer que uma parte da ocupação atual do campo se refere aos trabalhadores da cidade que não produzem no campo. Eles “ocupam” a terra para fugir do caos da cidade, o que implica em uma espécie de urbanização do campo. Monteiro (2006), ao analisar distintas concepções de ecologia, distingue duas principais, sendo uma delas uma visão ecológica que exclui o ser humano e possui uma concepção de natureza pura, como já identificamos antes.

No entanto, entendo que somente um projeto social popular poderá realizar uma Reforma Agrária radical. O projeto defendido pelos movimentos sociais populares está fundamentado em cinco princípios: a soberania, a solidariedade, o desenvolvimento, a sustentabilidade e a democracia popular (KOLLING et alii, 1999). A busca da organização representa, segundo Caldart (2000, p. 216), uma forma de reenraizamento. A ocupação da terra e, atualmente, também da escola, é uma condição para que aconteça a formação humana. Ela própria deve ser considerada um processo educativo. Caldart (2000, p. 217) considera o “enraizamento na terra, no lugar, mas, sobretudo, o enraizamento no grupo”, uma necessidade vital, parte do resgate daquele ser humano que, ao migrar em busca de terra e trabalho, vai deixando pedaços de si mesmo e de sua história espalhados pelo país.

1.3 – A formação histórica do ser humano

Percebemos assim que as profundas transformações estruturais da sociedade feudal em direção à sociedade capitalista e as conseqüências, no campo e na cidade, para a educação e a totalidade da vida, tiveram distintas interpretações. Se para realizar-se como ser humano é necessário ser competitivo economicamente, então o capitalismo é a forma natural da existência humana. Caso contrário, sua existência pode e precisa mesmo ser diferente.

Para Adam Smith, economista do século XVIII, (1974, p. 21), a natureza humana é econômica (*homo economicus*), pois segundo ele, a troca de mercadorias, o mercado e o desenvolvimento das relações capitalistas de produção são a demonstração e o resultado do próprio caráter econômico inerente ao ser humano e às suas relações²⁷. Este autor procurou demonstrar que a riqueza das nações resultava do trabalho de seres individuais que, seguindo os seus interesses particulares, promoviam a ordem e o progresso da nação. Polanyi (2000), por sua vez, recorreu à história e à antropologia demonstrando que, originalmente, o homem não vivia do mercado, mas de trocas simples. Em sua obra

²⁷ Para este autor a tendência à troca, inerente à natureza humana, leva à divisão do trabalho que possibilita a formação de diferentes hábitos, diferentes ocupações e, como conseqüência, diferentes talentos. Em seu livro, *A Riqueza das Nações*, publicado em 1776, afirma que “se não existisse em cada homem a tendência para a troca e para a compra, este ver-se-ia obrigado a produzir todas as coisas necessárias e úteis para a sua vida. Todos teriam os mesmos deveres e realizariam o mesmo trabalho; nessas condições, nunca poderia existir a enorme diferença de ocupações que, por si só, dá origem à diversidade das aptidões.” (SMITH, 1974, p.21).

descreve toda a resistência das cidades para não se submeter à especulação mercantil e, em sua obra publicada em 1944, descreve os processos de expulsão dos camponeses de suas terras para dar lugar à ordem e às relações sociais capitalistas.

Conforme Figueiredo e Santi (2000, p. 23), historiadores do campo da psicologia, é justamente esta falência do mundo medieval e a abertura do ocidente ao restante do mundo que se cria uma nova condição humana, histórica, que introduz, de uma forma específica, a experiência subjetiva humana. Concordo com os autores quando afirmam que “floss o modo atual de entendermos nossa experiência como indivíduos autônomos, não é natural” (Ibidem, p. 23). Considero, no entanto, que esta forma de “invenção do psicológico,” por ser histórica, é necessária para responder à nova noção de *liberdade individual*. Foi precisamente o surgimento do capitalismo que criou as condições, ao longo da história para a formação de um ser humano destituído de sua totalidade e natureza humana, afirma Marx (1984).

A experiência medieval parecia permitir a existência de uma noção de integração com uma ordem superior, assim como a de uma verdade sobre a natureza humana, que foi questionada pela nova formação social (FIGUEIREDO E SANTI, 2000, p. 21-22). Conforme estes autores, quando há uma desagregação das velhas tradições e uma proliferação de novas formas de vida, os seres humanos enfrentam conflitos também no plano da subjetividade. A ruptura das antigas relações humanas, coletivas e familiares, em graus diferenciados, atingiu, e continua atingindo, as formas de existência destes trabalhadores. A grande valorização e confiança no Homem, geradas pela concepção de que este passou a ser “o centro do mundo e livre para fazer seu caminho, fazem nascer o humanismo moderno” (Ibidem, p. 25). A essência humana é, portanto, histórica. Na verdade, a miséria do feudalismo, substituída pelo capitalismo, instalou uma distinta racionalidade, a da produção do lucro, e com ela uma nova ética, um ser humano distinto.

1. 4 – Trabalho e educação

No capitalismo a educação identifica-se com a preparação para o trabalho, enquanto emprego assalariado. O ser humano tem, originalmente, no trabalho, o meio de sua relação com a natureza, e, para transformá-la, enfrenta a necessidade de conhecê-la profundamente, a fim de conquistar a liberdade e a satisfação de suas necessidades. Em Marx (1989, p. 50) encontramos a elucidação de como o capitalismo transformou o trabalho humano em mercadoria. O trabalho produtor de vida torna-se produtor da

antítese da vida através da exploração capitalista. Em *A Ideologia Alemã* (1985, p. 47), Marx e Engels afirmam que:

A produção da existência é o ponto de partida sempre. Porém se relaciona com outros elementos, fundamentos, condições, premissas que dão origem a forma específica 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.

Na educação as prioridades voltaram-se para as necessidades da existência do capital, colocando como horizonte um trabalho abstrato enquanto instrumento de realização. O acesso à educação tornou-se condição necessária para que os indivíduos se apropriem da produção científica e cultural humana. Marx e Engels, mas especialmente Lênin, ofereceram pressupostos da relação trabalho e ensino que foram colocados em prática, na Rússia, após a Revolução de 1917 (RIBEIRO, 2001a)²⁸. Mas, foi Gramsci quem sistematizou e deu forma à proposta que relaciona trabalho industrial e escola unitária, tendo como horizonte a possibilidade de uma revolução na Itália dos anos de 1920. Gramsci propõe o trabalho como princípio educativo de uma formação integral ou *omnilateral* efetuada através de uma escola unitária para uma nova organização social. Para este pensador italiano a escola unitária é uma

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1978, p. 118).

Para Gramsci (*idem*, p. 120), o sentido da escola é tornar o trabalho não somente menos árduo, mas possibilitar ao trabalhador a socialização do conhecimento e o domínio das possibilidades libertadoras do trabalho. O princípio educativo supõe o desenvolvimento da ciência e a socialização do conhecimento para este fim. O papel democratizador da escola, de socialização do conhecimento, não pode servir apenas para qualificar o trabalhador de forma técnica e instrumental, mas sim para que, ‘cada cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abs tratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (*Ibidem*, p.120). Fonte de riqueza

²⁸ Artigo elaborado para fundamentar a palestra Educação e Movimentos Sociais, proferida em 07/11/2001, durante o Seminário Regional A educação pública no mundo globalizado, organizado pela 28ª Coordenadoria Regional de Educação da SEC/RS.

material e espiritual, então a riqueza espiritual depende da riqueza das relações sociais reais, afirmam Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (1985, p. 39).

Porém, a divisão do trabalho (manual/intelectual, campo/cidade) impede o acesso livre à totalidade da produção humana, alienando-a; gerando contradições na própria existência, pois o indivíduo está obrigado a submeter-se a elas, se não quiser ser privado dos meios de vida (MARX, 1989, p. 34). Marx foi quem primeiro pôs em evidência a dupla natureza contida no produto do trabalho, a mercadoria. Uma ligada ao trabalho genérico, produtor de valor de uso, subsumida à outra, ligada ao trabalho produtor de mais-valia, ou seja, o capital. A exploração e domínio que o capital estabelece sobre o trabalho reproduzem e intensificam as desigualdades sociais, servindo-se da ideologia para escamotear o seu caráter de classe, tornando-se capaz de explicar as desigualdades atribuindo-as às opções, esforços, méritos ou aptidões individuais (KUENZER, 2002)²⁹. A superação da dupla face do trabalho, de criação e destruição da vida,” segundo Frigotto (2002, p. 12), depende de que o trabalhador crie formas de resistência e de ocupação de espaços, onde seja possível organizar a oposição ao trabalho alienado.

1.5 – O trabalho e a educação no campo

Quando Marx e Engels e aqueles que se inspiraram na sua teoria pensaram o trabalho como princípio educativo de uma formação *omnilateral*, o fizeram tendo como horizonte o trabalho industrial moderno, não o trabalho do camponês ou o trabalho agrícola. Este é um enorme desafio que os educadores e educandos do MST enfrentam ao construir, nas suas práticas e reflexões, a Pedagogia da Terra³⁰, na contramão, inclusive, do arsenal crítico de que dispomos para a análise da relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista. No IEJC o trabalho é concebido como princípio educativo e formativo do ser humano. Este trabalho se referencia na organização da vida do campo, de onde vêm e para onde vão os educadores (as) formados na dinâmica do próprio curso, que se insere na Escola³¹. Por esta razão, é de tal importância uma educação voltada para o acesso à terra e à Reforma Agrária, e não uma educação para o trabalho industrial

²⁹ Kuenzer (2002) se apóia no conceito de princípio educativo de Gramsci e mostra que o regime de acumulação flexível, ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda também a dualidade estrutural da educação como expressão da polarização das competências.

³⁰ Ver Capítulo II.

³¹ A Escola funciona em regime de alternância que será explicado adiante, com três turmas por vez, em períodos de aproximadamente sessenta dias.

urbano, como vem sendo feito até hoje e pois, mesmo nas cidades, os empregos assalariados estão bastante escassos.

Assim também não de ser as políticas educacionais direcionadas aos filhos dos agricultores. Se para os trabalhadores urbanos a educação transformou-se em preparação para uma mera adaptação aos processos produtivos, de comércio e de serviços, para os trabalhadores rurais a educação quase não foi pensada. Quando o foi, encobria os objetivos de formação de uma força de trabalho para as fábricas ou de implantação de uma agricultura mecanizada, como nos revela o trabalho de Gritti (2003).

A realidade do trabalho do campo tampouco é homogênea. Em seu recente estudo Vendramini³² (2004, p.152-3) demonstra que a realidade de expropriação da terra não só continua vigente, como são diversos os indícios de seu agravamento. Observa-se um crescente submetimento dos trabalhadores à penetração e consolidação do capitalismo no campo. A modernização aumenta as exigências e diminui o período de ocupação da força de trabalho não qualificada numa propriedade agrícola, substituindo o trabalhador permanente pelo volante temporário. Segundo a autora, aumenta a ím posição do assalariamento na sua forma mais perversa de exploração: trabalho temporário, diarista, sem carteira assinada e sem direitos e garantias”.

Neste sentido,

A agricultura familiar há muito tempo está permeada ou completamente imbuída do trabalho externo, como estratégia de sobrevivência. Ainda que o capital tenha se imposto mantendo a pequena e a grande propriedade rural, estas se transformaram completamente: as primeiras, sem condições de criar um patamar tecnológico comparativo, sem crédito, na ausência de políticas para a produção e comercialização, com crescentes endividamentos, obrigam-se à integração às agroindústrias, a complementarem sua renda com trabalho externo ou a migrarem para outras regiões ou para a cidade (VENDRAMINI, 2004, p.153)

Desta forma, “a expansão da grande empresa capitalista na agropecuária brasileira destrói milhares de pequenas unidades de produção, transforma o colono em bóia-fria, agrava conflitos entre grileiros e posseiros, enfim, concentra ainda mais a propriedade da terra”, afirma a autora. Os assentamentos também estão sujeitos a esta lógica, pois tanto na comercialização de seus produtos como na venda da força de trabalho, não podem

³² A autora realizou seu estudo no Estado de Santa Catarina, e aí encontra algumas especificidades, porém, ela assinala que as tendências observadas em seu estudo se assemelham às das demais regiões do país.

fugir ao controle do capital. Impõe-se uma contradição entre a luta pela sobrevivência na terra conquistada e a continuidade do Movimento, através de propostas coletivistas e cooperativistas de trabalho que, como afirma Mohr (2006, p.37), pressupõem a superação do trabalho individual/familiar, e da produção agroecológica como contraposição ao modelo convencional de agricultura³³.

Assim, ocupação de terras e a ocupação da escola coloca para os Movimentos Sociais do Campo a tarefa permanente de analisar as possibilidades de ação dentro do sistema capitalista e aprofundar a constituição de um projeto educacional. Neste sentido, em 1987, foi criado um Setor de Educação, responsável pela articulação e coordenação nacional tanto nas lutas como na formulação político-pedagógica do MST. Nos anos de 1990, inicia-se um processo de sistematização e organização das experiências educacionais, ocorridas nos acampamentos e nos assentamentos, com a criação da Comissão de Formação de Educadores do Coletivo Nacional de Educação do MST. O universo do trabalho desenvolvido pelo Setor de Educação abrange aproximadamente 950 escolas públicas de 1ª a 4ª série e 50 de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental, o que significa cerca de 1800 professores e 40 mil educandos. Além disso, existem 600 monitores de alfabetização trabalhando com um número aproximado de 8.000 alfabetizando jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos, bem como em algumas experiências de educação infantil. (CALDART, 1997, p. 28).

Para Caldart, a escola está sendo “ocupada” pelo MST. Em seu segundo livro, *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2000, p. 145), a autora descreve o compromisso e a luta realizada por assentados e acampados para garantir seu direito à educação. A educação na escola, aos poucos, tem produzido uma cultura escolarizada no Movimento. Nas últimas décadas, os movimentos sociais populares têm aumentado sua influência no debate sobre a educação do campo, através de experiências que vêm desenvolvendo tanto na área de educação básica como de educação de nível médio e técnico, além da formação superior de educadoras/es.

³³ Mohr (2006) esclarece que este modelo se caracteriza pelo alto grau de dependência de insumos externos, como os agrotóxicos, adubos químicos, sementes industrializadas, etc.

1. 6 – Educação para o campo

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro incorpora um intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade agrícola (BRASIL, MEC/CEB Nº 1, 2002, p.7).

A preocupação manifesta pelos diferentes interesses econômicos capitalistas de estimular o desenvolvimento agrícola baseou-se na criação de instituições no campo que pudessem transformar os filhos de agricultores, de indígenas e caboclos em “cidadãos prestimosos e controlar os trabalhadores devido às ameaças resultantes do êxodo rural”³⁴. O Estado procurava, assim, “resolver dois problemas, quais sejam: evitar a quebra da harmonia e da ordem nas cidades e aumentar a produtividade da terra, nos moldes ditados pela modernização agrícola” (Ibdem, p. 10).

Outra questão associada à introdução, ainda que precária, das escolas no interior do país, se deveu à necessidade de impedir o crescimento, em algumas regiões, das escolas dos imigrantes. Como afirmam Hentz e Herter (2001, p. 90), no período do “Estado Novo” (período compreendido entre 1937 e 1945 em que vigorou uma Ditadura civil), a nacionalização do ensino consistiu na sistemática destruição das iniciativas educacionais comunitárias, criadas pelos imigrantes, com professores próprios, dedicados a ensinar a língua e a cultura de origem. Foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa como forma de domínio sobre as regiões ocupadas por italianos e alemães, sobretudo nos estados do sul do Brasil. Neste período, as políticas educacionais estavam fortemente influenciadas pelo pensamento liberal, representadas na concepção de Escola Nova, que abordaremos posteriormente. Um período posterior de importância para as políticas educacionais foi o de 1964 a 1985, quando vigorou a Ditadura militar e o tecnicismo substituiu a hegemonia da Escola Nova na formação de professores³⁵.

³⁴ Assim como o conceito de migração adquire uma especificidade no contexto do capitalismo, o conceito de êxodo rural também. Ambos estão ligados à noção de que as populações se movem por vontade própria. A noção de êxodo, termo usado na bíblia para referir-se à busca da terra prometida, contribui para esta interpretação equivocada destes fenômenos. Defendemos a idéia de que toda migração e todo êxodo supõe a expulsão do lugar de origem, devido à falta de condições de sobrevivência, como temos mostrado amplamente neste trabalho.

³⁵ Para Saviani (1987) os professores formavam-se pelo ideário da Escola Nova, mas, por falta de condições aplicavam a pedagogia tradicional; pressionados pelas exigências de “resultados” submetiam-

Na segunda metade da década de 1980³⁶, uma crise política e econômica de cunho internacional atinge também os países socialistas e do Terceiro Mundo. A crise também atingiu a educação, e, na leitura do liberalismo, segundo Gentili (1998, p.16-17), esta foi uma crise de eficiência, de eficácia e de produtividade e que a ampliação da escola ocorrida no século XX não foi eficiente na administração dos recursos. A educação, afirma ainda o autor, pensada como “*capit tal humano*” individual, deve ser um assunto que compete pura e exclusivamente à esfera das decisões privadas, que cada um precisa assumir, com o objetivo de melhorar sua posição relativa aos mercados. Assim, as reformas na educação técnico-profissional, que acabaram por separá-la da educação básica, ocorrem nos anos 1990 no contexto de uma nova composição de forças das classes dominantes. Uma “*nova ordem*” fica acertada no *Consenso de Washington*³⁷, que redefine as relações entre os EUA e os países periféricos, principalmente os latino-americanos. No plano da educação surge a reforma educacional, fundamentada na Constituição Federal de 1988, e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, também chamada “*Lei Darcy Ribeiro*”³⁸.

Ironicamente, todos os debates que atravessaram as propostas para essa LDBEN estavam fundamentados na concepção marxista, especialmente gramsciana, de escola unitária que tem o trabalho como princípio educativo de uma formação *omnilateral* (Ribeiro, 1999). No conceito de escola básica, de certo modo, está implícita esta concepção de escola unitária. O trabalho é considerado como o *organizador do currículo*, uma vez que há o reconhecimento de que todas as pessoas devem ser educadas tendo o trabalho enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras (RIBEIRO, 2001b). No entanto, esta é uma versão idealista, pois, ignora as condições da escola e do

se ao tecnicismo enquanto começavam a ter conhecimento das teorias crítico-reprodutivistas.

³⁶ A euforia do desenvolvimento capitalista pós-guerra (1947-1973) possibilitou a crença em um capitalismo mais humano e de abundância. Porém, esta foi uma promessa que durou apenas algumas décadas e beneficiou, sobretudo, os países centrais (até final dos anos 1960). Nos países da periferia do sistema não se instalou jamais, com plenitude, aquela aliança capital-trabalho, promotora do Estado de Bem-Estar social. O Estado do Bem-Estar social extinguiu-se definitivamente com a crise dos anos de 1970, que deu lugar ao aparecimento de uma nova forma de acumulação -denominada por alguns autores como neoliberalismo -, que preconizou a abertura de mercados, a diminuição do Estado social e a privatização das empresas nacionais, sobretudo nos países do Terceiro Mundo.

³⁷ Seminário que reuniu, em Washington, economistas norte-americanos e representantes de instituições multilaterais, como o Banco Mundial, em 1990, que resultou em medidas econômicas neoliberais voltadas para a reforma e a estabilização das agora chamadas “*economias emergentes*” - notadamente as latino-americanas. (GENTILI, 1998).

³⁸ Sobre a LDBEN 9.394/96 ser chamada de “*Lei Darcy Ribeiro*,” ver Ribeiro (1999)

trabalho. É incompleta, pois, desconsidera as necessidades reais de formação humana, que são contraditórias com as necessidades do projeto do agro-negócio.

O processo de modernização³⁹ do trabalho agrícola iniciou o que até então era impensável, ou seja, levar ao campo a educação. No entanto, esta ignorava a realidade sobre a qual trabalhava. O agricultor era considerado quase um "índigente"; assim, a educação poderia transformá-lo em um "cidadão prestimoso" e livrá-lo dos "vícios que poluíam suas almas" (BRASIL, MEC/CEB, 2002). As constituições de 1934, de 1946, afirma este documento, a Emenda Constitucional da Ditadura Militar, de 1967, e finalmente, a Constituição de 1988, caminharam muito lentamente na direção da educação do campo, dedicando a ela apenas um tratamento periférico no que se refere à responsabilidade do Estado.

As alterações nesta trajetória de descaso do Estado com a "educação rural," quando identificadas, decorrem da presença dos Movimentos Sociais do Campo no cenário nacional. É desta forma que se pode explicar a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que teve como principal mérito recolocar sob outras bases o rural e a educação que a ele se vincula (BRASIL, MEC/CEB, 2002, p. 20). Como afirma uma educadora do Movimento,

Na área da educação já temos muitas publicações. São 7 cadernos publicados. Sou chamada para representar o MST em várias situações. Enfocamos sempre a luta pela educação no campo. Recebemos o apoio da UNB, UNICEF, UNESCO, CNBB. Com o apoio destas entidades nacionais e internacionais conseguimos fazer pressão sobre o Congresso para que fossem aprovadas medidas favoráveis à educação no campo. A I Conferência Nacional sobre Educação no campo foi em 1998, com a participação de 23 Estados. O que deu unidade para a proposta de educação do MST foi a conferência Nacional. São 1000 educadores. Cinco dias juntos trazendo experiências do campo. As entidades financiaram as 1000 pessoas. Participam representantes das universidades e educadores do MST (educadora C., 10/10/2003)⁴⁰.

Posteriormente, em agosto do ano de 2004, realizou-se, com entidades e instituições nacionais e internacionais, a II Conferência Nacional de Educação do Campo. A principal perspectiva deste evento foi a de reafirmar para o país e o Estado a

³⁹ Na segunda metade do século XX, o projeto capitalista de desenvolvimento rural chamado "revolução verde" e de desenvolvimento urbano-industrial de "substituição de importações" significaram, na verdade, a criação de indústrias, na sua maior parte, dependentes de matérias primas importadas, desenraizadas, descoladas da nossa produção agrícola; de outro, criava-se a necessidade de um mercado de força de trabalho para as fábricas que aqui se instalavam. Os agricultores eram expulsos da terra pela pressão de fazendeiros, madeireiras, mineradoras, e pela falta de uma política agrícola de valorização de seus produtos ou pela falta de acesso às novas tecnologias e maquinário (RIBEIRO, 2004).

⁴⁰ Entrevista, Isabela Camini, em 10/10/2003

necessidade de uma política de educação específica, que fosse capaz de penetrar no campo, fortalecer suas instituições e escolas, e estabelecer critérios para uma elaboração curricular, condizente com a realidade de seus trabalhadores⁴¹.

Exigir educação de qualidade para trabalhador do campo pode constituir apenas uma demanda de inclusão social, de participação na sociedade capitalista, permanecendo a mesma sujeita ao controle do Estado. Atualmente, quando o poder do Estado diminuiu a sua responsabilidade em termos da oferta de uma educação pública de qualidade, ainda assim, não abriu mão dos mecanismos de controle a ela associados, como demonstra Gritti (2003, p. 43 - 45).

A LDBEN nº 9.394/96 responde às necessidades de novas formas de reprodução do capital diante da crise econômica mundial, adaptando-se à Conferência Mundial de Educação para Todos⁴². O que Chesnais (2003) chama mundialização, ao invés de globalização, impõe outro ritmo ao processo de acumulação. Impõe também obrigações para os países membros da ONU, o chamado ajuste neoliberal, que requer a redução de gastos públicos (Estado mínimo), para financiamento do setor privado (mercado regulador). Esta mudança se faz às custas da sociedade e do Estado, passando para a iniciativa privada o patrimônio público (privatizações). O resultado é o aumento das desigualdades sociais e a transformação do sistema educacional em mercado educacional. A realização de projetos educacionais associados ao Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006), não representaram uma mudança importante na situação da educação do campo. Isto se dá devido ao fato de que, segundo Vieira (2001, p. 37), a hegemonia atual é do Estado moderno liberal ou burguês de Direito, associada ao modo de produção capitalista.

No campo ainda existem cerca de 30 milhões de brasileiros⁴³ que necessitam de escola e trabalho. Conforme analisa Ribeiro (2002), grande número de professoras *rurais* que trabalham com as séries iniciais do ensino fundamental ainda não possui sequer a

⁴¹ Segundo dados do IBGE, do Censo Demográfico de 2000, 20,82% da população brasileira de 12 a 18 anos estão no campo. Isto significa que 5.205.438 pessoas nesta faixa etária vivem no meio rural. Comparando a escolaridade, observamos que os jovens urbanos estão 50% mais escolarizados do que os que moram no campo. Do total da população brasileira que trabalha na área urbana, 7% tem entre 10 e 14 anos. No campo, 16, 3% dos que trabalham estão na mesma faixa etária.

⁴² Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial (LDBEN nº 9.394/96)

⁴³ Atualmente, dos 5507 municípios brasileiros, 4089 possuem menos de 20 000 habitantes, ou seja, 74,2% ou 3/4 do total dos municípios brasileiros podem ser considerados como de características rurais abrigando uma população de 31.845 211 (trinta e um milhões e oitocentos e quarenta e cinco mil e duzentos e onze) habitantes, correspondendo a 18,77 % da população total. Fonte: IBGE, 2000.

formação para o magistério em nível médio para ensinar. Os cursos destinados à formação de professores para as escolas rurais, a partir de 1961, baseados na LDBEN N° 4.024/61, exigiam apenas o curso primário como pré-requisito para a formação de regentes de ensino em curso correspondente ao antigo ginásial. Os professores assim formados só poderiam lecionar na zona rural. Enquanto isso, as escolas normais, em nível secundário, que preparavam professores para as escolas urbanas, exigiam como base o curso ginásial, pós-primário, para ingresso. Segundo a autora, fica clara, então, a diferença de tratamento e de qualificação entre a escola rural e a escola urbana.

Esta diferença se acentua se pensarmos que a cultura transmitida pela linguagem das professoras, pela organização do currículo e pelo livro didático era a cultura urbano-industrial, enquanto cultura dominante. A política educacional para os trabalhadores do campo tinha, ainda, o propósito de criar novos hábitos culturais para o consumo dos pacotes agrícolas americanos, tornando os agricultores dependentes dos adubos, dos venenos, das sementes e dos créditos agrícolas. A implantação de um novo modelo agrícola contraposto à agricultura familiar exigia que fossem destruídos os costumes, as crenças e os saberes dos agricultores. E, para isso, a escola primária teve um papel decisivo⁴⁴.

Fortes preconceitos contra o habitante do campo ignoram sua condição de vida e se justificavam sob a desqualificação econômica e moral. Segundo Heller (2004, p, 54), a burguesia é a classe que produz mais preconceitos em relação a todas as outras classes sociais conhecidas até hoje, devido a seus esforços ideológicos de universalizar sua ideologia. A maioria dos preconceitos são produtos das classes dominantes. O desprezo pelo outro, a antipatia pelo diferente, são tão antigos quanto a própria humanidade, mas, segundo a autora, a sociedade burguesa, em busca de coesão e de superação da instabilidade própria dos conflitos de classe, é a maior produtora de preconceitos da história.

A educação rural e as políticas educacionais, a desqualificação e a desvalorização das coisas do campo, assim como a supervalorização da vida urbana, contribuíram para a justificação e fortalecimento do grande fosso entre campo e cidade criado pelo desenvolvimento capitalista. Gritti (2003) analisa com muita propriedade o papel desempenhado pelas escolas primárias rurais, pelos clubes agrícolas e pela formação de

⁴⁴ Houve uma consolidação de uma cultura mercadológica, de dependência dos adubos, das sementes híbridas, dos venenos que afetou o desenvolvimento de uma agricultura ecológica e da organização entre os assentados do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Ver: Ribeiro (2001a, p. 133 -162).

professores para a educação rural, na penetração e consolidação do modelo de agricultura imposto pelo capitalismo para o campo brasileiro.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

*“A memória de um povo, de uma classe, de uma organização,
de um grupo, alimenta sua condição de sujeito da história.
Não há como projetar o futuro e organizar o presente
sem salvar o passado, e sem pensar sobre os significados
do que fazemos e vivenciamos a cada período, a cada dia,
a cada ação.”*

Turma Pedagogia da Terra – José Martí. 2002-2005⁴⁵

A formação de educadores do campo, estruturada como uma proposta unitária dos Movimentos Sociais do Campo, no Brasil, alcançou uma presença significativa no cenário nacional. Para estes Movimentos Sociais o nome usado para o curso, “Pedagogia da Terra,” adquiriu aos poucos o sentido de unir as “concepções do humanismo histórico, da filosofia da práxis, da pedagogia do oprimido às experiências de educação socialista e Educação Popular” (CALDART, 2002, p. 92). Esta é também uma pedagogia dirigida aos Movimentos Sociais do Campo, e fundamentada na concepção marxista de sociedade; seu objetivo é o aprimoramento da leitura e compreensão da realidade, para que os sujeitos atuem intencionalmente na perspectiva da transformação (ITERRA, 2005, p.14).

A seguir abordarei aspectos históricos que deram origem ao curso que estamos analisando. Os fundamentos psicossociais, presentes no currículo oficial, não são, ainda,

⁴⁵ Um dos aspectos que se revelaram fundamentais no curso foi a sistematização da memória de todas as atividades desenvolvidas, das análises e avaliações sobre o processo de aprendizagem, funcionamento e desenvolvimento do curso. Os educandos/as do curso de Pedagogia da Terra tiveram que elaborar, além da Monografia, o Memorial das Aprendizagens do Curso, a Memória da Turma e os Relatórios de Estágio. Outra atividade realizada a cada início de etapa, era o Seminário da Memória do Tempo Escola anterior, um resgate das atividades desse período.

suficientes para apreendermos a formação humana promovida pela Pedagogia da Terra. Entendo os fundamentos como uma base teórico/prática que permite a apropriação do sentido e dos conteúdos psicossociais, necessários para formação de um educador/a. Portanto a conquista do lugar, sua história, limites e contradições estão presentes no processo de formação.

2. 1 – A Pedagogia da Terra.

A Pedagogia da Terra tem a especificidade de ser uma formação universitária, e ao mesmo tempo, estar ligada à tarefa de contribuir para o desenvolvimento de um projeto popular⁴⁶ através da Educação do Campo. Roseli Caldart (2004)⁴⁷ afirma que a Pedagogia da Terra foi assim chamada para diferenciar-se dos programas de pedagogia já desenvolvidos nas universidades do país, por dirigir-se a um grupo específico, com características e demandas específicas. Como nos relata a Turma I de Pedagogia da Terra.

Discutimos sobre o nome do jornal – da turma – buscando algo que nos identificasse e nos diferenciasse na Universidade. [...] A conclusão foi que a distinção entre nós e os outros estudantes era a terra, porque mesmo que a origem de muitos deles fosse o campo, já tinham perdido os laços com a terra. Então nosso jornal passou a ser chamado de Pedagogia da Terra. O que não sabíamos, naquele momento, é que esse nome iria ter um papel histórico em nossa turma e se transformar na marca do curso (WITCEL et alli, 2002, p. 14).

MST amplia o acesso à educação para os integrantes do Movimento, através da criação de novos cursos de pedagogia em diversas universidades do país. Resultante do trabalho educacional vinculado com a realidade do campo e do projeto político dos Movimentos Sociais, as reflexões nascidas desta experiência alcançam, hoje, o âmbito universitário, ao formularem às Universidades um modelo de formação voltado para formação do Educador do Campo.

o formato da solicitação geralmente tinha (e tem) como elementos básicos: a constituição de uma turma específica para nossos estudantes no MST (ou turma especial na linguagem das Universidades), incluindo uma forma diferenciada de organização curricular (geralmente em etapas alternadas) e também de vestibular; condições dignas de estudo e de moradia [...], adequações na base

⁴⁶ BENJAMIN (2000).

⁴⁷ Entrevista, agosto de 2004.

curricular do curso de Pedagogia já existente na Universidade em vista de demandas de conhecimentos relacionados à educação do campo, geralmente não consideradas nestes currículos (CALDART 2002, p. 81).

Estes cursos acontecem através da realização de convênios entre as universidades e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA⁴⁸. A formulação, a implementação, o desenvolvimento e a conclusão dos mesmos dependem de serem suplantadas barreiras materiais e ideológicas⁴⁹ e da ampliação da atuação dos Movimentos Sociais na educação:

Afinal compreendemos que tanto o professor como o militante trabalha com seres humanos, tendo ambos os desafios próprios de ser educador do povo. [...] Avaliamos que era possível aproveitar o que a Universidade tem a nos ensinar e que é preciso fazer o nosso caminho político dentro dela sem esquecer nunca de que, acima de qualquer coisa, somos Sem Terra (ITERRA, 2002b, p. 16).

A identidade em torno à Pedagogia da Terra é condição de sua sobrevivência e conduz à conquista de espaços que propiciam a realização de seus objetivos. Sua força para penetrar e permanecer na universidade reside em sua unidade e identidade enquanto Movimento. Trata-se de resistir à recusa da educação em comprometer-se com interação humana, em vez do isolamento; com a iniciativa, em vez da passividade; com a esperança, em vez de inismo, como afirma Benjamin (2000, p.27).

A proposta de formação do educador do Campo está, em geral, cumprindo as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que por sua vez está circunscrito às necessidades urbano-industriais⁵⁰, distanciando-se do cotidiano de

⁴⁸ Cadernos do ITERRA, nº 6, 2002. Este caderno registra as experiências das turmas de Pedagogia da Terra que foram desenvolvidas em convênio com as seguintes universidades: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Universidade Estadual do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, Universidade Federal do Pará – UFPA e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS” Além destes, um novo convênio está sendo iniciado com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (ITERRA, 2002b, p. 6).

⁴⁹ Diante de dificuldades políticas ou burocráticas a opção do Movimento foi sempre exigir o funcionamento através da mobilização e da ocupação – com acampamentos - das universidades conveniadas.

⁵⁰ Silvana Gritti, em seu trabalho de Doutorado (Inédito), afirma que, nas escolas agrícolas onde o currículo responde às expectativas do agronegócio, evidencia-se a forte contradição entre teoria e prática. Esta contradição mostra-se na falácia da interdisciplinaridade, que, segundo a autora, corresponde justamente ao seu oposto no cotidiano escolar, pois se consolida pela falta de condições e de conhecimento dos educadores/as a própria fragmentação do conhecimento. Desencadeia, diz a autora, um processo de significativo fortalecimento da histórica divisão entre as disciplinas, pois em uma mesma matéria, mais de um educador/a pode estar trabalhando. Como exemplo cita a divisão entre o educador/a que trabalha com a aula teórica e aquele que trabalha com a prática (GRITTI, 2003).

participação comunitária e coletiva dos educandos e educandas do MST. Portanto, o modelo individualista de educação é insuficiente e ineficaz para as necessidades desta organização social que se propõe a enfrentar a vida de forma coletiva, como demonstram seus objetivos:

1. Formar quadros – dirigentes do MST, em especial para as tarefas de educação e formação dentro da organização.
2. Especializar educadores/as nas diferentes áreas da educação fundamental para atuar nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária.
3. Avançar na formulação e implementação de uma Pedagogia que eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social.
4. Fortalecer a relação entre o MST e a Universidade, na perspectiva de um projeto universitário vinculado com a classe trabalhadora e ao desafio de trabalho imediato na construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil (MST, 2002, p. 8).

Estes objetivos representam necessidades e metas que orientam a formulação da estrutura do curso, delineiam formas de ingresso, currículo, perfil de educadores e de educandos. A formação de educadores/as da Pedagogia da Terra desafia tanto as tendências econômicas desenvolvimentistas, como as tendências pedagógicas individualistas. A formação está voltada para o trabalho cooperativo e agroindustrial e para outras atividades que surgem no campo. A resistência ao agronegócio reside, justamente, na resistência ao desmantelamento de seus meios de sobrevivência⁵¹ dos agricultores e dos produtores organizados em cooperativas das mais diferentes atividades. Por esta razão, está entre os propósitos deste trabalho de entender, no âmbito da psicologia, como ocorre a relação indivíduo/coletivo na formação da Pedagogia da Terra.

Outra referência da Pedagogia da Terra são os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST. De acordo com o MST, quanto mais se avança na formulação dos princípios, mais será possível avançar na coerência entre a prática e o sentido estratégico para o trabalho conjunto e a organização (MST, 1996, p.4):

Os princípios filosóficos dizem respeito à nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo do MST;

Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos

⁵¹ Benjamin (2000, p. 27) descreve as duas décadas, de 1980 e 1990, como décadas que nada acrescentaram para a população brasileira. Afirma que “as elites pedem que comemoremos a segunda década perdida, o crescimento zero em 1999, um desemprego de 20%, um “ajuste fiscal” construído com o corte dos salários e dos serviços essenciais, uma enxurrada de capital estrangeiro que vem aqui para ganhar juros de agiota ou comprar um país barato.”

elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que pode haver práticas diferenciadas e filosóficas.

O MST, ao formular seus princípios filosóficos e pedagógicos da educação (MST, 1999) estabelece fundamentos para o funcionamento da escola, além de delimitar teórica e metodologicamente os conteúdos a serem trabalhados. Esta relação entre educação formal e MST se desenvolve, segundo Kolling (apud Trevisan 2001, p.16) através das contradições. No IEJC, as decisões tomadas devem encontrar ressonância dentro da organização, caso contrário não têm força para serem levadas adiante. É um processo dinâmico, dialético. Se o Instituto se submete de forma passiva, afirma, tampouco cresce ou contribui para a organização crescer. O cumprimento das demandas formais, legais e curriculares que atendem ao modelo pedagógico oficial também representa uma contradição com os princípios.

Conforme Caldart (2004)⁵², a educação do campo também se constituiu a partir de uma ‘contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a educação do campo.’ Como aponta Campos (2003, p. 190) em sua pesquisa sobre letramento em crianças de um assentamento da reforma agrária, a influência do projeto Sem Terra no meio rural brasileiro vai além das possíveis re-significações que poderiam estar em andamento no contexto escolar, na medida em que não se esgota nesse ambiente, ao contrário, abrange práticas formativas e organizacionais que revelam o caráter ideológico, situado e emancipatório de um projeto com características típicas de sociedades revolucionárias, que trabalharam prioritariamente na expansão, antes de tudo, do horizonte cultural de suas classes populares.

Em sua pesquisa Campos (2003, p. 191), observa um conflito presente na escola do Campo, entre dois projetos opostos, nos quais o papel dos educadores/as dos Movimentos Sociais têm sido relevantes. Aponta, por isso, a necessidade de que se continue formando educadores/as comprometidos com processos críticos de educação. A marca da intencionalidade pedagógica dos Movimentos Sociais do Campo contradiz frontalmente com o modelo atual de educação vigente. No entanto, segundo Caldart (2000, p.52)

⁵² Texto não publicado, produzido a partir da exposição ‘A construção da identidade da Educação do campo,’ desenvolvida no Seminário de Educação do Campo, ITERRA, 2000.

Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os sem terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir se “filiar” a uma delas, o MST tenta pôr todas elas em movimento, e deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou no outro.

Aquilo que o Movimento chama de “matrizes pedagógicas” parte da experiência, ou seja, da própria luta social e da organização coletiva, da cooperação⁵³, da Pedagogia da terra e da experiência de alternância⁵⁴, do trabalho, da produção, que são mediados pela cultura, a história. A atuação do Movimento requer planejamento, organização, sistematicidade, intencionalidade clara, e prática coerente com a mesma, avaliação e reformulação, orientados pelo projeto político geral.

2. 2 – Da educação do MST para a Educação do campo: a Via Campesina

O aprofundamento da experiência e a internacionalização da luta pela Reforma Agrária avançou na formulação de uma unidade entre os movimentos sociais do campo⁵⁵ através da Via Campesina. Tal unidade implicou mudanças significativas na defesa de uma política pública para a Educação do Campo, pois possibilitou sua ampliação e fortalecimento.

A Via Campesina é uma articulação de organizações camponesas e indígenas. Está organizada em mais de 80 países em todo o mundo. Discute a situação dos camponeses e das camponesas, as formas de luta, a resistência ao modelo capitalista e um projeto alternativo de agricultura e de sociedade.

⁵³ A pedagogia da cooperação deve ser uma pedagogia experimental, ligada ao trabalho cooperado e ao movimento, e permitir que a ajuda mútua e a ação cooperada perpassem as atividades da Escola” (CERIOLI, 2005, p.182).

⁵⁴ A alternância, anteriormente chamada “pedagogia da alternância” é entendida hoje, não como uma pedagogia, mas como um jeito de funcionamento da escola, um “detalhe” (CERIOLI, 2005, p. 181). Consiste em que um tempo o educando passa, integralmente, na escola e é chamado Tempo Escola; No outro, ele passa na comunidade, ou seja, Tempo Comunidade. Em ambos os tempos o educando realiza tarefas escolares. No tempo escola há o tempo para estudo, para trabalho, para lazer, etc. Não tratarei desta questão porque iria além dos meus objetivos, porém não existe correspondência ou igualdade entre esta alternância e a alternância, praticada nas Casas Familiares Rurais – CFR, vinculadas à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura e, no Rio Grande do Sul, à Federação dos Trabalhadores da Agricultura – ETAG/RS.

⁵⁵ A proposta que estamos analisando foi formulada pelo MST. Portanto, apesar de que existem particularidades nas experiências específicas de cada Movimento que compõe a turma estudada, não nos dedicaremos a elas. Significa que o resultado da formação da Pedagogia da Terra, para cada um destes movimentos, poderão ser avaliadas em outras pesquisas. Abordaremos, neste estudo, particularmente os documentos produzidos pelo MST.

No Brasil a Via Campesina é formada pelo MST, MAB, MMC, CPT (Comissão Pastoral da Terra), PJR e FEAB (Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil), (ITERRA, 2005, p. 11)⁵⁶.

Motivados pelas necessidades de educação no campo, e pelos avanços produzidos pelo MST, os Movimentos Sociais do campo incorporam a tarefa pensar a educação. Cada uma das organizações avança de acordo com sua própria realidade e condição, pois, a maioria dos outros movimentos não desenvolveu nenhuma proposta educacional e não lida com uma concentração populacional, nas dimensões do MST. O Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD, por exemplo, após a conquista de um assentamento rururbano⁵⁷ (Gravataí, RS), teve de ocupar-se das crianças e de sua educação. Como modelo para a escola elegeu-se a proposta pedagógica já em andamento, a do MST. Porém, alcançar condições adequadas para realizar um projeto pedagógico exige tempo, experiência, formação. Conforme uma educanda do curso de Pedagogia da Terra relata em sua monografia, a vontade de implantar um projeto educacional supõe um longo processo.

Os membros do Movimento que se propuseram a ser educadores não tinham experiência alguma sobre esse tipo de formação, então passamos a desenvolver um trabalho de ciranda que organizava as crianças e era um espaço de lazer e recreação como uma formação, que se desenvolvia no turno contrário ao da escola (REIS, 2005, p. 22).

O MTD constatou a necessidade de formação de educadores/as que fossem preparados para lidar e educar as crianças. Por esta razão, foram selecionados dois educadores/as, familiarizados com a realidade do Movimento e do Assentamento, integrantes do MTD para o curso de Pedagogia da Terra a ser iniciado no ano de 2002. A experiência desenvolvida no ITERRA é uma das primeiras a incluir educandos vindos de todos os movimentos sociais pertencentes à Via Campesina. Este fato obedece, por um lado, ao crescimento dos movimentos sociais do campo e ao debate sobre a Educação do Campo⁵⁸, e por outro, à própria necessidade de unificação dos Movimentos Sociais, a fim de que se fortaleçam e as suas reivindicações.

⁵⁶ A Via Campesina constitui-se a partir da primeira Conferência Mundial de Organizações Camponesas em maio de 1993 (LIMA, 2004).

⁵⁷ Assentamentos rururbanos são assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD, localizados em zona próximas às cidades, com características rurais e urbanas. “Temos o entendimento que os assentamentos rururbanos são mais uma alternativa que visa amenizar a situação de miséria da população brasileira. O MTD sabendo disso vem trazer para a sociedade o debate da reforma agrária e também da reforma urbana,” (<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2004/06/283460.shtml> - consultada em 20/out/2006).

A educação passou a ser concebida, gradualmente, como um eixo de interlocução e intervenção dos Movimentos Sociais.

O MST, em um primeiro momento, por ter, através do Setor de Educação, significativos avanços nessa área, começou a realizar experiências de cursos de Pedagogia da Terra, respondendo a uma necessidade de formação de educadores. A partir disso, a demanda foi colocada para o conjunto das organizações (ITERRA, 2005, p. 11).

Como afirma Lima (2004, p. 11), a partir dos cursos de Pedagogia realizados no ITERRA, em 2002, reunindo vários Movimentos Sociais ficou mais presente no Instituto os desafios da construção da Via Campesina.” Significou também o aprofundamento da consciência dos limites desta conquista, no âmbito da sociedade atual⁵⁹.

2.3 – A conquista da UERGS e do convênio UERGS/ITERRA

O Curso de Pedagogia da Terra de Veranópolis/IEJC é, ao mesmo tempo, uma confirmação das potencialidades inscritas na criação de uma Universidade, como resultado do envolvimento e da vontade de um povo. Tanto a criação da Universidade Estadual, quanto a posterior criação do curso de pedagogia foram resultados de um amplo debate dos Movimentos Sociais e da sociedade gaúcha. Foi negociado um convênio, garantindo a viabilidade de oito turmas. Quatro com a Via Campesina, com duas turmas de Pedagogia e duas de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial. E quatro turmas com a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF-Sul), duas de Pedagogia e duas de Desenvolvimento Rural (ITERRA, 2005, p.11).

O interesse dos Movimentos Sociais do Rio Grande do Sul na criação de cursos de graduação e pós-graduação, cujos projetos curriculares atendessem as necessidades da população,

data da segunda metade da década de 1980, especialmente no processo constituinte do Estado. Com a eleição do Governo Democrático e Popular, que expressou ser a UERGS um dos seus compromissos “esta idéia” ganha

⁵⁸ Através do PRONERA estão sendo desenvolvidos vários projetos educacionais junto aos Movimentos Sociais. Este certamente é um fator de unidade entre os Movimentos Sociais.

⁵⁹ É importante destacar que, durante o governo da Frente Popular cujo governador era do Partido dos Trabalhadores, no RS, foi possível desenvolver diversos projetos educacionais, ainda que com limitações. A saída do Governo de esquerda implicou no retrocesso de tais projetos.

contornos e tem início um longo e alargado processo de debate que culmina na criação da Universidade (PALUDO,s/d)⁶⁰.

Segundo Paludo (s/d), todo o processo de constituição da Universidade envolveu pelo menos 45.000 pessoas, em uma riquíssima dinâmica social.

Para se ter uma idéia mais acabada do grau de participação e envolvimento da população, é importante o registro de que, no Orçamento Participativo, no ano de 2001, na temática Desenvolvimento, 21 das 22 regiões votaram na UERGS como primeira prioridade e dos 497 Municípios do Estado, somente 2 não votaram pela criação da UERGS.

Houve uma conquista do direito à educação com a criação da UERGS; garantir sua continuidade corresponde aos mesmos que participaram de sua criação. Resumidamente, o processo de criação da UERGS passou pelos momentos identificados no Quadro II.

QUADRO II - FASES DE CRIAÇÃO DA UERGS

DATA	ACONTECIMENTO
13.06.2000	Criado o grupo de trabalho para analisar aspectos estratégicos, acadêmicos, institucionais e jurídicos para criação da UERGS.
9.10.2000	Deliberada a realização de audiências públicas regionais para debate do projeto. Foram realizadas 32 audiências públicas.
15.02.2001	O governo encaminha à Assembléia Legislativa o Projeto de Lei – 01/2001 - de criação da UERGS.
20.4.2001	O governo nomeia a Comissão de implantação da Universidade
19.04.2001a 21.05.2001	Realização de 28 audiências públicas, pelo Fórum Democrático da Assembléia, para debater o projeto da UERGS.
28.06.2001	O projeto da UERGS é aprovado, por unanimidade na Assembléia Legislativa do Estado.
10.07.2001	O projeto da UERGS é sancionado pelo governo do Estado
18.09.2001	Tomam posse o Reitor e os Pró-Reitores da UERGS

Quadro elaborado por Conceição Paludo (Texto Inédito, s/d).

A UERGS nasce, em 2001, com uma proposta pedagógica crítica, vinculada aos Movimentos Sociais. Conforme Paludo (s/d), “sua estrutura multicampi e descentralizada favorece o cumprimento dos propósitos institucionais e a gestão democrática,” com controle da comunidade universitária, local e regional.

⁶⁰ Conceição Paludo é coordenadora das turmas conveniadas da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul com os Movimentos Sociais do Campo.

Suas Áreas de Atuação – Saúde pública, Gestão pública, Educação, Desenvolvimento dos sistemas agrícolas e agroindustriais e Desenvolvimento de sistemas de produção industrial – buscam a integração entre os saberes e as culturas locais com os conhecimentos universais (Entrevista, Conceição Paludo, 20, setembro, 2005⁶¹).

A Universidade inicia em 8 de abril de 2002 e começa suas atividades em 19 municípios do Estado, oferecendo seis cursos de graduação próprios e quatro cursos conveniados, sendo um deles em nível de especialização. Do total das 1.140 vagas oferecidas neste seu início de atividades, 50% são reservadas para estudantes de baixa renda e 10% para estudantes portadores de necessidades especiais. Isso também revela, de forma substantiva seu caráter popular⁶².

No Brasil, nas últimas décadas os Movimentos Sociais e partidos de esquerda puderam chegar ao governo em alguns estados da federação e na presidência da República, ainda que nesta, em coligação com o Partido Liberal. Este fato novo gerou uma nova relação Estado/sociedade. A presença de militantes dos Movimentos Sociais em governos municipais, estaduais e federal provocou a ilusão de que o Estado se transformaria, o que não ocorreu devido ao seu caráter burguês, e à sua sólida e profunda burocratização, que o torna quase inacessível ao ingresso das populações pobres, tradicionalmente excluídas da distribuição de riqueza socialmente produzida.

2.3.1 – A pedagogia UERGS/ITERRA

A elaboração da proposta curricular do curso de Pedagogia foi feita através de um grande Seminário do qual participaram todos os Movimentos Sociais que contribuíram para a elaboração e execução da proposta vigente. Este grande seminário foi realizado em 2001. Estavam presentes representantes da CUT, FETRAF - Sul, ITERRA, FUNDEP, Universidades e ONG's.

⁶¹ Entrevista, Conceição Paludo, 20, setembro, 2005).

⁶² Informações sobre a UERGS poderão ser obtidas no site www.uergs.rs.gov.br/

Com as recomendações formuladas pelo seminário em mãos, e com a análise de 36 propostas de currículos de Cursos de Pedagogia, uma equipe⁶³ elabora uma proposta para o curso de Pedagogia. Esta passou por nova avaliação⁶⁴ de representantes de Movimentos Sociais e universidades tornando-se a proposta vigente na Faculdade de Pedagogia da UERGS até o ano de 2003.

Dois convênios se concretizam com os movimentos sociais do campo: duas turmas de Pedagogia (com o ITERRA) e uma turma de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial (com a FUNDEP). A proposta então aprovada, do curso de Pedagogia e do curso de Desenvolvimento Rural, funcionou até 2003 quando entrou a nova Reitoria indicada pelo novo governo do Estado, resultante de uma coligação de partidos tendo à frente o Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB. A nova Reitoria, no período de dois anos modificou quase 80% do quadro de professores da Universidade. Não haviam sido consolidadas as eleições diretas pela Reitoria anterior. Este fato fragilizou a consolidação da democracia interna; isso mostra que a Universidade não se preparou para uma possível mudança de governo⁶⁵.

Uma nova discussão foi iniciada a respeito do currículo do curso de Pedagogia, sem a participação de Conceição Paludo e sem os Movimentos Sociais. Mudanças ocorreram na gestão dos cursos em questão; havia, anteriormente, reuniões periódicas com os coordenadores de unidades que monitoravam os problemas, os professores e alunos avaliavam o curso e sugeriam novas disciplinas. Isso deixou de ocorrer a partir da nova gestão.

As mudanças que ocorreram na UERGS, em termos políticos e curriculares, alteraram a relação ITERRA/UERGS. Os conflitos do campo e a própria derrota do governo do Estado, assim como a derrota municipal do PT, modificaram a correlação de forças para a conquista e o apoio de projetos desta natureza. A substituição do governo do

⁶³ Formada por Conceição Paludo e Andréia Krug.

⁶⁴ Segundo Paludo, este grupo estava integrado por Roseli Caldart, representante do Setor de Educação do MST, Nilda Alves, Andréia Krug e Conceição Paludo.

⁶⁵ O curso de Desenvolvimento Rural e Gestão, que tinha como foco a participação comunitária, foi transformado pelo novo governo do Estado em um curso de Administração Rural, na modalidade que vem sendo oferecido pelas universidades e voltado ao empresariamento do campo. Perdeu, portanto, grande parte de seu caráter de formação do trabalhador do campo, na perspectiva dos Movimentos Sociais, e de seu envolvimento com as necessidades dos trabalhadores do campo. No entanto, não houve iniciativa por parte dos Movimentos Sociais para garantir a UERGS como uma Universidade comprometida com as camadas populares

estado/RS afetou as expectativas de avanço, o aprofundamento e a criação de novos cursos de pedagogia.

Durante a realização dos cursos o ITERRA manteve certa autonomia⁶⁶ na seleção dos educadores que lá estiveram trabalhando. Os educadores da Pedagogia I, (mais que os da Pedagogia II), em sua maior parte, foram convidados pelo Movimento. O conteúdo dos cursos correspondeu, na medida das possibilidades, às demandas e especificidades da educação do campo. Os professores foram selecionados segundo seu histórico acadêmico e sua compreensão da realidade do campo.

Na relação entre Estado e Movimentos Sociais existem grandes contradições. O avanço das políticas públicas, no sentido de favorecer a realidade do campo, depende em grande medida da força e das ações dos Movimentos Sociais. No entanto, são necessários profissionais que apoiem tais projetos e que os promovam, no interior da Universidade, *espaços de ocupação*. Devido às debilidades dos Movimentos Sociais não foi possível consolidar uma mudança de práticas e concepções na UERGS.

2.3.2 – O IEJC

O IEJC pertence ao ITERRA e é uma Escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que está aberta para educandos/as de organizações aliadas e à articulação Via Campesina⁶⁷. O ITERRA localiza-se em Veranópolis, município serrano do Rio Grande do Sul e funciona em um antigo seminário católico, situado próximo ao centro da cidade, no alto de uma colina. É um prédio gigantesco, em formato de cruz, onde funcionam vários cursos. O IEJC, desde 1995, abriga-se numa parte do Seminário São José,⁶⁸ da congregação dos Freis Capuchinhos, alugado pela CONCRAB⁶⁸.

⁶⁶ Esta autonomia relativa se limitou a definição de alguns educadores/as, conhecedores da educação do campo e da Pedagogia da Terra. (Carmem Castro, entrevista, educadora Iterra, 15/09/2005). Com isso o ITERRA obteve a colaboração de educadores/as como Miguel Arroyo, João Pedro Stédile, Roseli Caldart, Cecília Luedman, Luiz Carlos de Freitas e outro.

⁶⁷ Todos os documentos do MST são historicamente situados. Novos documentos apresentam a superação de contradições, limites e compreensões, que vão sendo incorporadas na prática pedagógica e no funcionamento do Instituto. (ITERRA, 2004a).

⁶⁸ A CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda.) é um sistema cooperativista dos assentados. É a promotora do curso, sendo mediado pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa - ITERRA, que é uma entidade educacional ligada ao MST. O ITERRA foi criado em 12 de janeiro de 1995, em Veranópolis-RS, para ser a mantenedora do Curso Técnico em Administração em Cooperativas (TAC). São sócios fundadores: a CONCRAB e a ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola.

A história do Instituto de Educação Josué de Castro começa junto com a história da sua entidade mantenedora, o ITERRA, criando em 12 de janeiro de 1995. O ITERRA, por sua vez, é fruto de uma história que começa mais precisamente no início da década de 1990 com a criação dos primeiros cursos formais do MST⁶⁹. Este começar, na prática, se deu de forma muito parecida com a ocupação da terra, uma das principais formas de luta travadas pelo MST, onde primeiro se ocupa depois se reivindica e se edifica. (LIMA, 2004, p.10)

Segundo Lima (2004, p. 11) tanto a forma de criação do ITERRA, como do IEJC, é resultado de uma combinação entre a ocupação da escola com a luta legal pelo seu reconhecimento. O modelo pedagógico adotado no IEJC corresponde aos interesses de formação dos Movimentos Sociais do Campo, que se unem para compartilhar e aprimorar a experiência iniciada pelo MST.

Todos os cursos desenvolvidos nesta instituição seguem os mesmos princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST, 1996), que, por sua vez, visam a formar o ser humano, garantindo a escolarização e, ao mesmo tempo, a formação política do indivíduo para a construção do socialismo (ITERRA, 2004a).

Considerado por alguns integrantes do MST como um dos mais importantes *laboratórios da pedagogia do MST*⁷⁰, o Instituto de Educação Josué de Castro abriga a realização de diversos cursos de formação. No ano de 2002 funcionavam no Instituto 10 turmas, que se revezavam entre “Tempo Escola e Tempo Comunidade, envolvendo em torno de 400 educandos e educandas e 30 educadoras e educadores fixos (sendo que alguns destes também são educandas e educandos em Tempo Comunidade)” (ITERRA, 2002a, p. 5). É um espaço onde se pode experimentar a estrutura orgânica e a organicidade que está sendo proposta pelo Movimento, conforme seu Método Pedagógico.

A relação com a comunidade local é considerada tensa, apesar de que estão na cidade há mais de 10 anos. Segundo Lima (2004, p. 12) em Veranópolis a pequena propriedade é predominante e as contradições de classe são veladas. A permanência da escola se deveu segundo a autora, à “foragem das educadoras e educadores e dos educandos e educandas para enfrentar os preconceitos e procurar construir a relação com a comunidade” que tem uma visão conservadora a respeito da luta do Movimento dos

⁶⁹ Outras informações sobre a criação do IEJC e ITERRA podem ser encontradas na monografia de LIMA (2004) e em documentos do MST.

⁷⁰ Segundo Isabela Camini, integrante do Coletivo Nacional de Educação do MST (Entrevista realizada em 27/04/2004)

Trabalhadores Sem Terra – MST. O trabalho externo dos educandos serve apenas, em parte, para melhorar esta relação⁷¹.

Da rua se vê um jardim bem cuidado, com um pequeno parque infantil⁷², onde há crianças brincando. Na entrada está uma pequena lojinha onde são vendidos os produtos que os educandos produzem na própria escola (pães, pastéis, bolos, doces em conserva, etc.) e nos assentamentos do MST da Região (mel, geléias, doces), além de CDs, artesanatos, camisetas, produzidos por outros setores do Movimento. Na recepção uma educanda, em seu Tempo Trabalho, recebe as visitas, atende telefone. No térreo estão a lavanderia, salinha de som, duas cirandas infantis (de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos), almoxarifado e salas de trabalho (projetos, padaria, fábrica de doces). No primeiro andar, um grande refeitório, cozinha e copa. Neste mesmo andar estão várias salas de trabalho, a administração e a biblioteca. No segundo andar estão os quartos e banheiros, além de um salão onde ocorrem as místicas⁷³, todos os dias pelas manhãs. No terceiro, há outros quartos, banheiros, salas de aula, sala de reuniões, a sala de computadores, pequenas salas de estudos, e um espaço de leitura, com revistas e jornais atualizados para a leitura individual e coletiva⁷⁴. O funcionamento do Instituto é garantido por convênios estabelecidos, através do ITERRA. O trabalho dos educandos/as é de grande importância para sua manutenção.

Com este cenário introduzi questões gerais relacionadas com esta pesquisa. Para realizá-la, descrevo os fundamentos e os procedimentos metodológicos nos quais me baseio no item que se segue, para posteriormente entrar em aspectos específicos do objeto de pesquisa.

⁷¹ limpando terrenos, capinando, colhendo, entre outros.

⁷² O Instituto tem uma Ciranda Infantil que funciona permanentemente e atende crianças de 0 a 4 anos, filhos e filhas de educandos/as, trabalhadoras/es e educadores/as do Instituto.” (LIMA, 2004, p. 13)

⁷³ A mística é um momento cerimonial, onde se realiza uma pequena encenação, simbolizando uma mensagem, vivenciada coletivamente, antes das atividades cotidianas. No IEJC a mística acontece todos os dias pela manhã, a pós o café e a formatura. Adquire maior ou menor profundidade, conforme o envolvimento e o compromisso do grupo com a proposta pedagógica e política. Para o Movimento a mística tem o propósito educativo. É, como afirmam “ a alma do sujeito coletivo Sem Terra que se revela como uma paixão contagiante, que nos ajuda a sacudir a poeira e dar a volta por cima,” que nos coloca no caminho de aprender a estabelecer objetivos a serem alcançados, aprender a formular métodos para transformar a realidade e a empenhar-se na tarefa de realizar os rumos traçados. A mística é a alma da identidade Sem Terra. (Caderno de Educação n. 9 -nov/1999, p 23).

⁷⁴ “A estrutura foi sendo reformada e, de certo modo, reconstruída. São 104 cômodos [...]” (LIMA, 2004, p. 12).

2.4 – Abordagem Metodológica

Após situar historicamente a Educação do Campo e a Pedagogia da Terra, apresento neste item a abordagem metodológica. Anuncio aqui alguns fundamentos que orientam minha compreensão a respeito do tipo de pesquisa, da coleta de dados e de sua análise. Parto do entendimento de que os fenômenos humanos resultam da ação humana sobre as circunstâncias materiais que, por sua vez, dão base para a compreensão do real. A consciência e o conhecimento são capazes de captar o mundo real e material e desvendar seus mistérios. No entanto, apenas a experiência direta não permite, na maior parte dos casos, como afirma Vygotski (1997, p.310), “nos aproximarmos de grandes verdades.” Por esta razão,

Constitui um grave erro pensar que a ciência somente pode estudar o que nos brinda a experiência direta. Como estuda o psicólogo o inconsciente, como investiga o historiador e o geólogo o passado, o físico-ótico os raios invisíveis, o filólogo as línguas clássicas? Os estudos baseados na análise de marcas de influências em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica da indagação do significado têm sido tão úteis como os baseados no método da observação empírica direta (Ibidem, p. 310).

Ao contestar os empiristas que meramente se apóiam nos fatos, também Lukács (1974, p. 20) argumenta que o investigador não vê que a mais simples enumeração de *fatos*, a justaposição mais despida de comentários é já uma *interpretação*, que a este nível os fatos foram captados a partir de uma teoria, de um método. Não somente as ciências da cultura, mas também as da natureza constroem suas concepções independentemente da experiência direta,” afirma Vygotski (1997, p. 311). Para este autor tanto a observação direta nos experimentos de psicologia quanto a introspecção, eram apenas instrumentos que obtinham certos tipos de informações os quais podiam, em determinados momentos, serem úteis para determinados estudos, mas necessitavam passar por um processo de interpretação.

O fenômeno material que delimitamos – as matrizes pedagógicas do MST e, dentro destas, os psicossociais da formação do educador do campo – é uma totalidade parcial. A totalidade, segundo Kosik (1976, p. 33), se coloca em antítese ao empirismo. Na realidade, a totalidade não significa todos os fatos, mas sim um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos), pode vir a ser racionalmente compreendido” (Ibidem, p. 35). Este todo não é caótico, apenas parece sê-lo. A totalidade parcial contém em si os elementos do todo maior, mas, pode ser

compreendida como momento específico do todo. Desempenha, portanto uma função dupla, a única capaz de fazer dele, efetivamente, um fato histórico: “de um lado definir a si mesmo, de outro, definir o todo” (Ibidem, p. 40). Tal como afirma Vygotski (1997, p.373),

Cada coisa pode ser considerada como um microcosmo, como um modelo global, em que se reflete o grande mundo. Baseado nisso [...] investigar até o fundo, esgotar uma coisa qualquer, um objeto, um fenômeno, significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões. Neste sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo de sociedade, ou melhor, da classe social a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. Podemos ver que neste pensamento o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social, de modo que conquistaremos para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo da sociedade.

Nos perguntamos, assim, sobre a forma como a psicologia contribui ou está presente na educação do MST. É neste contexto que nos interessa conhecer quais os significados da psicologia na formação de educadores. Trata-se de “desenvolver a essência prática da teoria a partir da teoria e da relação que ela estabelece com seu objeto” (LUKÁCS, 1974, p. 16). Através do agir espontâneo, que evidencia momentos importantes para a realização de um determinado objetivo, afirma Kosik (2002, p. 19), o pensamento deve decompor a realidade, penetrando nela. A partir daí elegemos a busca de informações a partir de três fontes, como aparece no Quadro I. Através da análise destes elementos, localizamos a psicologia.

QUADRO I - FONTES DE DADOS

MST	CURRÍCULO	EDUCANDOS
Documentos do Movimento Textos de Intelectuais Entrevistas com Educadores Documentos do IEJC	Currículo Oficial Planos de Ensino Seminários Método do IEJC	Entrevista com Educandos Memórias (turma e aprendizados) Relatórios de Estágio Monografias (pesquisa)

O estudo de caso, aqui desenvolvido, consiste na observação detalhada de um contexto (BOGDAN E BIKLEN, 1994) e tem sido bastante utilizado na abordagem materialista histórico-dialética (SORIANO, 1988). Como afirmam esses autores, o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil, acolhendo o maior conjunto de informações de modo a permitir que o pesquisador apreenda sobre o ambiente pesquisado, suas formas e seu conteúdo. A Nesse sentido, Soriano (1988, p. 109) escreve que:

Os princípios e regras metodológicas assim como o uso das técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados, se localizam dentro de uma determinada perspectiva teórica [...]. Por tanto, a metodologia que se utiliza para realizar uma investigação social, estará em função do tipo de enfoque teórico que se eleja para o desenvolvimento da pesquisa⁷⁵.

Considerado um estudo qualitativo, o estudo de caso demanda diversas considerações. Como afirma Alves (1991, p. 56), existe uma variação muito grande de estudos considerados qualitativos. A autora utiliza este termo, apesar de considerar falsa a dicotomia entre estudos quantitativos e qualitativos. Nos apoiamos em Fonseca (1999) para definir o tipo de estudo aqui desenvolvido, situando-o como indutivo, pois ocorre quando há um interesse de pesquisa previamente delimitado que orientará a busca de um objeto que corresponda a um questionamento formulado, em linhas gerais, anteriormente. As categorias, por sua vez, foram definidas segundo a perspectiva teórica e segundo a realidade estudada. Para a realização da pesquisa, procuramos seguir as etapas identificadas por, Triviños (1987, p. 73-74):

⁷⁵ Tradução minha, doravante abreviada por T.M.

Primeira etapa: A “contemplação viva” do fenômeno (sensações, percepções, representações). É a etapa inicial do estudo. Nela se estabelece a singularidade da “coisa,” de que esta existe, que é diferente de outros fenômenos. Realizam-se as primeiras reuniões de materiais, de informações, fundamentalmente através de observações e análises de documentos (dispositivos legais, diretrizes, dados estatísticos, etc.). Identificam-se as principais características do objeto.[...], os dados qualitativos, e as hipóteses que guiarão o estudo.

Segunda etapa: Análise de fenômeno, isto é a penetração na dimensão abstrata do mesmo. Observam-se os elementos ou partes que o integram. Estabelecem-se as relações sócio-históricas do fenômeno. [...] Elaboram-se e aplicam-se os diferentes instrumentos para reunir informações (questionários, entrevistas, observações, etc.). Determinam-se os traços quantitativos do fenômeno.

Terceira etapa: A realidade concreta do fenômeno. Isto significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente, etc.⁷⁶

Sendo difícil precisar as linhas que separam as etapas, Lüdke e André (1986, p.23), ao se referirem a um estudo de caso, alertam que estas se superpõem em diversos momentos. Segundo estas autoras a revisão dos caminhos percorridos, dos elementos encontrados, permite um melhor aproveitamento do trabalho de campo. O próprio campo nos colocou novas problemáticas. Não é possível fazer, sem variações, as aproximações que pensávamos inicialmente, pois depende dos espaços, interlocutores, tempos e condições do pesquisador e do campo de estudo.

Neste estudo, uma aproximação geral, pouco específica do fenômeno, ocorreu em 2003, a partir de quando comecei a conhecer suas primeiras particularidades. A partir daí, procuramos estabelecer um contato mais sistemático com o IEJC, durante o ano de 2004, quando o ITERRA desenvolvia seus dois cursos de pedagogia.

Em junho de 2004 (25-26) ocorreu um encontro com os orientadores⁷⁷ de pesquisa da Turma II de Pedagogia, no Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis. Passamos dois dias juntos conhecendo os educandos/as seus projetos de pesquisa. O trabalho de orientação que assumi teve lugar nos meses de outubro do ano de 2004 e dezembro de 2004, o que me possibilitou contribuir com um processo de formação e de elaboração da pesquisa destes educandos/as. Estas reuniões auxiliaram na definição de meu projeto de tese ao permitir uma aproximação da instituição e dos educadores. Pude

⁷⁶ Os grifos foram dados por mim.

⁷⁷ Devido à minha aproximação gradativa ao IEJC, foi possível estabelecer uma contribuição como orientadora da Turma II do curso de Pedagogia.

conversar também com os coordenadores do curso e solicitar seu apoio para realizar a pesquisa naquele local. Obtive entrevistas iniciais com alguns dos educadores e educandos⁷⁸, além de leituras de documentos relacionados com a Pedagogia da Terra, registros da experiência de 20 anos do MST.

Em abril de 2005, durante a qualificação do projeto, uma nova delimitação do objeto e dos sujeitos⁷⁹ ocorreu. A pesquisa passou a focalizar a Turma I do curso de Pedagogia da Terra, que aconteceu entre os anos 2002 a 2005. Procuramos identificar quais as teorias psicológicas mais freqüentemente trabalhadas na proposta pedagógica do Movimento. Além disso, observamos em que medida a teoria sócio-histórica da psicologia, fundamentada em Vygotski, Luria e Leontiev, contribuem para a formação do educador do campo. Para tanto, analisamos as matrizes teóricas da Pedagogia do MST e suas teorias psicológicas mais presentes. Tomamos as categorias enquanto relação, buscando percebê-las em movimento, nas entrevistas, nos documentos e nas produções dos educandos/as: indivíduo/coletivo; atividade/linguagem; aprendizagem/desenvolvimento.

2.4.1 – Os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados

A Turma I permitiria o acesso aos trabalhos finais de monografia, memórias do curso e de aprendizagens, pois, foram entregues nos meses de junho de 2005 (com formatura no mesmo ano: setembro de 2005). A coleta de dados contou com o diário de campo, entrevistas e a análise de documentos iniciais sobre a formação sobre o funcionamento da escola. Constam dos registros ainda: 1) observações relacionadas com as atividades, entrevistas, dados e fatos observados durante as visitas; 2) impressões sobre eventos, aspectos organizativos que pareçam importantes para a pesquisa. 3) dificuldades, acontecimentos, limitações encontradas durante o trabalho de pesquisa.

⁷⁸ Entrevistas com a educadora I. C., e as educandas S e M.P (Educanda da Turma II). Inicialmente nossa pesquisa seria com este grupo e posteriormente, devido a questões de tempo, houve uma mudança para a Turma I, que terminaria o curso no ano de 2005, facilitando acesso ao material produzido na escola), M. (Educanda da Turma I)

⁷⁹ A unificação do objeto de estudo com a orientação da pesquisa causou, desde o início, uma certa confusão. O que deveria fazer quando pesquisa e orientação da Turma II se misturassem? Este problema somente foi superado no ano de 2005, em abril. Decidimos pela substituição da Turma II pela Turma I. A partir de então, separados o objeto de estudo do objeto de trabalho, muitas dificuldades se diluíram e o trabalho de pesquisa tomou outro rumo.

Dentre os documentos utilizados, produzidos na escola, pelos educandos/as, estão aqueles de *domínio público*. Estes foram disponibilizados pelos coordenadores do curso. São em geral documentos relacionados com a constituição curricular do curso e estão no arquivo da secretaria do curso:

- ❖ Currículo, Planos de Ensino e Planos de Aula da disciplina Psicologia da Educação.
- ❖ Trabalhos de conclusão do curso (monografias) que já estão disponíveis na Biblioteca.
- ❖ Documentos pedagógicos de caráter mais geral que orientam a formulação dos planos de ensino, na perspectiva de pedagogia do campo.

Os documentos de *domínio particular* são próprios da Turma I de Pedagogia. Consistem em materiais produzidos pelos alunos em diversos momentos do processo. São documentos específicos da metodologia educacional do MST e caracterizam já uma especificidade deste método, que consiste em uma construção coletiva e, ao mesmo tempo, individual do processo de formação. Nestes documentos encontramos análises e relatos de atividades de formação. Como parte do método, cada curso deve registrar cada etapa de forma individual e coletiva, elaborando “obras” sobre cada experiência. São eles: relatos de história de vida, relatos de aprendizagem individual, Memória da Turma (por semestre), relatos de estágio, relatos de Tempo Comunidade (das atividades desenvolvidas no trabalho de campo). Além dos documentos mencionados, utilizei as entrevistas⁸⁰ com educadores/as e educandos/as a fim de analisar os conceitos e processos. Estas foram realizadas:

a) Com informantes⁸¹ envolvidos com criação do curso de Pedagogia em convênio UERGS/ITERRA, que conhecem a história da relação da UERGS com o ITERRA para a elaboração da proposta do referido curso e que estiveram de alguma maneira envolvidos com a elaboração daquele convênio. Seus nomes foram indicados por educadores do ITERRA e da UERGS. Eles acompanharam a história deste processo e auxiliaram na caracterização das especificidades do curso de Pedagogia, em suas dimensões política e pedagógica. Com eles foi possível construir o conhecimento sobre:

- 1) o processo de criação do curso de Pedagogia da UERGS;
- 2) a elaboração do convênio UERGS/ITERRA;

⁸⁰ Os roteiros de entrevistas estão em ANEXO I.

⁸¹ Roseli Caldart; Carmem Castro; Edgar Kolling; Conceição Paludo.

- 3) a relação entre Movimentos Sociais e UERGS.
- 4) o funcionamento da escola.
- 5) o currículo e a Pedagogia da Terra.

b) Com educadores que participam do curso de Pedagogia da Terra. Estes são educadores que estiveram envolvidos com o processo de funcionamento do curso de Pedagogia, Turma I. Alguns deles trabalham no IEJC, outros trabalham no ITERRA. Outros ainda são educadores convidados, de outras universidades, que trabalham com o curso temporariamente. É importante destacar que dentro do IEJC todos, educadores/as e funcionários, são considerados educadores, pois todos participam do processo de formação dos educandos/as. As entrevistas incluirão aqueles que se envolveram diretamente com a Turma I de Pedagogia, dentro e fora da sala de aula.

c) Com educandos da Turma I – sujeito/objeto da pesquisa. Busquei, durante as entrevistas, conhecer as fontes do desenvolvimento do trabalho teórico-prático e do processo de aprendizagem dos educandos, através do estudo da relação professor/aluno, na relação teoria/prática, na relação entre o currículo oficial/currículo do Movimento, entre outras contradições presentes neste fenômeno. Tratei de estabelecer uma relação entre o que se encontra nos documentos pedagógicos e nos trabalhos escritos, com o relato de processo de aprendizagem e experiências específicas do curso. Visamos também captar as mudanças de concepção de educação e de psicologia ocorridas ao longo do curso.

Os educandos/as, num total de 44 pessoas, em geral são filhos de agricultores e participantes de Movimentos Sociais do Campo. Para a entrevista foram selecionados 10 educandos/as, através de uma tabela de números aleatórios. A partir do primeiro número da tabela, escolhi os números com um intervalo de 5 entre cada um. Quando este se repetia, tomava o próximo, não repetido. Este número foi considerado adequado do ponto de vista quantitativo significando cerca de 25% do grupo estudado. A entrevista foi feita individualmente, através de um roteiro semi-estruturado (Anexo I).

As entrevistas tiveram a duração de mais ou menos uma hora cada uma, com a possibilidade de que os entrevistados pudessem ser novamente solicitados, com o objetivo de esclarecer ou aprofundar algum tema. Aquelas realizadas com os educandos/as da turma aconteceram, na maioria, no período do Tempo Escola, no IEJC, (entre 18 de

agosto e 20 de setembro de 2005) nos momentos em que os educandos estavam livres de suas atividades. Foram todas individuais.

Para analisar documentos produzidos pelos educandos/as e entrevistas, utilizei a Análise de Conteúdo – AC, segundo as propostas de Franco (1994) e Bauer (2003). Segundo Bauer (2003), a análise de conteúdo é um método de análise de texto que foi desenvolvida dentro das ciências sociais empíricas. Ela pode ser considerada uma técnica híbrida, na qual dados quantitativos e qualitativos são abarcados, pois forma uma ponte entre essas duas vertentes de pesquisa. Parte de conteúdos explícitos e busca alcançar, segundo Franco (1994, p.165), o sentido ou os sentidos de um texto. Com ela buscamos analisar as apropriações no processo de formação pedagógica. Segundo Bauer, a AC permite o reconhecimento de sinais, que são identificadores de relações de um fenômeno com outro.

O delineamento mais simples de pesquisa de análise de conteúdo é o estudo puramente descritivo, aquele que conta a frequência de todas as características codificadas do texto. Bauer (2003) indica dois tipos de textos: aqueles que são construídos no processo de pesquisa (transcrições de entrevistas e protocolos de observação, por exemplo) e os que já foram produzidos para outras finalidades (jornais e memorandos de corporações, etc.). No caso da pesquisa realizada no IEJC, os dados analisados abarcam dados de entrevistas, bem como registros já prontos, da Turma I, como monografias, relatórios, memoriais, currículo, método e seminários, que se constituem nas “unidades de amostragem” conforme definição de Bauer (2003, p. 198). Após a identificação de quais serão as unidades de análise, devem ser definidas as categorias de análise. Segundo Franco (1994) este é um ponto crucial da AC; Como descrevemos anteriormente, as categorias analisadas neste estudo foram definidas através da teoria e da relação com o fenômeno pesquisado.

Feitos os esclarecimentos sobre a metodologia de pesquisa, passaremos a analisar a estrutura do curso, ou seja, seu currículo *ampliado*⁸², que envolve o Método Pedagógico, o currículo oficial, a pesquisa e o estágio. Vale salientar que o IEJC, enquanto “laboratório” do MST, não se propõe a “exportar receitas” para outras escolas do Movimento ou escolas públicas. Seu propósito é se tornar uma experiência sistematizada, fonte de reflexão para outras experiências. Neste sentido afirmam que “para fazermos

⁸² O currículo inclui, além dos conteúdos, uma experiência de gestão, que envolve as turmas no funcionamento e gerenciamento do trabalho. O trabalho pedagógico ocorre dentro e fora da sala de aula, ampliando do currículo.

uma escola diferente não basta trocarmos os conteúdos das disciplinas e alterarmos a metodologia da sala de aula. O jeito de organizar a escola e as relações sociais que este jeito gera são tão importantes como o conteúdo e a didática.”

2.5 – O método pedagógico, a pesquisa e os estágios: elementos do currículo da Pedagogia da Terra

Neste item tratarei do currículo da Pedagogia da Terra e do papel da pesquisa⁸³ e dos estágios na formação dos educadores (as) do campo. O estudo sobre as experiências desta nova pedagogia traz um acúmulo quantitativo e qualitativo de pequenos avanços os quais poderão culminar em uma ruptura com a experiência pedagógica liberal, que predomina nas escolas atualmente. O currículo adotado pela Pedagogia da Terra do IEJC tem um aspecto comum a todos os cursos que aí acontecem, que se refere aos propósitos gerais da Escola, no qual estão incluídos o Método Pedagógico, os princípios filosóficos e pedagógicos, e os fundamentos teóricos/práticos que são as chamadas matrizes pedagógicas do MST.

2.5.1 – A relação currículo e método ou relação conteúdo e forma

O MST propõe, respeitando a legislação, uma abordagem *ampliada* do currículo em seus cursos de formação. O currículo é, neste sentido, a ação desenvolvida pelos educandos/as, no processo de formação coletiva; a prática social, que só terá sentido se encarnar os princípios pedagógicos e filosóficos estabelecidos, e o desenvolvimento orgânico do Movimento.

O currículo, para nós, é uma prática que se expressa nas funções que cada um 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

⁸³ O Caderno do ITERRA N° 3 está dedicado ao MST e a Pesquisa (outubro, 2001). Ali se encontram orientações, necessidades do Movimento, quanto aos temas de pesquisa, e aos fundamentos metodológicos assim como graus de profundidade esperados nos trabalhos realizados por pesquisadores do Movimento ou comprometidos com o Movimento, em nível de graduação, mestrado ou doutorado. No Caderno N° 4, MST - Levantamento Bibliográfico (março, 2002), estão relacionados os trabalhos de pesquisa realizados até o ano 2002, nestes três níveis, no Brasil. Também nos *Cadernos do ITERRA* numero 1, encontramos a Memória Cronológica do Instituto de Educação Josué de Castro.

dialogica, organizada nos diferentes tempos escolares, tendo significados sócio-culturais, pedagógicos, éticos e humanos. (ITERRA, 2004a, p. 15).

O currículo representa a forma e o conteúdo necessários para a formação de sujeitos que atuem no Movimento, não podendo ser um currículo cristalizado. Supõe avaliações permanentes, introdução de conteúdos específicos⁸⁴, distintos métodos de avaliação⁸⁵ e debates considerados adequados para realizar tarefas teóricas e práticas. As concepções de escola, de educação, de aprendizagem, de formação humana, registradas no conjunto de documentos e trabalhos produzidos dão sustentação a esta proposta educacional, e almejam o aprofundamento e aprimoramento da proposta e sua dinamização, evitando o engessamento (ITERRA, 2004a, p.166).

O método utilizado no IEJC, por sua vez, ocupa a quase totalidade do Tempo Escola e grande parte do Tempo Comunidade. Como afirma Cheptulin (1982, p. 268), toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, portanto, dependem um do outro. O papel determinante nas relações – afirma o autor – conteúdo/forma é desempenhado pelo conteúdo; ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia.’ Um dos aspectos relevantes do fazer pedagógico, segundo Oliveira (1992), é a relação conteúdo-forma deste fazer. Na análise desta autora (OLIVEIRA 1992, p. 14-16), a ausência de conteúdo em um processo educativo, que privilegia o método, gera dificuldades no processo de aprendizagem. O método, cuidadosamente constituído, repensado e aprimorado, pelos educandos/as e educadores/as do ITERRA, adquire sentido através das reflexões que proporcionam sua apropriação⁸⁶, o que provoca a transformação e o desenvolvimento humano e aprendizagens, necessárias para o Movimento:

⁸⁴ Em alguns casos, o projeto do curso de Pedagogia da Terra passou a demandar disciplinas tais como Sociologia rural, economia agrícola rural, comunicação social, alfabetização de jovens e adultos, educação infantil’(ITERRA, 2002b, p.16).

⁸⁵ A avaliação une os critérios da UERGS, com o Método do IEJC. Para a UERGS a avaliação se dá no âmbito das disciplinas/conteúdos e o IEJC avalia vários aspectos da formação humana, sendo a vivência social, as relações estabelecidas dentro do Instituto e o desempenho na gestão e no trabalho de funcionamento da escola (MEMÓRIA DA TURMA, 2005).

⁸⁶ Conforme Duarte a produção humana (objetivação), transforma o mundo e o ser biológico em ser humano (apropriação) (1993, p. 8). O Educador/a dispõe de instrumentos forjados social e culturalmente – mediações - que possibilitam a relação com o educando/a. O educando não está isolado, é o indivíduo concreto, determinado por suas relações sociais, afirma Saviani (1991, p. 85-86). O educador/a cumpre um papel fundamental – de mediação – ao possibilitar ao educando/a o acesso ao conhecimento produzido socialmente

No campo específico da pedagogia, o que a dinâmica do Movimento pede é a preparação de pessoas capazes de compreender e de implementar a Pedagogia do Movimento, na escola e fora dela; pedagogos e pedagogas que consigam ajudar o conjunto das organizações a ter mais claro o que significa fazer a educação do povo na perspectiva de torná-la sujeito das transformações, que façam do próprio Movimento o pedagogo referência para sua tarefa de educar, e ainda que demonstrem um certo traquejo para participar dos embates da construção de políticas públicas de educação do campo (CALDART, 2002, p.81).

No plano teórico, os parâmetros utilizados para a formulação dos currículos do curso de Pedagogia da Terra, continuam priorizando a aprendizagem humanística e integral, sem com isso desvalorizar a experiência técnico-instrumental necessária para a formação profissional⁸⁷. No plano político, a experiência significa a superação da idéia de que a formação de quadros somente poderia ocorrer fora da escola.

Hoje, eu até poderia afirmar, que o ITERRA é onde a gente experimentou que é possível essa combinação da escolarização com a capacitação técnica, com a formação político-ideológica e que agora não é uma atribuição do setor de formação apenas, a formação política. Mesmo que isso seja mais a responsabilidade do MST. Assim como não é só responsabilidade do setor de educação dar continuidade na escolarização porque, o setor de saúde ta fazendo, o setor de produção ta fazendo, agora a formação começou também a fazer cursos formais. É por isso que nós estamos hoje, em setembro de 2005, com em torno de 3000 jovens e adultos em processo de formação escolar, no nível médio, técnico e profissional, e no nível superior[...]. É verdade que o PRONERA, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, conquistado em 98, move recursos que permitiu alavancar essa formação mais do nível médio e superior (Entrevista Educador/a K, 20/9/2005).

Observa-se que o “laboratório” do MST, proporcionou a unidade dos setores do Movimento, que tradicionalmente atuavam de forma separada, e talvez até fragmentada. Não somente isto. Possibilitou a superação de uma realidade tradicionalmente fragmentada, a separação entre a formação política e a técnica, entre a vida política e a vida escolar.

Estou de acordo que, nos conteúdos curriculares, na relação com os educadores/as de fora, pode residir o que Caldart chamou de “xigenação” do processo e do debate teórico como necessários para sua evolução e fortalecimento. Isto também pode ser incorporado como parte do método. A comparação de idéias esclarece contradições e

⁸⁷ Gritti (2003) mostra como na concepção oficial de educação a ênfase técnico-instrumental na Educação Profissional oferecida para os técnicos agrícolas esvazia a compreensão e a formação político-filosófica e humana dos currículos. Há uma noção de que apenas conteúdos ligados à formação para o trabalho técnico-agrícola são os que preenchem as necessidades de formação do povo do campo. Nesta noção está embutida uma compreensão de formação e de agricultura que não estão direcionadas aos agricultores e agricultoras que vivem do trabalho da terra.

firma *conceitos* e não *preconceitos*. Especificamente sobre a delicada presença da psicologia no currículo ela afirma que:

Os componentes ligados à psicologia da aprendizagem, você pode ter nesses processos alguns professores que de fato não tenham grande relação com processo, compromisso ao campo. Mas, [...] existe uma coordenação para que eles acabem sendo inseridos dentro de uma intencionalidade. Que [...] não tenham a noção de qual é todo o processo em que estão envolvidos, mas, eles acabam contribuindo desde a sua especialidade. [...]. Uma coisa que eu aprendi: não necessariamente você precise, ou talvez não é o melhor que todos o professores tenham a mesma visão de mundo, porque o processo fica muito quadrado. Quer dizer, eu não sei, você vai julgar. Tem muita gente que considera isso que eu vou falar é muito autoritário. [...] mas eu tenho a firme convicção de que eu não abro mão de que a intencionalidade tem uma lógica e uma posição, quer dizer: o comando do curso ele tem uma posição explícita. Ele não é plural, no sentido de: qualquer abordagem serve, qualquer exame serve, não, o curso tem, uma intencionalidade, tem uma posição do ponto de vista político, do ponto de vista de concepção de educação, o curso tem, e ele vai nessa direção, agora isso não significa dizer que tudo o que vai acontecer dentro do curso, que todos os professores [...] tem que comungar dessa visão, porque se for assim, na verdade é aquilo que eu te falava, do ponto de vista da identidade não dá nem pra fazer o contraponto, entendeu, aí eu concordo que a visão pode ficar inclusive sectária. Não é o que nós queremos [...], queremos pessoas críticas inclusive de sua própria abordagem, porque senão não temos transformação real, então essa oxigenação digamos de posições diferente de envolvimentos diferentes, eu não vejo como um problema, desde que você tenha não apenas uma coordenação de curso, mas um grupo, uma equipe de educadores, digamos que peguem junto, que trabalhem dentro da mesma perspectiva coordenando com coerência determinados processos (Entrevista Educadora C, 22/09/2005).

Do ponto de vista da formação pedagógica a análise do currículo permite identificar a busca de uma concepção de pedagogia baseada na compreensão do sujeito coletivo, que se opõe à compreensão psicológica individualista, isolada e fragmentada de ser humano. Desde a perspectiva do conteúdo, neste sentido, para o MST o processo de apropriação do conhecimento está

Intimamente ligado à mudança de práticas e de comportamentos que agridem a vida da terra e de todos os seres que nela habita. Por isso, os cursos do IEJC trazem uma tônica curricular que é a do sujeito refletir 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 (ITERRA, 2004a, p. 16).

O conteúdo em sua historicidade redimensiona a prática atual. Concordo, portanto, com Cerioli (2005, p. 181) quando este afirma que os temas geradores (utilizados nas escolas) são um “engano metodológico quando inventados: tendem a ser fruto do idealismo e não aprendizagem-ensino sobre o real.” O trabalho de formação desenvolvido no IEJC se propõe a ser exemplo de experiência curricular que possibilite a crítica radical

e a des-organização/organização dos conhecimentos científicos que ignoram ou desprezam a realidade na qual vive o ser humano e a natureza da qual é parte e com a qual convive. Nas palavras de um dos educadores do ITERRA:

As pessoas saem daqui com uma bagagem, uma capacidade boa organizativa, porque não basta a consciência crítica, não adianta só criticar, tem que ter uma capacidade de análise e a capacidade organizativa de solucionar os problemas, tem toda essa parte da dimensão humana, o que é conviver numa família, onde tu tem crianças, jovens e adultos, onde tu tem gente de diferentes lugares, de diferentes culturas. Então [...] no nosso coletivo político-pedagógico, já está claro que a gente tem que qualificar esse processo de reflexão sobre a prática cotidiana do próprio instituto, junto com os educandos, no sentido de que isso vire práxis, ou seja, que eles se apropriem do por que as coisas são assim ou são assado (K, entrevista: 15/09/2006)

Basicamente o currículo está organizado em quatro eixos temáticos:

Sociedade e Educação; Conhecimento e Educação; Educação Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e Pesquisa em Educação. A partir destes eixos se organizam todas as disciplinas. As disciplinas e as etapas foram construídas a partir das concepções e objetivos da UERGS; da concepção e do objetivo da Pedagogia da Terra, e do currículo construído (MEMÓRIA DA TURMA, 2005, p. 15).

Para fins de situarmos este currículo em relação a outros do país, tomei como referência outros dez⁸⁸ currículos de pedagogia vigentes em universidades públicas, das distintas regiões do país. Busquei, com isso, uma aproximação da presença da psicologia nos mesmos em relação às outras disciplinas que compõem os Fundamentos da Educação⁸⁹.

Iniciando a análise pelo Quadro III (Anexo)- Fundamentos da Educação - observa-se que há uma acentuação nos componentes de história da educação, no currículo do curso de Pedagogia da Terra da UERGS/ITERRA, em comparação com os outros. Enquanto este curso oferece disciplinas bem específicas, como a história da formação do Rio Grande do Sul, os outros têm, em sua grade curricular, apenas

⁸⁸ UFRN, UFRGS, UFES, UFPR, UNICAMP, UNB, UFRJ, UERGS, UEM e UDESC

⁸⁹ Os Fundamentos da Educação referem-se àquelas disciplinas que formam o curso básico de educadores/as, que são psicologia, filosófica, sociologia e história da educação. Dentre estes fundamentos destacamos a psicologia da educação, vista desde uma perspectiva psicossocial.

QUADRO IV – DISCIPLINAS PSICOSSOCIAIS⁹⁰

Etapa I (2002.1)

Disciplina: Estudos sócio-psico-antropológicos sobre a infância

Carga horária: 60h/a

Bibliografia

- BUJES, Maria Isabel E. *Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil*. Polígrafo. (Foucault)
- GARNIER, Catherine; et al. *Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Construtivista).
- KATZ, Gildo; COSTA, Gley S. Origens da educação da criança e suas relações com a sociedade contemporânea: uma abordagem psicanalítica. In: *Revista AMRIGS*, Porto Alegre, no. 26, abri-jun./1992 (psicanalista)
- LAJONQUIÈRE, Leandro. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Psicanalista)
- MOLON, Susana. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotski*. São Paulo: Educ/Fapesp, 1999. (Histórico-crítica)
- TELES, Maria Luíza S. *Uma introdução à psicologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (histórico-cultural)
- WINNICOT, D.W. *a criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965. (psicanalista)

Etapa I (2002.1)

Disciplina: Estudos sócio-psico-antropológicos sobre jovens e adultos.

Carga horária: 60h/a

Bibliografia trabalhada. Não apresenta textos de psicologia.

- ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Diários de Campo: a antropologia como alegoria*. São Paulo: FTD. 1990.
- _____. *Em campo aberto*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Partilha de vida*. São Paulo: Cabral. 1995.
- _____. *O afeto da terra*. Campinas: UNICAMP. 1999.
- MAESTRI, Mário. *Os Senhores da serra: a colonização italiana no Rio Grande do Sul (1875-1914)*. Passo Fundo. UPF, 2001.
- _____. *Os senhores do litoral: conquista portuguesa e agnoia Tupinambá no litoral*

⁹⁰ Foram destacadas as bibliografias da psicologia e áreas afins. Bibliografias de história da educação, sociologia da educação e outras áreas foram colocadas em anexo.

brasileiro. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

RIBEIRO, Darcy. O processo civilizatório. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

_____. O povo brasileiro: a formação e o sentido social do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Etapa II (2002.2)

Disciplina: Teoria do Conhecimento e da Aprendizagem

Carga Horária: 60h/a

KHOL, Marta. *Vygotski, aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. (Piaget e Vygotski)

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizado na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: ed. GEDH. (Piaget e Vygotski)

MOREIRA, Marco Antonio. *Enfoques teóricos á aprendizagem e ao ensino de teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999. (Construtivista)

Etapa III (2003.1)

Disciplina: Leitura e escrita nos Anos Iniciais e EJA

Carga Horária: 60h/a

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo. Cortez, 1991.

BRADÃO, Carlos Rodrigues. *De Angicos a Ausentes: quarenta anos de educação popular*. Porto Alegre- RS: MOVA/RS; Corag, 2001.

BORGES. Teresa Maria Machado; *Ensinando a ler sem silaber*. Campinas, Papyrus, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & çomgüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

FARACO, Carlos Alberto, *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1997.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. (Piagetiana)

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1984.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Bibliografia complementar

GOODMANN, Ken. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FLETCHER, Paul; MAC WHINNEY, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANCHES, I.R. *Professores de educação especial: da formação as praticas educativas*. Portugal: Porto editora, 1995. (prof. Reflexivo)

TEBEROSKY. ANA, TOCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização*. São Paulo, Ática, 1996.

Etapa V (2004.1)

Disciplina: Leitura e escrita Anos Iniciais e EJA: conteúdo e método

Carga Horária: 30hT/30hP = 60h

Bibliografia:

ABAURE, maria Bernadete Marques. *Cenas de aquisição: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: São Paulo. Associação da Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 2001. (construtivismo)¹

BRAGIO, Silvia L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CHARTIER, Anne-Marie et alli. *Ler e escrever^entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY. *Psicogênese a língua escrita..* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1984

Etapa VIII (2005.2)

Disciplina: Psicologia da educação

Carga horária: 60h/a

Bibliografia:

BOCK, Ana Maria; et al. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 13^a. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. (Sócio-histórica)

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. (Piaget e Vygotski)

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma M. R. *Psicologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1999. (Piaget e Vygotski)

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999. (construtivista)

Bibliografia complementar:

CÔRIA-SABINI, Maria. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1993. (Piaget)

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Sumus, 1992. (Piaget)

PAPALIA, D.; OLDS, S. *desenvolvimento humano*. 7^a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VYGOTSKI, Lev. S. *Psicologia pedagógica: edição comentada*. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Histórico-crítica).

componentes da história da educação propriamente dita, ou da pedagogia, e também da educação brasileira. No que diz respeito ao componente sociologia da educação, os currículos, em geral, não diferem muito; apresentam de uma a três disciplinas desta área, com exceção da UDESC que apresenta quatro disciplinas, duas gerais e duas específicas da educação. Nos componentes de filosofia da educação, o currículo da UERGS/ITERRA é o que tem menor ênfase, pois apresenta apenas uma disciplina; já os currículos da UFRJ e UDESC apresentam quatro: uma introdutória e três específicas (UFRJ); duas gerais e duas específicas (UDESC).

A presença de disciplinas integradas – Quadro IV – DISCIPLINAS PSICOSSOCIAIS - *Estudos histórico-psico-Antropológicos sobre infância, Estudos histórico-psico-Antropológicos sobre jovens e adultos* - foi a forma encontrada para trabalhar, através do currículo oficial, numa abordagem integrada, a história, a psicologia, a antropologia, a fim de possibilitar o entendimento da infância, dos jovens e dos adultos. Esta tentativa, ainda em experimentação, não abarcou aspectos, que foram solicitados mais tarde pela turma, no momento sobretudo do estágio, não todos no campo da psicologia. Observa-se que na 7ª Etapa, os seminários⁹¹ solicitados pela turma foram: Estágio AI-III EJA; Fundamentação para Educação Especial; Seminário de Acompanhamento e método; Seminário de Educação do campo.

Com relação à psicologia da educação, os currículos diferem bastante entre si. Há aqueles que mantêm a mesma proporção das outras disciplinas, como o da própria UERGS/ITERRA, que tem uma introdutória e uma específica, e o da UFRJ, que apresenta duas específicas. Em outras universidades, percebe-se uma maior ênfase nestes conteúdos, variando, porém, os temas estudados; estes vão desde as bases psicológicas da educação de jovens e adultos (UFES), até educação especial (UFES, UFPR, UNICAMP, UERN, UNB e UFRGS), demonstrando que a ênfase é bastante diferenciada de uma universidade para outra. Além desses, também apareceram como temas: educação psicomotora (UFES), aprendizagem (UEM e UERN), linguagem e desenvolvimento humano (UNICAMP, UERN, UNB, UDESC e UFRGS), o que demonstra também a acentuação dessa temática.

No currículo da UERGS, a relação entre a linguagem e desenvolvimento, tão fundamental para a compreensão do desenvolvimento infantil e a formação de conceitos na criança, não aparece como disciplina específica, mas está presente no estudo sobre a escrita (Leitura e escrita nos AI e EJA, etapa 3; Leitura e escrita nos AI e EJA - conteúdo e método, Etapa 5). Neste caso, aparece a abordagem de Vygotski sobre a questão, como parte dos objetivos da disciplina. A Psicologia da Educação somente é oferecida na 8ª Etapa, por conta das mudanças curriculares propostas pela UERGS. Nela são feitos estudos mais gerais, como consta em seus objetivos:

- estudo dos principais sistemas psicológicos contemporâneos;
- conhecer principais aspectos das teorias do desenvolvimento e aprendizagem;
- analisar criticamente relações entre psicologia e educação;

⁹¹ Ver QUADRO V- SEMINÁRIOS COMPLEMENTARES.

- analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios formais do curso identificando questões de aprendizagem e ensino⁹²

É possível observar no exame das bibliografias utilizados pelos educadores⁹³ que trabalharam as disciplinas de psicologia que estas apontam para o predomínio da psicanálise e da concepção piagetiana de desenvolvimento e aprendizagem. Tal tendência, no âmbito da psicologia, contradiz a concepção crítica, predominante nos documentos do Movimento. Como afirmamos anteriormente, o debate com outras concepções pode enriquecer a aprendizagem. Para isto, seria necessário uma clareza quanto aos distintos fundamentos que sustentam as teorias em debate, de maneira que a concepção crítica possa ser a referência central, com a qual as outras dialogam. Seria como tomar a forma de um grande lago, no qual desaguam os rios. Porém, o que ocorre, na verdade, em algumas salas de aula, como nos foi relatado durante o trabalho de campo, é que, diante de concepções discordantes às vezes os educandos não se dispõem a dialogar com tendências teóricas com as quais não concordam e o processo de aprendizagem acaba por ser assumido como uma formalidade, um conteúdo a ser cumprido.

A análise do Quadro V - Seminários Complementares (componentes eletivos) – presentes apenas na UERGS aponta, também, para uma diversidade de conteúdos, que, em geral, giram em torno da sociologia, psicologia, educação, da militância e dos próprios processos da turma. Os chamados temas transversais (de gênero, etapa 3 e 4; Seminário sobre questão racial etapa 5; Fundamentos da educação especial), tratados especialmente nos seminários, também possibilitam a reflexão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, assim como uma observação sobre o processo coletivo.

Os Temas Transversais⁹⁴ foram incluídos, de forma compulsória nos currículos escolares e tornaram-se necessários na formação de educadores. No entanto, tenho o entendimento que apesar de são temas importantes a arbitrariedade que os implementou mundialmente⁹⁵ como centrais na formação humana, tendem a negligenciar outros

⁹² Currículo de Pedagogia, UERGS.

⁹³ Importante destacar que a não se trata de questionar o trabalho dos educadores mas de refletir sobre a contradição entre a opção teórico/metodológica do curso e as teorias nele estudadas.

⁹⁴ A educação brasileira, a partir do ano de 96, vem sendo considerada segundo novas regulamentações legais. No período de 95 a 98, o Ministério da Educação e Desportos elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, vinculados à Nova LDB – 9.394, visam estabelecer diretrizes para o currículo do ensino fundamental (1ª a 8ª série) e servir como referência nacional, seja para a prática educacional, seja para as ações políticas no âmbito da educação.

⁹⁵ Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, convocada pela UNESCO, Unicef, Pnud, Banco Mundial. Nesta conferência foram delineados

grandes temas que ferem, de maneira mais ostensiva a vida social humana, como a grande desigualdade de classes, reproduzida através da exploração. Claro está, por tais razões, que a formação de educadores se vê obrigada a contemplar estes temas, a fim de possibilitar sua abordagem. No entanto, estes tornam-se periféricos, se forem abordados como substitutos das questões de classes e das concretas necessidades humanas do trabalhador do campo.

QUADRO V - Seminários Complementares⁹⁶

<i>Temas transversais:</i>	Seminário de gênero (etapa 3 e 4); Seminário sobre questão racial (etapa 5); Fundamentos da educação especial (etapa 7);
<i>Formação para constituição de grupo:</i>	Seminário de crítica e autocrítica (etapa 4); Seminário de construção do símbolo da turma (etapa 4); Seminário de balanço geral do curso (etapa 7); Seminário de memórias da turma (etapa 7); Memorial dos aprendizados (etapa 7); Seminário de acompanhamento, concepção e método (etapa 7). Seminário sobre memória (etapa 6);
<i>Sobre educação</i>	Seminário de educação do campo (etapa 3, 4 e 7); Seminário sobre Makarenko (etapa 4); Seminário estágio AI-IIIIEJA (etapa 7);
<i>Formação de quadros:</i>	Seminário de método de direção e formação (etapa 4); Seminário sobre José Martí (etapa 5); Seminário de Estratégias e tática (etapa 8).
<i>Outros seminários:</i>	Seminário (sem título) (etapa 3 e 6); Seminário da poética da pesquisa (etapa 4); Seminário da realidade brasileira (etapa 5);

A função dos seminários⁹⁷ é a de complementar os componentes curriculares e corresponde aos momentos pelos quais o grupo passa e às necessidades apontadas, em função da formação ou do processo de desenvolvimento do grupo. Por exemplo, nas primeiras etapas foram priorizados aspectos do método da escola através dos seminários de críticas e auto-crítica; as relações homens-mulheres dentro da escola, com o seminário de gênero (etapa 3 e 4); as atividades de coordenação de grupos, com o seminário de

os parâmetros para as Reformas Educacionais, que seriam aplicadas a todos os países Membros da ONU.

⁹⁶ Ver distribuição por etapas dos seminários complementares em ANEXO

⁹⁷ Os nomes das disciplinas foram retirados dos livros de controle dos cursos ministrados.

método de direção e formação (etapa 4); as atividades que possibilitam a formação da identidade do grupo, com os seminários de construção do símbolo da turma (etapa 4);

[...]a gente ia conseguindo fazer uma leitura e aonde os alunos apresentavam maiores problemas na compreensão teórica, onde estavam os furos do currículo [...] os componentes eletivos foram pensados para suprir essa deficiência do currículo pra formação, que a gente ia vendo no processo, entendeu? Por exemplo [...]: o nosso currículo não estava preparando os pedagogos pra trabalhar com alunos com necessidades especiais. Isto um dos componentes curriculares [...], daqueles que eram os eletivos tinha que dar conta. E isso ia se formando no diálogo. A gente se deu conta, que pra suprir as deficiências anteriores, tinha um componente que era estudo da história da formação social, história mundial, estudo da história do Brasil, estudo da história do Rio Grande do Sul, [...] não só os professores, mais também para alunos faltava o estudo da história latino-americana. O que se descobria: que nós, os brasileiros, do conjunto dos países desse continente, somos o que menos falamos em latino-América, e que somos todos países subdesenvolvidos, essa noção os alunos não teriam e não tiveram anteriormente, fundamental pra trabalhar com criança. Então, o currículo, ele foi pensado, por isso que ele teve toda aquela composição, de fazer seminário, de fazer um levantamento dos problemas na formação de educadores, isso falando mais especificadamente do processo de Pedagogia. O currículo [...], ele não foi formulado dentro do sentido politicista, mas tinha uma intencionalidade política como todos os nossos atos como seres humanos... Ele tinha uma intencionalidade que era política e que era pedagógica. A intencionalidade política era de formar pessoas [...] que tivessem uma leitura crítica, uma autonomia intelectual e que fossem pessoas que exercessem a profissão com responsabilidade social, tinha essa intencionalidade, pedagogicamente também tinham que ser pessoas bem preparadas. [...] (Entrevista Educadora C. P. em 2/06/2006).

A presença da psicologia, questionada pela concepção inicial do curso, também foi revisada durante o processo, diante das necessidades específicas da turma. Nota-se, já durante as aulas iniciais, que o enfoque filosófico da teoria do conhecimento não foi suficiente para dar conta das teorias de aprendizagem desenvolvidas pela psicologia.

O ser humano normalmente, nos cursos de psicologia, é trabalhado como se ele fosse composto de diversas partes e isso tu vai estudando, a emocional, a do desenvolvimento intelectual. Ali, a tentativa era de fazer essa abordagem da criança nessa totalidade, considerando inclusive o contexto e o desenvolvimento dela de uma forma mais articulada. A mesma coisa é a discussão do jovem e adulto. Então, pra mim, isso tá associado àquele processo, que tava desencadeado, de você ir conseguindo no processo de vivência do currículo, ir dando conta daquilo que coletivamente ia-se percebendo que estava faltando. Você ia fazendo os ajustes, que do meu ponto de vista, é que garante uma formação mais adequada, entendeu? Tu não estabelece assim, tudo de início...principalmente porque era um currículo que era a primeira vez que tava sendo posto em prática. Tinha que ter esse mecanismo (Entrevista Educadora, C.P. em 2/06/2006).

A psicologia presente no currículo oficial é reconhecidamente limitada diante das necessidades da escola na compreensão da relação aprendizagem/desenvolvimento, da

linguagem e a atividade humana, dos efeitos da ação sobre o mundo (ver capítulos III e IV). Uma formação de educadores/as não pode prescindir dos conceitos desta área de conhecimento. A psicologia histórico-cultural, por outro lado, aparece em alguns objetivos das disciplinas e seminários complementares.

No currículo *ampliado* observamos os documentos produzidos pelo Movimento, no que se refere à educação, buscando seus fundamentos psicossociais. Encontramos uma enorme complexidade nas elaborações referentes à relação teoria e prática, e um avanço considerável nos aspectos que se referem ao método, e à prática pedagógica do Movimento. Também há um desenvolvimento bastante elaborado a respeito dos conceitos de formação humana, de aprendizagem em vários os materiais estudados. É possível observar um aprofundamento e uma evolução nas formulações ao longo do tempo, sobretudo no que se refere ao método. No entanto, não encontramos uma presença mais aprofundada de teóricos como Vigotsky (mais ausente nos documentos do Movimento) e Leontiev (mais ausente nos conteúdos curriculares – oficiais e ampliados - da formação de educadores/as).

Os conceitos destes autores estão, ainda, em processo de apropriação nos documentos do MST. Tal como explicitarei mais adiante, no capítulo III, o entendimento sobre estes autores no Brasil, principalmente de Vygotski, tem sido bastante polêmico, pois muitos estudos foram realizados a partir de traduções questionáveis de seus trabalhos. Dito isto, passemos agora ao método, já amplamente elaborado em um importante documento do MST no qual nos basearemos a seguir.

2.5.2 – O método pedagógico do IEJC

A relação lógica entre Método e conteúdo possibilitam que o educando/a desenvolva-se de forma coerente, numa busca de aproximação entre teoria e a prática. Como afirma Saviani (2002, p.3), “não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica.” Ser forjado e forjar-se não ocorre apenas no plano das idéias ou dos desejos. Isto requer o treinamento e a disciplina, assim como o desafio permanente de superação, onde os propósitos estabelecidos no planejamento sejam realmente alcançados. Para realizá-los o coletivo é condição. Como afirma Makarenko (s/d), cujas propostas pedagógicas aparecem nos princípios educacionais do Movimento, nenhum educador tem direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua

responsabilidade. A articulação entre método e conteúdo, portanto, depende da condução que os educadores/as derem ao trabalho pedagógico.

Adotado pelo IEJC, o Método Pedagógico (ITERRA, 2004a) é o ambiente, a organicidade, a estrutura, o processo que, em conjunto com os conteúdos específicos dos cursos, compõe a totalidade do currículo. A organicidade do IEJC se dá em cinco setores ou unidades: Formação, Econômico, Serviços, Educação e Restaurante. Todos os educandos/as e educandas fazem parte de uma unidade. O trabalho é concebido como princípio educativo e formativo do ser humano (ITERRA, 2005, p. 14), por esta razão, toda a dinâmica da escola gira em torno da formação humana e do trabalho. A atual estrutura de funcionamento do IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro é resultado de mudanças constantes que se foram processando no decorrer da história [...] e mesmo havendo mudado no aspecto organizativo, seus objetivos se mantêm os mesmos desde a sua fundação” (Trevisan, 2002, p.10). O Método orienta o funcionamento do Instituto e cada turma que entra nesta escola assume uma parte das tarefas e responsabilidades em uma engrenagem em andamento. Os relatos, entrevistas, especialmente “o dia-a-dia do Instituto” revelam que o Método Pedagógico “está em movimento.” Há uma estrutura cujo funcionamento que se move permanentemente de acordo com as necessidades, identificadas a cada etapa, através das avaliações de educandos/as e educadores/as. Criam-se novos postos de trabalho, novas formas de organização, mudanças de horário ou de instâncias de decisão. Este Método (ITERRA, 2004a, p.19) exige uma permanente leitura de suas instâncias, tarefas e funções. Os elementos que o compõem são os seguintes:

1. Engenharia social ou montagem do processo pedagógico.
2. Arquitetura social ou estratégia de inserção, organização e de funcionamento da coletividade do Instituto (lógica, estrutura orgânica, organicidade, coletividade),
3. Ambiente educativo ou “cenários de aprendizagem.”
4. Estudo: ênfase na concepção de mundo, na aprendizagem e na capacitação.
5. Movimento ou o processo em andamento e a leitura/interpretação desse movimento.
6. Acompanhamento ou “ninguém se educa sozinho?”
7. Personalidade: formação do caráter.
8. OFOC: Oficina Organizacional de Capacitação ou intencionalidade do processo.

Cada um destes temas se desdobra em outros subitens. Não é nosso propósito analisar toda esta estrutura que está primorosamente detalhada no texto já mencionado.

Vários aspectos serão abordados no capítulo V, onde procuro analisar o método no processo do curso, relatando os acontecimentos mais importantes de cada etapa.

A *Engenharia Social* ou montagem do processo pedagógico é a combinação dos elementos básicos que configuram o Instituto e os cursos. Está baseada no método do “laboratório experimental.” Fazem parte desta estrutura: a Alternância⁹⁸ (formada pelo Tempo Escola e o Tempo Comunidade), os Tempos Educativos⁹⁹, o Trabalho¹⁰⁰, a Gestão democrática¹⁰¹ e a Pesquisa (ITERRA, 2004a).

A *Arquitetura social* é a estratégia de inserção, de organização e de funcionamento da escola, compreendida como coletividade.” Possui uma lógica na qual o esforço coletivo busca fortalecer organicidade, a fim de ampliá-la, de um “movimento de massa” para uma “organização de massa” (Idem, p.33). A Arquitetura supõe também a relação das partes com o todo, a inserção dos educandos/as e educadores/as na comunidade, e na coletividade.

O *Ambiente educativo* (idem p. 51-65) são as condições adequadas para desenvolver a proposta, possibilitar relações, aprendizados. Está baseado no “*princípio orientativo*” e se baseia nos conceitos de Vygotski de que existem diferenças entre o educador/a e o educando/a e que esta diferença deve ser explícita. A produção de um ambiente educativo parte do princípio de que nada deve acontecer por acaso, ou sem intencionalidade pedagógica, e da percepção de Vygotski sobre a existência das Zonas de

⁹⁸ A escola, local onde acontece o desenvolvimento do processo educativo/formativo, funciona no regime ou sistema de alternância. Cada turma de educandos/as tem um período em que a maior influência é a da escola e um período em que a maior influência é a da comunidade, entendida como o Movimento ao qual pertence. Não confundir com a Pedagogia da Alternância utilizada pelas EFAs “Escolas Famílias Agrícolas” (ITERRA, 2004a, p. 19), que não possuem esse vínculo com os Movimentos Sociais.

⁹⁹ Abordado no Processo da Turma.

¹⁰⁰ Este tema foi abordado nos capítulos I.

¹⁰¹ Através da Gestão Democrática, o IEJC busca a superação de práticas como as utilizadas em assembleias, onde todos se reúnem o tempo todo para tomar decisões, contrapondo-se ao sistema presidencialista, quando um decide por todos. “O Instituto se rege pela co-gestão entre educadores e educandos, salvaguardando o papel de cada um, e pela autogestão da coletividade que sofre a influência orçamentária do ITERRA e política do MST, bem como da influência econômica e ideológica onde ele está inserido” (ITERRA, 2004a, p.31). Como relata Kolling, (entrevista: 23/09/2005), as primeiras experiências do Método do IEJC foram radicais no sentido de exigir uma auto-gestão, uma cooperativa das turmas, que dependiam totalmente de seu trabalho para sobreviver durante a formação. A proposta segundo o educador/a, era implementar o modelo de escola de Makarenko: “No início aqui se radicalizou o método de fazer o laboratório da cooperação, das cooperativas, então acaba tudo se tornando uma cooperativa, tinha a passagem de uma turma pra outra. Então, quando era só o TAC, funcionou, tinha suas contradições, mas, efetivamente funcionou, do ponto de vista do método do laboratório. Nesse primeiro tempo ele foi mais radical, mais efetivo do que hoje”. Sobre o método de Makarenko afirma “esse primeiro momento é exatamente isso aí, tu tem um esforço de tentar construir aqui algo semelhante, dado toda a singularidade daqui né, mas as experiências é o método do Makarenko o que tem a ver com os laboratórios.” Este modelo sofreu mudanças e atualmente a gestão envolve todo o funcionamento da escola, mas não todo o seu financiamento.

Desenvolvimento (real, proximal e potencial). Está baseado também no jeito de funcionamento (reprodução da gestão), nos tempos educativos, nas situações de aprendizado, nos espaços pedagógicos e no cotidiano.

Estudo: ênfase na concepção de mundo na aprendizagem e na capacitação (idem, p. 66), visa concretizar alguns dos princípios pedagógicos da educação do MST, a saber: à realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; vínculos orgânicos entre processos produtivos e processos políticos; vínculo orgânico entre educação e cultura.” Está baseado na ênfase sobre uma concepção de mundo, sobre a aprendizagem, e sobre a capacitação.

Movimento: “um dos aprendizados pedagógicos fundamentais que construímos no MST é o do movimento como princípio educativo” (Idem, p.79). Supõe um movimento dialético e histórico, podendo ser o motor do processo pedagógico, desde que se tenha consciência do processo.

OFOC: Oficina Organizacional de Capacitação (idem, p. 142) está baseado na noção de que a gente aprende a capinar capinando.” É um método de capacitação massiva em organização, desenvolvido pelo MST, entre os anos de 1991 e 1995. No IEJC tem o objetivo de, dentro do método, dar ênfase ao desenvolvimento da consciência organizativa.

2.5.3 – A pesquisa

“S em pesquisa não há direito à palavra” Mão Tse Tung

A opção de observar a pesquisa, neste trabalho, está relacionada à função que ela adquire no processo de formação de educadores/as, de aprendizagem e desenvolvimento. A partir dela se criam zonas de desenvolvimento, ao possibilitar o estudo sobre a realidade, a leitura dirigida a um objeto de interesse, o desenvolvimento da escrita (o domínio da linguagem, como instrumento da atividade). A pesquisa faz parte do Método Pedagógico (2004a, p.31), e é entendida com uma das condições (o leito) necessárias para estabelecer o rumo da formação, objetivando preparação para a intervenção na realidade. A *pesquisa*, como já foi dito, é parte do currículo *oficial* e do *ampliado*, porém, neste último não funciona apenas como uma conclusão de um processo, mas como parte de todo ele. Através dele é possível superar a idéia de auto-suficiência, de achar que já se conhece tudo. No Instituto, os educandos devem fazer pesquisas que sejam socialmente úteis para o Movimento (ITERRA, 2005). Com o objetivo de orientar o trabalho de seus

pesquisadores de forma rigorosa, política e ética, o MST estabeleceu os seguintes princípios:

Uso social do conhecimento (conhecimento é resolver); relação prática-teoria-prática, combinando procedimentos de pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, análise da realidade e elaboração de teses propositivas; seriedade e rigor científico, produção coletiva do conhecimento (a escrita pode ser uma atividade solitária, mas o processo de elaboração pode e deve ser partilhado e nascer do diálogo com os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa) (ITERRA, 2004, p. 19).

As necessidades atuais do Movimento determinam a urgência em solucionar questões práticas. No entanto, este é o ponto de partida para pesquisas que respondam questões cada vez mais complexas e que são necessárias para a conquista de saltos qualitativos na produção de conhecimento sobre o campo. Como estabelecer que um conhecimento é socialmente útil se o conhecimento requer longos anos de acúmulo de pesquisa? O alcance da pesquisa realizada na graduação tem, na verdade, a função de despertar para a necessidade na própria prática do educador/a, de sua formação teórica, enquanto profissional.

Penso que a prática pedagógica serviu pra legitimar algumas concepções como: que a tarefa de educar exige do educador o hábito de pesquisar (p.3).¹⁰²

Pesquisei então sobre o que eles eram antes, o que essas famílias eram o que elas tinham enquanto construção e aí eu fui olhar, eu acho que de aprendizados assim que se coloca é pra ser educador pra trabalhar com povo, movimento social, tem que pesquisar e aí eu constatei isso na pesquisa porque a gente achava que conhecia o povo mas, quando tu vai conhece de fato, entende ele, vê como é que ele vive, tu entende que não sabia, que não conhecia, né? Que não sabia o jeito de ele viver, daí... E como trabalhar com ele. Então a primeira constatação: é preciso pesquisar, é preciso entender de fato, aquilo que a gente acha que sabe não sabe. [...] outro aprendizado é de confrontar uma determinada realidade com aquilo que já tava escrito sobre isso, em outras realidades, que é a teoria né? Teoria é uma sistematização de uma outra realidade e a reflexão sobre aquilo então como é que eu vou confrontar essas duas coisas, né? [...] a gente começou a entender que era uma realidade refletida e eu ia intercalar, ia tentar entender isso né? Acho que também foi uns dos aprendizados nesse sentido (Educanda A. Entrevista, 15/09/2005).

¹⁰² GONÇALVES, Valdemir. Relatório final de práticas pedagógicas com crianças. Curso de Pedagogia. UERGS/ITERRA, 2005. (documento não público)

Na análise sobre a experiência de pesquisa realizada pela Turma I de Pedagogia da Terra, Paludo e Doll (2006, p.26) salientam vários aspectos de grande relevância geral, com os quais tendo a concordar:

1. A pesquisa na graduação deve ser compreendida como iniciação científica, por tratar-se de um momento de apropriação das ferramentas para a pesquisa. Tal empresa depende de uma forte disciplina e organização. 2. Os/as educandos/as não se tornarão profissionais da pesquisa, mas poderão apropriar-se do significado humano e da relevância da pesquisa para sua relação com o mundo. 3. Pensar em iniciação científica requer que ela seja pautada pelo rigor, pela desmistificação da ciência, pela opção voltada para valores e fins. 4. A pesquisa precisa seguir procedimentos teórico-metodológicos, ou seja, em primeiro lugar a formação para a pesquisa deve supor a discussão sobre a ciência e o conhecimento, incluindo a relação teoria e prática.

O trabalho pedagógico do MST tem privilegiado a criação de condições para a aprendizagem. Os educandos/as do instituto, em geral, já estão inseridos na comunidade e nos Movimentos Sociais. Este fato os diferencia dos educandos/as dos cursos regulares, para quem a pesquisa tem este papel.

O que funciona como inserção, no curso de Pedagogia das unidades regulares, é o componente da pesquisa, do jeito como tinha sido pensado, como diagnóstico da realidade local e regional, da educação das séries iniciais, da educação específica de jovens e adultos, a cada semestre, pra depois ir amarrando no trabalho de conclusão, que propiciava essa relação direta dos educandos com a comunidade. Eles estavam na vila, estavam na escola, no bairro, fazendo pesquisa, levantamento econômico, social, político, do contexto onde a UERGS atuava. Claro que aqui assumia uma outra dimensão, porque aqui eles já vêm vinculados aos Movimentos Sociais (Entrevista, C. P. em 2/06/2006).

A pesquisa não é uma inovação da Pedagogia do Movimento, mas devido a sua ênfase na análise da realidade e na perspectiva preparação para intervenção na mesma e, sobretudo pelo fato de que é iniciada já nas primeiras etapas, possibilitando uma apropriação mais aprofundada de conceitos e teorias ligados ao tema estudado, pode ser considerada um avanço em relação à outras propostas educacionais.

Vejo que na proposta curricular original a pesquisa era um dos grandes eixos, atravessando todo o processo do curso, né, e nós ajudamos a discutir isso, e isso para nós é muito importante. Nós iniciamos na etapa dois e veio até a etapa oito, como eu te disse, esse processo inclusive com continuidade, com orientação. Realmente apostamos muito neste processo. Embora ele continue estando na base curricular, qual foi o tratamento dado pela universidade nos cursos regulares? Não foi esse, na verdade acabou se definindo, [...] se transformando a questão da pesquisa, um trabalho monográfico, num trabalho de conclusão. Não num trabalho monográfico, inclusive, porque eles acham que não há condições para isso. É apenas um

trabalho de conclusão. Sabe, então houve uma redução daquilo que deveria ser um eixo do curso todo, para no final do curso a elaboração de um trabalho de conclusão (Entrevista Educadora C.. 16/09/2005).

A pesquisa tem um papel de aprendizagem das habilidades necessárias para a formação, como observação, coleta de informação, sistematização, análise e crítica. Conforme a proposta do Movimento, através da pesquisa, procura-se proporcionar a apropriação da fundamentação teórica também.

Tem gente que acha que pedagogo tem que ter toda uma formação teórica de análise da realidade, e tem gente que acha que pedagogo tem que ter uma formação prioritariamente, exclusivamente, instrumental, didática, como dar aulas. Estas são duas visões, nós nos somamos àqueles que acham que não é nem uma coisa nem outra, isoladamente, tem que combinar essa duas coisas. Também precisa de um instrumental. Vê o que a turma está discutindo agora sobre os estágios: Nós temos a concepção, a concepção e quando a gente chega lá na sala de aula, ah! Ai a gente se dá conta que está fazendo quase pior do que aquilo que a gente critica, por quê? Se a gente acredita noutra coisa. É porque existe mesmo uma ciência experimental, é porque existe um jeito de fazer, e esse jeito de fazer também tem que ocupar nosso currículo. Não se trata de determinar uma formação apenas teórica, mas, o exemplo a pesquisa, a pesquisa não entra em nosso entendimento, e ouvindo agora diz fazer toda análise, a pesquisa não é de formação teórica, a pesquisa aqui, os que eles dizem, o que Eles mais destacam da pesquisa é justamente a formação de postura e habilidades, postura, o olhar para o sujeitos, habilidades, questão de observação a questão de fazer, pelo menos tentar fazer a relação de teoria e prática, isto no campo é uma coisa empírica. Você está lendo. Como ta fazendo pra juntar isso? Oh! São habilidades fundamentais para um educador/a (Entrevista educadora C: 16/09/2005).

A análise dos resultados das pesquisas e os diagnósticos das necessidades nos acampamentos e assentamentos levaram ao reconhecimento da importância pedagógica de um exercício mais rigoroso de análise da realidade concreta em vistas da formulação de alternativas para a superação de problemas. O objetivo principal é o da formação de uma postura inquiridora e reflexiva diante das situações do cotidiano, além de pretender ser um estímulo importante para a atividade de leitura, escrita e aprofundamento teórico (ITERRA, 2004, p. 19).

A cada etapa do curso se cumprem tarefas correspondentes ao desenvolvimento da pesquisa, quais sejam: a definição do tema junto à comunidade, ao Movimento ao qual o/a educando/a pertence; a definição de orientadores; a realização de levantamentos bibliográficos; a elaboração do projeto; o debate dos projetos com o grupo; o retorno à comunidade para coleta de dados; a análise de dados; a elaboração da monografia e a sua

apresentação. A substituição da leitura do senso comum por uma leitura científica exige um grande esforço de transformação pessoal¹⁰³.

O MST tem formulado agendas de pesquisa que, por sua vez, orientam as áreas e linhas de pesquisa e ainda eixos temáticos que foram diagnosticados como necessidades da população e do Movimento. Em 2000, no Primeiro Encontro de Pesquisadores do MST, foi elaborada a 4ª versão da Agenda de Pesquisa do Movimento e as áreas de concentração indicadas como prioridades foram: Educação e Formação; Estratégias de Construção do Sistema Cooperativista dos Assentamentos; Direito e Questão Agrária; Organicidade do MST; Desenvolvimento Humano; História e Geografia Camponesas; Cultura. Para cada um deles foram estabelecidas linhas de pesquisa e eixos temáticos (ITERRA, 2001, p.19-23). A escolha de temas, a formulação do problema, os primeiros passos são feitos coletivamente, nas primeiras etapas. Como relatam os educandos/as

a construção do projeto de pesquisa, e a modelação do objeto foram construídas de forma coletiva no grupo de pesquisa. Passei a então encarar não mais uma pesquisa só minha, mas uma pesquisa grupal. Tive que dividir minha pesquisa com minhas/meus companheiras/os do grupo de pesquisa, e em troca recebi mais oito pesquisas, para de forma fraterna construirmos (COVER, 2005, p.8).

O planejamento, bem como a pesquisa, são ferramentas centrais no ato de educar, pois faz refletir sobre o processo de aprendizagem dos educandos/as e ajuda a dar segurança no desenvolvimento das atividades (BARTSCH, 2005, p.2).¹⁰⁴

No Tempo Escola são realizadas várias atividades de preparação da pesquisa e tarefas são designadas para o Tempo Comunidade. Estas idas a campo e seus respectivos retornos à escola permitem um importante enriquecimento do processo, com reavaliações, avanços da aprendizagem, que provoca novos desenvolvimentos. Todo este processo depende de um coletivo de educadores/as que acredite e trabalhe nesta tarefa. Há um entendimento de que existem elementos básicos ou centrais neste processo.

Um é o de aprender a organizar e a tratar o conhecimento de uma forma séria, como necessita ser tratado, que é então um deles, que é o da pesquisa,

¹⁰³ Tanto a nova organização dos Tempos de atividades, que tomam a maior parte das horas do dia, quanto as novas formas de atividades desenvolvidas se diferenciam muito do que os educandos/as praticam cotidianamente em suas comunidades. Uma mudança radical no dia a dia é provocada na escola desorganizando e reorganizando externa e internamente o sujeito.

¹⁰⁴ BARTSCH, Inajara Bogo. *Relatório final da prática pedagógica com crianças*. Estágio acompanhado com crianças. Veranópolis: ITERRA, 2005 (documento não público).

da iniciação científica. Que aí, nos cursos de Pedagogia, estava dentro do curso, todo semestre. O segundo é a qualificação pra ação, a qualificação mais técnica. É aprender a ser um professor, porque tu não aprendes isso só com a discussão dos componentes curriculares, aí entra os estágios, a prática efetiva. [...]. E o terceiro, no caso dos Movimentos Sociais é o da inserção no Movimento. Esses são os três formais, e eu acho que tem um quarto, que é informal, e é muito significativo, que é o de toda uma formação que eles têm, que é paralela ao próprio curso, que aí são livros importantes de eles lerem, que aí eles têm os seminários de discussão de livros, seminários de discussão de conjuntura, às vezes os dirigentes vêm fazer seminários específicos, que é também fundamental. Talvez tenha até um quinto, que é toda essa vivência coletiva (Entrevista Educadora C.P., em 2/06/2006).

O debate sobre a importância da pesquisa na formação de educadores/as, como identificam Caldart, Paludo e Doll (2006, p. 20-21), buscam apontar a forma que deve assumir a pesquisa na graduação. A primeira compreende a pesquisa como um processo formal, rigoroso e sistemático que somente pode ser realizada por poucos. A segunda procura democratizar a pesquisa, estendendo-a para a graduação. A terceira tendência aponta para certa banalização da “pesquisa,” como se pesquisar se tratasse apenas de fazer perguntas, sem a devida elaboração teórica. As três, dizem os autores, contêm aspectos necessários para a pesquisa, ou seja, a necessidade de que a pesquisa siga regras rigorosas; que a pesquisa seja ampliada para a graduação; que deixe de ser privilégio de uns poucos e que não se caia na banalização da pesquisa, mas que ela possa ser levada, inclusive, para o processo de aprendizagem dos/as educandos/as de Ensino Fundamental.

Muitos autores, como refere Triviños (2003)¹⁰⁵, que defendem uma proposta de formação de educadores-pesquisadores, não têm a preocupação com um enfoque histórico da constituição do conhecimento e, tampouco estão voltados para tratar dos grandes problemas da humanidade ou as necessidades das maiorias. Neste sentido, um projeto político, que trate destas questões, que oriente o trabalho do/a pesquisador/a é uma condição *sine qua non* para a realização da pesquisa, como parte da formação humana genérica.

A pesquisa, da mesma forma que o estágio possibilita a formação de necessidades e novas motivações e a elaboração de “obras”¹⁰⁶ individuais e coletivas. As memórias do curso e alguns relatórios, por exemplo, são criações de marca mais fortemente coletiva.

¹⁰⁵ Triviños (2003) refere-se a autores positivistas, como Schön (pragmatista) e Perrenoud (neopositivista). Eles abordam a formação a partir das competências e de famílias de competências, como se o ser humano tivesse suas capacidades limitadas em dez famílias de competências, ou muitas competências individuais. Isso é tão absurdo como falar dos saberes que o professor deve dominar, diz Triviños.

¹⁰⁶ Com este termo quero me referir à produção resultante de uma elaboração predominantemente grupal ou daquelas produções predominantemente individuais.

No caso das monografias e dos relatórios de estágio, são obras criadas com marca predominantemente individual. Do estágio falarei a seguir.

2.5.4 – Os Estágios

As atividades de estágio, por sua vez, são importantes instrumentos de pesquisa e reflexão da busca pela prática embasada na teoria, mas também para ir além desta. Como relata uma educanda,

A OCAP¹⁰⁷ possibilitou a nossa capacitação pedagógica, sendo este um processo de formação, dentro da realidade que nos inserimos. A prática, essa é coletiva, quer dizer, em equipes. Na equipe se faz a prática do planejamento, avaliação e diagnóstico dos educandos/as. Este é um momento da prática real, onde os participantes de forma coletiva e planejada, têm a oportunidade de refletir e de analisar teoricamente esta prática (p.11)¹⁰⁸.

Assim, a prática revela a própria realidade. Os estágios, enquanto parte da base curricular são um momento ímpar de encontro entre teoria e prática. As dificuldades quanto à formação no âmbito da psicologia surgem quando é necessário compreender as relações entre as crianças, suas necessidades de aprendizagem, seus motivos. A educadora, a seguir, conta um pouco a respeito destas dúvidas enfrentadas pelos educandos/as

nossa escola tem crianças com cinco anos que a gente colocou na primeira serie. E aí? onde fica a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento da criança? Então eu faço que a criança queime etapas do seu desenvolvimento? [...] e quando a criança é superdotada por exemplo? É nos estágios, eu vou dizer o que a gente percebe assim, é essa falta de conhecimento sobre criança, porque a gente se volta muito para o principio da realidade, para essa realidade social, mais ai eu deixo de lado essa outra, esse outro contexto, que é [...] o desenvolvimento, enquanto sujeito, enquanto sensibilidade, enquanto psicologia, como é que eu lido com uma criança, se eu não tenho esse aprendizado?

¹⁰⁷ OCAP – Oficina de Capacitação Pedagógica. Está relacionada com a proposta pedagógica de Makarenko, conforme Luedemann (2002, p.30), também denominada OFOC – Oficina Organizacional de Capacitação.

¹⁰⁸ HAMMEL, Marilene; et al. Relatório do Estágio - OCAP. Curso de Pedagogia. ITERRA/UERGS, 2004. (documento não público).

O estágio levantou questões teóricas, metodológicas e curriculares de importância. Algumas destas observaremos a seguir. Questões relacionadas especificamente com a psicologia são pouco abordadas. Nota-se mais a tendência a debater os aspectos didáticos e metodológicos desta experiência.

Estágio acompanhado em educação de jovens e adultos – este foi realizado em equipes de trabalho, compostas de três a quatro educandos; o tempo de estágio foi de uma semana, de 15 a 22 de fevereiro de 2004. Esta atividade faz parte da *OCAP* (Oficina de Capacitação Pedagógica), que, em suma, é a preparação dos educandos para função de educadores. É organizada de maneira que se utilize a teoria para instrumentalizar a prática. Tal preparação já começa antes de os/as educandos/as irem a campo; primeiramente são feitas as divisões das equipes de trabalho, a contextualização do acampamento (através de debates e exposições sobre o acampamento onde irá ocorrer a prática pedagógica¹⁰⁹) e a oficina de preparação de materiais didáticos.

A capacitação pedagógica envolve dimensões tais como: planejamento, metodologia de ensino, administração e direção coletiva da escola, produção cultural, produção de materiais didáticos, relacionamento professor aluno, avaliação e outros mais... (p. 3)¹¹⁰

Na época desta prática, no acampamento visitado era tempo da colheita, segundo explicação de um educador:

As pessoas estava em período de colheita, onde são 800 famílias organizadas em 71 grupos, em torno de 10 a 12 pessoas por grupo. O educador/a disse também que precisaríamos fazer um trabalho de base para trazer os educandos/as para a sala de aula, porque a maioria [...] achava que sabendo ler e escrever o nome já era suficiente¹¹¹.

A primeira coisa a ser feita é o diagnóstico dos educandos do acampamento: o nível de alfabetização destes, suas dificuldades e potencialidades. O número de educandos variou de 07 até 35 em um dos acampamentos. Além do diagnóstico, no primeiro encontro também eram feitas apresentações e combinações para o restante do processo. A seguir realizadas as atividades de alfabetização. Os recursos pedagógicos, não muito

¹⁰⁹ Observe-se que aqui se inclui uma análise de comunidade, e não somente dos educandos/as ou escola.

¹¹⁰ SILVA, Adaiane S.; RISSO, Edson; BOGO, Inajara; MENDES, Rosane P. *Relatório do estágio OCAP*, ITERRA, 2004, (documento não público).

¹¹¹ SILVA, Adaiane S.; RISSO, Edson; BOGO, Inajara; MENDES, Rosane P. *Relatório do estágio OCAP*, ITERRA, 2004, (documento não público).

variados, eram: giz, quadro, lápis, caderno, violão, livros, cola, papel, tesoura, alfabeto móvel, jornais e revistas, etc. Para iniciar a alfabetização, foram utilizadas palavras que estivessem ligadas à realidade do acampamento.

Na alfabetização, escrever, ler e calcular é o principal, mas não é tudo, pois desenhar o nome ou escrever um bilhete não é estar alfabetizado. Ser alfabetizado é saber intervir na realidade política e ideologicamente, resolvendo problemas do cotidiano e sabendo estender o funcionamento da sociedade. A alfabetização é capacitar as pessoas para dominar um código de linguagem. O código não é apenas a escrita e expressões corporais, simbólicas... é a arte de saber utilizar estes códigos (dimensão oral)(p.4- 5)¹¹².

Ao aprender a escrita de palavras da realidade, os educandos/as aprendiam muito mais que simplesmente os códigos de língua portuguesa, pois podiam ler a realidade mais refletida, (p.4)¹¹³

Esta experiência possibilitou a aplicação da teoria na prática, além da rica experiência de trabalhar com adultos. Em geral, os estagiários procuram considerar o que os educandos já sabem, problematizar a realidade, criar relações de iguais, construir com os sujeitos e não para os sujeitos (p.6)¹¹⁴. Aparece uma tensão permanente entre teoria e prática, ora aproximando-se, ora afastando-se da consciência de que esta unidade deve ser buscada, de que toda prática está orientada por uma teoria, seja ela científica, religiosa, ou mesmo do senso comum.

Estágio acompanhado com crianças – estas foram atividades realizadas por cada um dos/as educandos/as individualmente, também no período de uma semana (16 a 23 de março de 2005), em escolas públicas de ensino fundamental do perímetro urbano de Veranópolis. As turmas onde foram feitos os estágios iam da 2ª a 4ª série e o tema para trabalhar com os educandos foi ‘A água e a Páscoa.’ Como avaliação do processo os estagiários apontaram alguns aspectos essenciais como ao fato de estarem trabalhando em uma escola da cidade, diferente da realidade vivenciada por eles até então, e que trouxe, além de algumas dificuldades para lidar com seus educandos, muitos aprendizados. Ter feito o estágio em uma escola da cidade, realidade diferente da que conheço, me fez

¹¹² SILVA, Adaiane S.; RISSO, Edson; BOGO, Inajara; MENDES, Rosane P. *Relatório do estágio OCAP*, ITERRA, 2004, (documento não público).

¹¹³ ZANG, Cilone, Queiroz, Denize; CUPSINSKI, Marilene; ALMEIDA, Sandro Roque. *Relatório do estágio OCAP*. ITERRA, 2004.

¹¹⁴ SILVA, Adaiane S.; RISSO, Edson; BOGO, Inajara; MENDES, Rosane P. *Relatório do estágio OCAP*, ITERRA, 2004, (documento não público)

perceber que temos que estar preparados para atuar nos diferentes espaços, realidades e com diferentes sujeitos” (p.2)¹¹⁵.

Outra questão levantada foi a diferença entre a concepção pedagógica dos educandos da Pedagogia da Terra e os professores da escola onde atuaram nesse estágio: estes últimos orientavam seus estagiários no sentido de “encher” os alunos de conteúdo, o que difere das teorias e metodologia ensinadas aos educandos do IEJC. Em alguns relatos de aprendizado eles nos dizem que

...o mais significativo é ter me dado conta que dar aula é uma tarefa difícil e precisa muito preparo e dinamismo, pesquisa, e percepção, de como as crianças aprendem. Não basta planejar e conhecer teorias, é preciso praticar, para entender o processo de aprendizagem (p.2).¹¹⁶

Concluo minha análise dizendo que este estágio me trouxe elementos significativos para minha aprendizagem de educador/a, sabendo que esta realidade que trabalhamos rompeu com um grande preconceito que tinha em relação às escolas da cidade... (p.2)¹¹⁷

Estágio acompanhado em anos iniciais II – esta atividade compreendeu um período de trinta dias (entre junho e julho de 2005), em escolas públicas do ensino fundamental, urbanas e de assentamentos, de diferentes cidades de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. As turmas onde foram realizados os estágios iam da 1ª a 4ª série. Nesta experiência os educandos da Pedagogia da Terra puderam desenvolver mais profundamente a tarefa de educador, por ser maior o tempo. Consequentemente, mais temas foram trabalhados com os alunos e mais aspectos da docência puderam ser aprendidos. Foram estudados conteúdos de matemática, geografia e meio ambiente. Além disso, buscou-se preconizar a dimensão coletiva, através de trabalhos cooperativos, onde encontraram algumas dificuldades.

O estágio foi um momento de legitimizar as dificuldades que um educador encontra ao realizar a sua ação educativa individualizada, sem ter um grupo para discutir suas angústias, ou até mesmo, de entender sua linguagem, ou seja, sua concepção. [...] A dificuldade de propor algumas mudanças na

¹¹⁵ CUPSINSKI, Marilene. *Relatório de práticas pedagógicas*. Estágio acompanhado com crianças, ITERRA, 2005. (documento não público).

¹¹⁶ REIS, Maria Santa Amador dos. *Relatório de práticas pedagógicas em anos iniciais*. Estágio acompanhado com crianças, ITERRA, 2005. (documento não público)

¹¹⁷ Idem.

escola, devido à estrutura estar organizada de uma forma centralizada e individualizada, o que não permite a participação (p.4).¹¹⁸

A dimensão prática possibilitou estabelecer vínculos com o estudado e com o ideário dos Movimentos Sociais a que eles pertencem. A formação anterior, no magistério, por exemplo, ou no setor de Educação do Movimento contribuíram para que alguns educando/as pudessem aproveitar as práticas, apropriando-se mais profundamente do estágio. Uma educadora a relação das crianças com o conhecimento:

elas eram muito acostumados só a copiar e produzir nada, até pra escrever uma frase pra eles era difícil. Eu comecei então com palavras, depois frases e depois textos, aos pouquinhos eu fui construindo com eles. Também o diálogo com eles foi bem difícil porque eles não tinham argumento pra nada, porque todo final de aula eu fazia avaliação com eles da aula. Foi bom, legal a aula”, mas por que foi bom? “Porque foi.” Nunca ninguém ajudou eles a ser mais críticos a dizer outras coisas e o medo também de dizer que não gostou. Esse foi um desafio estágios. [...] No primeiro dia eu comecei a trabalhar com textos, era um pensamento sobre a terra e ai tinha um monte de palavras sobre o que significava terra, eu pedi pra cada um escolher algumas palavras daquelas. Sei que nós começamos a tirar palavras daquele texto e escrever frase, ai depois que tinha escrito as frases tinha que escrever um texto, mas ali só deu frase, texto mesmo foi sair depois que eu trabalhei todo o tema sobre as sementes, fizemos um monte de atividades e banco de sementes um monte de coisa, ai no final cada um escreveu um texto e ai nos construímos um texto coletivo. Mas toda vez que eles faziam frase ou textinhos eu escrevia o texto deles no quadro e ai eles diziam o que tinha que mudar lá no texto pra ficar melhor, onde ficava a vírgula, acento, o grupo todo. Aquilo eles gostavam, de corrigir lá no quadro, escrever não gostavam muito. É o jeito que tem pra trabalhar de uma outra forma que eles se construíram ali. (Educanda C: Entrevista 10/09/2005)

A educanda dirigiu as atividades privilegiando a aprendizagem, a apropriação de conteúdos e de experiências antes de solicitar os educandos/as a produzirem suas próprias objetivações. Não é possível a produção de textos próprios dos alunos sem que eles, anteriormente, tenham se familiarizado e aprendido sobre o tema a ser falado ou escrito, a partir daí, tomar consciência de sua experiência, para torná-la conteúdo de trabalho. A própria educadora oficial da turma manifesta seu interesse pelas atividades desenvolvidas pela estagiária da Pedagogia da Terra. Segundo a educanda

ela não saiu da aula um minuto. Porque ela dizia assim “eu tô aprendendo um outro jeito, eu não sei fazer assim”. Trabalhei mapa com eles, eles construíram os mapas. Pedi pra eles desenharem a casa de cada um. Fizemos no chão o mapa do assentamento, localizando norte, sul, leste e oeste cada um tinha que colar onde era a casa dele. Isso também foi uma atividade que

¹¹⁸ GONÇALVES, Valdecir. *Relatório final de práticas pedagógicas com crianças*. Curso de Pedagogia. UERGS/ITERRA, 2005 (documento não público).

chamou a atenção da escola. Eles acharam interessante, outro jeito de trabalhar geografia. Eu experimentei várias coisas, por exemplo, essa do mapa, nós aprendemos a fazer aqui nas aulas de estudos sociais. E o pessoal falava aquele dia que nós não tivemos muita didática, isso sente mais quem não teve magistério, eu que tive magistério (Educanda C. Entrevista 10/09/2005).

O que é possível perceber, nesta experiência relatada, é que também a apropriação de conteúdos e métodos depende de um longo processo de formação do/a próprio/a educador/a. O educador/a se apropria com mais facilidade daqueles aspectos com os quais já havia tido alguma relação, sobretudo teórica, mas também prática. Algo semelhante acontece com a realização da pesquisa. Aqueles educandos/as que tinham já um grande contato com a suas comunidades e uma experiência anterior com os Movimentos Sociais, puderam aprofundar sua militância, lapidando o conhecimento sobre teorias sociológicas que já haviam estudado anteriormente.

Até então, eu pensava que a formação se dava apenas nos cursos, na assimilação de conteúdos. Por mais que já tivesse estudado a filosofia da práxis, por mais que eu já discursasse que a educação é um processo de prática x teoria x prática, na hora de fazer é difícil mudar a postura. Mas, apenas analisando minha construção é que percebo que mudanças são possíveis (COVER, 2005, p. 8).

Um outro aspecto destacado no estágio foi o reconhecimento da importância do “acompanhamento” do estágio. Ao contrário da experiência de acompanhamento coletivo registrada no IEJC, nos Núcleos de Base, como veremos no processo da turma, a aceitação do acompanhamento individual nos estágios é evidenciada como algo benéfico para a superação de dificuldades. Mesmo havendo dificuldades no acompanhamento dos estágios, elas não chegaram a configurar uma rejeição¹¹⁹

O desafio foi o de entrar e atuar em uma sala de aula, pois todos nós sabemos que este era um dos nossos desafios durante o curso e neste estágio, foi mais significativo ainda, pois nenhuma vez tive tanto acompanhamento como desta vez. Em sala de aula as pessoas foram me observar, [...] puderam analisar quais são os meus limites e apontá-los para mim poder superá-los durante o estágio e estar refletindo para que não aconteça em outros momentos. O acompanhamento procurou estar sempre contribuindo em todos os momentos, auxiliando em momentos de dificuldades, sempre tentou prever a adequação do planejamento. Mas eles não conseguiram nos entender, que as nossas teorias são todas voltadas para uma concepção (Inajara Bogo Bartsch, Relatório final da prática pedagógica com crianças).

¹¹⁹ Como ocorreu no Acompanhamento externo da turma, durante o curso no IEJC.

A experiência do estágio é um espelho para o educando/a do momento em que se encontra no processo de formação, que é contínuo. A avaliação¹²⁰ do estágio, realizada por uma das educadoras do Instituto (Entrevista, V., 03/06/2006), aponta a diminuição de exercícios escritos, e o aumento das atividades extra-classe ou a utilização inadequada de dinâmicas de grupo como limites do estágio por esta turma. A crítica à educação tradicional leva à substituição desta pela educação centrada no educando/a, que afetam a questão didática e que abordaremos no capítulo III. Uma escola libertadora, que busca a formação humana integral, centrada não apenas na transmissão de conhecimentos se opõe também a uma escola voltada para a disciplina, a dominação, exclusivamente conteudista. Os educandos/as buscam uma educação libertadora e este caminho conduz a diversas outras dificuldades, como aquelas apontadas pela educadora. Tais polêmicas, surgidas no estágio tratam da aprendizagem, da relação indivíduo/coletivo e da relação atividade e linguagem que constituem aspectos dos fundamentos psicossociais. Um dos objetivos da Pedagogia da Terra é o de formar dirigentes de processos coletivos, dentro ou fora da sala de aula. No entanto, a experiência do estágio, mais específica da sala de aula, é diferente daquela que objetiva dirigir um coletivo organizado de uma comunidade. Concordo com Serrão quando esta afirma que ensinar abrange

O processo de comunicação sistematizada de parcela da experiência humana, sintetizada em objetos materiais e ideais, realizada sob determinadas condições insitucionais, históricas, sócio-culturais. Portanto, requer do sujeito dessa atividade, o professor, o estabelecimento de interações entre pessoas e objetos, materiais e ideais. Entre as pessoas com as quais o professor interage estão principalmente os estudantes. Estes, por sua vez, também realizam uma 'atividade' específica, a aprendizagem. Isto é, os processos de formação e desenvolvimento da 'atividade mental' dos estudantes, ocorridos por meio da apropriação de elementos culturais produzidos pela experiência humana historicamente constituída, pelas novas gerações. Desse modo, pode-se considerar que ensinar e aprender são 'atividades' distintas que se interdependem. (2004, p. 199)

São interdependentes e estão dialeticamente ligadas. Constituem-se e transformam-se mutuamente. Tornar-se educador/a em uma escola não é, portanto, a mesma coisa que tornar-se dirigente de um processo coletivo em uma comunidade, entidade ou Movimento. São atividades distintas, ainda que necessitem de técnicas semelhantes, grande preparo e planejamento, cada uma delas.

¹²⁰ A educadora V. considera que a avaliação realizada conjuntamente entre UERGS e ITERRA, dos educandos/as de Pedagogia, possibilita um acompanhamento mais adequado, pois a cada semestre recebem um parecer interno e as notas exigidas pelo UERGS. Há, no entanto, falhas e limites na avaliação dos outros cursos.

Em sua monografia um dos educando/a analisa os recursos, o planejamento e disciplina requeridos para as atividades dos militantes de sua organização, e para realizar uma capacitação de líderes dos movimentos (curso de assessores, curso de dirigentes), e conclui que “estes sujeitos são educadores/as, mesmo que não trabalhem em escolas, mesmo que não dêem aulas” (COVER, 2004, p. 62). No entanto, diversos são os aspectos que diferenciam o contexto de uma educação escolar da educação promovida pelos Movimentos Sociais, entre eles estão o caráter da escola enquanto instituição ligada ao Estado, os sujeitos que participam da escola, as estruturas curriculares, sua função social, seus métodos, etc. Não é possível igualar, portanto, ambas atividades.

A educação escolar desenvolvida pelos Movimentos Sociais, através da Pedagogia da Terra, reúne a educação popular¹²¹ e a educação escolar. Sem a relação dialética entre estas duas formas de educação, não poderíamos estar falando do desenvolvimento desta proposta educacional, cujas raízes remontam às primeiras experiências de escola socialista - uma de suas matrizes -, do início do século XX e passam pela experiência latino-americana de educação popular.

2. 6 – Matrizes da formação pedagógica do campo

Devido a que nosso propósito foi entender a Pedagogia da Terra em sua constituição, tornou-se necessário uma passagem por suas matrizes formadoras. Conforme o Método Pedagógico (2004) existem algumas matrizes teóricas que se articulam para fundamentar a práxis educacional do IEJC. Cada uma destas matrizes merece um estudo à parte e um aprofundamentos específico. Todas elas, em conjuntos formam fundamentos da proposta. São elas:

1. Educação Popular (Freire) – Entendida como Educação do Popular ou Pedagogia do Oprimido, que se reconhece como tal, assume um *compromisso de classe* e compromete todo o nosso trabalho com uma metodologia (prática-teoria-prática), que seja capaz de tornar os membros das classes populares sujeitos plenos da construção de um Projeto Popular de sociedade.

2. Formação Político-ideológica (Makarenko/ Plekanov/ Marx) Compreendida como a *formação política [...] para o socialismo*, a partir de uma concepção de história e do papel dos trabalhadores nesta história como contribuidores na transformação da sociedade.

¹²¹ Educação Popular é teoria na medida que orienta rumo à transformação e é método na medida que intervêm na prática se desdobrando em método, e se expressa como um processo planejado, sistematizado que possibilita que o sujeito entre em movimento [...], para compreender as causas dos problemas de existência e lava a formular estratégia de superação/transformação da realidade’ (ALMEIDA, 2005, p.39).

3. Trabalho/Economia (Pistrak/Makarenko/Marx) Compreende o *trabalho como a atividade* específica do ser humano, orientada para a transformação da natureza. O homem, auxiliado por instrumentos de trabalho, para que assim possa satisfazer as suas necessidades, mas, que ao transformar a natureza, transforma a si mesmo, a sua atitude frente aos outros seres humanos e frente a si mesmo. Mudam suas idéias e sua possibilidade de conhecer e transformar a realidade. *Pelo trabalho nos reproduzimos como sujeitos sociais e culturais [...]*.

4. Coletividade (Makarenko) Aposta na *coletividade*, por causa das suas condições múltiplas de *interação*, das possibilidades de inter-relações e como espaço educativo privilegiado do ser humano que vive em uma sociedade marcada pelo individualismo [...].

5. Capacitação (Santos de Moraes) Inclui diferentes métodos de formação e aposta na necessidade do exercício prático (*aprender fazendo*), com base no primado do objeto (numa situação que requeira este aprendizado), como alavanca para a construção as competências que precisamos aprender para intervir com pertinência na realidade (saber-fazer).

6. Pedagogia do Movimento. (Caldart) Implica a compreensão: do Movimento Social Popular (MSP) como lugar de formação dos sujeitos sociais, pois nele acontecem processos de formação humana, e como princípio educativo; de que sujeitos sociais se formam e aprendem a dinâmica da luta social organizada e de que ela é a base material deste processo educativo (na ação ele transforma e se transforma) de que a luta social que forma os sujeitos é aquela que se produz e reproduz como práxis revolucionária da sociedade e da vida das pessoas (quanto mais estranhamento no movimento da história, maior é a formação de sujeitos; de que o MSP se dá dentro de um processo histórico maior que tem as suas leis próprias; e que a escola (IEJC), entendida como lugar de formar sujeitos humanos, pode ter o MSP e o movimento da história como princípios educativos. (ITERRA, 2004a, p. 17-18, grifos meus).

É do seio da educação popular e da educação socialista de onde partem as principais estratégias educacionais, teórico-metodológicas, que constituem este método. Ambas propostas colocam o ser humano como centro e objetivo do processo de formação e da transformação social. O trabalho é entendido como fonte de transformação humana e de sua formação. A educação, espelho de seu mundo é também espaço de contradição onde a ação humana é essencial. A Pedagogia da Terra está constituída destas matrizes e de sua própria história de íntima relação com os Movimentos Sociais e as escolas dos assentamentos. A organicidade desta proposta possibilita a manutenção de uma intensa troca entre as partes deste vínculo.

A Pedagogia da Terra, seu currículo, está formada por muitas contribuições teóricas de autores comprometidos com as classes populares. Como afirma João Pedro Stédile, muitos são pensadores que foram “esquecidos” pela classe dominante para que as gerações atuais não pudessem se apropriar de seu pensamento, de seu exemplo, de suas reflexões. Entre eles cita Josué de Castro, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, João do Vale, Patativa do Assaré, Câmara Cascudo, Caio Prado Junior, Nelson Werneck Sodré e outros. Proibiram-nos de conhecê-los, diz Stédile, porque sabem que seu pensamento e ação são revolucionários no sentido apontado por Marx e Caio Prado

Junior: de revolucionar as estruturas econômicas e sociais, para que o povo possa se apropriar coletiva e socialmente dos bens da natureza e das formas de produzir bens, utilizando-os em favor da melhoria de vida material e cultural (ITERRA,2003, p.6).

A tarefa dos *intelectuais orgânicos*, segundo Gramsci (1978), consiste em dirigir seu pensamento para a compreensão da realidade, para revelar as contradições que permanecem ocultas pela força ideológica e pelo poder repressivo do Estado. Estes podem e devem oferecer seu trabalho e esforço para promover o direito que os povos têm de lutar por seus interesses de classe. Para Gramsci (1978, p. 6)

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.[...] Isto significa que se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. [...] Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo,’ um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1978, p 7).

Gramsci chama de *orgânicos* aqueles que representam as idéias, a ideologia e os interesses específicos de seu grupo. Para promover novas maneiras de pensar, o intelectual orgânico, difunde idéias de acordo com a visão de mundo de sua classe. Porém – afirma -, a força expansiva, a influência histórica de uma nação, não pode ser medida pela intervenção individual de pessoas singulares, mas pelo fato de que estas pessoas singulares expressem consciente e organicamente um bloco social nacional (Op.cit.,1978, p. 67). Assim, o pensamento contra-hegemônico necessita forjar-se também no interior da Educação Pública, única possibilidade de acesso à educação para as classes populares. Florestan Fernandes, (1989, p.144), em seu artigo *O PT e a Educação*, pergunta-se sobre a educação numa sociedade dividida em classes sociais.

De fato o que é educar para a liberdade? Seria possível, em uma sociedade de classes, educar para a liberdade? Permitiria o capitalismo liberar o pobre e o trabalhador, de um lado, a escola e o professor, de outro, para que estes processos pedagógicos ‘educar para a liberdade’ se tornasse uma realidade? Por onde passaria, nesse caso, a educação dos educadores para que ‘educar para a liberdade’ pudesse concretizar-se?

Qual é o papel do *intelectual orgânico* e suas possibilidades dentro da escola formal? Para o autor, questionamentos como este tem o sentido de assinalar ‘os limites da educação dentro de uma civilização industrial capitalista’ (FERNANDES, 1989, p.145).

Em um esforço sistemático para compreender a realidade e denunciar suas contradições, Florestan Fernandes dizia que: ‘Se o educador não quiser ser como o economista, um sacerdote da burguesia,’ ele precisa colocar-se objetivamente diante dos papéis que desempenha em um sistema que é formalmente democrático, mas substantivamente restringe a democracia [...]’ (Op. cit., p. 145). Uma educação que interesse às classes trabalhadoras seria aquela que impeça que

a personalidade dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, fique deformada ou adestrada como correias de transmissão de uma máquina operada a distância. [...] é preciso criar êlos’ que libertem o trabalhador da opressão, da condição de oprimido, de modo que o proletário possa ter uma relação libertária, crítica e revolucionária com a sua situação de existência material, social e moral (Op. cit., p. 145).

Adverte o mesmo autor que esta revolução jamais poderá ser praticada através da constituição e da lei ordinária, porque ambos fazem parte do sistema de dominação social” (FERNANDES, 1989, p.149). Portanto, ele aponta o limite da escola formal e assinala para o MST, tanto os limites do projeto de educação do campo dentro do âmbito institucional, como a tarefa dos movimentos sociais, de atuação e resistência neste mesmo marco. Ou ainda, segundo Gramsci, ‘se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo [...], será preciso superar dificuldades inauditas.” (1978, p. 139).

2.6.1 – Pedagogia do Oprimido.

Voltando a tratar das matrizes, e tratando ainda de *intelectuais orgânicos*, por sua predominância e relevância para a noção de formação humana presente na Pedagogia da Terra, trago Paulo Freire e algumas de suas contribuições. Suas propostas partem de um entendimento de educação que abrange o sistema, a escola, o educador/a e por fim o educando/a, alertando para o fato de que não é possível concebê-los separadamente.

Destaca-se em seu trabalho, entre outras coisas, seu Método de Alfabetização de Adultos, uma experiência que partia da realidade do alfabetizando e que impactou a educação popular¹²² no Brasil (ANCA, 2002, p. 9). Sua forma de ver a educação, de

¹²² Em 1964 estava prevista a instalação de 20 mil Círculos de Cultura para dois milhões de analfabetos. Experiências como estas acabaram por levá-lo à prisão, acusado de comunista e por exilado durante 16 anos (ANCA, 2002, p. 9).

entender o ser humano e sua formação conformam os fundamentos desta Pedagogia. Sua contribuição para a educação foi

1. Uma profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito da história. 2. Uma postura política firme, [...] a capacidade de sonhar [...] e a humildade de quem sabe que nenhuma obra grandiosa se faz sozinho, e que é preciso continuar aprendendo sempre. 3. Um jeito do povo se educar para transformar a realidade. Uma pedagogia que valoriza o saber do povo, ao mesmo tempo em que o desafia a saber sempre mais. 4. Uma preocupação especial com a superação do analfabetismo e com uma pedagogia que alfabetize o povo para ler o mundo. (ANCA, 2002, p. 11).

Segundo Fiori (2004, p. 10), a pedagogia de Freire tem como idéia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática de liberdade,” o que, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma pedagogia do oprimido. Em seu livro *Pedagogia da Esperança* (2003), Paulo Freire reafirma seus princípios e avalia seu trabalho, a partir de críticas feitas a seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2004). Como intelectual orgânico das classes populares afirma que “ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque.” (FREIRE, 2003, p. 91)¹²³. Como costumava dizer, “libertando-se, os oprimidos podem libertar os opressores” (FREIRE, 1993, p. 97).

Ao tratar do educador/a, o autor alerta que, - e esta é uma noção bastante presente na Pedagogia do Movimento -, quando este se especializa em apenas transmitir conteúdos, perde algumas qualidades necessárias para o trabalho pedagógico, que é a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza. O ato de conhecer pode também, muitas vezes, se deter no outro pólo, ou seja, o de reduzir a análise da realidade à observação do fato pretensamente objetivo, sem submetê-lo a um olhar crítico, sem estabelecer conexões com o que já foi produzido por outros autores. O lugar de partida para a relação do aluno com o conhecimento é o lugar onde ele se encontra para dali seguir por outros caminhos. Encontramos também em seu trabalho esta posição sobre a relação com o conhecimento.

Quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista. A pesquisa separada do ensino está fragmentando o processo de aprendizagem. Ao nível de universidade, há os professores que ensinam e os que pesquisam e isto

¹²³ Esta noção de Paulo Freire se diferencia da noção de luta de classe presente nos documentos do Movimento. (ver contradição interna).

implica uma separação que impede que o processo de ensino aprendizagem seja completo (FREIRE, 1997, p.19).

Concordo com o autor, que especificamente na formação de educadores/as, a nível universitário, é necessária a tradicional unidade entre pesquisa e ensino, envolvendo o professor e estudante.

Freire dirige ainda sua crítica ao professor da escola fundamental, destacando falhas tanto em sua formação como em seu método. Segundo o autor, há necessidade de uma relação mais clara e elaborada com o conhecimento, do que a que se tem habitualmente na escola, afirma Freire (1997), pois, tradicionalmente um professor libertador que não empurre o conhecimento goela abaixo dos alunos é um professor que gera desconfiança. Portanto, não é tão simples a formulação deste modelo. Não é que sejamos contra a disciplina intelectual. Ela é absolutamente indispensável” (FREIRE, 1997, p. 22) comenta o autor. Ler, para ele é reescrever o que se está lendo. Paulo Freire potencializa o trabalho do professor em todas as suas dimensões, enfatizando o método como meio para chegar ao conteúdo necessário para aprendizagem.

A pedagogia de Freire (1987, p. 126) propõe a abertura para o diálogo com o educando. Vale destacar que a valorização do aluno é também uma característica da Escola Nova que exerceu forte influência no pensamento psicológico educacional, que reforçou uma certa psicologização da educação, como veremos no capítulo III. Freire defende a valorização do educando em nome da politicidade do ato educativo: não existe educação neutra para ele. A proposta pedagógica freireana coloca o contexto social como fonte do "conteúdo" a ser trabalhado pelo educador. E é este conteúdo que deve se desenvolver em direção à teoria. A prática educativa será mais eficaz quando, possibilitando ao educando/a os conhecimentos fundamentais do campo em que se formam, os desafie a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo (FREIRE, 2000, p. 92).

O segundo princípio do método freireano diz respeito à dialogicidade do ato educativo (FEITOSA, 1999). Sendo assim, para Freire a relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Essa premissa está presente no método em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando, educador e o objeto do conhecimento, ou seja, entre natureza e cultura. Nos "Círculos Populares de Cultura" propostos por Paulo Freire as salas de aula transformaram-se em fóruns de debate. Neles os alfabetizados aprendiam a ler as letras e o mundo e a escrever a palavra e também a sua própria história. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade

e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (FREIRE, 1987, p.81).

O trabalho de Freire propiciou a formulação de uma proposta educacional dirigida aos trabalhadores. Poderíamos dizer, conforme Ribeiro (2005, p.203), que o projeto pedagógico do MST¹²⁴ parece ter suas raízes nas experiências do socialismo revolucionário e encontrar grande parte de sua direção pedagógica nos trabalhos de Paulo Freire. Sua influência, portanto, na proposta da Pedagogia da Terra, está na ênfase teórico/metodológica, na medida em que problematiza a relação educador/educando, ensino/aprendizagem, e é também filosófica, pois supõe uma concepção de ser humano histórico.

2.6.2 – A Pedagogia Socialista

A pedagogia do MST está fundamentada, também, na pedagogia socialista, no entanto um projeto de escola socialista somente poderá existir em uma sociedade sem classes. Neste sentido, a ocupação da escola em uma sociedade classista se dará sempre em forma de confronto entre o projeto social popular e o projeto hegemônico. A formação integral socialista surge primeiramente nas propostas de Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista* (s/d e de Marx, em *Crítica a el Programa de Gotha*, 1979), relacionada à educação pública e ao trabalho infantil (RIBEIRO, 2005, p. 213). Segundo a autora essas são propostas feitas no século XIX, no calor dos movimentos operários de 1848 e da formação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT-1864).

Gramsci, por sua vez, estuda a escola tradicional e observa com desconfiança a Escola Nova, avaliando detalhadamente as características de ambas. Valoriza na escola tradicional o que ele chamou de educação “desinteressada,” pois ensinava “não para uso e necessidade imediatos e sim para assimilar valores éticos-morais” (NOSELLA, 1992, p. 108). Com esta compreensão ele propõe a superação da escola profissionalizante tradicional, baseada no caráter unilateral da divisão do trabalho, por uma formação *omnilateral*, que, numa concepção socialista de escola, teria seu caráter profissionalizante somente no 3º grau. Esta proposta foi elaborada por Gramsci, nos anos de 1920, como uma contribuição ao Partido Comunista Italiano, caso este chegasse ao governo. Segundo

¹²⁴ Aspectos específicos da influência de Paulo Freire na experiência pedagógica do MST também podem ser encontrados em Andreatta (2005).

Machado (1989), em seu estudo sobre a escola unitária, na tradição marxista e nos aportes de Lênin e Gramsci, os elementos caracterizadores de uma terceira corrente. Esta contribuição se baseia no pressuposto de que a unificação somente é possível quando forem suprimidas as causas que originam as diferenciações; o alcance destes objetivos depende da solução das contradições que constituem as amarras ao desenvolvimento da sociedade¹²⁵.

A Revolução que criou a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, a partir da Revolução Bolchevique de 1917, foi berço de muitas experiências inovadoras no campo das artes, da ciência, da educação, favorecendo a pesquisa nas mais diversas áreas. Estas experiências, porém, se concretizaram em meio aos conflitos da guerra civil. Para construir um novo processo os revolucionários não enfrentavam somente a resistência da burguesia burocratizada. A educação do “homem novo” foi acompanhada de dificuldades materiais, da fome, devido à sabotagem de grupos que não apoiavam a revolução, e da falta de preparo dos militantes para a formulação dos passos necessários para esta tarefa. Mesmo assim, grandes educadores desta época destacam-se, como Makarenko e Pistrak, cujos trabalhos e contribuições para a educação têm sido mais estudados pelo MST e compõem parte de sua proposta pedagógica.

Tem, bastante de Paulo Freire, tem Josué de Castro, tem Florestan Fernandes, tem outros que também passaram, que contribuem nos processos de formação humana e que estão colocados aqui.[...] aqui se estuda Rosa Luxemburgo, Che Guevara, tantos outros se estuda também. Mas, em termos pedagógicos, metodológicos, de proposta educacional, [...] pra mim, eles bebem muito profundamente é do Makarenko e do Pistrak (Entrevista, Educadora S. 02/06/2006).

Conforme esta educadora, já em 1990 vários autores, além dos brasileiros, tanto pedagogos, como psicólogos, eram estudados nos cursos de formação do Movimento. Ela relata sua experiência em Braga/RS e relembra:

Eu sempre gostei de trabalhar com eles. Na verdade quando a gente trabalha com eles, não pode ser sectário, tipo eu vou pegar esse autor e usar só esse, eu sempre costumo fazer um contraponto, por exemplo: quando trabalho a psicologia da criança, eu gosto de mostrar pra eles qual é a diferença que tem,[...] entre Piaget e Vygotski. Onde os dois se diferenciam, onde se

¹²⁵ Existe, porém, uma unificação proposta pela escola burguesa, que, por sua vez, surge no século XIX para fortalecer a luta do Estado contra a Igreja no domínio sobre a educação e pela unidade nacional. No Brasil isto ocorreu no início do século XX. Marx e Engels vinculavam esta centralização política à luta da burguesia de sujeição de toda a sociedade do campo e da cidade ao seu comando, como decorrência da centralização e concentração dos meios de produção em suas mãos’(MACHADO, 1989, p. 47).

aproximam, onde se distanciam, porque que eu particularmente sempre digo que eu gosto do Vigotsky né, então eu procuro levar o Vigotsky, o Luria, o Leontiev. Naquela época, que era bem difícil de conseguir as coisas, que não tinha... Mas aqui a gente ia conversando com um com outro, a primeiro que tinha era aquele livro [...] Formação social da mente, mas a gente tinha que ler mais de uma vez porque eu achei muito difícil naquela época, pra entender, mas procurava já levar. Gostava de trabalhar um pouco com Rogers, também levava coisas de Jung, de Freud, dava uma visão geral, procurava trabalhar diferentes escolas, como é que as escolas se apresentavam, como elas eram aceitas, quem as utilizavam e também na própria União Soviética né, no tempo da revolução (Entrevista, Educadora S. 02/06/2006).

Este relato indica o esforço de oferecer, para os cursos formais, um conteúdo rico, com diversos autores da psicologia, destacando entre eles aqueles que possibilitassem uma visão crítica, no âmbito da psicologia. Esta educadora também faz um destaque para qualidade da formação dos/as educandos/as – preparados tanto nos cursos de educação popular quanto na própria militância partidária -. Afirma que possuíam, naquela época, um elevado conhecimento teórico e leituras muito profundas sobre a realidade nacional e internacional. No que se refere à formação humana e pedagógica, Tragtemberg, no prefácio à obra de Pistrak (1981), fala sobre a contribuição destes dois autores. Segundo o autor, a experiência de Makarenko difere da de Pistrak, pois, desenvolveu-se em espaços sociais distintos e com populações distintas. Makarenko teria, por esta razão, fundado uma pedagogia sem escola, que teria nascido das trágicas circunstâncias da Guerra Civil que gerou milhares de jovens órfãos e, portanto, pouco teria a dizer sobre a escola.

No entanto, como se observa no MST, este autor adquiriu um papel básico na formulação de sua proposta pedagógica, justamente porque partia do princípio de que é possível influenciar na transformação humana, de maneira significativa, através da escola. Como conta o próprio Makarenko (1986, p.10), depois de receber uma formação pedagógica que considerou rudimentar, o mesmo trabalhou vários anos em uma escola primária, como educador, em sua própria comunidade, o que lhe proporcionou algum conhecimento sobre o trabalho pedagógico e escolar. Posteriormente, ingressou na Colônia Gorki onde iniciou seu trabalho com memores, que durou 16 anos.

Makarenko em muitos momentos de seu livro *Poemas Pedagógicos* (s/d) alude à importância de seu projeto estar apoiado e comprometido com a construção de um novo Estado socialista, e a preparação do novo homem. Muito do que logrou em seu trabalho educativo com as crianças órfãs e delinquentes se deve às profundas transformações de seu país e ao clima de esperança reinante. O processo revolucionário adquire grande importância para o crescimento e desenvolvimentos teórico/prático do pensamento crítico. A participação do Estado na formulação de novas políticas possibilitou o

envolvimento dos mais diversos setores da população no desenvolvimento do projeto socialista. No entanto, na década de 1930 ocorreram mudanças de rumo na Revolução. A versão burocratizada do socialismo, dirigida por Stalin, limitou as transformações em curso.

A chamada pedagogia socialista nasce na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, resultante de um esforço massivo frente às demandas da Revolução, para alcançar as condições materiais necessárias para a formulação e desenvolvimento de propostas e experiências, capazes de construir o socialismo. A Revolução encontra um país com uma maioria da população analfabeta e miserável. Para a pedagogia da época, estava colocada a tarefa de educar o homem novo. Makarenko e Pistrak, segundo Caldart, em prefácio à 2ª edição do livro de Pistrak (2000, p.8), foram contemporâneos de Pavel Blonsky, de Vassili Lunatcharsky, e Nadéjda Krupskaja. A contribuição de cada um destes pesquisadores e construtores da educação, no interior da Revolução Russa, foi acolhido de maneira diferenciada durante o período stalinista. Makarenko destacou-se, segundo Tragtemberg¹²⁶, por haver construído uma experiência fora da escola, fato que não ocorreu com Pistrak.

A transformação, viva, de uma pedagogia afinada com os princípios da Revolução orientava-se por práticas coletivas. Anton Makarenko encabeçava este projeto tornando a coletividade um dos fundamentos da formação humana. Segundo Luedemann

a pedagogia, na perspectiva de Makarenko, ganhou autonomia quando tomou como objeto a coletividade, identificando o lugar, a contribuição da filosofia, da sociologia e da psicologia. A obra pedagógica estaria inserida nos projetos da vanguarda cultural dos anos de 1920: cada momento da revolução corresponde uma expressão estética. E mais, a vanguarda criava, por meio dessas experiências estéticas, o fenômeno de antecipações de situações sociais e políticas totalmente novas. A arte e a educação criavam um novo ambiente cultural e uma nova subjetividade (LUEDEMANN, 2002. p. 28).

Assim, o propósito pedagógico de Makarenko de instruir todas as crianças, garantindo o desenvolvimento intelectual mesmo em diferentes condições históricas, culturais, físicas e sociais” (Luedemann, 2002, p.29) assemelhava-se às idéias de muitos intelectuais e defensores da Revolução. Segundo Makarenko, para atingir estes objetivos, a escola deveria, mais do que formar trabalhadores cultos, ser organizada como coletividade autogestionária, dirigindo, com o auxílio do professor e da direção, o pleno

¹²⁶ Prefácio de PISTRAK (1981)

desenvolvimento intelectual, psicológico e cultural de todas as crianças” (Idem, p.29). A pedagogia de Makarenko e a psicologia de Vygotski foram contemporâneas na busca de uma nova pedagogia e deixaram uma valiosa experiência, a ser apropriada pela educação popular no Brasil, e, em especial, pela proposta pedagógica do MST.

A pedagogia do MST parece encontrar, em Makarenko, identidade de propósitos, e, sem pretender realizar uma cópia mecânica de seu trabalho, o Movimento resgatou sua experiência pedagógica cujo enfoque principal é o coletivo. Como explicou Makarenko (1986a, p.14), havia tradicionalmente na escola uma hipertrofia do método individual;” porém, para ele o decisivo na educação não é o método de um determinado professor, ou inclusive de uma escola, mas a organização da escola como coletividade e a organização do processo educativo.” Pois, em sua experiência, a coletividade foi responsável pela superação de problemas que individualmente, encontrariam dificuldades para serem superados. Mas, toda coletividade deve preservar, de forma organizada, pequenos grupos e dentro deles o indivíduo. Makarenko (1986a, p.17) se refere, neste sentido, ao “corte transversal da coletividade” para distinguir a organização das turmas da organização geral da escola. Seu principal eixo de trabalho não consistia nas proibições, mas nas proposições sobre as quais a escola deveria caminhar, sobre formulação de metas e o seu cumprimento pelo coletivo, também avaliado pelo conjunto da escola. Uma turma deveria estar organizada para distribuir e cumprir suas tarefas. Makarenko acreditava que o coletivo coeso e responsável ensina, acolhe, repreende de maneira educativa. Para Makarenko (1986a, p. 31), o trabalho educativo não devia restringir-se somente à sala de aula, mas orientar toda a vida do aluno.” E educação deveria, para ele, constituir-se em um projeto coletivo forte e que alcançasse todos os âmbitos da vida da criança, orientando seu estudo, trabalho e lazer.

Pistrak (1981), por sua vez, preferiu optar pela criação de uma nova instituição no lugar da transformação da velha estrutura. Para isso, utilizou os meios de que dispunha, dando ênfase às leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, observando a estrutura psicofísica dos educandos e a concepção materialista, histórica e dialética que atua como uma força organizadora do mundo. Assim estava definida a “Escola do Trabalho;” como afirma Maurício Tragtemberg¹²⁷, Pistrak (1981) privilegia a teoria marxista como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, desde

¹²⁷ A primeira edição do livro de Pistrak Fundamentos da escola do trabalho, no Brasil, em 1981, foi prefaciada por Maurício Tragtemberg.. Já, em 2000 foi feita a primeira edição pela Expressão Popular do mesmo livro, prefaciado por Roseli Caldart.

que oriente a prática do trabalho escolar; ela se tornará ativa e eficaz na medida em que o professor colocar em prática os valores de um socialista ativo. Pistrak afirma que seu objetivo não é formular uma teoria, mas o de analisar seu surgimento em decorrência de uma prática escolar guiada pelo método dialético. A Escola do Trabalho é apenas o resultado da prática pedagógica, a sistematização de uma experiência concreta, afirma Tragtemberg¹²⁸. Segundo Caldart (PISTRAK, 2000), os três aspectos centrais da obra de Pistrak sobre a relação entre escola e trabalho são: as reflexões sobre a relação entre escola e trabalho, a proposta de auto-organização dos estudantes, e a organização do ensino através do sistema de complexos temáticos, sendo este último o que mais costuma chamar a atenção dos educadores, pois se aproxima da reflexão sobre os temas geradores¹²⁹, propostos por Paulo Freire.

As experiências e obras de Makarenko e Pistrak são de interesse para este trabalho, pois, contribuem no currículo da Pedagogia da Terra. São as bases para o entendimento da natureza social humana e de suas possibilidades de transformação, assim como dos princípios que regem a formação da mente e do desenvolvimento, constituindo os fundamentos psicossociais que nos propomos a analisar. Neste sentido, no próximo capítulo, em contraposição à psicologia tradicional, procuro situar os fundamentos da psicologia histórico-crítica a fim estabelecer bases para a análise da psicologia presente na proposta da Pedagogia da Terra.

¹²⁸ Prefácio de PISTRAK (1981)

¹²⁹ Tal como já dissemos anteriormente (p. 55), o MST questiona a forma como vem sendo praticada o ensino através de temas geradores, Cerioli (2005, p. 181)

CAPÍTULO III

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Se por um lado, a psicologia não tem sido chamada para discutir os problemas sócio-econômicos e políticos que geram a injustiça, ela tem sido chamada sempre para intervir nos processos subjetivos que sustentam e viabilizam estas estruturas injustas

(Martín-Baró, 1998, p.176)¹³⁰.

Neste capítulo procuro fazer um breve resgate histórico da psicologia e sua relação com a educação. Identifico a década de 1980 como um marco na apropriação e desenvolvimento de teorias críticas na psicologia e na educação, no Brasil. Tais contribuições foram incorporadas, principalmente, por setores mais críticos da educação, e, sobretudo, pelos Movimentos Sociais.

Toda psicologia é necessariamente filiada a um pensamento filosófico e político que sustente suas teorias e atuações profissionais. Percebi, em minha investigação, que, não sem razão, a psicologia, tal como se constitui na relação com a educação, foi questionada na proposta de currículo da Pedagogia da Terra. A consciência da necessidade de uma psicologia histórica, social e coletiva e menos individual, naturalizante, ou biologicista, nem sempre implicou em sua inclusão na formação pedagógica. A psicologia, nascida e desenvolvida no contexto urbano é, até hoje, fonte da formação de educadores/as que trabalham na cidade e também no campo. Esta psicologia,

¹³⁰ Como professor de psicologia da Universidade Católica de El Salvador – UCA, Martín-Baró, durante os anos de conflito armado neste país, dedicou-se a estudar, analisar e a denunciar as condições de vida dos salvadorenhos, as conseqüências da repressão e da migração. É o principal fundador da Psicologia da Libertação.

a-histórica, evolui no século XX de forma fragmentada, negando o ser humano histórico que estuda. A noção de constituição histórica da formação e desenvolvimento da mente, está dada pela psicologia histórico-crítica que nega a idéia de uma mente que se desenvolve de forma independente e natural.

3. 1 – A psicologia da educação na formação de educadores/as.

No início do século XX a capacidade intelectual era analisada pelo desempenho escolar e inferida através de testes que mediam o coeficiente intelectual (QI). A psicometria teve um forte impacto na educação, oferecendo ao educador/a um perfil “objetivo” do educando (LIMA, 1990). Guzzo e Almeida (1992 p, 122) salientam algumas características deste primeiro momento da psicologia, tais como: preocupação com os alunos-problema e com dificuldades de aprendizagem; compreensão da inteligência como uma qualidade interna, exteriorizável através dos testes e do desempenho escolar do indivíduo; estabelecimento de uma relação direta entre desenvolvimento intelectual e físico (idade cronológica e idade mental). Os educandos/as eram, nesta perspectiva, exitosos ou fracassados individualmente, eram muitas vezes patologizados.

A psicanálise, com a teoria do desenvolvimento afetivo e psicosexual, permitiu a relativização da origem dos problemas infantis. As crianças “normais” passaram a ser consideradas “crianças problema” (PATTO, 1997, p. 44). Uma psicologia preventiva surge com o objetivo de manter as crianças em estado “normal”. Para isso, criam-se, na escola e fora da escola, as clínicas de “higiene mental”, de “orientação infantil”, de “correção de desajustes e hábitos” (Idem)¹³¹.

O crescimento das cidades brasileiras, no início do século XX, trouxe as idéias de higienização, entendida de forma material e moral, afirma Bock (2003, p. 17). As idéias psicológicas produzidas neste período, segundo esta autora, tiveram grande contribuição na educação pois “os problemas sociais eram lidos a partir dessa perspectiva e a

¹³¹ Preconceito no sentido utilizado por Agnes Heller (2004, p. 52), que tem a função de coesão de um grupo baseado em particularidades. A autora diferencia preconceito e ideologia, pois esta última, enquanto expressão de aspirações essenciais de classe que motivam a práxis, não faz apelo ao particular e exige muito de quem a assume. Sua passagem à condição de preconceito se dá a partir do momento em que deixa de motivar a práxis não respondendo mais a ideais humano-genéricos, afirma Patto (1993, p. 138). Heller (2004, p. 52-53) refere-se aos revolucionários franceses que levantaram suas barricadas em nome de um ideal humano-genérico, à confiança, não à fé.

higienização social almejada era obtida,” nos asilos higiênicos ou pela educação. A escola não fora ainda universalizada, tal como propunha o ideário dos “temas nacionais de ensino” do século XIX (SAVIANI, 2000a, p. 5). Sob um modelo econômico agroexportador, a maioria da população vivia na área rural e não tinha acesso à escola. A educação restringia-se a uma pequena clientela, procedente da elite, que tinha o poder econômico e político. O analfabetismo era grande e a força de trabalho não era qualificada (FACCI, 2004, p. 102). Até então havia um predomínio da escola tradicional.

Por volta de década de 1930 as políticas educacionais estavam fortemente influenciadas pelo pensamento liberal e suas críticas às formas tradicionais de ensino, como à memorização e ao domínio completo do educador/a sobre o educando/a, pressionavam por mudanças. Passou-se a defender uma aprendizagem baseada em uma maior interação, na valorização do educando/a e em uma diminuição dos conteúdos curriculares, afirmam Hentz e Herter (2001, p. 91). A psicologia humanista, com ênfase na aprendizagem não diretiva, invertia a lógica anterior, enfatizando a ação do/a educando/a. O sujeito passou a ser visto como um arquiteto de si mesmo em oposição à escola tradicional centrada no professor. Os seres humanos, distintos entre si, vivenciariam processos de aprendizagem diferenciados.

A superação da escola tradicional, proposta pela Escola Nova, segundo Saviani, em seu livro *Escola e Democracia* (2000a), apesar de seu caráter progressista, situa-se no contexto da pedagogia liberal burguesa, pois é resultado de uma rearticulação dos interesses burgueses em torno da educação. A crítica à prática pedagógica estabelecida nas escolas tradicionais passa a ser parte da formação dos novos educadores, sem que concepções anteriores sejam totalmente descartadas, afirma Patto, (1993). Segundo a autora, os documentos oficiais passaram a defender esta nova concepção que disputou espaço durante várias décadas no âmbito das políticas públicas para a educação.

A Escola Nova resultou no que Saviani (2000a, p. 12) chamou de “psicologização da sociedade, da educação e da escola.” Segundo o autor, esta nova maneira de compreender a educação implicou o deslocamento da ênfase

do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não diretivismo, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Ibidem, p. 13).

A especificidade psicológica da criança foi colocada na pauta da educação por este ideário, o que significou uma mudança nas relações escolares e no debate sobre a aprendizagem. De acordo com Saviani, (íbidem, p.14), no entanto, tais conseqüências foram mais negativas do que positivas uma vez que, provocaram o afrouxamento da disciplina e deslocaram a preocupação com a transmissão de conhecimentos para a motivação do aluno. Com isso acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais, muitas vezes, têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Dewey foi um dos expoentes que trouxe grande contribuição a esse movimento da Escola Nova no campo da filosofia, enquanto Piaget, no campo da psicologia, por meio de sua teoria, deu sustentação científica a esta escola, afirma Facci (2004, p. 103). A psicologia da educação permanecia sob forte influência das idéias piagetianas. Soares (1997, p. 213) afirma que a utilização

da teoria de Piaget para fins de reformulação da escola e do ensino parece ter assumido um caráter de uma prática social. O processo de institucionalização teria sido desencadeado, inicialmente, com a experiência dos educadores/as da Escola Nova.

No período que vai de 1964 a 1985, durante a Ditadura militar, de acordo com Hentz e Herter (2001, p. 91), abriram-se as portas para a entrada do tecnicismo. Este é entendido como “um movimento que situará as técnicas educacionais acima dos conteúdos curriculares,” desencadeando uma compulsiva profissionalização do ensino médio e também um controle ideológico centrado na educação, e projetado para toda a sociedade¹³², através da Lei 5.692 que levou à reforma educacional de 1971. Segundo Facci, (2004, p. 106-7) “tal reforma, pautada em postulados piagetianos, mais uma vez vem atender aos interesses das classes dominantes, e o sistema educacional tem o predomínio de uma função conservadora.” Seu objetivo era o de superar a estrutura do conteúdo educacional, humanista e intelectualista, inadequada às novas necessidades geradas pelo desenvolvimento econômico, afirma a autora.

O debate educacional também responde à necessidade urgente de trabalhadores melhores preparados, pois o país enfrenta uma nova mudança no mundo do trabalho. A industrialização crescente na década de 1960 supõe uma urgência na formação de trabalhadores aptos a lidar com as novas tecnologias. O confronto de interesses

¹³² Saviani (2000a, p. 15 -19) faz uma análise semelhante da Pedagogia Tecnicista

econômicos resultou em um golpe militar no ano de 1964, garantindo os interesses do grande capital.

Segundo Soares (1997, p.213), na década de 1980 houve uma febre do construtivismo¹³³, escolar? No final da Ditadura militar, ao mesmo tempo em que se desenvolvem o tecnicismo e o construtivismo foi possível o ressurgimento de teorias críticas, influenciadas pelo marxismo, que atenderam ao crescimento dos Movimentos Sociais. Introduz-se uma nova visão na educação, ou seja, a de que o ser humano se forma historicamente, e que a escola é produto das relações sociais e sua reprodutora, e que constitui um dos importantes aparelhos ideológico do Estado¹³⁴. Desenvolve-se, então, uma visão crítica nas ciências sociais que atinge a educação. Diante das impossibilidades de solução para as contradições e desigualdades, no contexto do capitalismo, as teorias críticas apontam para a sua superação.

O debate teórico, até então limitado às versões oficiais, se expande para um universo crítico, que atinge as ciências sociais. A teoria crítica questiona o resultado das ações e do trabalho desenvolvido em ambas as áreas. Em seu trabalho Saviani (2000a), distingue as teorias não-críticas daquelas que surgem com o objetivo de compreender a educação historicamente. As teorias não-críticas,

concebem que a educação dispõe de autonomia em relação à sociedade, e estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças, em suma promovendo a equalização social. Estas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade (SAVIANI, 2000a, p. 15)

As teorias críticas deixaram suas sementes pelo caminho, porém, não chegaram a promover mudanças profundas na psicologia educacional ou mesmo apontar uma compreensão psicossocial crítica da formação do ser humano. Como afirma Bock (2003, p. 22), até hoje prevalecem na atuação do psicólogo, no Brasil, visões de um ser humano natural, individualizado em seu “verdadeiro eu”, dissociado do mundo real em que vive. No âmbito da psicologia da educação, nesta mesma linha, atualizando esta leitura para a

¹³³ Poderíamos definir o construtivismo como um conjunto de vertentes teóricas que possuem como núcleo a epistemologia genética de Jean Piaget, formando um ideário filosófico, psicológico e educacional hegemônico que gerou forte impacto na educação, fortalecendo uma visão a-histórica e individualista do desenvolvimento humano. Tal ideário vem sendo utilizado para legitimar reformas educativas em todo o mundo (HOSSLER, 2000, p. 3-22)

¹³⁴ Concepção que caracteriza as teorias crítico-reprodutivistas de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (SAVIANI, 2000).

década de 1990 e para os primeiros anos do século XXI, Facci (2004) conclui que o que pode se chamar de moda, em termos teóricos, representa na verdade uma continuidade da influência da Escola Nova, reeditada em outro tempo histórico. Desta forma, a autora inclui na classificação proposta por Saviani (2000a), entre as teorias não-críticas, o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências.

A psicologia crítica, por sua vez, na busca de repensar sua relação com a educação, produziu estudos (MACHADO e SOUZA, 1997, p.36; KUPFER, 1997, p.51; PATTO, 1993, 1997) que questionaram, na década de 1980 e 1990, o papel da psicologia na escola. Entre outras coisas, foram apontados os elevados números de encaminhamentos ao atendimento médico e psicológico de crianças com dificuldades de aprendizagem, mostrando a tendência à psicologização. Foram questionadas também as características da formação dos professores e especialistas em educação, efetuadas nos cursos de Magistério e de Pedagogia. A formação recebida enfatizava explicações psicológicas aos problemas escolares, como afirma Souza (1997, p.23).

Por esta razão, as relações entre a Psicologia e a educação escolar tornaram-se tumultuadas, pondera Chakur (2002), pois, logo se percebeu que não se pode deixar nas mãos de uma só disciplina o destino a ser dado a uma prática tão complexa, responsável pela formação de gerações, como a educação. Não é à toa que a psicologia e, em particular, a psicologia da educação, desceu de um pedestal em que era considerada a mais importante das ciências da educação, afirma a autora.

Na década de 1990, uma nova política de Estado determina ideologicamente o status da educação: política da ‘qualidade total,’ o que significou novamente um retrocesso diante dos pequenos avanços logrados com o crescimento da participação dos professores nas mudanças educacionais. Ocorreu um refluxo do debate crítico em nível institucional. O lema da ‘qualidade total’ provocou retrocessos nos Estados redimensionando as propostas curriculares, segundo Hentz e Herter (2001, p. 93).

Considerando as contribuições da psicologia, o final do século XX e início do século XXI foram marcados pela diversificação de teorias que trataram de responder as demandas da educação. As versões que adquiriram maior visibilidade foram aquelas que reatualizaram as idéias escolanovistas, como o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências (FACCI, 2004, p. 110). Estas teorias, vigentes atualmente no cenário da educação, pretendem dar conta das necessidades teóricas da formação de educadores. No entanto, preocupam-se com a educação em si, de forma isolada, e por isso tornam-se também limitadas nas soluções propostas. Com o objetivo de

apontar alguns aspectos de sua influência sobre a formação de educadores/as, explicitarei algumas de suas características.

O tema da formação de educadores/as tem ocupado um importante espaço na última década, em parte devido ao processo orientado pela ampliação do acesso de crianças e adolescentes à educação básica (SERRÃO, 2004, p. 2), em parte porque se desenvolveu a compreensão da necessidade de investir no trabalho do educador/a, e, ainda, em parte devido às profundas transformações nas condições de trabalho do educador/a, que debilitaram sua importância e a qualidade da formação oferecida às novas gerações. As políticas liberais levaram ao descaso a educação pública e ao enfraquecimento da profissão de educador/a.

Em seu texto sobre a situação dos educadores/as do novo milênio, Nóvoa (1999), defensor da teoria do professor reflexivo, critica o crescimento de propostas, programas e projetos que anunciam o papel fundamental dos educadores/as na sociedade do futuro, sem que cheguem a modificar a vida concreta do educador/a. O autor aponta que, apesar de se ter generalizado a demanda pela valorização do educador/a, no entanto, manteve-se a “pobreza” de medidas que pudessem traduzir as preocupações levantadas.

Em sua análise sobre os professores reflexivos¹³⁵ e sobre o construtivismo, Facci (2004, p.60) chama a atenção para o fato de que as afirmações de Nóvoa, assim como de outros autores que trouxeram para o país a defesa de uma formação reflexiva, limitam o estudo da realidade ao âmbito da identidade pessoal e profissional do professor. Desse modo, deixam de dar a devida importância para as circunstâncias históricas nas quais os educadores/as estão sendo condicionados a viver e a exercer sua profissão. A autora afirma que esta teoria sustenta uma noção de educação a-histórica, perdendo relevância na medida em que não considera a totalidade das condições que levaram a educação a chegar ao momento em que se encontra.

A proposta do ensino como prática reflexiva, que valoriza saberes que o professor adquire na própria atuação, foi intensificada nos anos de 1980. De acordo com Chakur (2002), estudos realizados segundo a abordagem cognitivista, intensificados a partir dos anos 1980, têm defendido o ensino como prática reflexiva e valorizado os saberes que o professor adquire na própria atuação. Tais estudos, freqüentemente, fazem referência a dois modelos básicos de formação e atuação do professor: os modelos da racionalidade

¹³⁵ Apesar de que para fins desta pesquisa elegemos o termo educador/a, devido a que ele represente, atualmente, a proposta de educação formulada pelos Movimentos Sociais do campo e a educação popular, será utilizado o termo professor na medida em que esta for a nomenclatura utilizada pelo autor citado.

técnica e da racionalidade prática - também denominado crítico-reflexivo, segundo Larocca (2000). No primeiro, afirma Chakur (2002), concebe-se o professor como técnico-especialista e a prática pedagógica como intervenção tecnológica. Nesse caso, o professor deve formar-se no domínio dos conteúdos específicos de que vai tratar (componente científico-cultural da formação) e em competências e habilidades de atuação prática (componente psicopedagógico), para que seja capaz de solucionar problemas práticos recorrendo a normas e técnicas derivadas do conhecimento científico. No modelo da racionalidade prática, são utilizadas expressões tais como: prático reflexivo, investigador, profissional clínico para definir a figura do professor. A prática é concebida como processo de investigação na ação, núcleo da formação docente e lugar da produção do saber, enquanto a formação se torna desenvolvimento profissional.

A teoria do professor reflexivo, segundo Facci (2004, p.50) não deixa claro, no entanto, em que consiste a formação do educador/a, em termos de conteúdos. A valorização da experiência e a reflexão sobre a prática levam ao risco de apenas analisar a subjetividade do professor como se esta fosse produzida na particularidade, ou mesmo somente entre seus pares;” ao resgatar o coletivo e práticas reflexivas individuais e reducionistas. Segundo a autora, (Idem, p.70), no lema “aprender a aprender;” adotado pela pedagogia do professor reflexivo, permanece uma valorização exacerbada da prática, o que pode conduzir a sua absorção pela racionalidade técnica, através de uma forma disfarçada.

A teoria construtivista reedita o lema “aprender a aprender” através de seu criador Jean Piaget. Como o próprio autor afirma, “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é, antes de tudo, aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1983, p. 225). Esta teoria propõe, ao tratar da gênese do conhecimento, superando o empirismo (aquisição exógena), e o inatismo (características inatas), uma posição interacionista e construtivista, de contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas (MARTINS, 2006, p, 32). Em sua crítica a esta teoria piagetiana, Duarte (2000, p. 8) identifica que o

núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.

Para Duarte (2000, p. 8), o lema “aprender a aprender” é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população. Para este autor, a escola deve resistir às estratégias do capitalismo de submeter a educação à miséria material e intelectual. Afirma, ainda, que a escola unitária, uma escola integral, proposta pelo ideário socialista, é a superação das concepções burguesas de educação, tanto na vertente da escola tradicional como na vertente escolanovista, na qual está enraizado o “aprender a aprender,” atualizado e revitalizado pelo construtivismo. O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo” (Op. cit. p. 9).

3. 2 – A escola pública do campo, e a formação de educadores.

Para enfrentar as debilidades da escola pública nacional busca-se, atualmente, dar ênfase à formação dos educadores/as (SERRÃO, 2004, p. 2). Os Movimentos Sociais do Campo passaram a reivindicar uma formação específica, que reconhecesse a realidade do campo.

No início, a pergunta central parecia ser a seguinte: que escola, ou que modelo pedagógico combinam com o jeito dos Sem Terra e pode ajudar o MST a atingir seus objetivos? O processo, as práticas e discussões vêm mostrando, no entanto, que esta não é a verdadeira questão. Fomos aos poucos descobrindo que não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou que seja revolucionário em si mesmo (CALDART, 2004a, p. 93).

Esta formação, portanto, se não chega a um novo modelo, passa pelo aprofundamento da humanização através do compromisso com o movimento da história. Por esta razão a formação educador/a *Sem Terra*, incorpora as matrizes pedagógicas mencionadas no capítulo II, que une a formação humana à luta pela terra.

A educação do campo formula um conceito mais alargado de educador/a, que extrapola o âmbito escolar. Reconhece, no entanto, a especificidade da tarefa do educador/a escolar: “ne m todos têm como trabalho principal o de educar, nas escolas, e de conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações” (CALDART, 2004, p. 35). Há – continua a autora

– uma tradição pedagógica e um cúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperado e trabalhado desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo.” Somente assim é possível que o educador/a do campo identifique os melhores caminhos sobre os quais poderá formular e potencializar a formação, influenciar em política e programas específicos e transformar a escola.

No campo, as altas tecnologias foram introduzidas pelos grandes latifundiários e os progressos delas decorrentes não beneficiaram sua população. O homem do campo, o caboclo, o colono, considerados atrasados, aparecem até na literatura¹³⁶. O ataque ao caboclo significava, também, um ataque às resistências ao processo de industrialização e de mecanização da agricultura e à ideologia da modernização (PATTO, 1993, p. 75).

Nos anos de 1970, a escola pública, ao não enfrentar as verdadeiras razões das desigualdades sociais, causadoras das desigualdades escolares se apoiava em novas teorias, como a da carência cultural, para explicá-las. A teoria da carência cultural estava relacionada com a teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1984) e a mística desenvolvimentista da década de 1970. Tais teorias, articuladas, justificavam a falta de escolas no campo pela falta de capacidade e desinteresse de sua população pela educação escolar. Justificavam também medidas paleativas e compensatórias que tenderam a diminuir e enfraquecer as escolas no interior do país. Tais programas mediarão a atuação educativa com a população marginalizada. Esta passou a ser mais fortemente criticada por sua falta de “bon s” hábitos e por oferecer ambientes pouco adequados para o desenvolvimento da infância, responsabilizando milhões de brasileiros por estarem submetidos à pobreza. O reconhecimento das diferenças culturais adquiriu uma versão psicológica. Diferenças culturais no grupo significavam *déficit* psicológico no plano individual, uma carência nas características necessárias para se obter sucesso na escola, afirma Connel (Apud GENTILI, 2001, p. 17). No auge do regime de exceção foi ampliada a formação de outros profissionais da escola, em detrimento da formação de professores¹³⁷. Os docentes, no entanto, deveriam, se necessário, atender as necessidades do ensino de níveis mais elevados que o de sua preparação, caso a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastasse para atendê-las. Dos educadores esperava-se que

¹³⁶ Monteiro Lobato, ao criticar as queimadas realizadas por camponeses no interior do Brasil, desandou contra estes um ataque feroz, criando a imagem do caipira ignorante, o Jeca Tatu. Lobato se inseria no confronto campo-cidade que se estabelecia, então. Em sua época, a expansão empresarial enfrentava o tradicionalismo agrário.

¹³⁷ A Lei 5.692/71 do Ensino de 1º e 2º grau extinguiu a figura do “pedagogo” e regulamentou, especialmente através dos artigos nº 33 e nº 39, a formação do especialista através do curso de Pedagogia (RIBEIRO, 2000).

implementassem as políticas públicas, não que as formulassem, segundo Connel (idem, p. 11). Por outro lado, surge, no contexto da escola, uma contradição entre educadores e técnicos, que aparece como conflito entre os que observam, fiscalizam, avaliam e orientam o processo educacional e aqueles que o executam, aprofundando a lacuna entre os educadores e os órgãos oficiais. Segundo Andaló (1995, p. 167), em sua pesquisa na década de 1990, os educadores avaliavam que existia um profundo desrespeito dos órgãos oficiais pelo seu trabalho.

Dentro da lógica liberal¹³⁸ todos devem ter a oportunidade de acesso à educação e ao desenvolvimento. As oportunidades permitem aos mais capazes, mesmo àqueles pertencentes às classes populares, formarem parte das elites pensantes, selecionadas através do sistema educativo. Para os defensores da Escola Nova, o dualismo educacional, que consistia em uma escola para o povo e outra para a elite, não era adequado, pois os méritos de cada aluno possibilitariam por si a seleção dos melhores¹³⁹. Não deveria haver tampouco a divisão entre trabalho manual e intelectual em que as populações pobres estariam com seu destino selado a serem trabalhadores manuais, enquanto que as classes médias e elites poderiam acessar melhores estudos e formação. O ensino oficial, no entanto, optou por manter o dualismo na educação, com o uso freqüente dos testes de aptidão e habilidades, buscando identificar os mais aptos e colhendo subsídios para a elaboração de currículos adequados para as crianças carentes e despreparadas das classes populares. Os psicólogos buscavam elaborar instrumentos de medida para identificar as diferenças de personalidade, aptidões e capacidades, e contribuíram para o estudo do perfil dos educandos das classes populares.

Como reconhece Bruner (2001, p. 34), um importante representante da psicologia cognitivista, a escola sempre foi seletiva em relação ao uso das mentes que cultivava. Ela sempre definiu quais usos deveriam ser 'básicos', quais deveriam ser considerados 'ornamentais', quais de responsabilidade da escola, quais de responsabilidade de outros, quais para meninos, quais para meninas, quais para as crianças das classes operárias, e quais para 'o bem de vida.' Tal seletividade baseava-se, segundo o autor, em

¹³⁸ Segundo Machado (1989), o capitalismo é, simultaneamente, diferenciador e unificador. Diferenciador por pressupor, intrinsecamente, um complexo processo de diferenciação do trabalho, com repercussões amplas e profundas em todos os segmentos da vida social e particularmente na escola. A hierarquização e o controle da produção e da distribuição dos conhecimentos se estendem do âmbito do processo de trabalho para a esfera educacional.

¹³⁹ Conforme a Lei 5692/71.

considerações sobre o que a sociedade exigia ou sobre o que o indivíduo precisava para sobreviver. No caso, a população do campo, necessitava menos do que a da cidade.

A formação dos educadores, na lei 5.692/71, estava dirigida a um currículo mínimo, padronizado em nível nacional, o qual deveria respeitar as especificidades locais, durante a prática dos educadores. Estes, porém, eram formados sob uma noção de classe imbuída de juízos a respeito das classes marginalizadas, nos quais prevaleciam conceitos de desqualificação cultural, de comportamento e de costumes. O padrão de classe média urbana aparece como referência para os educadores que trabalham tanto com as classes populares quanto com as populações do campo.

Como fica claro no amplo estudo realizado por Gritti (2003, p. 37) sobre a educação rural, os currículos de ensino de 1º e 2º graus, implementados a partir da Lei 5.692/71, tinham um núcleo comum e uma parte diversificada para atender as necessidades e possibilidades concretas, atentando às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos, às diferenças individuais dos alunos. Porém, segundo a autora, esta abertura para a realidade local estava limitada pelo próprio currículo obrigatório nas escolas estaduais, assim como pela formação dos educadores, na qual cultura e trabalho urbanos, tomados como abstrações, eram as referências. A obrigatoriedade de um currículo oficial não pode servir como uma camisa de força que obrigue as escolas a abrir mão de conteúdos muito importantes e necessários para as populações locais.

A profissionalização compulsória começa a cair diante da pressão das classes médias e, ainda, porque o Estado não pretendia investir recursos para aparelhar as escolas; no caso, o ensino de 2º grau nem profissionalizava nem fazia uma formação propedêutica para o vestibular¹⁴⁰. Na década de 1980, o modelo da industrialização dá sinais de esgotamento. O país, diante de novas mudanças no mundo do trabalho, demanda um menor número de trabalhadores, pois a tecnologia dispensa postos de trabalho em grande quantidade. Não é mais necessária uma qualificação massificada para a indústria, mas uma formação rápida, que promova a flexibilidade, a capacidade de análise e de assimilação e adaptação às novas normas, postos e situações. Na década de 1980, a tese da sociedade do conhecimento e da qualidade total constituía uma orientação para políticas educacionais de nível gerencial, organizativo e nos processos de conhecimento. Segundo Frigotto (2001, p. 78) estas teses anunciaram a qualidade total, a autonomia e a

¹⁴⁰ A Lei 7.044/82 regula a preparação para “trabalho,” porque o que existe de oferta no mercado é “trabalho,” e não “um trabalho” (Parecer no 1 000/84 CEE) Cfr: Gritti (2003, p. 41).

flexibilidade, como uma nova realidade, mas, na verdade, mantiveram e agudizaram ou renovaram velhas formas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização¹⁴¹.

O fim da ditadura e a chegada de governos civis, na a partir de 1985, culminou com uma nova constituição em 1988 e com uma nova regulação da educação. Nesta década ocorrem muitos conflitos de terra devido à crescente organização dos trabalhadores do campo em função da expropriação de terras. O sistema educacional foi ampliado significativamente em resposta às pressões da demanda por escolarização. A universalização da escola, no entanto, não se concretizou nem em abrangência, nem em qualidade de atendimento. A lógica liberal de criar um sistema único, onde a seleção dos melhores transformasse a educação em um funil para a formação das elites, se mantinha intacta. A mercantilização da educação, respaldada pela nova Constituição Federal caracterizará o cenário educacional da seguinte década.

A década de 1990 iniciou com uma economia em crise, com o aumento dos problemas sociais, o desmantelamento das entidades sindicais, o enfraquecimento dos partidos, o aumento do desemprego¹⁴². Consolida-se a mercantilização do sistema educacional com um vertiginoso aumento das escolas no setor privado, tanto de ensino fundamental e médio, como universitário. A LDBEN nº 9.394/96 oficializou o que já ocorria na prática, ou seja, a descaracterização de seu caráter público, retirando do Estado sua central responsabilidade sobre a educação, passando-o às mãos das famílias, estabelecendo e consolidando uma nova mentalidade, diferenciada da Constituição Federal de 1988, que apontava o Estado como principal mantenedor da educação, em todos os níveis. A necessidade do sistema de enfraquecer o Estado e reduzir seus serviços está apoiada pela perspectiva (neo)liberal de que a educação deve ser, como outras mercadorias, regulada pelo mercado.

No Brasil, a psicologia foi chamada a dar sua colaboração à educação nacional. Ela, verdadeiramente, não está acima dos acontecimentos e posições políticas de suas respectivas épocas. Porém, a psicologia, assim como a ciência em geral, não é chamada para discutir os problemas sócio-econômicos e políticos que geram a injustiça ou a

¹⁴¹ Frigotto (2001, p. 89) afirma que as categorias que sugeriu foi a *sociedade do conhecimento* e a de *capital humano*. Elas expressam uma mudança na materialidade da crise e das contradições da sociedade capitalista no final de século, porém, são mudanças secundárias pois não transformaram a essência desigual desta formação social.

¹⁴² Década na qual Fukuyama (1992) defende a tese do fim da história, conforme Frigotto (2001, p. 91).

desigualdade. No entanto, a expectativa é de que ela intervenha nos processos subjetivos que sustentam e viabilizam estas estruturas injustas. Isto nos alerta um grande psicólogo, defensor dos povos da América Latina, Martín-Baró (1998, p.176).

Para o autor, que dedicou sua vida ao povo salvadorenho¹⁴³, o psicólogo tem uma tarefa específica, como parte de uma nação. As pesquisas e as contribuições dos psicólogos são necessárias, inclusive, para o processo de transformação. Porém, se a tarefa específica do psicólogo não é a de transformar, isoladamente, as estruturas sócio-econômicas, é a de conhecer profundamente os principais problemas que fazem sofrer este povo e assumir a perspectiva das maiorias populares (idem, p.175). Martín-Baró demonstra a inevitabilidade do envolvimento e do compromisso da psicologia com algum tipo de sociedade e de constituição de ser humano. Não há uma forma de pensamento neutra através da qual se possa atuar como psicólogo/a. Sua atuação estará sempre reforçando algum tipo de interesse, de compreensão de mundo e de organização social.

3.3 – A Escola soviética de psicologia

A psicologia soviética, do final do século XIX e início do século XX, empenhou-se na tarefa de formular uma psicologia comprometida com as transformações sociais provocadas pela Revolução Russa de 1917. Na mesma época, o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas levou os países europeus a avançar sobre outros povos e territórios do planeta, com o propósito de ampliar mercados para escoar os excedentes de sua produção interna. Esta Europa enfrentava também constantes rebeliões de trabalhadores que se debatiam contra a miséria e a fome. Como resultado do avanço do processo de industrialização e da formação de monopólios e cartéis, constata-se que, de um modo geral, decaiu em muito a qualidade de vida da população, principalmente da população pobre. As condições insalubres de trabalho, as jornadas exaustivas, a remuneração inadequada geravam inquietações populares em quase todos os países (ZANELLA, 2001, p.24). Nesse contexto de luta dos trabalhadores do campo e da cidade por melhores condições de vida, surge o projeto de construção de uma nova sociedade, que buscava a superação do já avançado capitalismo. Nesse processo insere-se também a psicologia soviética.

¹⁴³ Martín-Baró, psicólogo, trabalhou na UCA, Universidade Centro Americana, em El Salvador, onde foi assassinado em 1989, pela forças para militares contra-insurgentes.

A escola soviética de psicologia não é um bloco homogêneo. Foi justamente o trabalho de Vygotski que inaugurou uma versão diferenciada da nascente psicologia estruturada nos fundamentos marxistas. A contribuição da psicologia soviética, a partir dos trabalhos de Vygotski, Luria e Leontiev, ofereceu novas formas de compreender a constituição e o desenvolvimento humano, a partir de suas pesquisas, realizadas em um contexto histórico particular, o da Revolução Russa, de 1917. Para a maioria do mundo ocidental, somente nos últimos 20 anos foi possível conhecer as contribuições dos psicólogos da chamada Troika¹⁴⁴. Novas frentes de pesquisa foram inauguradas, dentro de uma visão materialista, histórica e dialética. Vygotski destacou-se por projetar uma psicologia fundamentada no método utilizado por Marx, superando uma visão mecanicista presente na psicologia marxista da época. Este pesquisador inaugurou uma nova compreensão da consciência, até então pouco estudada.

A obra de Vygotski data do início do século XX, porém poucas de suas publicações foram liberadas para o público soviético nesta época. Segundo Pablo del Rio e Alvarez, em prólogo à edição em espanhol das *Obras Escolhidas de Vygotski*¹⁴⁵, entre as diversas acusações feitas oficialmente e algumas extra-oficiais,

está a reticência com que a ideologia oficial soviética via o papel central que Vygotski atribuía à consciência, [...]. Não nos esqueçamos que Stalin mantinha a pretensão de ser um indiscutido científico marxista da linguagem e que não podia ver com simpatia o materialismo dialético, excessivamente complexo e pouco simplista, por onde Vygotski, e alguns outros teóricos soviéticos avançavam as explicações sobre a linguagem e sobre o homem.”
Álvares e Del Rio (VYGOTSKI, 1997)¹⁴⁶.

Somente no ano de 1956 se edita pela primeira vez, na URSS, *Pensamento e Linguagem*, em 1968 *Os Processos Psicológicos Superiores* e, em 1969, *Psicologia da Arte*. Assim, é que se inicia gradativamente sua divulgação por diversos países do mundo.

Vygotski cresce e se forma na Rússia czarista, anti-semita; o ambiente era o de passagem de século; borbulhavam idéias e mobilizações sociais em todos os países da Europa e os camponeses russos se levantavam contra as condições de miséria e às intensas guerras a que vinham sendo submetidos. A Revolução Russa coloca novos desafios para os intelectuais mais comprometidos e que se identificam com o processo de

¹⁴⁴ Troika, significa três. Referia-se aos três cientistas que trabalharam juntos: Vygotski, Luria e Leontiev (DUARTE, 2001).

¹⁴⁵ Vygotski (1997, pp. XIII-XXV).

¹⁴⁶ Tradução minha..

transformação que se inicia. A apresentação de suas pesquisas a respeito do método de estudo da psicologia, no II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, em 1924, tornou conhecidos seus avanços no sentido de formular uma *psicologia marxista*. Convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia, Vygotski inicia uma nova fase de sua carreira, que, devido à tuberculose, foi interrompida 10 anos depois.

Muitas lendas foram contadas até agora, sobre este intelectual. Na medida em que vai sendo estudado e conhecido, aos poucos elas têm sido desmistificadas, segundo Blanck, em prefácio do livro *Psicologia Pedagógica (2003)*, um dos primeiros trabalhos de Vygotski na área da psicologia da educação, recentemente publicado no Brasil¹⁴⁷. Apesar de tardiamente conhecida e apropriada pelo mundo, a Escola Soviética de Psicologia crítica oferece uma contribuição revolucionária para esta ciência.

Vygotski, juntamente com os trabalhos de seus principais colaboradores, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis. N. Leontiev (1903-1979) abriram novos caminhos em diversas áreas de conhecimento. Outros colaboradores se juntaram ao grupo. Segundo Elkonin (s/d, p.2)

Este trabajo, en primera instancia, lo llevaron a cabo sus colaboradores, discípulos y seguidores más cercanos. Aquí debe mencionarse ante todo a sus compañeros de trabajo para la elaboración de una nueva concepción: A. N. Leontiev y A. R. Luria; sus colaboradores y discípulos más cercanos: L. I. Boznovich, A. V. Zaparozhets, D. B. Elkonin, R. E. Levina, N. G. Morosova, L. S. Slavina y muchos otros. En las investigaciones teóricas y experimentales que realizaban, seguían surgiendo y desarrollándose una nueva concepción, elaborada por Vigotsky. Esta entró en la historia de la psicología soviética como la concepción del surgimiento histórico de los procesos específicamente humanos, superiores, como la concepción de la comprensión histórica de la conciencia humana. [...] Después de que fueron publicadas las traducciones al inglés algunos trabajos de L. S. Vigotsky, en muchos países se ha observado un gran interés por su obra, y no pocos psicólogos extranjeros se han dedicado al estudio de sus trabajos[...]. A pesar de que han pasado 50 años de la muerte de L. S. Vigotsky, los problemas por él planteados aún siguen vigentes, y algunas de las soluciones que propuso son insuperables. Vigotsky no dejó un sistema psicológico perfecto, pero ningún psicólogo que trabaje y piense seriamente en la construcción de este sistema podría avanzar, obviando lo realizado por él.

Vygotski “baseando-se nos fundamentos filosóficos do materialismo dialético, afirmou que a psicologia mundial, no começo do século XX, era extremamente paradoxal” (LURIA, 1998, p.23). A crise se configurava no âmbito dos avanços até então alcançados pela ciência psicológica, como parte da ciência moderna.

¹⁴⁷ Cfr. Blanck, Guillermo (VYGOTSKI, 2003).

3.3.1 – A crise da psicologia e o método.

O interesse de Vygotski pela psicologia, segundo Smolka (2006)¹⁴⁸, nasce de seu interesse de entender o significado e a importância da arte para o ser humano. A partir daí, ao defrontar-se com uma psicologia fragmentada, deteve-se a analisar este quadro, que caracterizou como uma crise, pois havia diversos objetos, métodos de estudo e teoria psicológicas, e cada delas atribuindo a si o papel de representante da psicologia.

Vygotski desenvolve suas teorias e pesquisas criticando o dualismo entre as concepções idealistas e mecanicistas. O estudo sobre o método levou este autor (e seus colaboradores) a realizar uma revisão de todas as teorias da época. Liev Semiónovich expõe sua forma de analisar um fenômeno através do debate sistemático sobre posições de outros autores, destacando os fatores contrapostos que lutam entre si, vendo nesta luta a força motriz do desenvolvimento, afirma Leontiev (1995, p. 432).

Em sua obra de grande importância sobre *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica*, Vygotski (1927¹⁴⁹;1982, p.259), se detém sobre cada uma das principais teorias psicológicas e exerce sobre elas uma detalhada crítica. Partindo da psicologia subjetivista, que se baseava no relato dos sujeitos para analisar as sensações – a introspecção (Wundt) – e da psicologia empirista que se dedicava a medir as reações fisiológicas e comportamentais dos indivíduos diante dos estímulos ambientais – a reflexologia (Pavlov) - Vygotski afirma que não é possível reduzir o ser humano a apenas sensações ou comportamentos. Não é possível realizar estudos sobre seres humanos sem considerar sua subjetividade, e suas condições objetivas, ou seja, considerar o ser humano por inteiro. Para ele “psique não existe fora do comportamento, da mesma forma que este não existe sem ela” (VYGOTSKI, 1997, p.17). Redirecionando o olhar, antes colocado sobre indivíduo isolado, os membros da Troika se dispuseram a “caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica.” (LURIA,1998, p. 26).

¹⁴⁸ Palestra proferida em 31/03/2006 em Colóquio Memória e Imaginação, organizado pelo Núcleo de Pesquisa em constituição do Sujeito: Práticas sociais, relações estéticas e processos de criação. Pós-Graduação em Psicologia e Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

¹⁴⁹ Data da primeira publicação.

A adoção do método materialista dialético supõe, para estes investigadores, a observação dos fenômenos em relação e em processo, de maneira que seja possível alcançar sua totalidade. Segundo Vygotski (1995, p.101):

Si em lugar de analizar el objeto analizáramos el proceso, nuestra misión principal sería, como es natural, la de restablecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de dicho proceso. En ese caso la tarea fundamental del análisis sería la de volver el proceso a su etapa inicial o dito de otro modo, convertir el objeto em proceso.

O método supõe, ainda, a contraposição das tarefas explicativas e de análise às tarefas meramente descritivas, assim como a superação do método genético descritivo para o método genético-condicional.

Podemos resumir, por lo tanto, [...] los tres momentos decisivos que subyacen en este análisis: análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indicios externos que disgreguen el proceso; por consiguiente, de um análisis explicativo y no descriptivo; y finalmente un análisis genético que vuelva a su punto de partida y restablezca todos los procesos del desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico (VYGOTSKI, 1995, p. 105-106).

Outro elemento que fundamenta o método materialista histórico e dialético é a historicidade. A este aspecto, Vygotski dedicou as seguintes palavras:

São muitos os que continuam interpretando erroneamente a psicologia histórica. Identificam a história com o passado. Para eles, estudar algo historicamente significa o estudo obrigado de um outro ou outro fato do passado. Consideram ingenuamente que há um limite que não pode ser ultrapassado, entre o estudo histórico e o estudo das formas existentes. No entanto, o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação do fenômeno. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. (VYGOTSKI, 1995, P. 67)¹⁵⁰.

Não somente Vygotski se propunha a tarefa de desenvolver uma psicologia marxista, nos anos de 1920, na URSS. Leontiev (1995, p. 427) afirma que, antes de Vygotski o que se conseguia era uma espécie de justaposição de teorias, que levavam ao ecletismo, por serem contraditórias em sua base. Mais do que somar teorias, era necessário uma revisão desses supostos e experimentos, sobre outras bases.

¹⁵⁰Tradução minha..

Como se puede construir la psicología marxista partiendo de las tesis generales del materialismo dialéctico? Para responder a esta pregunta Vygotski proponía tomar el ejemplo clásico de la economía política marxista, expuesta en ‘El Capital,’ en el que se muestra cómo sobre la base de los principios generales del materialismo dialéctico se pueda desarrollar la metodología de una ciencia concreta. Tan solo después de haber sido elaborada la base metodológica de la ciencia, cabe estudiar los hechos concretos obtenidos por investigadores que mantengan diferentes posiciones teóricas. Entonces será posible asimilar orgánicamente estos hechos y no ir a la zaga de los mismos, no caer en sus redes ni transformar la teoría en un conglomerado ecléctico de distintos hechos, hipótesis y metodologías (Leontiev (1995, p. 427)

O entendimento da formação histórica do ser, assim como de seu desenvolvimento e dos processos superiores da mente, revolucionou a psicologia. Com base nos fundamentos marxianos, compreendeu-se a ligação entre ambiente e ser humano, de mútua constituição e transformação; descobriram-se as diferenças existentes entre os seres humanos e os animais, os primeiros capazes de desenvolver processos mentais superiores (memória voluntária, atenção voluntária, dirigida, etc.) para além dos processos mentais elementares (presentes também nos animais).

A crítica de Vygotski chega aos autores que compreendem o desenvolvimento dos processos superiores como uma diferença de grau de evolução em relação do processo que ocorre nos animais. Através do método compreende que a ‘evolução biológica e a evolução histórica’ são distintas: ‘A história da evolução das formas superiores do comportamento da criança se diferencia essencialmente da história do desenvolvimento dos processos elementares’ (VYGOTSKI, 1997, p.165)¹⁵¹. Como demonstra Luria, Vygotski expressa grande domínio do pensamento marxiano:

Influenciado por Marx, Vygotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (LURIA, 1998, p.24).

Por fim, identificou-se a ação humana como essência da transformação do mundo e de si próprio, atribuindo um lugar para a atividade humana, para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento científico. Vygotski apontava para a necessidade de realização dos estudos de campo. Seu objetivo era ‘demonstrar as origens sociais das formas particulares que as funções psicológicas superiores assumem em circunstâncias culturais diferentemente organizadas’ (LURIA, 1998, p. 37). A observação da realidade

¹⁵¹Tradução minha..

social lhes permitiria compreender como se organizava o pensamento e a forma de ver o mundo de diferentes grupos, culturas e sociedades.

3.3.2 – Problemas com a apropriação brasileira da obra de Vygotski e sua contribuição à psicologia pedagógica crítica

As distintas formas de apropriação da obra de Vygotski vem sendo motivo de fortes debates, já desde o início da década de 1990 quando foram feitas as primeiras denúncias a respeito de suas traduções. Segundo Lima (1990), um primeiro equívoco cometido pela tradução estadunidense, em 1962, foi o de ter substituído o título correto ‘Pensamento e fala,’ por um outro, mais abrangente, ‘Pensamento e linguagem.’ Em 1986, Kozulin, autor da revisão feita para a nova edição, denuncia este erro e, apesar de não corrigir o título do livro, o corrige no texto. O segundo equívoco foi mais grave: a tradução estadunidense reduziu dois terços do texto russo, amputando-o em inúmeras passagens essenciais e da maior parte de suas referências ao marxismo. Considero que em parte as perguntas a seguir, podem ser respondidas a partir destas denúncias

Como é possível que um autor marxista seja tão lido em um momento como o atual em que posições desse tipo estão tão desprestigiadas? Por que isso ocorre inclusive nos Estados Unidos, onde a educação e toda a cultura transformaram o individualismo em uma de suas bases teóricas? (LIMA, 1990).

É o que se pergunta Carretero, na introdução do livro *Psicologia Pedagógica* (2003), publicado recentemente no Brasil. Apesar de toda a força e influência evidentes do pensamento marxiano no trabalho destes investigadores, existem distintas versões e abordagens de sua obra.

Diversos são os autores (FACCI, 2004; TULESKI, 2002) que atualmente aprofundaram a leitura a respeito das conseqüências de tais aberrações. Em várias ocasiões, Duarte (2000) fala a respeito das duas traduções distintas do mesmo texto de Vigotsky. As comparações raíam ao absurdo. O texto em inglês foi distorcido, substituído por idéias que não são, nem de longe, a tradução do texto original; introduzem noções que são uma reinterpretação das concepções desse autor, modificando, de maneira consistente, a crítica que o mesmo faz a Piaget. Quando Vigotsky questiona

o edifício teórico de Piaget em seu todo, atacando seu foco central, Vigotsky adota uma atitude incompatível com autores que, como César Coll, preconizam a incorporação pelos educadores, de partes de distintas teorias, formando assim um marco referencial psicológico, expressão essa que na terminologia de César Coll serve para camuflar o ecletismo pragmático (Duarte, 2000, p. 227).

Segundo Duarte (2000, p.161 e 2001, p. 25), em alguns estudos realizados sobre Vygotski existe uma tentativa de neutralizar o caráter marxista da teoria vygotkiana e, desta maneira, facilitar a assimilação do pensamento de Vygotski ao universo ideológico do capitalismo contemporâneo. Este autor aponta três procedimentos de diluição, subordinação e neutralização do caráter marxista da teoria de Vygotski, presente na bibliografia contemporânea acerca do pensamento deste autor. Além da já mencionada manipulação nas traduções, o autor afirma, também, que existe uma tentativa de separar a teoria de Vygotski da teoria de Leontiev e Luria, e, por último, identifica uma tendência a assemelhar Vygotski aos pensamentos neoliberal e pós-moderno.

O resultado de tal situação evoca, em primeiro lugar, uma constante posição de alerta para as publicações de textos escritos em outras línguas, em nosso país. Em segundo lugar, particularmente traduções estadunidenses merecem nosso cuidado. E por último, como afirma Lima (1990), chega-se à constatação do comprometimento de nossa leitura da psicologia soviética e de outros autores que seguiram a mesma trajetória.

Quanto à obra mesma de Vygotski, sabe-se que nos anos de 1921 a 1923 um escrito sobre psicologia e educação, *Psicologia Pedagógica (2003)*¹⁵², foi preparado por este autor para subsidiar suas aulas em forma de um “breve manual” como ele mesmo o chamou. Ele o escreveu quando tinha 27 anos. O livro aborda muitos aspectos estudados na formação de educadores/as da época. Segundo Blanck, em prefácio deste livro, seu destino era o de substituir o velho sistema educacional pré-revolucionário.

Na URSS deste início de século, a urgência na preparação de educadores para enfrentar as enormes demandas educacionais da população envolveu também a psicologia. Atribuindo um papel relevante para a mesma, no contexto da educação, Vygotski considerava que, na nova URSS, a educação ocuparia um lugar central. No

¹⁵² No Brasil a primeira edição de *Psicologia Pedagógica (2001)* não foi comentada. A edição citada aqui, a de 2003, é comentada por Guillermo Blanck, permitindo uma melhor compreensão de sua condição histórica. Segundo Facci (2004, p. 172-173) esta versão é traduzida do espanhol para o português. A versão de 2001 – afirma – não possui tais comentários, além de que possui o acréscimo de dois capítulos, que introduzem temas e conceitos desenvolvidos por Vygotski em fases posteriores de sua produção. Tais mudanças interferem na apropriação de suas informações enquanto documento histórico.

entanto, entendia também que a relação entre psicologia e educação se transformaria, pois haveria uma relação, mais equilibrada, de mútua colaboração e respeito.

El nuevo sistema no tendría que esforzarse por extraer de sus leyes las derivaciones pedagógicas ni adaptar sus tesis a la aplicación práctica en la escuela, porque la solución al problema pedagógico está contenida en su mismo núcleo teórico, y la educación es la primera palabra que menciona. Por consiguiente, la propia relación entre psicología y pedagogía cambiaría considerablemente, sobre todo porque aumentará la importancia que cada una tiene para la otra y se desarrollarán por tanto, lazos y el apoyo mutuo entre ambas ciencias (VYGOTSKI, 1997, P144).

Os laços de mútuo apoio entre ambas as ciências, como afirma o autor, estaria sustentado em uma relação mais íntima entre a teoria e a prática. Com base em seus avanços teóricos/metodológicos e determinado a aprofundar a saída para o que chamou de crise da psicologia, tão amplamente descrita por suas análises. Vygotski assim situa a psicologia:

As viravoltas frutíferas e benéficas que acompanham as crises científicas levam consigo, quase sempre, outra dolorosa e penosa crise do ensino e do estudo desta ciência. No entanto, renunciar à psicologia na hora de elaborar um sistema educativo significa renunciar a toda possibilidade de explicar e de fundamentar cientificamente o próprio processo educativo, a própria prática do trabalho pedagógico. Significaria, entre outras coisas, construir um corpo técnico de educação social e de escola do trabalho sobre bases exclusivamente ideológicas. Significaria prescindir dos cimentos na hora de construir a educação e prescindir dos elos de conexão entre múltiplas e variadas disciplinas metodológicas e pedagógicas. Dito de forma curta e simples: renunciar à psicologia significa renunciar à pedagogia científica (VYGOTSKI, 1997, P.143-144)¹⁵³

Para Vygotski, “as mais complexas contradições da metodologia psicológica são levadas ao terreno da prática, porque somente aí encontram solução”¹⁵⁴. Neste sentido, ainda não concordando com os fundamentos de certas tentativas de construção da ciência, em seu contexto histórico, o autor sabia apreciar os avanços presentes em cada uma das

¹⁵³Tradução minha.. Los giros fructíferos y beneficiosos que acompañan a las crisis científicas llevan consigo casi siempre otra en la enseñanza y el estudio de esa ciencia. Segundo Marx, em suas *Teses sobre Feuerbach* afirma que toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis” (MARX, 1984, p. 109).

¹⁵⁴ Neste caso, Vygotski se referia aos testes de inteligência, ainda hoje utilizados. Sobre os testes afirmou o seguinte: “Por mais insignificante que seja o valor prático e teórico da escala de medição de Binet, ou de outras provas psicotécnicas, por pior que seja em si o teste, seu valor como idéia, como princípio metodológico, como tarefa, como perspectiva, é, no entanto, enorme” (VYGOTSKI, 1997, P.357).

obras que analisava, em nome do que ele defendia: “filosofia da prática.” Assim também via a escolarização.

A nova educação na URSS, no entanto, alimentou-se do debate internacional da época, que se realizava em vários países, fazendo-se uma crítica crescente à educação tradicional. Devido às urgências educacionais, buscou-se adaptar as novas teorias às necessidades da revolução. A crítica ao modelo pedagógico tradicional atravessou também a escola soviética nos anos da Revolução russa. Vygotski, em 1926, no Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike *Princípios de enseñanza baseados em la psicología*, publicado em Moscou, tece observações a respeito da expectativa sobre a educação soviética, ao avaliar negativamente o pensamento pedagógico deste investigador. Vygotski (1997, p. 147) não aceita a escola como um mero instrumento para desenvolver o intelecto e propõe, no lugar de um modelo estadunidense de escola, a escola do trabalho¹⁵⁵.

Vygotski, Luria e Leontiev definiram a aquisição do conhecimento produzido pela humanidade como um processo de objetivação e apropriação, que deu origem ao desenvolvimento das funções superiores e à transformação da consciência. Através de suas pesquisas, estabeleceram a importância da socialização do conhecimento no âmbito da escola, considerando esta uma instituição que é um marco no desenvolvimento humano. A passagem do pensamento e do conhecimento do senso comum, para o pensamento e o conhecimento produzidos cientificamente, é um processo de grande importância, no qual a experiência da escolarização cumpre uma função essencial e específica.

De acordo com a teoria de Luria e Vygotski, “tendência em contar com operações aplicadas e utilizadas na vida prática” é uma referência útil para o trabalho do professor. “Os sujeitos, cujas atividades ainda são dominadas pelo trabalho prático ou aqueles que tinham freqüentado durante certo tempo um programa de treinamento, tendiam a misturar modos teóricos e práticos de generalização” (LURIA, 1998, p. 50). É com este olhar e amparada nesses autores que me proponho, no próximo capítulo, a analisar os fundamentos psicossociais da Pedagogia da Terra, com ênfase na psicologia e focalizando mais diretamente a experiência da Turma I, José Marti.

¹⁵⁵ Facci (2004, pp. 161-170) mostra a influência que o Plano Dalton, criado nos EUA, teve a na pedagogia soviética. Ela detalha o plano e as controvérsias e críticas geradas devido a importação de uma versão pedagógica vinda de um país classista. No entanto, até mesmo o próprio Vygotski foi influenciado, em certo momento de sua trajetória pelas idéias deste plano também da Escola Nova, segundo a autora.

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DA PEDAGOGIA DA TERRA

No capítulo anterior tratei da relação psicologia e educação, assim como suas principais tendências teóricas atuais e alguns aspectos referentes à sua presença na educação *rural*. Identifiquei limites e contradições entre uma psicologia liberal e individualista e um projeto pedagógico crítico, como é o da Pedagogia da Terra. Tomo, a partir de agora, a proposta da *psicologia pedagógica crítica*, através das obras de Vygotski, Luria e Leontiev, como fonte dos fundamentos psicossociais que mais se aproximam dos fundamentos propostos pela Pedagogia da Terra. Estes autores realizaram suas pesquisas com base em fundamentos distintos dos dominantes em sua época, e que são atuais, questionando as noções de desenvolvimento, de aprendizagem, linguagem, atividade e consciência.

4.1 – A psicologia pedagógica crítica como fundamento psicossocial da educação do campo.

No Brasil, a *psicologia pedagógica crítica* irá se tornando mais valiosa para a formação de educadores/as do campo dos Movimentos Sociais do Campo, na medida em

que possibilite uma análise de nossa própria realidade, especificidade, história e necessidades. Os Fundamentos da Educação do curso de Pedagogia da Terra objetivam ser a base da formação do/a educador/a e as disciplinas que os constituem são oferecidas nos dois primeiros anos da formação. Tais fundamentos englobam as disciplinas chamadas teóricas: filosofia da educação; sociologia da educação; história da educação e psicologia da educação.

Os fundamentos psicossociais da educação referem-se à abordagem integrada do indivíduo em seu processo de formação, que não está constituído apenas por processos subjetivos e individuais, mas resulta da relação dialética do ser humano com seu mundo social objetivo e objetivado e da apropriação de significados sociais, gerais e coletivos e a conseqüente formação de sentidos singulares. Os aspectos estudados na Pedagogia da Terra foram: a relação indivíduo coletivo, atividade – linguagem e a relação desenvolvimento aprendizagem.

Os fundamentos psicossociais da formação de educadores/as estão ligados a uma concepção de sociedade, por um lado, e por outro a uma teoria pedagógica. Concordo com Arroyo (1998, p. 141) quando este afirma que uma teoria pedagógica é o campo comum no qual atuam todas as outras ciências que exercem algum tipo de intervenção na escola, como a sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, letras, história. No entanto – diz Arroyo – cada uma destas áreas tem desenvolvido suas próprias teorias e procura aplicá-las à educação, sem, contudo, estabelecer com as outras uma referência pedagógica comum. Não há – afirma o mesmo autor – uma teoria pedagógica que crie este campo comum.

Aceitar um encontro marcado nesse campo comum supõe derrubar algumas cercas que isolam as áreas de pesquisa e reflexão e reconhecer que todos trabalham uma terra comum, cultivamos o mesmo campo social e cultural, o campo da formação humana. Toda educação não é humanização? A teoria pedagógica não se insere na grande teoria da humanização? As relações entre trabalho-educação, por exemplo, não encontram seu sentido quando referidas aos processos de humanização?(ARROYO, 1998, p. 141).

Se a escola tornou-se um lugar de disputa de métodos e estratégias de humanização se deve a que seu papel fundamental é reconhecido por todos. Não deixar a escola guiar-se pelas tendências dominantes tornou-se um desafio para a educação dos Movimentos Sociais. Saviani (2000, p.4) aponta a existência de duas concepções: existe um grupo para quem “a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros.” A função da educação na sociedade é, segundo

esta concepção, a de corrigir possíveis desvios e ‘distorções.’ O papel da educação é o de homogeneizar, ‘promover coesão e garantir a integração do indivíduo ao corpo social,’ formar uma sociedade igualitária, independente das condições materiais. Para outro grupo a sociedade não é homogênea, tampouco harmoniosa. Está dividida em grupos, sobretudo em classes e estas diferenças aparecem e são reproduzidas pela escola. As diferenças, portanto, não se devem à natureza humana, mas às formas como se organiza a produção da vida material da sociedade. Considerando esta divisão proposta por Saviani, é possível afirmar que ela também está presente na psicologia. A maioria das teorias psicológicas não reconhece que a sociedade se organiza de forma desigual, em classes sociais.

Em nossa pesquisa procuramos entender o que o curso de formação de educadores/as do campo solicita (Pedagogia da Terra, ITERRA), hoje, da psicologia. Nos documentos pesquisados encontra-se, em parte, esta resposta. Busca-se uma contribuição de teorias que dêem conta da compreensão mais profunda de educação e formação humana e da identidade (em suas diversas dimensões) e de seus sujeitos (educadores/as e educandos/as, crianças, jovens e adultos do campo)” (ITERRA, 2004, p. 39). A tarefa do educador/a são as de organização e condução de grupos e processos. Durante o curso, sua concretização passa pela tomada de consciência, segundo Edgar Kolling (Entrevista, 23/9/2003), por parte do educando/a, daqueles processos e mudanças ocorridas percorridos durante o curso, que caracterizam seu desenvolvimento e transformação tanto do grupo, como um todo, como dos sujeitos individuais que dele participam. A formação humana e política, ocorrendo ao lado da formação técnica, é também um desafio colocado pelo ITERRA. Alcançar isto foi uma conquista, que supera, segundo Kolling, a tradição da educação popular de que a formação política somente era possível fora da escola. Foi possível

desenhar, [...] o método de formação da nossa militância, tanto pras várias funções que ela tem, que pode ser da educação, da produção, da saúde e da comunicação, combinando essas várias dimensões com a escola, a escolarização, a capacitação técnico-profissional, e a formação político-ideológica. E é verdade, porque, em nenhum lugar do país a gente tem, digamos, uma trajetória que já é de 15 anos - o ITERRA começou em 95, mas a gente é herdeiro daquilo que começou lá em 90 - e também porque aqui tem coletivo, digamos, com uma qualidade intelectual, teórica, pedagógica e política. Alguns estão desde o início, outros foram se incorporando, então nós temos a obrigação de refletir sobre qual é o desenho que tem que ser implementado nesse processo de formação que tem mais de 60 turmas (Entrevista Educadora K., 23/9/2003).

A ênfase na formação humana está presente nas diversas atividades do Instituto. A intencionalidade de criar novas condições de aprendizagem e provocar mudanças

individuais e coletivas implica a divisão de diversos Tempos (tempo trabalho, tempo estudo, tempo leitura, etc), de maneira a aproveitar sistematicamente, e ao máximo, todos os momentos do Tempo Escola. Ao conceber a formação humana a partir da própria prática, o propósito do Método Pedagógico é possibilitar a aquisição de novos hábitos, comportamentos e uma lógica diferenciada, ao experimentar uma dinâmica de vida distinta da anterior.

Os Tempos Educativos nascem para estruturar, de acordo com o Método, a dois princípios importantes da pedagogia do Instituto. O primeiro afirma ser necessária a modificação do cotidiano, a fim de influenciar na transformação ao provocar mudanças na existência, afetando a jeito de viver e de perceber o mundo. Tais mudanças abrem caminho para o questionamento e a busca de uma nova síntese. Consistem em divisões de atividades, cronologicamente e intencionalmente controladas, para gerar nos/as educandos/as um impacto em sua lógica naturalista de vida, de relação com as atividades do campo, exclusivamente. O segundo defende que a escola é, na verdade, um espaço de formação integral. Portanto, além da apropriação de conteúdos, pode possibilitar a experimentação e autoconhecimento nas várias dimensões do ser humano. Para isso, é preciso formular e trabalhar pedagogicamente as funções e alcances das atividades desenvolvidas (ITERRA, 2004a, p.22-23).

Sabemos que todo processo grupal passa por etapas, mais ou menos semelhantes, conforme pesquisas realizadas pela psicologia social e grupal. Cada turma é um processo. E o próprio coletivo de educadores/as da escola, por trabalhar em conjunto, também vive e desenvolve seu próprio processo. Várias turmas funcionam ao mesmo tempo. Seus movimentos próprios se entrecruzam com os movimentos das outras, assim como se organizam dentro de um sistema maior e mais complexo, que é o Instituto. A intencionalidade relativa à formação humana está contida neste todo, subdividido em dezenas de pequenos processos, dando corpo à dinâmica geral.

Dentro da formação humana, proposta pela Pedagogia da Terra, estão sendo abordadas e tratadas diversas dimensões. Destacam-se, do ponto de vista psicossocial, aqueles que tratam da constituição do sujeito e do sentido que se atribui ao ser humano. Dentre eles, analisaremos, adiante, as relações indivíduo/coletivo, atividade/linguagem e desenvolvimento/aprendizagem, tal como elas se apresentam na pedagogia da Terra e como elas são consideradas no contexto da teoria histórico-cultural. As relações indivíduo/coletivo se destacam na formação humana do Instituto, que entende a ação coletiva como um meio através do qual são alcançadas as metas do Movimento.

Ações coletivas são a única força capaz de transformar a realidade do campo. Formar sujeitos que sejam coletivos e saibam trabalhar com o coletivo é uma das metas do Instituto. As ações, como afirma Leontiev (1978), ganham complexidade quando relacionadas à teoria, aos processo de reflexão, à linguagem ou, nas palavras de Leontiev, às ações interiores e superiores.

4. 2 – Formação da personalidade no desafio de superação da contradição indivíduo-coletivo.

O tema da relação indivíduo/coletivo não é foco específico de estudo da psicologia histórico-cultural, porém é seu foco a formação social do ser humano. É também um tema muito presente na pedagogia da Terra. Por esta razão nos apoiamos em estudiosos do pensamento crítico para abordar este tema e o papel da escola na transformação humana.

Por um lado, observamos as perigosas conseqüências de uma educação escolar inadequada, apontadas por autores que denunciam a produção do fracasso escolar (PATTO, 1993) e o sofrimento do educador/a diante de uma escola limitada e raquítica, que lhe impossibilita a realização do trabalho e enquanto profissional (CODD, 1999). Também há denúncias como as de Freire (2004), segundo o qual a pedagogia praticada em nossas escolas é a pedagogia da classe dominante, que reproduz na escola as desigualdades sociais, ensinando a submissão através de relações de poder.

Por outro lado, observamos a presente experiência pedagógica, cuja tarefa de educar integralmente é enfatizada em seus princípios filosóficos e pedagógicos, opostos aos princípios e métodos liberais pois sustentam que a ação educativa deve estar voltada para as várias dimensões da pessoa humana, “com valores humanistas e socialistas” e “com o um processo permanente de formação e transformação,” valorizando o coletivo.

Num contexto social em que se privilegia, ou mesmo absolutiza o indivíduo, isolado, a-histórico, egoísta, parece justificável que, pretendendo mudar esse conceito, nossa ênfase seja outra. Porém isso não significa que deixamos de lado a pessoa; muito pelo contrário, todos os princípios pedagógicos [...] têm como centro a pessoa, só que não isolada, individual, mas sim como sujeito de relações, com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto histórico, social.. [...] Este princípio quer nos chamar a atenção para a importância do acompanhamento pedagógico personalizado, ou seja, ao mesmo tempo em que o educador/a atua no coletivo, precisa conhecer cada

estudante, analisando suas características peculiares, potencialidades e limites, etc (1999, p 23-24)¹⁵⁶.

Os fundamentos do materialismo histórico e dialético orientam a formação humana voltada para seu pleno desenvolvimento. Segundo Martins (2004, p. 82), pensadores como Leon tiev e Lucién Sève, entre outros, contribuíram significativamente para o estudo da formação da personalidade,” desde esta perspectiva. Nos princípios sobre os quais se erguem os conhecimentos científicos desta abordagem, subentende-se que

os homens se realizam por intermédio da história que constroem, desenvolvendo-se a partir de condições biológicas e sociais. Essas condições representam as bases a partir das quais, ao longo de uma evolução histórica, desenvolve-se por meio da atividade, o psiquismo humano. A atividade humana, que por sua natureza é consciente, determina nas diversas formas de manifestação a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentimentos, sentidos. [...] O estudo desses processos psíquicos nos leva necessariamente ao plano da pessoa, do homem como indivíduo social real: Que faz, pensa e sente e é neste plano que nos deparamos com a personalidade (MARTINS, 2004, p.84).

Nesta teoria os conceitos de atividade, consciência, desenvolvimento humano e indivíduo, enquanto personalidade são centrais. O conceito de *individuo* expressa, para Leontiev (1995, p. 136), “la indivisibilidad, integridad y particularidad de um sujeto concreto, las cuales surgen ya em los primeros peldaños del desarrollo de la vida.” No entanto, este autor faz a diferença entre o *individuo* (principalmente biológico) e a *personalidade* (produto de relações sociais; necessidades):

La personalidad del hombre es producida, o sea, es creada por las relaciones sociales que entabla el individuo en su actividad. El hecho de que, al mismo tiempo, se vayan transformando y cambiando también algunas de sus peculiaridades como individuo no constituye la causa, sino la consecuencia de la formación de la personalidad (LEONTIEV, 1995, p 138).

Assim, se estabelece um vínculo entre a formação humana histórica, a personalidade e a individualidade. As características (personalidade) de uma pessoa (individual) são únicas. A formação da personalidade está ligada à atividade (e suas relações sociais) realizada pelo sujeito. Esta idéia se opõe à formulação, bastante comum no seio da psicologia (BOCK, 2003), segundo a qual a personalidade, enquanto natureza

¹⁵⁶ De acordo com este princípio a avaliação também deverá expressar a dupla atuação, pessoal e coletiva.

do indivíduo, diante da pressão do meio exterior, apenas modifica as manifestações de suas propriedades, entendendo ainda que o indivíduo é, no máximo, enriquecido pela experiência (LEONTIEV, 1995, p.140 e 142).

Contrariando esta visão, os princípios pedagógicos e filosóficos do MST defendem a noção de um sujeito histórico, ativo e criativo e desafiam o grupo em formação a se comprometer e a participar do processo educativo. No Instituto, o princípio da participação e do compromisso com o coletivo, também expresso no Método, aparece da seguinte maneira:

Não defendemos a centralidade do processo educativo no indivíduo, pois isto contribui para o crescimento do individualismo. Nem defendemos o 'coletivismo' como algo que suprime a subjetividade dos participantes. Propomos a educação das pessoas (educandos e educadores) através da sua inserção em um coletivo, ou melhor, em uma coletividade. Ela é o instrumento de contato com a personalidade (ITERRA, 2005, p. 43).

Significa que educandos/as e educadores/as assumem a auto-formação e a auto-transformação de hábitos e concepções. Esta busca de transformação enfrenta um a alienação do mundo capitalista e suas conseqüentes relações sociais. Em condições de alienação, como afirma Marx:

O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. Tal fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como um estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a *objetivação* do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como *desrealização* do trabalhador, a objetivação como *perda e servidão do objeto*, a apropriação como alienação (MARX, 2002, p. 111-112).

A ação dos Movimentos Sociais do Campo possibilita uma consciência destas relações que determinam o sujeito. A formação de educadores/as, através da coletividade busca a transformação da individualidade *em-si* rumo a uma individualidade *para-si*, ou, como está definido no Método (ITERRA, 2004, p. 126), rumo a uma nova formação profissional e a um novo tipo de conduta e talvez, de personalidade.

A individualidade *para-si*, para Duarte (1993, p. 15), é uma categoria que expressa, no âmbito da formação do indivíduo, a busca de superação do caráter espontâneo e natural, rumo a uma individualidade que seja a síntese da relação consciente

do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediadas pela relação consciente com as objetivações do gênero humano.

Quando Marx, (1985, p.667) em *La Ideología Alemana*, produz sua crítica a Feuerbach, formula a seguinte idéia em sua sexta tese: “la esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, em su realidad, el conjunto de las relaciones sociales.” Esta tese questiona a noção de que os seres humanos, cada um individualmente, possuam uma natureza biológica imutável e própria de cada indivíduo, independente da vida e da sociedade em que vive. Através das teses que desenvolve contra Feuerbach, Marx provoca uma grande mudança na história e na filosofia, questionando a forma naturalizante e idealista de compreender o ser humano. Modifica, também, a compreensão a respeito da relação indivíduo-sociedade.

Esta relação, fundada no positivismo, percebe o ser humano em oposição à sociedade. Neste caso, a sociedade, externa a ele, deve ser alcançada, conquistada, e o ser humano se vê “ligado a adaptarse para no resultar un “adaptado”, y a sobrevivir, tal como el animal tienen que ir adaptandose” (LEONTIEV, 1993, p. 68). Porém, esta não é uma concepção dialética.

Antes de tudo, é importante evitar, afirma Marx (2002) nos *Manuscritos Económico-Filosóficos*, que a “sociedade” se considere como uma abstração em antagonismo com o indivíduo. A manifestação da sua vida – mesmo quando não surge diretamente na forma de uma manifestação comunitária, realizada juntamente com outros homens – constitui uma expressão e uma confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes, por mais que – e isto é necessário – o modo de existência da vida individual seja um modo mais específico ou mais geral da vida genérica, ou por mais que a vida genérica constitua uma vida individual mais específica ou mais geral (MARX, 2002, p. 140). Poderíamos, assim, afirmar, que indivíduo e coletivo se constituem mutuamente, da mesma forma que indivíduo e sociedade.

No entanto, a noção de indivíduo natural, que busca ser superada pela proposta educacional dos Movimentos Sociais, está no centro da concepção liberal de sociedade, e seu sentido está representado por um ser que vive de forma isolada, independente da relação com seu entorno. Segundo Löwy (2003, p.30), Durkheim, um positivista clássico, passa sem hesitação das leis da seleção natural às leis ‘naturais’ da sociedade, e dos organismos vivos aos ‘organismos sociais’. A “naturalização” da sociedade e da ciência

leva à naturalização do ser humano e trata dos fenômenos separados e diferenciados da subjetividade.

Deriva daí uma noção de indivíduo isolado, cuja sobrevivência e êxito dependem, apenas, de suas características próprias e de seu esforço pessoal. Seguindo esta visão, a psicologia clássica, dedica-se, em geral, a intervir na vida de um ser humano, com o objetivo de ajudá-lo a superar individualmente suas próprias limitações para adaptar-se socialmente. Muitas vezes as soluções dos problemas permanecem no nível da interpretação sem, contudo, haver uma busca de mudanças na vida material.

Segundo a visão crítica, no entanto, não seria possível a existência de um indivíduo isolado. Heller (2004), nesta perspectiva, entende o indivíduo, que é particular¹⁵⁷, enquanto ser humano genérico, como produto de suas relações sociais. “O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem” (HELLER, 2004, p. 21). A individualidade reconhece a autora, nasceu com o homem moderno, não existia da forma que hoje está estabelecida. O ser humano é afirmado como sujeito e essa afirmação implica a construção da noção de subjetividade (GONÇALVES, 2001, p.37).

Com o advento da modernidade, a comunidade natural desapareceu. Com isso, aumentam as possibilidades de que a particularidade se imponha sobre a genéricidade, colocando, segundo Heller (2004, p. 22), as “necessidades e interesses de integração social em questão a serviço dos afetos, dos desejos, do egoísmo do indivíduo,” alimentados pela atual lógica individualista dominante, onde a ação está motivada por interesses individuais e submetida às condições materiais.

Mas, mesmo limitadamente, o cotidiano do indivíduo envolve escolhas. E estas representam riscos. Quando um morador da cidade decide ir para o campo e lutar pela terra, esta é uma escolha e envolve riscos. O compromisso individual envolve riscos. Quanto maior a importância

¹⁵⁷ A dialética materialista entende a relação entre o singular e o geral, segundo Triviños (s/d, p.74) da seguinte maneira: a) Que o singular e o geral estão presentes numa mesma formação material; b) Que o singular e o geral não existem independentemente nas coisas: estão relacionados. c) Que o singular indica as diferenças que existem nas formações materiais, e o geral, o que a torna semelhante às formações materiais; d) A correlação do singular (o que estabelece a diferença entre as formações materiais, o que é único de uma determinada formação material) e do geral (o que determina a semelhança de uma formação material com outras formações materiais) constitui o particular. Nestes termos, o particular é a coisa mesma, é a própria formação material. Isto quer dizer que o singular apresenta-se sempre como particular.

do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade. Nesse ponto termina a muda coexistência de particularidade e genericidade. (HELLER, 2004, p. 22).

O ser humano se eleve acima da individualidade na medida em que se posiciona para além dela, podendo assim alcançar a genericidade e a transcendência. O mesmo podemos observar na relação com o trabalho. O trabalho, enquanto atividade vital, genérica, é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio enquanto ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie,” afirma Duarte (1993, p. 28). Mas quando o indivíduo se posiciona enquanto trabalhador e se une com outros trabalhadores por um interesse coletivo, este é o momento em que ele *transcende* sua condição individual e compreende sua condição genérica. Heller nos diz que as necessidades humanas dão forma à dinâmica básica do indivíduo, através do Eu. Porém, “também o genérico está “contido” em todo homem e mais precisamente, em toda a atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares” (HELLER, 2004, p. 21). Esta visão avança sobre a noção de sujeito ativo e coloca diante dele a escolha pela transcendência. No MST, ainda que a necessidade da terra seja individual, os propósitos genéricos, de *terra para todos*, de *terra para quem nela trabalha*, transcendem a individualidade.

A atividade educativa também é uma atividade genérica, pois permite a transformação do ser humano, o retira do cotidiano individualizado, possibilitando o alcance do ser genérico. A formação humana, quando permite a apropriação da riqueza espiritual já produzida pela humanidade, leva os indivíduos a se confrontarem enquanto seres históricos. A educação promovida pelos Movimentos Sociais do Campo representa mais um passo em direção ao domínio da genericidade. A experiência específica da Pedagogia da Terra eleva seus integrantes a este confronto de uma forma mais profunda e elaborada, tornando sua escolha um compromisso maior com a genericidade. A formação para a superação do individualismo tem este caráter. Tal como a ciência, a educação é um espaço de individualidade e universalidade, um exercício político, de influência e de transformação das idéias. Como explica Duarte.

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando); é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não materiais) singulares. Ocorre que esta

singularidade não tem uma existência independente da história social. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana. Em outras palavras, a singularidade de toda ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social. (DUARTE, 1993:13).

O mundo humano, produzido socialmente (objetivação), produz também o indivíduo que se transforma de ser biológico em ser humano (apropriação). Para que o educador/a possa compreender o indivíduo, este ser social, porém, único, diz Duarte (1993, p. 8), precisa da mediação de abstrações, pois o mundo do educando não se apresenta ao educador enquanto decorrência imediata do fato dele estar em contato com este educando/a. Ao invés de um indivíduo isolado, é o indivíduo concreto que se apresenta, afirma Saviani (1991, p. 85-86) pois o indivíduo empírico é uma abstração.”

Este é um fundamento psicossocial também, pois, o psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social e individual. A superação desta contradição, para Góes (1990, p.17), estão em Vygotski, onde encontram-se novas bases para a relação entre os planos social e individual da ação e para o desenvolvimento psicológico como apropriação de formas culturais de atividades construídas socialmente. O indivíduo se apropria de atividades objetivadas e sua consciência surge a partir das relações sociais, a partir de sua *vinculação genética* e dialética, que existe enquanto unidade entre ser humano e mundo, ação e consciência, onde a linguagem é instrumento mediador.

4.3 – A atividade e a linguagem na formação do educador.

No âmbito da formação escolar, entender a atividade e a linguagem é entender também a relação entre a teoria e a prática humana, e suas especificidades psicológicas. A linguagem (organizada em teorias) é um importante instrumento de trabalho (atividade), do educador/a, e através dela interfere na aprendizagem (atividade) e no desenvolvimento do educando/a e em sua concepção de mundo. De acordo com o pensamento marxiano, a atividade humana é original e essencialmente ligada ao trabalho enquanto atividade vital. Está ligada às formas de reprodução da existência, portanto, não depende, a princípio, das características individuais, mas do lugar ocupado pelo indivíduo, na sociedade. Pelo contrário, é o ser humano que se constitui através das atividades que realiza, e através de todas as relações sociais derivadas dela. Da mesma forma, do ponto de vista psicossocial,

Se sobrentiende que la actividad de cada hombre depende, además, de su lugar en la sociedad, de las condiciones que le tocan en suerte y de como se

va conformando en circunstancias individuales que son únicas (LEONTIEV, 1993, p 67).

A atividade humana, distinta da atividade animal, realiza-se através da criação de instrumento materiais (ferramentas) e simbólicos (signos, linguagem). A atividade gera objetivações que se constituem a partir da produção humana orientada para um objetivo específico. No significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de muitas gerações” (DUARTE, 2004 p. 51). Na necessidade de comunicação, afirma Leontiev,

Los hombres producen también el lenguaje, que sirve para denominar el objeto, los medios y el proceso de trabajo. El lenguaje [...] es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros hombres y que, por lo tanto, comienza a existir también para mí mismo. Sin embargo, no se puede interpretar de ningún modo esta tesis en el sentido de que la conciencia es engendrada por el lenguaje: este no es su demiurgo, sino la forma de su existencia. Además, las palabras, los signos lingüísticos, no son simplemente reemplazantes de las cosas, sus substitutos convencionales. Tras los significados de las palabras se oculta la práctica social, la actividad transformada y cristalizada en ellos, y es solo en esa actividad donde se va revelando al hombre la realidad objetiva (LEONTIEV, 1993, p. 27).

A consciência, por sua vez, não é engendrada pela linguagem. A consciência é um produto da “atividade objetivada”, que se realiza por intermédio da comunicação com outros homens, através de mediações simbólicas, como a linguagem, permitindo que ocorra o processo de apropriação de “las riquezas espirituales acumuladas por el género humano y que están encarnadas em la forma objetiva sensorial,” afirma Leontiev (1993, p. 28). É, então, através da atividade que se criam instrumentos que realizam mediações entre os seres humanos e entre estes e a natureza, e dos seres humanos entre si. Os instrumentos são mediações entre a atividade e o ser humano e definem as formas de objetivações resultantes da atividade.

Toda atividade humana é, essencialmente, coletiva, assim como toda linguagem é coletiva. A partir do momento em que nasce, é necessário que o ser humano se aproprie das objetivações, dos produtos da atividade de uma sociedade, para tornar-se um ser humano enquanto tal. É necessário também que existam outros seres humanos, a fim de tornar a apropriação possível. A formação do ser humano depende da atividade humana, pois é através da atividade que se materializam idéias e processos, que são produzidas e transmitidas suas objetivações, para outras gerações. Duarte (1993) refere-se à importância desta materialização (objetivação), para que o ser em formação possa captar

(apropriação) seu entorno. A relação objetivação/apropriação é o caminho, através do qual é possível a humanização, a formação e o desenvolvimento psicológico.

Por um lado a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas, por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação. Não está determinado de forma absoluta, nas próprias objetivações, se elas terão uma função predominantemente humanizadora ou alienadora na formação do indivíduo (DUARTE, 1993, p. 14)

Existem distintas formas de objetivações e distintos acessos à apropriação dos produtos da atividade humana. É através da atividade, enquanto atividade vital, que se identifica qual a forma de reprodução material e organização social predominante em uma sociedade. Na forma social capitalista o trabalho, que é uma atividade vital, produz relações sociais fragmentadas, desiguais, seres humanos divididos, alienados do produto de seu trabalho. A noção de trabalho como transformação da natureza para benefício do ser humano, e a noção de humanização através do trabalho (relação objetivação/apropriação), de constituição do ser humano através das relações com outros seres humanos, tem seu sentido transformado, dando lugar a relações alienadas, afetando com isso o sentido do próprio trabalho para cada ser humano.

Para Gonçalves (2000, p. 39), a teoria sócio-histórica¹⁵⁸, fundamentada no materialismo histórico, parte das categorias *trabalho e relações sociais* para situar os seres humanos na sua historicidade, entendendo que eles se constituem historicamente, em sociedade, por meio da transformação da natureza, para a produção de sua existência. Dentro desta teoria, presente na educação e na psicologia, a *atividade* tornou-se um conceito central.

No processo de formação de educadores/as do Campo, a categoria de “*atividade objetivada*” está presente entre os princípios pedagógicos do Movimento. Tal conceito, encontrado em Leontiev (1993), orienta sua forma de abordar a realidade. O princípio, tal como ele aparece no documento do Movimento, está formulado da seguinte maneira:

¹⁵⁸ A psicologia sócio- histórica toma como base a psicologia Histórico-cultural de Vygotski (1896-1934);” afirma Bock (2001, p. 17). A denominação “sócio- histórica” foi assumida principalmente por um conjunto de pesquisadores da PUC de São Paulo que considerou que o termo “histórico- cultural” acunhado por Vygotski não representava as características teóricas marxistas, presentes na psicologia soviética e porque o termo cultural contém várias conotações, inclusive sendo utilizado por teóricos que criticam o marxismo. Por outro lado, um outro conjunto de pesquisadores defende a conceitualização original, por entender que este foi o termo utilizado por Vygotski justamente para caracterizar sua teoria, em função dos debates da época e que são considerados atuais. Em meu trabalho, tomarei o termo original, psicologia histórico-cultural, utilizado pelo próprio Vygotski.

Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação?” Segundo este princípio,

a) No ensino, a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na capacitação é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela. B) Quem ensina é educador/a (seja professora, a escritora de um texto, os pais...); quem capacita é um atividade objetivada. [...] c) O ensino resulta em saberes teóricos ou, poderíamos dizer simplesmente em saber. A capacitação resulta em saberes práticos ou, como temos preferimos chamar, em saber-fazer (habilidades, capacidades) e em saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos). [...] A descoberta é que nem tudo se aprende da mesma maneira [...] os processos de aprender envolvidos, por exemplo, no conhecimento ou domínio de teorias sobre determinada questão (ligada ou não à realidade concreta), não são os mesmos daqueles que envolvem a construção de determinadas habilidades, ou de determinadas atitudes, mesmo que elas sejam sobre o mesmo tema. Assim, saber qual é a proposta de cooperação agrícola que o MST defende, não é a mesma coisa que saber implementar uma experiência de cooperação. Esta distinção passa a ser fundamental justamente para adequarmos a metodologia ao objetivo real que temos com cada processo educativo (MST, 1999, p. 11-12).

Ainda que esta separação proposta possa ser didática ao enfatizar este ou aquele aspecto da relação teoria e prática, a noção apresentada dá margem à compreensão de que ler, estudar teoria não seria, também, uma atividade prática. A escola é um espaço cuja principal função é a de possibilitar a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade. A linguagem, utilizada pelo educador/a, é seu instrumento de trabalho. Através das teorias ela possibilita ao educando/a o conhecimento do mundo e da prática. O educando/a vive nela um processo de aquisição longo e lento, que vai pouco a pouco modificando sua forma estrutura mental e forma de compreender e atuar no mundo:

Neste momento, a grande questão que norteava meu trabalho era como por em prática tudo o que estava a aprender, tanto em conhecimento, como em vivência dentro do curso, no dia a dia do acampamento, dentro da escola e na minha própria vida (p. 8-9). A ponte entre conhecimento sistematizado e a realidade concreta, isto me possibilitou ao longo do curso construir uma leitura, aperfeiçoando e desconstruindo visões equivocadas que fui construindo ao longo da vida, a partir disso, reconstruir conceitos e categorias que me ajudam a re-olhar esta realidade, agora não com um olhar ingênuo e superficial, mas com a historicidade que nesta há e que não podemos ignorar se queremos transformá-la (SILVA, 2005, p.22-23).¹⁵⁹

Desta forma, a prática não é vista por ela mesma, mas ela se torna resultado de reflexões, acúmulos teóricos e de relações que ao longo desta construção vem se configurando. Cabe ressaltar nesta reflexão um aprendizado

¹⁵⁹ SILVA, Katiane Machado da. *Nunca diga não para um sonho*. Memorial dos Aprendizados. Veranópolis: ITERRA, set/2005.

importante em meu processo de formação que foi a descoberta da importância da teoria diante das afirmações enquanto concepções pedagógicas e políticas de nossa sociedade. (p.2). Todo processo de formação deve ser seguido de reflexões teóricas na busca da afirmação de concepções que comunguem com nosso objetivo enquanto classe. Portanto, os componentes curriculares tiveram um papel especial na nossa afirmação enquanto pedagogos da terra (LUZ, 2005, p.4).¹⁶⁰

A separação entre teoria e prática é artificial devido a que, na verdade, toda prática tem, detrás de si, uma forma de compreensão espiritual, mesmo que vinda do senso comum. Isto não quer dizer que a apropriação de uma nova teoria não implique em mudanças de fundo, que geralmente tardam a ocorrer, tornando estes processos de apropriação teórico/práticos temporariamente distanciados. Como afirma Vázquez:

Esta oposição tem um caráter relativo, pois, quando se refere justamente às relações entre teoria e prática vemos que se trata, na verdade, mais de uma diferença que de uma oposição. Na verdade, somente é possível falar de oposição – e, sobretudo de oposição absoluta – quando as relações entre teoria e prática são articuladas sobre uma base falsa, seja porque esta última tenda a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se negue a vincular-se conscientemente com a prática (1980, p. 270).

Para Vázquez (1980), a primeira situação ocorre na forma de conceber estas relações a partir da consciência do senso comum. Para ela, diz ou autor, o prático, devido a seu significado, se contrapõe à teoria, optando por uma prática esvaziada de ingredientes teóricos¹⁶¹. Kosik (2002, p. 14-15) refere-se a uma “*práxis utilitária imediata*” que corresponde ao “*senso comum*” e que permite ao ser humano condições “*para orientar-se no mundo*,” familiarizando-se com as coisas para manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. A práxis fragmentária está

baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. Nesta práxis se forma tanto um determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada

¹⁶⁰ LUZ, Marisa de Fátima da. *Síntese dos Aprendizados do Curso*. Veranópolis: ITERRA, set/2005.

¹⁶¹ Pelo fato de que nosso conhecimento se encontra vinculado à necessidades práticas, o pragmatismo deduz que o verdadeiro se reduz ao útil, com o qual mina a própria essência do conhecimento como reprodução na consciência cognoscente da realidade, mesmo que somente possamos conhecer esta realidade reproduzi-la idealmente – em nosso trato teórico e prático com ela. É preciso advertir que, por outro lado que, fiel ao ponto de vista do sentido comum, do homem da rua,” o pragmatismo reduz o prático ao utilitário com o qual acaba por dissolver o teórico no útil” (p. 171). Vázquez reconhece que alguns marxistas conceberam de modo pragmático a relação entre teoria e prática ou seja, a teoria como justificativa e não propriamente como esclarecimento e guia de uma práxis que, ao mesmo tempo, a fundamenta, e enriquece [...].

como o mundo da pretensa intimidades, de confiança da familiaridade em que o homem se move naturalmente ” [...].(KOSIK, 2002, p. 14-15).

Quando se refere à formação do educador/a, nos princípios pedagógicos, encontramos uma orientação que enfatiza a prática do educando/a, obtida não apenas através do relato de sua experiência para daí fazer toda uma análise, um estudo sobre a educação que queremos.” A ênfase na prática proposta pelo Movimento consiste em “organizar uma prática pedagógica/docente real, ali mesmo, durante o curso, e a partir dela, passar a refletir e a estudar sobre como se educa” (MST, 1999, p. 12).

Outros princípios pedagógicos complementam a idéia anterior. O primeiro princípio trata da “relação entre teoria e prática” e o terceiro trata da “realidade como base para a produção do conhecimento.” Ou seja, o primeiro orienta para que a organização do currículo se sustente

em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes, respostas que só saberão dar se estudarem muito e se pensarem bastante para relacionar o que encontram nos livros, com o que a professora está dizendo, com coisas que os pais já disseram, com o que já observaram em outras situações parecidas, com o que estão discutindo entre eles (MST, 1999, p. 11).

O terceiro, por sua vez, reafirma a idéia de partir da realidade. Porém, como o próprio documento alerta, este tem sido um tema polêmico e que tem gerado críticas. Para avançar nesta reflexão, que o próprio Movimento considera “nova” para ele, procura esclarecer que “a produção do conhecimento sobre a realidade” proposta como princípio, abrange o mundo como realidade, partindo da vida concreta do assentamento, para quem mais interessa o conhecimento produzido.

A educação do Movimento (MST, 1999, p 14) critica os métodos pedagógicos tradicionais quanto à utilização de apenas conteúdos “livrescos” e “estranques.” Tais propósitos confrontam o educando/ae suas aprendizagens anteriores:

O curso também proporcionou fazermos várias experiências de estágio, com crianças, com jovens e adultos. Este proporcionou a nós colocarmos em prática tudo aquilo que achamos e aprendemos ser importantes para um educando e educador no processo de ensino e aprendizagem, mas nem sempre isso foi tão fácil colocar em prática, em muitos momentos reproduzimos a velha educação da escola tradicional, de reprimir, de transmitir conteúdos, de copiar, não sermos criativos e trabalhar a partir da

realidade concreta daquele ser que estava em nossa frente” (Zaparoli, 2005, p.3).¹⁶²

À diferença da visão meramente utilitária e pragmática, procura, a partir da experiência prática, o caminho para ampliar e introduzir novos conhecimentos, buscando alcançar questões mais gerais. O desafio desta proposta é o de “transitar constantemente do particular para o geral e do geral para o particular;” da prática para a teoria, da teoria para a prática. Enfrenta, no entanto, a pressão das demandas e urgências cotidianas, mais práticas em contraposição com a transcendência da prática através da sua compreensão teórica e da dimensão genérica da formação humana.

Mesmo assim uma das características do processo de formação percebidas é o questionamento a respeito do sentido e da utilidade de certas teorias a-históricas ou não-críticas para a sua formação.¹⁶³ Por esta razão, a educação tornou-se também um espaço de enfrentamento ideológico. O conhecimento não é neutro (FREIRE, 1987).

Voltemos agora à concepção de “atividade objetivada,” considerada pelo Movimento como “um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto”¹⁶⁴. De fato, a “atividade objetivada” é uma situação objetivada, resultado de uma ação. Porém, vai além desta definição proposta pelos documentos do Movimento. Segundo Leontiev (1993, p. 67) no âmbito psicológico, “é a unidade de vida mediada pelo reflexo psicológico cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo.” A atividade é um sistema, continua o autor, “tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo.” Não se trata de um fragmento do sujeito, um conjunto de reações, mas de uma unidade, se concretiza e pode ser socializado, ou não.

La introducción de la categoría de actividad en psicología cambia toda la construcción conceptual del conocimiento psicológico. Pero para ello hay que tomar esta categoría en toda a su plenitud, en sus dependencias e determinaciones más importantes: desde el ángulo de su estructura y en su dinámica específica, en sus diversos tipo y formas” (LEONTIEV, 1993, p. 67).

¹⁶² ZAPAROLI, Rita Cristina Riffel. *Memorial dos aprendizados*. Veranópolis: ITERRA, set/2005.

¹⁶³ Anotações de Diário de Campo, 3/11/2006.

¹⁶⁴ No entanto, Kosik (2002) alerta para o falso concreto, ou a pseudoconcreticidade: “(. . .) a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (p.10). “No mundo da pseudoconcreticidade aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência *desaparece*” (p.12).

Para Leontiev a atividade se objetiva de duas maneiras. A primeira é a chamada transição para o objeto. A segunda é a transição para um produto subjetivo, ou seja, sua imagem. A transformação da atividade ocorre em dois pólos: O do objeto da ação e ao do próprio sujeito. A atividade, que conforme este autor origina-se das necessidades materiais é “aquilo que orienta e regula a atividade concreta do sujeito no meio objetivo” (1993, p.70). Percebe-se aqui que a “atividade mediatizadora” entendida em Vygotski como um “meio auxiliar” e reestruturador da operação psíquica, tem em Leontiev, um sentido semelhante. A “atividade mediatizadora” é a condição da produção da própria existência, afirma Serrão (2004, P.104), uma vez que viabiliza a satisfação de suas necessidades, e, como consequência de sua ação, transforma a natureza, a si próprio e produz cultura, através das objetivações.

4. 4 – Atividade e linguagem na formação da consciência

Antes de Vygotski, não se estabelecia uma relação entre atividade, linguagem e consciência. Tomada de Marx, Vygotski e Leontiev trouxeram para a psicologia a fundamentação sobre esta relação.

A consciência e linguagem – observa Marx e Engels – se constituem a partir da produção da vida. Portanto, a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe para os outros homens e, portanto, começa a existir também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da necessidade de intercâmbio com outros homens [...]. A consciência é, portanto, desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, antes de mais nada, naturalmente, consciência do mundo *imediate* e sensível que nos rodeia e consciência dos nexos limitados com outras pessoas e coisas, fora do indivíduo consciente de si mesmo; e é, ao mesmo tempo, consciência da natureza, que ao princípio se enfrenta ao homem como um poder absolutamente estranho, onipotente [...], ante o que os homens se comportam de um modo puramente animal e que os amedronta [...] (MARX; ENGELS, 1989, p. 31).

Antes das contribuições deste autor, o entendimento do que era consciência humana e as possibilidades de estudos sobre ela assumiram diversas conotações, devido às dificuldades relativas à definição de suas características e funções. A atividade adquiriu, para a psicologia histórico-cultural, enquanto categoria do materialismo histórico e dialético, uma posição central na formação dos processos superiores da mente.

Vygotski (1995), ao tratar de relacioná-la com a utilização da linguagem, buscou obter uma compreensão dos signos em um mesmo nível daquele atribuído por Marx (1989) às ferramentas, criadas pelos seres humanos para transformar a natureza.

La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etc.) es un proceso análogo a la creación de instrumentos e lo que al aspecto psicológico se refiere. El signo atua como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo. No obstante, dicha analogía, como cualquier otra, no implica la identificación de estos conceptos similares (VYGOTSKI, 1995, p. 88).

Os elementos da consciência, como a percepção, a memória ou a atenção, dependem da linguagem para acontecer. A linguagem é, portanto, um instrumento de organização da mente, do pensamento e, portanto, da consciência. No entanto, esclarece Vygotski (1995, p.88), a palavra instrumento ou ferramenta não podem ser mecanicamente assemelhadas.

No deberíamos encontrar demasiadas similitudes con las herramientas en esos medios de adaptación que llamamos signos. Aparte de los rasgos similares y comunes compartidos por estos dos tipos de actividad, hallamos diferencias esenciales. [...] AL borrar la distinción fundamental entre ambos términos, esta aproximación pierde las características específicas de cada tipo de actividad, dejándonos con una forma psicológica general de determinación. Esta es la posición adoptada por Dewey, uno de los principales representantes del pragmatismo. (VYGOTSKI, 1995, p. 88)

O estudo da consciência iniciou seu percurso na Alemanha. Os primeiros estudos sobre a consciência foram realizados por Wilhelm Wundt (médico, filósofo e psicólogo alemão, 1832-1920), no século XIX, na universidade de Leipzig. A consciência, para este pesquisador, envolvia processos mentais mais simples, como sensação e percepção, que deveriam ser estudados experimentalmente, e processos mentais superiores, volição e percepção, que poderiam ser expressos pela linguagem e pela cultura. Estes últimos não eram passíveis de estudo pelo método experimental, exigindo outro método de investigação, o método comparativo” (SANCHES E KAHHALE, 2001, p. 21-22). A proposta de Wundt, afirmam as autoras, correspondia ao principal desafio apresentado à psicologia como ciência – articular mundo interno e mundo externo. O conceito de consciência para Wundt era, no entanto, um conceito naturalizante.

Também envolvido com o estudo da consciência, Edward B. Titchener (1867-1927), denominou sua abordagem de Estruturalismo, e estudou a mente com base nas sensações e imagens elementares. Com o método da introspecção experimental

sistemática, afirmam Sanches e Kahhale (Ibidem, p. 23), Titchener tinha como objetivo descobrir a natureza das experiências elementares, reduzir os processos conscientes aos componentes mais simples ou básicos, determinar as leis mediante as quais estes elementos se associam, e, finalmente, conectá-los às suas condições fisiológicas. Sua concepção de consciência também estava, assim como a de Wundt, presa à idéia de natureza humana.

William James, (1842-1910), funcionalista estadunidense, se opôs aos projetos de Wundt e Titchener, pois se voltou para os resultados da atividade mental, ao interessar-se principalmente pelas formas de utilidade da ciência, fato que, segundo Sanches e Kahhale (Ibidem, p. 25), significou uma aproximação com o mundo exterior.

Posteriormente a estes autores, surgiram outras linhas de pesquisa sobre a consciência, fundamentadas em distintas concepções filosóficas. A psicanálise, a gestalt, o behaviorismo e a fenomenologia foram as principais. O behaviorismo descartou a possibilidade do estudo da consciência como objeto da psicologia. Influenciado pela concepção filosófica do empirismo/objetivismo e do mecanicismo, pela psicologia animal e pela psicologia funcional, Watson, o criador desta corrente, pertence também ao campo do determinismo, segundo Schultz e Schultz (1981, p. 259). Para ele todos os atos de comportamento poderiam ser pré-determinados. Watson acreditava que não somos pessoalmente responsáveis pelas nossas ações e que os seres humanos poderiam ser “recondicionados”, crença de importantes consequências sociais, (idem, p. 260).

A psicanálise, por sua vez, fundada por Sigmund Freud (1856-1939), questionou a consciência como única expressão da natureza humana e como determinante das ações humanas (SANCHES E KAHHALE, 2001, p. 28). Suas raízes estão na medicina. Freud, em sua prática clínica, passou a hipotetizar a existência de algo além da consciência como intrínseco ao ser humano, ou seja, o lado oculto da mente, afirmam os autores. Ignorado por outras correntes da psicologia, o inconsciente foi um dos aspectos mais relevantes da psicanálise também influenciada pelo mecanicismo e pelo determinismo, pois considerava que toda ação humana tinha uma causa, consciente ou inconsciente (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981, p. 259). Mais do que buscar a origem da consciência, a maioria das teorias psicológicas, na época, posicionava-se diante da possibilidade de abordá-la cientificamente com restrições.

Segundo Schultz e Schultz (1981, p. 81) parte da psicologia de Wundt, a psicologia cultural, teve pouco impacto sobre a psicologia. Curiosamente, sucede com Wundt, há um século atrás, algo muito semelhante ao que ocorreu com Wygotski, e que

Duarte (2000, p. 2) mostra, em seu livro *Vygotski e o âp render a aprender?*, já referido anteriormente neste trabalho. O autor crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotkiana e faz denúncias a respeito da apropriação de Vygotski no Brasil. Segundo Duarte (1981, p. 81).

A aproximação entre as idéias vygotkianas e as idéias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista.

Havia pouco espaço para uma psicologia da consciência nos EUA, naquela época, assim como há pouco espaço para uma psicologia marxista atualmente.

Voltando então, à questão da formação da consciência, nota-se, através da história, que o estudo sobre a consciência seguia caminhos bem distintos daqueles propostos, no início do século XX, pela psicologia histórico-cultural. Vygotski (1997, p. 96) ao adotar o método “histórico ou crítico,” analisava em sua totalidade, “os tipos mais importantes de compreensão” referentes ao seu objeto de estudo. Segundo o autor, a psicologia objetiva de I. P. Pavlov e a dos behavioristas norte-americanos, “excluem por completo os fenômenos psíquicos do círculo de suas investigações,” enquanto os partidários da psicologia descritiva se colocam como única tarefa “analizar, clasificar e describir los fenômenos de la vida psíquica, sin recurrir en absoluto a las cuestiones de la fisiología y del comportamiento.” Desta forma, Vygotski critica Husserl por defender a mera descrição direta do fenômeno como modelo de conhecimento sobre a realidade, eliminando a diferença entre o fenômeno e a realidade e igualando a essência à aparência.

En el campo de la conciencia – dice Husserl – la diferencia entre el fenómeno y la realidad ha sido destruida [...]. Husserl toma como ponto de partida a tese de que en la psique se elimina la diferencia entre fenómeno y existencia: basta con admitir esto para que lleguemos por la lógica inevitable a la fenomenología, ya que entonces, resulta que en la psique no existe diferencia entre lo que parece y lo que es (VYGOTSKI, 1997, p. 98 e 103).

Abordar o processo em sua *totalidade* implica considerar, ao mesmo tempo, os aspectos subjetivos e objetivos, afirma o autor (VYGOTSKI, 1997, p. 100). Segundo ele

para la psicología dialéctica la psique no es, como expresara Spinoza, algo que yace más allá de la naturaleza, un estado dentro de otro, sino una parte de la propia naturaleza, ligada directamente a las funciones de la materia altamente organizada de nuestro cerebro. Al igual que el resto de la naturaleza, no ha sido creada, sino que ha surgido en un proceso de desarrollo [...] La psicología dialéctica reconoce lo irreducible de la singularidad

cualitativa de la psique y afirma únicamente que los procesos psicológicos son únicos [...] que constituyen las formas superiores de comportamiento del hombre, a los cuales proponemos denominar procesos psicológicos [...] (VYGOTSKI, 1997, p. 99).

A atividade psíquica é uma forma particular, de atividade, produto e derivada do desenvolvimento da vida material, da atividade exterior material, que se transforma no decurso do desenvolvimento sócio-histórico em atividade interna, em atividade da consciência” afirma Leontiev (1978, p.156). A tese introduzida por Vygotski estabelecia relação entre atividade, linguagem e consciência, na medida em que, para entender a consciência e sua estrutura, era necessário compreender o mecanismo de apropriação da vida externa, das formas sociais de atividade, e que sua função superava a noção de aparência externa. Encontra-se neste conceito não um mundo “fenomênico”, que pode apenas ser descrito, mas um mundo “concreto”, que depende de análise e síntese para ser revelado e conhecido.

Na experiência da Pedagogia da Terra, observa-se a compreensão de que a teoria é fundamental para a leitura da prática, para a leitura de mundo. Tal noção apresenta um aprofundamento significativo nas manifestações encontradas nas monografias e nas reflexões sobre o estágio. A noção da linguagem, como mediação para a constituição do pensamento e da consciência parece, no entanto, não estar ainda devidamente apropriada. Isto aparece no momento em que o aprender a pensar está associado ao aprender a busca de conhecimento, e não do conteúdo em si.

Entendendo que o papel de uma educadora é desenvolver nos educandos a capacidade de buscar conhecimento, para assim interpretar o mundo e a partir de uma visão crítica interferir na realidade. Melhorar aquilo que já possuem de conhecimento. Criar hábitos de colocar suas idéias e tomar posição frente à questões que aparecem, sendo capazes de dialogar com outros respeitando as experiências de cada um (p.6) Foi com este propósito que, como educadora, atuei na perspectiva de fazer o máximo para ao freqüentarem o espaço escolar os educandos/as sejam munidos de conhecimento para toda a vida¹⁶⁵ e não somente para passar de ano e tirar boas notas. [...] Penso que o trabalho que desenvolvi foi apenas o começo de um longo processo pois, a necessidade de aprender a pensar é gritante por parte das crianças, e sabe-se que precisa ser exercitado diariamente através de atividades com esta intencionalidade. Aprender a pensar é um dos fundamentos para a construção de um sujeito crítico, por isso, uma escola que pretende pensar sua formação com este objetivo, precisa priorizar o trabalho que force o exercício de pensar” (p.7)¹⁶⁶

¹⁶⁵ A educanda cita Paulo Freire.

¹⁶⁶ QUEIROZ, Denise. *Relatório de práticas pedagógicas com crianças*. Curso de Pedagogia. UERGS/ITERRA, 2005.

Aqui talvez caiba um registro de que a descoberta filosófica de Marx não consistiu, de modo algum, em identificar a prática com o conhecimento, mas sim que o conhecimento não pode ocorrer distanciado da prática, afirma Leontiev (1993, p. 20). A busca do pensar e não do conteúdo deste pensar, com sua linguagem e teoria (conteúdo) foi identificada por Saviani (2000a), Duarte (2000), Facci (2004), Martins (2006) como a teoria do “aprender a aprender.” Esta representa uma tendência, presente na Escola Nova, de buscar a superação da escola tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo, tal como mencionamos anteriormente, e foi também identificada com a visão liberal de educação.

Na verdade, entendo que a *apropriação* do conhecimento é que permite a constituição e o desenvolvimento da consciência e possibilita a reflexão sobre a prática. No item sobre o estágio tratamos também deste tema e de sua complexidade. Esta questão, que me parece sutil, possui atualidade e importância pedagógica, podendo ser objeto de reflexão para a Pedagogia da Terra. A apropriação do conhecimento, que para esta pedagogia está diretamente associada com a prática, dependendo dela para sua realização, ora está clara da relação dialética entre teoria e prática, ora tende à idéias construtivistas, que, como mostramos anteriormente, fixa seu olhar no aprender a aprender.

O que se pretende aqui é afirmar a linguagem (e no âmbito da formação escolar, a teoria), como instrumentos de mediação com o mundo e constituidora da mente, como propôs Vygotski. Segundo Serrão (2004), este autor é considerado o precursor da chamada “abordagem da atividade na Psicologia” ou do que posteriormente tornou-se conhecida como “teoria psicológica da atividade.” A atualidade da contribuição de Vygotski para a psicologia no estudo da linguagem está em que ele demonstrou a origem social da linguagem e do pensamento e de sua importância para a relação humana com a natureza e com o outro.

4. 5 – Linguagem e conduta humana. A ação mediatizada do/a educador/a

A linguagem é um dos conjuntos de signos que formam um sistema os quais, mais que outros signos (gestos, Morse, etc.), segundo Leontiev (1966, p. 79-80), possui “função de regular a conduta e a atividade humana.” Estudou a linguagem enquanto uma “função reguladora” e a diferencia de outros sistemas de signos, como o alfabeto Morse, o alfabeto de bandeira, etc. Segundo o autor, estes são unilateralmente comunicativos, e

somente são utilizados para a comunicação por meio de sinais. Ninguém pensará, afirma, mediante sinais de bandeiras nem estudará em manuais escritos segundo o alfabeto Morse.

Tenemos, pues, que la semiótica estudia el lenguaje desde el punto de vista de su función reguladora. Otros sistemas de signos, [...] también sirven para regular la conducta humana. Obsérvese que sistemas semiótico como o alfabeto Morse, el alfabeto de banderas, etc., son unilateralmente comunicativos, y sólo se utilizan para comunicación por medio de señales. Nadie pensará mediante señales de banderas ni estudiará en manuales escritos según el alfabeto Morse (LEONTIEV, 1966, p. 80).

Leontiev assinala como exceção os alfabetos dos surdos-mudos e o Braille, para os cegos, que substituem como por completo a escritura. Para Vygotski (1997, p. 78) e seus colaboradores, “todo signo, se tomamos sua origem real, é um meio de comunicação e poderíamos dizer, mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social.” Os signos, portanto, para os indivíduos, são “meio de união das suas próprias funções,” a ponto de tornar-se possível demonstrar que “sem o signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam converter-se nas complexas relações em que o fazem graças à linguagem.” Assim, o signo é central para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando estas funções se convertem em individuais, em uma forma de comportamento da própria pessoa.”

Um grande conjunto de palavras é armazenado durante o desenvolvimento humano, e o seu domínio e manejo cresce na medida em que nos familiarizamos com elas e este manejo se torna cada vez mais complexo na medida em que aumenta o grau de conhecimento. Quando uma criança está aprendendo a ler, passa por um período em que é necessária uma espécie de tradução da linguagem escrita para a linguagem oral. Superada esta etapa, ao ler, no indivíduo,

se produce una condensación, mas lo que se condensa no es la imagen fónica de la palabra, sino su imagen gráfica. Por regla general, no leemos letras ni combinaciones de letras, sino palabras enteras, que traducimos en el acto al código nervioso. De ahí que el lenguaje fónico y la escritura no sean el original y su traducción, sino dos sistemas de signos absolutamente equivalentes, que coexisten en la mente de cualquier hombre instruido (LEONTIEV, 1966, p. 85).

Este processo não ocorre sem a presença do outro. É necessário, a partir da compreensão do papel da linguagem como reguladora da conduta, distinguir esta mediação daquela que o outro ser humano executa. O instrumento de mediação (material

ou simbólico) é utilizado por outro ser humano, para determinados fins, para *mediar* sua relação com o outro e com a natureza. O educador/a, através dos instrumentos de mediação, é o *outro* que realiza, segundo Vygotski, uma “atividade mediata,” indireta (1995, p. 90). O educador “reorganiza a atenção da criança” (LURIA, 1987, p. 96), orientando a busca do conhecimento.

Os educador/as da Pedagogia da Terra se inserem num processo pedagógico cujo grau de intencionalidade é altamente detalhado. As ações desenvolvidas pela escola são pensadas pedagogicamente e o educador/a cumpre um papel de formador/a que interfere e dirige o processo de aprendizagem, além de transmitir conhecimentos.

Quando aborda o conceito de mediação, Vygotski se refere à mediação material e simbólica do ser humano com a natureza e dos seres humanos entre si. Refere-se aos instrumentos práticos e simbólicos criados pelo ser humano para mediar sua relação com o mundo. Os instrumentos simbólicos são, por sua vez, ferramentas conceituais que não podem ser igualadas às materiais. O signo atua como um instrumento da atividade psicológica, da mesma forma que a ferramenta o faz com o trabalho, afirma Vygotski (1995, p. 88).

Solo podemos igualar los fenómenos psicológicos y no psicológicos se ignoramos la esencia de cada tipo de atividade, así como las diferencias entre su papel histórico y su naturaleza. Las distinciones entre herramientas como medio para el trabajo, o para dominar la naturaleza, y lenguaje como medio para el intercambio social, queda anuladas en el concepto general de adaptaciones artificiales.” (VYGOTSKI, 1995, p. 89).

Para a adaptação humana é essencial, diz Vygotski,

uma mudança ativa na natureza do homem”. [...] isto só é possível porque na atividade humana opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação (Idem, p. 55).

A atividade humana depende dos instrumentos técnicos e dos instrumentos simbólicos para transformar a natureza e a si

A invenção e o emprego dos signos, na qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica proposta ao homem (memorizar, comparar algo, informar, eleger, etc.) supõe, desde sua faceta psicológica em um momento, uma analogia com a invenção do emprego das ferramentas, na operação desenvolvida no trabalho ou, o que é a mesma coisa, a função instrumental do signo (VYGOTSKY, vol. III, p. 91).

Vygotski alerta que muitas utilizações da metáfora “instrumento”, referidas à linguagem, não possuem uma definição concreta, não se referem conceitualmente a uma concepção, mas sim, estabelecem apenas uma analogia figurativa. O sentido utilizado pelo autor para o conceito de “linguagem como instrumento” estabelece uma analogia com o sentido de mediação utilizado por Marx. A categoria mediação, segundo Bottomore (2001, p. 263) “adquire significação qualitativamente diferente na dialética marxista”. O conceito de sonho, por exemplo, do homem primitivo como apontam os estudos, estão relacionados com “o sistema conceitual da tribo à qual pertence” e isto significa que “a valorização do pensamento e dos sonhos não têm uma fonte individual, mas social” (Vygotski, 1997, p.80). A linguagem é mediação, mas ao mesmo tempo se constitui e constitui na relação humana.

A fonte social da palavra, da linguagem e da consciência nos conduzem a que os conceitos são extraídos pelo homem através da atividade e de um longo estudo do meio em que vive. Que sua origem externa, transformadora da mente humana se relacionam com a ideologia e o significado que tal ou qual função psicológica adquire na consciência das pessoas, enquanto que, por outro, o processo de aparecimento de novas formas de comportamento a partir de um novo conteúdo, é extraído pelo homem da ideologia do meio que o rodeia (Op. cit p. 81). Da aprendizagem do mundo, desenvolve-se a mente humana, a consciência. Vygotski trabalhará insistentemente na relação dialética existente entre a constituição dos processos superiores da mente e a linguagem, enquanto *atividade objetivada*, a fim de constatar a formação da consciência a partir da ação (e do comportamento). Apesar de que este tema não está aprofundado na Pedagogia da Terra, existem todas as condições para a apropriação de Vygotski e Leontiev, e outros autores da *Pedagogia Crítica*, por parte da proposta de formação dos educadores/as do campo. A apropriação dos conceitos históricos e dialéticos formam a base para a compreensão dos conceitos destes autores, e fazem a diferença pois a maioria dos cursos universitários não trabalha com os fundamentos do pensamento crítico.

4. 6 – Desenvolvimento dos processos superiores e a linguagem

Vygotski definia, segundo Luria (1998, p.26) seu modo de estudar a psicologia como “instrumental”, que se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. “Cultural”, que

envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas (Op. cit,1998, p.26).

“O físico” que funde-se com o cultural. São os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem.

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são fontes do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (Op. cit,1998, p.26).

Estes três aspectos da teoria são aplicáveis ao desenvolvimento infantil. Os adultos atuam externamente à criança, em seu contato com o mundo. Os processos iniciados de, forma partilhada, aos poucos passam a ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadas, transformam-se de interpéssicas para intrapéssicas. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, ou seja a linguagem, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica, afirma Luria (1998, p.27).

Partindo dos estudos realizados na época sobre o desenvolvimento infantil, Vygotski (1995, p. 44-45) critica duas tendências predominantes nas pesquisas. Uma delas é a comparação e assemelhamento mecânico entre a aprendizagem de chimpanzés e crianças, no primeiro ano de vida. A outra tendência é a de separar o estudo da inteligência prática do estudo do aparecimento e desenvolvimento da linguagem.

El estudio de la utilización de instrumentos, al margen del empleo de signos, es frecuente en los trabajos de investigación sobre la historia natural de la inteligencia práctica; por otra parte, los psicólogos interesados en el estudio del desarrollo de los procesos simbólicos en el niño han seguido también el mismo procedimiento. Por consiguiente, el origen y desarrollo del lenguaje, así como de todas las otras actividades que utilizan signos han sido tratadas al margen de la organización de la actividad práctica del niño (VYGOTSKI, 1995, p. 46).

A idéia de separação entre a atividade de usar signos e a atividade adaptativa as tornava independentes, ao ponto de se afirmar que a linguagem surgia naturalmente, como uma etapa importante e inevitável na vida da criança, um dos estágios de seu desenvolvimento.

Este punto de vista nos lleva al concepto de Piaget de lenguaje egocéntrico : Este no atribuía al lenguaje un papel importante en la organización de las actividades del pequeño, ni subrayaba sus funciones comunicativas, aunque se viera obligado a admitir su importancia práctica” (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

Mesmo aceitando o surgimento de atividade motora inteligente independente de manifestações verbais iniciais, o momento mais importante não é o do surgimento da linguagem, mas é o da conformação da unidade entre atividade e linguagem, que dará origem à consciência, através dos processos mentais superiores. O sistema de signos regula a atividade. A relação entre atividade e linguagem é de unidade, a tal ponto que ao observar a atividade humana, percebemos que ela não pode ser compreendida sem a linguagem e vice-versa. Apesar de que os processos possam operar de maneira independente na criança, Vygotski defende a unidade dialética entre estes dois, no ser humano adulto, sendo esta unidade a essência da conduta humana complexa.

El momento más significativo em el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica de dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen (VYGOTSKI, 1995, p. 42).

A criança pequena, enquanto realiza algo, o faz em voz alta, e em uma contínua conversa. Quanto mais complexas as tarefas a serem realizadas, maior necessidade da linguagem.

Hay que señalar que el lenguaje no sólo facilita la manipulación efectiva de objetos por parte del niño, sino que también controla el comportamiento del pequeño. Así, pues, con la ayuda del lenguaje, [...] los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta. (VYGOTSKI, 1995, p. 51).

A primeira evidência do vínculo entre a linguagem egocêntrica e a linguagem social se dá justamente quando a criança descobre que não pode resolver sozinha um problema e recorre a uma criança mais experiente ou a um adulto e isto ocorre a partir dos seis meses. A linguagem interna, ou egocêntrica não poder resolver seus problemas por si, precisa da linguagem externa. Porém, já a partir dos primeiros dias de vida de uma criança suas atividades adquirem o significado próprio de uma sociedade específica e todo o seu desenvolvimento e contato com o mundo ocorre mediado pela linguagem, através de sua relação e intervenção do outro.

A hipótese dos trabalhos desenvolvidos por Vygotski e seus pesquisadores é a de que a linguagem egocêntrica das crianças devia ser considerada, ao contrário do entendimento de Piaget,

Como la forma transicional entre el lenguaje externo e interno. Funcionalmente el lenguaje egocéntrico es la base para el lenguaje interior, mientras que em su forma externa se halla encajonado em el lenguaje comunicativo. Para aumentar la producción del lenguaje egocéntrico no hay más que complicar la tarea, de modo que el niño no pueda utilizar directamente los instrumentos para solucionar el problema (VYGOTSKI, 1995, p. 51).

Para ampliar sua linguagem interna a criança depende do domínio da linguagem externa. Ela depende mais da linguagem externa, quanto maior for a complexidade de sua tarefa, para poder melhor compreendê-la, conhecê-la, planejá-la e expressá-la. O percurso realizado pela criança se dá inicialmente pelo estágio no qual

El lenguaje acompaña a las acciones del pequeño y refleja las vicisitudes de la resolución de problemas de forma caótica y desorganizada. En un estadio posterior, el lenguaje se acerca cada vez más al punto de partida del proceso, de modo que acaba por preceder a la acción, afirma Vygotski (1995, p. 52).

A criança pequena fala enquanto faz alguma atividade, e, gradativamente, esta linguagem descritiva vai tornando-se mais adiantada, chegando ao ponto de planejamento. Esta mudança de relação com a atividade significa, para Vygotski, que, durante o desenvolvimento, linguagem e atividade passam a se relacionar de forma diferente. Espera-se que, ao final, a linguagem assuma uma função organizadora da ação. Além da função de guia a linguagem possibilita à criança uma independência em relação ao ambiente¹⁶⁷, deixando de atuar apenas em função do que vê, pois a linguagem, afirma Vygotski, proporciona uma radical mudança no campo psicológico. A linguagem ainda possibilita à criança a vencer ações impulsivas, ao dominar a própria conduta, assim como possibilita a expressão do desejo, da necessidade a um adulto, aprendendo a atividade prática do relacionamento.

A forte relação entre a atividade e a linguagem, entre a ação da criança e sua significação, portanto, exercem influência no desenvolvimento de todas as funções psicológicas (atenção, percepção, memória, pensamento, etc.). A percepção visual se

¹⁶⁷ Nos experimentos de Köhler com os macacos, eles dependiam da visualização de todos os objetos para realizar a tarefa, o que os tornava, segundo esta pesquisadora "escravos de seu próprio mundo visual;" (VYGOTSKI, 1995, p. 53)

amplia com a linguagem, libertando o ser humano das amarras da percepção imediata da situação. O emprego de signos auxiliares, de instrumentos simbólicos modifica a relação com o ambiente e, conseqüentemente, modifica a ação, que se organiza em função da relação entre diversos elementos, afetando o tempo de resposta e a sua forma e conteúdo. Ao contrário das concepções identificadas como espontaneístas, para Vygotski (1995, p. 77-78), as operações psicológicas não aparecem como resultado de pura lógica. A criança não as inventa nem descobre sob a forma de uma percepção repentina ou uma brilhante suposição (a chamada reação 'Ah!'). A criança não é capaz de encontrar repentinamente a relação existente entre o signo e o método para usá-lo e tampouco desenvolve de maneira intuitiva uma atitude abstrata, derivada, de las profundidades de la mente del niño." Nesta visão o sistema psicológico e as funções superiores existem antes que qualquer experiência.

Discordando desta visão, Vygotski e seus investigadores concluem que a atividade de utilizar signos

no es algo simplemente inventado ni transmitido por um adulto: es más bien algo que surge de lo que originariamente no es una operación com signos, convirtiéndose em tal después de una série de transformaciones cualitativas. Cada una de esas transformaciones proporciona las condiciones necesarias para acceder al siguiente estadio, sienta a su vez condicionada por el estadio anterior; de este modo, las transformaciones vinculadas como estadios de un único proceso, de natureza histórica (VYGOTSKI, 1995, p. 78).

O desenvolvimento contínuo se inicia desde seu nascimento e percorre os caminhos que estão presentes em seu ambiente cultural, pois "durante o desenvolvimento a criança, sob a influência de circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera," afirma Leontiev (1998, p.59).

As mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento obedecem a leis que são históricas, não biológicas. São leis sociais, culturais que interferem nos processos de formação da mente, de desenvolvimento e apropriação da linguagem, capazes de criar, de transformar e reorganizar as suas funções superiores. A história de conduta da criança surge a partir da relação entre o biológico e o social (VYGOTSKI, 1995, p. 78).

O desenvolvimento das habilidades culturais de contagem e escrita envolve uma série de estágios nos quais uma técnica é continuamente descartada em favor de outra. Cada estágio subsequente suplanta o anterior; só após ter passado pelos estágios em que inventa seus próprios expedientes e aprendido os sistemas culturais que evoluíram ao longo de séculos, ela – a criança –

chega ao estágio de desenvolvimento característica do homem avançado [...]. (LURIA, 1998, p. 101).

O encontro entre o biológico e a cultura permite que a criança percorra o caminho já trilhado pela humanidade. A mudança de um estágio a outro do desenvolvimento ocorre em função da atividade principal, que domina na relação da criança com a realidade.

4. 7– Aprendizagem e desenvolvimento, conceitos e processos em relação no contexto da Pedagogia da Terra.

Um dos principais conceitos que compõem esta relação – aprendizagem e desenvolvimento – é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotski a propõe como um conceito que abrange o contexto, as relações sociais, o processo de ensino aprendizagem, o potencial de aprendizagem do educando/a a partir de sua relação com o educador. A mediação é uma *atividade objetivada* através da linguagem, pelo educador/a. Quanto maior o domínio dos processos, mais importante é o papel dos educadores/as. Mais importante é o papel da linguagem. A ênfase dada pela intencionalidade pedagógica de cada tempo educativo, torna cada membro da escola um educador/a e dirigente de processos.

A noção de que é possível estimular o desenvolvimento dos processos superiores da mente a partir da aprendizagem deriva de descoberta da origem social dos processos psíquico superiores e está formulada na lei descrita, da seguinte forma, por Vygotski:

Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intra-psíquicas” (VYGOTSKII, 1998, p. 114).

Vigotsky toma a relação aprendizagem/desenvolvimento como uma unidade de dois processos. Uma ligação dialética, geradora de nova condição de aprendizagem que, por sua vez, gerará um novo desenvolvimento. Toma esta contradição em seu aspecto geral, que ocorre em todo o desenvolvimento humano, como um primeiro momento de análise. Posteriormente, busca o aspecto específico desta contradição, na idade escolar

(VYGOTSKII, 1998, p. 110). Vygotski insiste na supremacia da ação humana sobre o desenvolvimento biológico, do outro sobre a criança, proporcionando-lhe não somente condições de desenvolver-se biologicamente, mas delineando através desta relação, diversas características deste desenvolvimento. Neste tema, portanto, um dos centros da crítica de Vygotski está dirigida à ênfase dada por alguns autores ao amadurecimento biológico do indivíduo. Segundo o autor,

El hecho es que la maduración *per se* es un factor secundario en el desarrollo de las formas más complejas y singulares de la conducta humana. La progresiva evolución de dichas formas de conducta se caracteriza por complicadas transformaciones cualitativas de una forma de comportamiento en otra (o, como diría Hegel, una transformación de cantidad en calidad) (VYGOTSKI, 1995, p. 40).

O trabalho pedagógico desenvolvido no IEJC se apóia no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotski. Para este a diferença entre educando e educador deve estar bem explícita, sendo que é importante a interação de alguém que estimule o educando através de desafios que podem ser superados, passo a passo (ITERRA, 2005, p. 53). O educador, neste caso é uma peça chave do processo, não apenas como alguém que conhece, mas como aquele que guia, apresenta, propõe desafios aos educandos, estimulando assim, a aprendizagem¹⁶⁸.

A aprendizagem provoca desenvolvimento. Por esta razão é tão fundamental a criação de condições educativas. Para os educadores/as internos a tarefa assumida de coordenação exige enorme dedicação e tempo completo. Para esta pedagogia,

Criar um ambiente educativo é mais do que enfeitar o ambiente físico e as pessoas da escola; também é mais do que buscar interferir pedagogicamente nas situações e nas relações que vão ocorrendo a cada dia [...]. É principalmente ser capaz de se antecipar e provocar relações e situações de aprendizado; influir e tornar cada tempo o mais educativo possível [...]; construir circunstâncias objetivas que alterem a existência social de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, e que criem novas necessidades de aprendizado e de posicionamento pessoal e coletivo [...]. (ITERRA, 2005, p.51-52).

Para alcançar seu objetivo de ser um ambiente educativo o IEJC oferece uma diversidade de atividades, práticas e teóricas. No método estão descritas várias situações de aprendizagem exercidas no seu dia a dia, a saber:

¹⁶⁸ Nesta passagem é possível perceber uma certa semelhança à influência da Escola Nova, como aconteceu com a educação Russa, que se contrapunha à escola tradicional.

- *Seminário de crítica e autocrítica* (avaliação individual e grupal);
- *Momento de apropriação do processo pedagógico* (estudo do Projeto Pedagógico do IEJC e do curso - PROPED, e/ou produção do Projeto Metodológico -PR OMET¹⁶⁹);
- *Avaliação do processo pedagógico em andamento* (seminários, vivência social, balanço crítico, etc.);
- *Trabalho voluntário* (fora da escola);
- *Contribuição ao Instituto* (trabalho extra no IEJC);
- *Mutirões educativos ou Jornadas pedagógicas ou Práticas pedagógicas* (estágios, prática de campo, OCAP¹⁷⁰, práticas na escola, mutirões);
- *Participação em eventos* (congressos, encontros, assembléias);
- *Viagens de estudo ou visitas educativas*, “visa o conhecimento e socialização de experiências em várias áreas do conhecimento;”
- *Semana dos clássicos* (estudo e socialização dos pensadores clássicos, na área de cada curso ou de cunho político-ideológico);
- *Seminários* (atividades variadas, sobre vários assuntos); *Jornada Josué de Castro* (socialização da vida, obra e continuidade das idéias de Josué de Castro);
- *Relações públicas com a comunidade* (atividades permanentes de contribuição a uma determinada comunidade, ou esporádicas com trabalhadores e população mais pobre);
- *Mostra cultural* (mostra da produção artística dos educandos e de autores).
- Os espaços físicos da escola também considerados em sua intencionalidade pedagógica são: *Espaço de leitura* (antes denominado de “sala de leitura,” é um espaço apropriado para a socialização de jornais, revistas, informativos); *Mercado “Produtos ITERRA”* (comercialização interna e externa de mercadorias produzidas pelo IEJC e pelos Assentamentos); *Rádio Interna* (comunicação e educação musical); *Parque infantil* (brincadeira das crianças com orientação pedagógica, também com o objetivo de incentivar a construção de parques infantis nos assentamentos); *Ciranda infantil* (organização da educação infantil e da vivência diária das crianças que estão no IEJC); *Praça* (espaço para lazer, contato com a natureza, atividades artísticas e de confraternização); *Agroindústria* (experiência de organização da produção e do trabalho); *Galpão de arte* (incentivo de habilidades artísticas e produção de artesanato); *Biblioteca* (espaço de incentivo à leitura, à pesquisa e ao estudo); *Sala de vídeo* (espaço para filmes previstos no Plano de Formação do Instituto e programas televisivos); *Marcenaria* (aprendizado de restauração de móveis do Instituto e produção de móveis e artesanato); *Sala de convivência* (espaço de convivência dos educandos); *Tabuleiro de xadrez* (incentivar o aprendizado e aperfeiçoamento deste jogo)(ITERRA, 2004a).

Uma infinidade de atividades que juntas, ao final, fazem a diferença, devido ao que já tratamos anteriormente, quanto à relação entre conteúdo e método. Todas estas atividades, sem o acompanhamento, sem o cuidado e sem o compromisso de uma equipe coordenadora exigente, possivelmente perderiam grande parte do seu impacto.

Com base nas pesquisas, Vigotsky aponta a descoberta e uma nova forma de compreender e de lidar com a relação desenvolvimento e aprendizagem. Assinala que não desconhece as evidências que demonstram que a aprendizagem deve ser coerente com o

¹⁶⁹ Ver ANEXO III.

¹⁷⁰ Oficina de Capacitação Pedagógica

nível de desenvolvimento da criança. Desta forma, aceita como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem” (Vigotsky, 1998, p.111).

No entanto, refere-se a que existem nesta relação *dois níveis de desenvolvimento* que devem ser tratados de forma diferenciada. O primeiro foi chamado de *nível de desenvolvimento efetivo da criança*. Este consiste no nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VYGOTSKII, 1998, p. 111). Trata-se do resultado de estudos e testes aplicados na criança; Mas, segundo o autor, “um simples controle demonstra que este nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança.” Os testes, na sua maioria, partem da indicação de que o desenvolvimento psico-intelectual é aquele que a criança demonstra por si só, “sem a ajuda de outro e sem perguntas-guia ou demonstração” (VYGOTSKI, 1998, p.112). Adverte que as crianças podem demonstrar grandes diferenças entre elas; a imitação é um importante instrumento que permite a avaliação das potencialidades da criança e deve ser devidamente observada. Segundo Vygotski, a imitação está “extremamente ligada à capacidade de compreensão” (VYGOTSKII, 1998, p. 112). Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. Seu desempenho neste momento demarca um conjunto de outras capacidades que estão surgindo e que já aparecem como potencial.

As diferentes tarefas que a criança pode executar com ajuda representam o conjunto de capacidades e aprendizagens potenciais que ela poderá rapidamente desenvolver. Nas palavras de Vigotsky, “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem ser desenvolvidas com uma atividade independente, define a área de desenvolvimento potencial da criança” (Idem, 112). O que a criança é capaz de desenvolver com a ajuda do adulto chama-se a *Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP*.

O modo de utilização da noção de ZDP por alguns autores, adverte Smolka, deixa entrever uma concepção deste construto como um espaço localizado de atuação, uma região determinada de aprendizagem. Smolka (2001, p. 282) questiona a relação teoria-empíria em que existe uma tendência a “aplicar” construtos teóricos à realidade empírica, engessando-os, retirando-lhes o movimento. Tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem estão em contínua relação e influência. Na medida em que os processos de

aprendizagem e apropriação dos conceitos se realizam mediante a atividade humana, os processos psicológicos adquirem maior complexidade, deixando notar que sua gênese se encontra na relação entre o ser humano e sua ação no mundo, indireta, porque mediada pelos instrumentos materiais e simbólicos.

Com estas reflexões penso ter formulado algumas das bases teóricas, no campo psicossocial, e também da psicologia, principalmente através das teorias de Vygotski e Leontiev, para a análise da experiência de formação de educadores, no curso de Pedagogia oferecido pela UERGS/ITERRA, com destaque para os fundamentos psicossociais desta formação. A noção de desenvolvimento destes autores está presente na Pedagogia da Terra. Como afirma um educador/a,

no nosso coletivo político-pedagógico, já está claro que a gente tem que qualificar esse processo de reflexão sobre a prática cotidiana do próprio instituto, junto com os educandos, no sentido de que isso vire práxis, ou seja, que eles se apropriem do por que as coisas são assim ou são assado. Isso permitiria também, na medida em que eles são preparados pra fazer ações, formar cursos [...]. O fato de pensar sobre o que a gente faz e inclusive pensar por que a gente pensa assim, poderia dar um salto de qualidade na nossa escola. Eu tenho esperança em todo esse processo de sistematização que nós estamos desencadeando dentro dos diferentes cursos, da nossa trajetória em geral. Da avaliação, da pesquisa. Nós queremos atualizar o jeito de pesquisar, nós queremos atualizar a orientação metodológica dos processos de pesquisa. Se a gente conseguir manter um time interno, mais permanente [...] de professores [...]. Quem determina é o cotidiano. Tem muitas forças sobre o processo de formação. Então, é importantíssimo a gente ter um coletivo interno, com essa capacidade de leitura, de análise e que faça junto com os educandos essa análise do processo de formação deles. É impressionante, as pessoas dão efetivamente um salto de qualidade quando elas se sentem protagonistas do seu processo de formação, mas não de forma artificial, tem que ser efetiva, e pra ser efetiva eu tenho que ter esse espaço de reflexão sobre o processo de formação, sobre as diferentes estratégias pedagógicas que são implementadas aqui. Então quando a gente consegue, sabe, ir aprofundando esse processo de percepção e análise, o próprio processo de formação, o resultado é mais eficaz (Entrevista Educador K., 23/9/2005)

A importância atribuída aos educadores/as, à equipe de direção do Movimento, supõe o entendimento de que o papel do educador/a é ativo e fundamental, e que seu esforço está direcionado para o desenvolvimento dialético da pedagogia. Esta dimensão dinâmica, presente na vida desta escola, ocorre devido a que o próprio Método possibilita diversos momentos de avaliação, encontros e tarefas de produção coletiva, de *atividades objetivadas*, que mantêm *azeitada* a máquina. Também são responsáveis por esta dinâmica os sistemáticos encontros com as direções dos Movimentos Sociais, com os quais a escola está ligada. No entanto, como ressalta Kolling, esta tarefa é extremamente difícil e complexa, sobretudo, quando um grupo coordenador deve conduzir várias dimensões, várias turmas e vários processos ao mesmo tempo. Na medida em que

crecem os desafios, crescem os esforços para encontrar as saídas. Como relatou o mesmo educador, há, no momento atual, um esforço no sentido de sistematizar a experiência acumulada até agora no IEJC, para, a partir de sua análise, poder tomar, coletivamente, novas decisões. Em suas palavras,

o desenho acho que ta bem posto, mas, na prática as vezes não consegue ser tão conseqüente, porque tem a dificuldade de a gente firmar... e quinhentas coisas, etc. [...] a gente ainda não equacionou bem essa parte de como. [...] tu pega um curso onde quem coordena já tem bastante estrada, e a própria pessoa que fazia aula com os professores, então é o processo de condução do processo, de discussão dentro de um processo, mas ali tem a estratégia geral. Agora quando essa função é delegada pra dentro da escola, onde as pessoas têm que coordenar três, quatro processos simultâneos, [...] é desumano, exigir [...] se consiga ir tão fundo na interlocução com os professores, pra efetivamente conduzir dentro da estratégia mais geral. Claro que há condução, mas aí não é tão seguro como poderia ser. Então essa é uma dificuldade histórica que nós temos. Nós temos 11 turmas em andamento aqui, todos os (educadores/as) internos também são estudantes. Que autoridade nós temos de exigir que as pessoas além de dar conta de seu curso, dos estágios, dos filhos [...] todos os internos tem que coordenar duas, três, quatro turmas, não simultaneamente, mas ao longo do ano elas estão metidas em três, quatro, cinco processos. (Entrevista Educador K., 23/9/2005).

Estão claras a intencionalidade e as condições nas quais o trabalho se realiza. Não são apenas dificuldades, são desafios permanentes a serem superados. Esta realidade e a da comunidade dos Movimentos são o sustento do que no Método (ITERRA, 2004a, p. 66) está definido como a produção do conhecimento, mas que é também, e fundamentalmente, apropriação do conhecimento. O Método ressalta ainda que,

é importante levar em conta que cada um aprende do seu jeito, no seu ritmo, pois cada pessoa é resultado de suas experiências vividas e assimiladas como aprendizado. A aprendizagem depende do meio, das relações e da qualidade dos estímulos/desafios que as pessoas vão recebendo ao longo de sua vida. Por isso as pessoas desenvolvem diferentes maneiras de pensar e de trabalhar. Para compreendermos o desenvolvimento de um educando é necessário considerar: o espaço em que ele viveu; a maneira como ele construiu e assimilou significados; a sua atual visão de mundo; as suas práticas culturais, etc. (Idem, p.67).

O conceito de Vigotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilita a compreensão de que educandos, com diferentes níveis de aprendizagem, trabalhem juntos, com constantes avaliações e modificações grupais. A leitura pedagógica do processo educativo é auxiliada por um/a educador/a que faz do Acompanhamento¹⁷¹

¹⁷¹ Trata-se de um integrante dos Movimentos Sociais que acompanha o desenvolvimento das atividades educativas e contribui para o processo de formação da turma. Sua tarefa é a de observar o funcionamento do grupo, as dificuldades, o cumprimento de objetivos, etc. Em geral esta presença causa estranhamentos

Político Pedagógico (CAPP). Os educadores/as que acompanham exercitam o hábito de analisar o processo educativo em vários níveis.

Enquanto elemento metodológico, o acompanhamento é compreendido no IEJC como uma função coletiva de orientar e fazer junto com os educandos/as o seu processo de formação. Para isso é preciso ter pessoas (educadores/as) com a tarefa de orientar e fazer a leitura permanente do movimento do Movimento, para poder criar e dinamizar o ambiente educativo da escola [...]. No IEJC, a função de organizar e refletir sobre o processo de acompanhamento cabe a um coletivo específico de educadores/as, que a partir do exercício permanente que se desafia a criar e recriar situações que impulsionem os aprendizados nas diversas dimensões da formação humana pretendida (ITERRA, 2004a, p.104-105).

O *acompanhamento* observa também os processos individuais, no que se refere à formação humana, possibilitando a apropriação do sentido mais profundo do processo educativo que ocorre no ITERRA.

A unidade e, concomitante, o tratamento de todos estes elementos anteriores são condições necessárias para um dos objetivos do processo que é a transformação da personalidade e do caráter. A mudança do caráter proposta parece partir da ruptura de um conjunto de laços anteriores. No caso, trata-se da separação física com o ambiente de trabalho do campo, de convivência com a família, de relação com o Movimento que provocam uma quebra na lógica cotidiana, gerando momentos de desestabilidade e desequilíbrio emocional. Todavia, a disciplina do trabalho, imposta pelo capitalismo, também se propõe a ocupar todo o tempo do trabalhador, controlando cada momento de sua existência. Um educador do IEJC relata¹⁷² que um dos questionamentos iniciais a respeito do método, era justamente o lugar onde a escola está situada. Como realizar um método de educação do campo, quando a escola está situada em uma cidade? Este elemento, que era circunstancial, segundo ele, passou a ser considerado como um elemento da formação pedagógica. O distanciamento com o campo poderia tornar-se uma forma de estranhamento da vida do campo, um pensar sobre ela de forma crítica e sistemática, uma experiência pessoal de autoconhecimento.

O ritmo diferenciado daquele vivido no campo, ou na cidade, gera muitas dificuldades individuais e coletivas. Para o IEJC, a formação do caráter se dá através da

no grupo, que com frequência rejeita a presença deste observador. Por esta razão, a Turma José Martí alcançou o momento de auto-acompanhamento, significando um grau maior de maturidade, e de capacidade de auto-avaliação do processo, como de projeção de ações (Memória da Turma, 2005, p.17).

¹⁷²Anotações de Diário de Campo, 14/07/2006: Comentários de educador/a, a respeito do Método Pedagógico.

convivência, de comportamentos, da criação dos hábitos necessários, da vivência de valores e do cultivo da mística [...]. O que buscamos é a formação do caráter do ser humano socialista” (Idem, p.129).

Mas a gente vai para aprender olhar para as pessoas, a gente mudou o olhar das relações, a valorizar os seres humanos, entender porque eles são assim, porque às vezes a gente faz sem perceber... qualquer um pode sair daqui tranquilo para dar aula, porque eu também sei fazer esse trabalho, acho o conhecimento que tem aqui garante isso, mas, mais do que isso, é um conhecimento político, formação política, de entender a posição de força, a sociedade, e as classes e conseguir ver mesmo o que realmente tem que ser feito (Educanda R., entrevistada em 16/09/2005)

Todas as atividades envolvem a elaboração de novos sentidos e significados. O desafio é levar aprofundar a percepção das relações uns com os outros, a resgatar a sua experiência de vida e interpretá-las à luz de novos significados, a fim de superar limites, em busca do desenvolvimento. Como já tratamos no capítulo II, os significados são objetivações humanas.

Por entender a importância de conhecer a história das pessoas, para melhor conviver e melhor ajudar foi que fizemos a socialização das histórias de vida. Essa atividade foi realizada nos NBs. Sentimos a dificuldade de falar dos medos, dos problemas que nos cercam. Por isso, muitos choraram e todos passaram a ter mais apoio dos companheiros e um certo compromisso com a formação dos demais principalmente no NB. (ITERRA, 2005, p. 20-21).

A necessidade de entender melhor o que fazer é o que orienta a busca por conhecimento e formação. Essa necessidade só existe porque é possibilitada uma prática anterior ao jovem e por causa do momento de reflexão sobre a prática é intencionalizado. (COVER, 2005, p.69)

A transformação do sentido pessoal para o sentido coletivo, na experiência analisada é de suma importância. É justamente a consciência da contradição entre o objetivo coletivo e a ação individual que gera uma contradição entre o indivíduo e o coletivo e uma contradição interna, no próprio ser humano.

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 1978, p.96).

A significação é social, resultado das generalizações e produzida socialmente; é atividade objetivada. O sentido é o singular, o particular, produzido individual e subjetivamente. O sentido se forma na apropriação da significação. O sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” diz Leontiev (1978, p.97). Para explicar a relação entre motivo e sentido, Leontiev dá o exemplo de um aluno que lê.

Seu fim consciente é o de assimilar o conteúdo da obra. Mas, qual o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido da sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos: assimila-a de maneira diferente. (LEONTIEV, 1978, p, 97)

O sentido individual, forjado no âmbito coletivo, adquire novas formas, pois seu significado coletivo também vai se transformando através do método e todas as outras objetivações cotidianas. Encontramos que as significações, que são o reflexo das relações sociais internas da escola, impactam o sentido individual e levam o educando/a a tomar consciência de sua forma de ser na medida em que toma consciência do lugar em que está, das relações que lhe afetam e das implicações de estar aí.

De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do ser humano, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. Dito de outro modo, para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde. (LEONTIEV, 1978, p. 97)

Leontiev (1978, p. 97) adverte, ainda, que não utiliza o termo motivo para designar um sentimento de necessidade, mas para designar “aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula.” As necessidades, geradoras de atividades, não determinam o objeto. Este depende das condições e do motivo. A ação, dirigida a um objeto, define este último como motivo. Quando está claro o motivo de uma ação, ou seja, aquilo que realmente motiva um ser humano, temos o sentido pessoal da mesma, constituído mediante as apropriações das significações, através da atividade.

Assim, nos forçando a um diálogo para podermos entrar em acordos e poder sobreviver, onde nosso individualismo foi sendo engolido pelo coletivo não

se perdendo o respeito ao indivíduo. Assim fui percebendo a valorização, a construção coletiva, pois um só indivíduo não chega a lugar nenhum. [...] Entre a vivência coletiva tem um ingrediente principal que é o organizativo, que neste fomos 'obrigados,' ou melhor, convidados a se inserir ao chegarmos aqui (p.11)¹⁷³.

Portanto, o sentido pessoal, diz Leontiev, corresponde a um motivo que dirige nossas ações. No entanto, tal como falamos anteriormente, não existe um ser isolado, mas um ser forjado em determinadas relações sociais, que, no mundo atual, são alienadas. Assim, todo motivo é histórico também, além de individual. Tomar consciência disto, no embate indivíduo/coletivo, através das mudanças nas atividades cotidianas, gera processos psicológicos dolorosos, mudanças subjetivas.

Ainda na etapa I tivemos vários momentos de desespero, choros e vontade de desistir. Era saudade da família, cansaço, cobranças para a concretização das atividades. Uma companheira desistiu e foi um choque para a turma, mas os outros ficaram firmes com alguns consolos coletivos e esperanças de mudar aspectos que pudessem contribuir com nossos interesses. [...] Além da grande reclamação dos horários e das muitas atividades tínhamos ações individualistas, o que dificultava a nossa inserção e melhor entendimento do processo, bem como de capacidade de contribuição. As pessoas estiveram bastante acomodadas esperando umas pelas outras e principalmente da coordenação, como se fossem os responsáveis por levar tudo adiante. [...] Na própria avaliação o final do Tempo Escola foram apontados vários limites que a turma teve enquanto individualismo e fechamento, e os desafios para a etapa seguinte na perspectiva da superação desses limites (p. 21). [...] Foi nessas discussões que fomos nos dando conta de que há sempre uma tensão entre o individual e o coletivo, e nos questionamos como conciliar essas tensões (ITERRA, 2005, p.32).

Cada processo individual representou a apropriação de uma experiência, sua reflexão, assim como a criação de possibilidades de transformações nos/as educandos/as.

Ali começava uma nova vivência e experiência do coletivo. Ter que repartir um quarto com outras companheiras, os objetos, as diferentes espaços, sala de aula, refeitório, trabalho, casa, enfim tudo era novo, no começo fiquei muito apavorada, pois nunca pensei, refleti sobre o que é um coletivo, a vida que eu levava antes de conhecer esta realidade era somente para algumas pessoas, até vivi a experiência do coletivo, mas nunca foi trabalhado o coletivo como algo importante na nossa construção enquanto sujeitos do processo, sem contar minha individualidade, e a dificuldade de partilhar minhas idéias, angústias, alegrias com outras pessoas, a coletividade é algo descentralizador (p.1)¹⁷⁴.

¹⁷³ ANDRIOLI, Liciane. *Memorial dos Aprendizados*. Veranópolis: ITERRA, set/2005. O memorial de aprendizado é um documento produzido individualmente e avalia os aprendizados ocorridos.

¹⁷⁴ ZAPAROLI, Rita Cristina Riffel. *Memorial dos aprendizados*. Veranópolis: ITERRA, set/2005 (documento não público).

O Método propõe tarefas coletivas que desafiam o individualismo e o tornam um obstáculo a ser superado desde o início.

A cada dia fomos vivendo novas coisas, como aprender a construir textos coletivos, produzir conhecimentos juntos, se ajudar, pesquisar, e em contrapartida, também, aprendermos a dificuldade que é tomar decisões coletivas como foi o nome da turma (p.4). [...] A vivência neste coletivo tem me possibilitado reorganizar minha vida, trazendo esta para dentro dos objetivos comuns que tenho junto ao MST (p.17)¹⁷⁵.

A vivência coletiva, em ambos os espaços, possibilitou o ampliar do horizonte e dar-me conta da força possível, a ser estabelecida a partir de um coletivo. E ainda com isso fui aprendendo a lidar com a tensão entre os meus interesses pessoais e interesses coletivos. (p.2)¹⁷⁶.

Com frequência, ações coletivas não correspondem a motivos individuais. Para encontrar o sentido pessoal de uma ação devemos descobrir o motivo que lhe corresponde, afirma Leontiev (1978, p. 97). O aprofundamento do estudo e da reflexão sobre esta relação aparece de forma consistente, tanto nos relatos de aprendizagem, quanto nas monografias dos/as educandos/as, que, individualmente, traduzem esta leitura para suas próprias experiências e reflexões. Com estas reflexões, procurei estabelecer um diálogo entre as categorias estudadas e a Pedagogia da Terra. Busquei demonstrar com este estudo que há avanços importantes, relativo à apropriação de conceitos críticos, na formação de educadores/as do Campo. Considero que alguns elementos deste êxito pedagógico se deve ao Método Pedagógico implementado, à concepção de formação presente no currículo, sobretudo *ampliado*, e à forte equipe de educadores/as que tem um papel central na consistência da proposta. Toda a proposta se alimenta da relação com os Movimentos Sociais, que nutre e exige, da formação de educadores/as, uma proposta que supere a pedagogia tradicional e hegemônica.

A seguir procurei apresentar o processo do curso através das etapas, devido a que durante a elaboração deste trabalho foi ficando cada vez mais necessário observar algumas das mudanças na evolução da formação, da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos/as. Todo o curso é marcado por uma imensa carga afetiva, seja pela dimensão da distância, pela ausência dos filhos, seja pelas exigências da dinâmica interna ou dos próprios Movimentos Sociais, ou ainda pelas novas relações que se estabelecem.

¹⁷⁵ SILVA, Katiane Machado da. *Nunca diga não para um sonho. Memorial dos Aprendizados*. Veranópolis: ITERRA, set/2005. (documento não público)

¹⁷⁶ PURPER, Fabiane. *Memorial dos Aprendizados*. Veranópolis: ITERRA, set/2005. (documento não público).

Cada aspecto abordado tem sua face emocional. Cada momento do curso tem seus aspectos psicológicos. Cada educando/a decide, escolhe participar do curso diversas vezes. E cada escolha é uma superação. Aqueles que chegam até o final, apresentaram-se transformados.

CAPÍTULO V

O DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DO CURSO

TURMA JOSÉ MARTÍ

O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA – em convênio com a Universidade do Estado do Rio Grande do Sul - UERGS possibilitaram a abertura de duas Turmas do Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, crianças, jovens e adultos¹⁷⁷. Pedagogia da Terra que funcionaram no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC¹⁷⁸. A Turma I – José Martí – (ver Quadro VI,) iniciou em abril de 2002 e terminou em setembro de 2005 e a Turma II¹⁷⁹ iniciou no ano de 2003/2 e termina em 2007.

A turma José Martí, sobre a qual está focalizada a pesquisa reuniu educandos dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais e Tocantins. A turma escolheu o nome José Martí, escritor, poeta e líder cubano que lutou pela independência de seu país, nasceu em Havana em 1856 e morreu em combate em 1895. O número inicial de educandos/as foi de 60. No caminho 14 (cerca de 20%) desistiram. Isto ocorre devido a motivos pessoais, familiares, mas também devido a que as mudanças provocadas individualmente são muito intensas, gerando, ocasionalmente crises com o coletivo ou com os Movimentos. As orientações oferecidas pelos respectivos Movimentos Sociais, a expectativa sobre seu compromisso com tarefas da escola, com a formação e

¹⁷⁷ Ver Ribeiro (1999)

¹⁷⁸ Ver sobre Josué de Castro: ITERRA, 2003.

¹⁷⁹ A Turma II foi formada por 62 alunos (38 - MST; 9 - MAB; 9 - MMC; 3 - PJR; 2 - MPA; 1 - MTD) e a faixa etária corresponde à média de 25 anos de idade.

com a comunidade de base elevam o grau de responsabilidade de cada educando/a, elevando também o grau de sua genericidade, como afirmaria Heller (2004).

QUADRO VI
EDUCANDOS DA TURMA JOSÉ MARTÍ

PJR – Pastoral da Juventude Rural	7 educandos/as	-
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	29 educandos/as	5 desistiram durante o curso
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens	7 educandos/as	3 desistiram durante o curso
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas	11 educandas	5 desistiram durante o curso
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores	4 educandas	1 desistiu durante o curso
MTD – Movimento dos Trabalhadores Desempregados	2 educandas	-
TOTAL	60	14

O *currículo ampliado* se revela também na dimensão processual. Este item está organizado segundo a ordem das Etapas do curso de pedagogia, acompanhado de depoimentos e comentários. O documento utilizado como base foi a Memória da Turma (2005), escrito pelo conjunto de educandos/as, ao longo de cada etapa, e publicado, em forma de síntese, no momento de sua formatura. O processo também foi relatado nos documentos e entrevistas, portanto, temos uma avaliação (*ex post facto*) do fenômeno. Nas visitas que fiz ao Instituto, e durante as orientações foi também possível compreender melhor as complexas relações ali presentes. A lógica de seu funcionamento depende de que todos participem voluntariamente e acatem as regras do processo. Este entendimento não é imediato, é parte inclusive do processo de formação. Esta formação requer uma equipe permanente que suporte as tensões, conflitos e exigências, que possibilite transformações a partir dos conflitos e que oriente a turma e os grupos para superá-los. O caminho para elaborar os conflitos depende da consciência e do domínio do processo. Um psicólogo foi chamado para auxiliar no processo da turma, porém, há um entendimento de que os problemas pessoais devem ser prioritariamente resolvidos nos Núcleos de Base.

De fato o processo está montado para que a pessoa se exponha,[...] pela intensidade das relações, pela concentração física,[...] não tem outro jeito, as pessoas se expõe, e as pessoas se expondo elas vão a conflitos, a contradições enfim [...] A gente percebe assim, veja, os problemas aparecem e cada pessoa tem a sua história, cada pessoa tem o seu problema, mas a origem delas não é aqui, então é mais complexo, você mexe com variáveis que você nem conhece, que elas não estão aqui, mas elas aparecem aqui e algumas inclusive são mais complexas. Bom, se você entender que o seu papel enquanto coordenador é resolver o problema pessoal de cada um, [...] você vai chegar num nível de sufoco de estresse, de impotência. [...] a responsabilidade para ajudar todo mundo a se sentir feliz aqui não é do psicólogo, a responsabilidade é da coletividade, justamente essa pessoa que está com esse problema antes de ela vir falar com você ela devia falar no seu núcleo, que é o seu grupo de base, aquele grupo que justamente é montado para que ela tenha intimidade suficiente para falar de tudo o que está sentindo. Cada pessoa tem o seu grupo de intimidade, você não se revela p/ todo mundo assim o tempo todo. Você tem que ter um grupo e esse grupo tem que funcionar, por isso inclusive agora mesmo nós tivemos um reunião novamente entrou em pauta o coletivo político pedagógico das escola, Ter ou não Ter um psicólogo aqui? Claro que isso aparece muito, por quê? Porque, inclusive assim, porque o mundo está desse jeito, porque nós não somos uma ilha, né, nós não somos imunes ao processo de degradação humana que está na sociedade nós não somos imunes a toda essa confusão q. existe então isso entra aqui, portanto as questões estão ficando mais complexas, aí uma tendência de dizer: mas isso passa a ficar além de nossa capacidade tem que Ter mais qualificação técnica pra tratar dessa coisas, então, pensando bem nós precisamos de uma psicóloga aqui, mas qual é o entendimento que ficou? No nosso, o que vai acontecer, o problema é que o psicólogo, todos os problemas que acontecerem é o psicólogo, que resolve, consultório, isso não vai ajudar, não vai ajudar (Entrevista Educadora C: 16/09/2005).

Concordo com a educadora quando diz que a presença de um psicólogo poderia levar a um relaxamento por parte do grupo de educadores/as em tratar as questões psicológicas, deixando, por conta deste profissional, certos conflitos grupais. O que observo é uma tentativa, legítima, de dominar o processo como um todo, fazendo com que o grupo se aproprie das questões subjetivas que ocorrem, tornando esta apropriação uma forma da aprendizagem, de conscientização e auto-conhecimento. Porém o reconhecimento da necessidade de conhecimentos específicos para lidar com os processos grupais é também correto. Um psicólogo comprometido com o processo poderia auxiliar no trabalho de acompanhamento, dos NBs ou grupos de trabalho e dos próprios educadores/as. Poderia também contribuir para o estudo do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem. Como desenvolvi no capítulo III, há uma psicologia que cresce com o desafio de entender o ser humano desde uma perspectiva histórica.

A formação da coletividade foi marcada por mudanças na relação indivíduo coletivo, constituindo-se crises individuais, dificuldades entre grupos ou mesmo da turma com a escola. Alguns educadores/as percebem e esperam que cada turma tenha suas próprias crises, entendendo que devem percorrer um caminho onde transcurso e superação das mesmas podem levar ao amadurecimento e formação de todo grupo. São

momentos de salto e de mudanças nos processos. Muitos grupos se encontram e entrecruzam seus processos:

os acontecimento que ocorrem aqui no IEJC, eles se materializam diferentemente com cada turma. Dependendo do grau de compreensão que tem na turma, de quem são esses sujeitos, ela se dá de forma diferenciada. Elas passam por esse processo de conflito, de mais ou menos dependência, ou mais ou menos subterfúgio sobre grupos que se articulam. Porque cada turma forma um grupo, e dentro de cada turma tem os subgrupos, mas também a turma é um grupo, na relação com a outra turma, que para eles é outro grupo. Então tem diferentes grupos, no mesmo espaço circulando. Tem o grupo de educadores internos que vem mais seguido dos que vem esporadicamente.[...] tem um grupo da unidade de trabalho, porque cada unidade de trabalho tem sujeitos de várias das turmas que estão na casa. [...] também é muito forte a relação de trabalho. [...] (Entrevista Educadora S., 02/06/2006)

O estudo dos processos grupais possibilitou a compreensão do que ocorre com os grupos. As etapas já descritas no Método Pedagógico (2004a, p. 93-6) identificam quatro de seus momentos: a *anomia*, quando o educando/a chega, percebe a estrutura e sua responsabilidade nela, porém, não possui o domínio sobre ela, tampouco vínculos que o fortaleçam. Nesta etapa há mais isolamento e individualismo. A *síncrese* é o momento seguinte, quanto já iniciaram os vínculos e o grupo começa a se fortalecer e a se estruturar. Nesta etapa ocorrem mais confrontos com as regras estabelecidas e a tentativa de mudá-las. Formam-se grupos em torno de interesses e identidades. Porém, não dominam o processo. As leituras feitas pelo grupo, junto com o acompanhamento e com os educadores auxiliam o amadurecimento desta etapa, para chegar ao momento da *análisis*. Ocorre o início do entendimento sobre as relações, seus processos, sobre os objetivos do grupo. A atividade é reorientada pela apropriação de novas categorias como a formação humana, a coletividade. A “vontade dos indivíduos” é redimensionada no sentido de que estar na escola significa formar-se enquanto educador/a, seguindo os passos do método e construindo os objetivos do curso. Por último a síntese, quando começar a ocorrer novas avaliações e em que o processo passa a corresponder às necessidades do grupo e do indivíduo. Estas etapas ocorrem várias vezes durante o curso, envolvendo o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Vão estruturando/desestruturando a totalidade que adquire forma e ao mesmo tempo forma educando/a.

Há uma dificuldade em possibilitar aos educandos/as o domínio sobre toda a estrutura que os rodeia. Eles levam tempo para entender o sistema em que estão inseridos. Muitas vezes, não havendo tempo para a elaboração a respeito do próprio processo pelo qual estão passando. A diversidade de turmas, grupos e funções criam uma dinâmica de difícil compreensão. Corre-se o risco de não alcançar todas as metas, de não realizar a

chamada análise e síntese (ITERRA, 2004a, p. 165), necessários para o processo de apropriação da riqueza e da complexidade experimentada. Os educadores/as também necessitam dominar o processo, pois ele gera momentos de dúvidas e angústias:

constituir esses princípios pedagógicos, dentro de uma sociedade capitalista, o IJC tá dentro de uma cidade muito conservadora, que dizer, é um outro momento histórico, são outros sujeitos. Para mim o problema não está na concepção, mas, como é que eu implemento isso nesse momento histórico, e com esses sujeitos históricos e concretos que são...esses sujeitos, eles são concretos .esses que estão aqui, e para mim é muito fazer esta leitura, nós educadores fazemos esta leitura cotidiana diária, eu acho que a leitura até é feita, mas eu não sei se ela é sempre feita com uma análise real,e ai parece que me falta subsidio teórico para você poder avançar para um outro patamar, acho que a gente tem uma certa dificuldade ainda nisso, porque as pessoas que tem assim....que fazem o acompanhamento aqui fazem a leitura, tem muitas atividades também, e as vezes o cotidiano, e as coisas a serem implementadas, diariamente são tantas, que não é tão fácil assim de você poder fazer uma leitura mais profunda, a gente até fez oficinas,?? para poder fazer uma leitura correta, para não ficar só no cotidiano, no fazer e não pensar, temos que chegar no método dialético até a analise, para pode avançar num outro patamar. Se tenta, mais de repente já se cai novamente no turbilhão diário, pela quantidade de coisas que você tem que fazer, que você tem que entregar, que tem que tá pronto, então falta novamente esse olhar mais aprofundado. E também nós temos um limitador que é o rodízio permanente das turmas, que a escola está sempre recomeçando, a escola esta sempre inserindo, então é sempre um recomeço, você ta inserindo uma turma, ta saindo aquela, já ta entrando outra, ta saindo mais outra, e você ta sempre num processo de inserção, de organização de trabalhar com sujeito, de construir novamente o calendário pra aquela turma. (Entrevista Educadora S., 02/06/2006).

Mudanças de uma etapa para outra podem ser observadas através das metas de aprendizagem quando destacamos os aspectos que dizem respeito à formação humana presentes no PROMET (Projeto Metodológico), elaborado a cada etapa, para orientar a atuação do grupo e a avaliação posterior. É possível observar o aumento da complexidade nas tarefas de aprendizagem, dos conteúdos, das vivências coletivas, assim como de produção e solução de problemas. A atenção voltada para o fortalecimento do grupo, para a relação indivíduo/coletivo se aprofunda juntamente com metas de domínio da relação teoria e prática.

QUADRO VII

Focos do processo pedagógico e metas gerais de aprendizado da etapa

ETAPA I	b) Respeitar combinações e decisões tomadas no coletivo; d) Demonstrar interesse em ajudar na solução de problemas da coletividade da turma do IEJC.
ETAPA II	c) Respeitar combinações e decisões tomadas no coletivo; e) qualificar a atuação dos grupos de estudo, constituindo-os como espaços de construção coletiva das aprendizagens e de entre ajuda nas dificuldades encontradas;

	q) Construir coletivamente algumas metas de aprendizado para a etapa 3.
ETAPA III	f) saber fazer uma síntese de discussão coletiva; o) Fazer uma análise dos aprendizados produzidos coletivamente pela turma.
ETAPA IV	-
ETAPA V	i) Compreender melhor o processo de gestão coletiva, combinando a delegação de tarefas com mecanismos eficientes de avaliação e de resolução de problemas.
ETAPA VI	d) capacidade de produção coletiva de obras, que demonstrem solidariedade de grupo e aprendizados compartilhados – na construção das metas de aprendizado, na participação na II CNEC, no estágio, no balanço da caminhada do ITERRA.. e) Construção da coletividade: salto organizativo e mais qualidade nas relações sociais; do “enfiar a cara” ao “enfiar o corpo inteiro,” superando o internismo e o individualismo e vivenciando o diálogo e o companheirismo; f) Elaboração teórico-prática em torno do objeto central de estudo do TE desta etapa, que é a Escola: contribuir na reflexão de como se faz uma escola na perspectiva política e pedagógica da educação do campo.
ETAPA VII	d) produção de texto nos grupos de pesquisa. O desafio é o de síntese e de elaboração de uma obra coletiva a partir do processo de pesquisa realizado até aqui.

Etapa I

A primeira semana, de reconhecimento da estrutura física, organização e o trabalho do IEJC, inicia com a organização dos Núcleos de Base¹⁸⁰, e definição da coordenação da turma, além da escolha da Equipe de Disciplina e Ética e do Conselho Fiscal do Instituto. Cada etapa do Tempo Escola envolve um período de adaptação Escola/Turma. É necessária a inserção¹⁸¹ nos postos de trabalho, a acomodação nos quartos, adaptação das crianças na creche, a realização de planejamentos e formulação de objetivos para o semestre que incluem tarefas teórico-práticas, identificação de matérias específicas do semestre assim como programação de seminários extras para estudos que não estão contemplados pelo currículo.

¹⁸⁰ Este elemento da democracia foi analisado mais amplamente por Miranda (2001). O tema dos Núcleos de Base é um elemento de importância para a compreensão do currículo da Pedagogia da Terra.

¹⁸¹ Cada educando/a assume uma tarefa no funcionamento da escola. Os que saem entregam o posto para os que chegam.

As aulas dessa primeira etapa estavam ligadas ao estudo sobre os sujeitos: criança, jovens e adultos; a história da educação e política geral. Tivemos contato com conceitos marxista importante como mais-valia, modos de produção, relações de produção e fomos questionados em nossas concepções de mundo. Também aprendemos sobre como usar e a importância do Diário de Campo no ato de pesquisar (ITERRA, 2005, p.20)

Formam-se os NBs, que vão funcionar durante todo o curso. São distribuídas atividades, responsabilidades, organizados horários, reuniões, etc. Os educandos/as que estão saindo entregam suas funções para aqueles que estão chegando. Entregam a responsabilidade sobre cada item do patrimônio, assim como estudam as regras de funcionamento e relações humanas, comportamentos, indivíduo e coletivo. O impacto da chegada na escola ocorre devido, em primeiro lugar ao afastamento da família e do lugar de origem. Muitos deixaram filhos com os companheiros ou parentes.

Eu fiquei sabendo que eu viria pra cá uns quinze dias antes de vir, e aí esse período que antecedeu a minha chegada aqui foi um período de me organizar com meu companheiro, com minhas crianças Nesse período nós estávamos num acampamento dos desempregados em Caxias, o acampamento estava com sete, oito meses, com oitenta e poucas famílias, lutando por um assentamento Rururbano, e nós morávamos permanente no acampamento, eu com minhas crianças e meu companheiro que nesse período tava trabalhando num esquema que envolvia viajar e ficar fora de casa, tava no Paraná. E aí eu vim pro curso, acabei deixando as criança com pessoas do acampamento durante a semana, aí no final de semana meu companheiro vinha, tomava o pé da situação e tudo. Então uma das coisas que já é marcante é essa relação, de vim, de sair de casa, de deixar os filhos, de deixar o marido, de sentir que as coisas não ficavam bem lá do jeito que ficava. Então essa é uma primeira angústia da vinda. E também[...]ficar sessenta dias fora de casa, então é muito sofrimento só de pensar. [...] Então dava muita briga aqui dentro, na primeira etapa não era raro encontrar alguém chorando de saudade, de tristeza com... e tinha que agüentar o sofrimento.(Entrevista Educanda , S.,12/09/2005)

O contato com a escola coloca os educandos/as diante de uma série de tarefas que têm como objetivo redimensionar o cotidiano, as relações, o caráter. Tudo, desde o primeiro dia é radicalmente diferente de tudo o que se vivia anteriormente. Ocorrem reações positivas e negativas. Porém, mesmo para aqueles mais receptivos, existem dificuldades profundas reais para enfrentar as novas regras estabelecidas.

Os primeiros dias foram muito difíceis e muitos conflitos se estabeleceram. Alguns educandos/as era a primeira vez que ficavam longe da família por tanto tempo. Além disso, os horários e tempos educativos com os quais não estávamos acostumados causavam cansaço. As exigências foram grandes, porque era necessário mudar muitos hábitos e ter uma disciplina rigorosa para dar conta das tarefas. Logo na primeira semana o excesso de atrasos nos tempos educativos chegou a 72 minutos, os quais repomos no domingo (de Páscoa), antes do café da manhã, lendo. As anotações dos atrasos se davam pelos responsáveis, o coordenador e a coordenadora dos NBs. Esse método

foi sendo questionado e havia um sentimento de que o Instituto teria que se habituar com nosso jeito, além de trazer os elementos da diversidade enquanto Via Campesina. Colocava-se, por parte de algumas educandas e educandos/as, que por ser o IEJC uma escola de camponeses não respeitava os horários e tempos do campo. Por outro lado, os companheiros e companheiras entendiam que o Instituto respeitava. A diferença é que a escola estabelece horários definidos para uma organização disciplinada e a vida dos camponeses tem horários, porém são flexíveis de acordo com sua necessidade. Outra avaliação é de que nós, pelo fato de sermos militantes, precisaríamos avançar na compreensão e aproveitamento do tempo, pois vivemos um processo de formação intensivo. Toda essa vivência na escola significou para nós a mudança na nossa própria existência. Para a grande maioria foi um choque de horários e as exigências em torno dos cumprimentos das tarefas. (ITERRA, 2005, p.20)

Os educandos/as foram inseridos em uma forma bastante distinta de viver. Colocados diante de situações mais duras, no início, para, na medida em que o grupo se organiza e cresce, poder estabelecer certas negociações. Uma engrenagem onde duas ou três turmas em formação devem conviver, articuladamente, sem afetar o ritmo de estudo, os horários de alimentação, de descanso, de trabalho uma da outra. Cada turma tem seu ritmo, suas características próprias, suas particularidades. Todos necessitam do trabalho e da disciplina dos outros e vice-versa. Não há espaço para grandes falhas. Os pequenos atrasos são somados. Os descuidos com os espaços coletivos são notados. Todas as tarefas que não são cumpridas são cobradas. Mas, estas mudanças são respaldadas pelos Movimentos e pelos próprios educandos/as, ainda que de forma confusa,

Tudo era novo no mundo em que nos propomos a viver e nos construirmos de um jeito diferente. O IEJC enquanto esse mundo novo, por fazer conjuntamente a sua gestão também nos colocou desafios. Para o Primeiro Encontro geral¹⁸² do qual participamos, ficaram alguns medos e significações. Antes do Encontro estudamos nos nossos NBs as prestações de contas do mês anterior, os orçamentos do mês seguinte e fizemos vivência social. Esta, uma espécie de crítica e autocrítica para que cada um e cada uma ajudasse e fosse ajudado pelos demais na sua melhor construção como lutadores/as e como seres humanos. O Encontro da Coletividade do Instituto tem uma mística própria e se constitui como um espaço pedagógico de aprendizagem sobre como gerir uma escola. É a Assembléia para decisões e apontamentos. Porém, não tínhamos essa compreensão, fazendo com que ficássemos muito tensos nos momentos do encontro, a própria dinâmica era organizada de uma maneira formal que dificultava a participação das pessoas nas decisões e particularmente em nossa participação já que éramos novos no Instituto. (ITERRA, 2005, p.22).

Dar conta do funcionamento do IEJC consiste em uma das responsabilidades deste modelo de escola. Outra grande tarefa é a da organização e constituição do coletivo da turma. As tarefas coletivas passam a ser discutidas pelo pequeno grupo, a fim de melhor

¹⁸² Encontro realizado para prestação de contas e orçamentos.

avaliá-la, planejá-la, organizá-la. O NB passa a ter uma grande importância para os indivíduos deste pequeno grupo. A proposta de Makarenko (s/d-a), de formar as brigadas, dentro de cada turma, foi uma maneira que se encontrou de dar aos indivíduos um espaço de afetividade, de convívio mais permanente, a fim de viabilizar mais rapidamente a formação de vínculos, acelerando os processo de reflexão e o desenvolvimento de atividades. O resultado é que se formam grupos dentro de grupos, a fim de criar melhores condições para o desenvolvimento e aprendizagem. A apropriação de seu significado, no entanto, também leva um tempo.

Dentro do NB, no começo nós não entendíamos direito como foi, e nem a sua função. Mas com o tempo a gente foi percebendo que o NB não era só um espaço. Até porque dentro do NB as pessoas se falam. E no grande grupo, nós temos até hoje pessoas que não falam, não se inscrevem, não dão sua opinião. E dentro do NB é totalmente diferente a relação, é onde são colocadas as suas opiniões, e levantadas propostas. E outro aspecto é que quando está com algum problema, acaba levando mesmo para o NB, e que o NB acaba se ajudando dentro do nosso NB mesmo. O NB que mais tem filhos é o nosso. As mães falam com muita dificuldade, então vamos discutir também os problemas das mães, e discutimos; e chegamos à avaliação que o NB teria que contribuir para as mães (Entrevista Educanda J., 10/09/2005).

O propósito do NB é dar um lugar para o indivíduo dentro do grupo, que possibilite vínculo, e sustente processo de mudanças, questionamentos, dúvidas, etc. São necessários ambientes que possibilitem o desenvolvimento da afetividade, para provocar mudanças de comportamentos, de hábitos e de caráter, propostas por Makarenko. A Educadora M. afirma:

A verdade é que o sujeito muda quando participa. Mas, não é qualquer participação. Ele tem que ser olhado como sujeito dentro do processo. Porque se eu estou no processo e só há momentos coletivos, coletivos, e não existem momentos para o sujeito se colocar individualmente, eu não vou me construindo como indivíduo. Tem que ter o lugar do sujeito. O lugar do indivíduo tem que estar garantido. Aqui como nós procuramos fazer isso. Cada indivíduo está no núcleo de base - NB. Cada indivíduo tem uma tarefa concreta no processo de trabalho. E tem momentos de avaliação em que se avalia o coletivo, mas tem momentos em que se avalia o indivíduo. O indivíduo é olhado. Tem que haver, no processo em andamento, os espaços do sujeito, único, que ocupa funções únicas e que tem responsabilidade única por essas funções. Porque senão, nós enquanto indivíduo, temos uma facilidade muito grande de se escondermos dos nossos limites através do coletivo. O coletivo faz, faz...Inclusive esta é uma questão que discutimos muito com os educadores. Com os educadores a gente propõe que tenham trabalho individuais de aprendizagem, e que tenha trabalhos coletivos. Porque o indivíduo tem que ter trabalhos teóricos no coletivo, mas tem que ter momentos de trabalho individual, em que ele tem que responder por aquilo. Porque na hora de ser professora, eu posso planejar coletivamente, na hora que eu vou administra, eu posso fazer isso no coletivo. Mas eu sou um indivíduo único que tenho que responder à determinadas demandas. Eu acredito que o indivíduo se transforma, se educa no coletivo, desde que ele

tenha participação de fato no coletivo, senão ele vai com as outras, e fica por isso mesmo (Entrevista, educanda e educadora M., 2/11/2004)

A primeira atividade realizada nos NB's foi a socialização das histórias de vida, no intuito de melhorar a convivência. Como resultado, muitos passaram a se comprometer mais com a coletividade. A Etapa Preparatória¹⁸³ foi emendada a Etapa I, totalizando 72 dias de Tempo escola. Durante a primeira etapa ainda houve muitos desentendimentos e individualismo, o que refletiu na construção do Parque Infantil, espaço para ser utilizado pela Ciranda Infantil. Os primeiros dias no Instituto foram marcados por inúmeros conflitos entre os educandos/as: problemas em relação a horários, a organização do coletivo, ao cumprimento das tarefas, etc. A inserção¹⁸⁴ e construção coletiva do IEJC representaram um desafio para os educandos/as, pois muitas vezes havia a sobreposição dos interesses pessoais sobre os coletivos. Uma grande tarefa era a de apropriar-se do sentido do trabalho coletivo e que este pode estar, de alguma maneira, em sintonia com os interesse particulares.

É, foi difícil no início porque, força a gente, desde deixar os interesses pessoais, ate começar a compartilhar algo mais unificado, então não foi fácil, principalmente nas primeiras etapas, foi difícil porque, talvez não por culpa da gente, mas porque a gente se criou de um jeito... principalmente a postura, é uma das coisas que a gente chega num ponto, que cria um embate. Porque eu sou muito rebelde, diziam que quando eu cheguei aqui eu era rebelde sem causa, tinha uma rebeldia aflorada, mais não sabia canalizar pra um rumo certo então onde eu estava, tava dando conflito, até nas unidades de trabalho quando tinha alguma coisa que era para ser feita assim, mas não porque tem que ser feita assim? então eu começava a questionar, mas isso acho também que era importante, porque é só nesse embate que consegue ver: bom, será que é eu? Será que é os outros? Será que é o coletivo? Será que é a escola, quem será que esta certo? Ai a gente começa a se da conta que se nós queremos tanto construir alguma coisa, tenho que abrir mão de outras (Entrevista Educanda R., 14/09/2005)

Durante a etapa I ainda foram realizadas várias atividades de organização da turma, seminários e atividades extra classe, como a participação na Conferência Estadual por uma Educação Básica, em Porto Alegre. As aulas dessa etapa estavam ligadas ao estudo sobre crianças, jovens e adultos; história da educação e política geral. Para a turma um momento marcante foi o estudo das matrizes pedagógicas formativas do ser humano (cultura, Movimento Social, exclusão e trabalho). Um dos seminários que estavam na

¹⁸³ Todo curso tem uma Etapa Preparatória que dura, em geral, duas semanas, para conhecer o Método e a estrutura da escola.

¹⁸⁴ Trata-se de introdução dos educandos/as nas atividades do instituto, da distribuição de tarefas e responsabilidades, durante o Tempo Escola.

programação do Projeto Metodológico (PROMET), era sobre sexualidade e afetividade. Também foi planejado o seminário de crítica e auto-crítica¹⁸⁵, o qual foi mantido no Projeto até a etapa VII¹⁸⁶.

Nesta etapa foram introduzidos importantes elementos dos fundamentos da Pedagogia da Terra. As matrizes que nutrem o Movimento foram apresentadas por Miguel Arroyo. Ao apropriar-se delas os educandos/as conseguem reler seu próprio processo:

A matriz do MST, a minha pesquisa foca esse lado, da formação, o movimento como formador das pessoas,[...] a gente se educa ao fazer o trabalho dentro do movimento. Tu faz e tu participa e sendo sujeito é que tu vai te formando no dia a dia, na relação com as pessoas, na mística, a organicidade te educa, isso se desdobra em vários elementos.[...]. A questão da opressão também ficou muito marcada porque a gente estudou muito o livro do Paulo Freire, A Pedagogia do Oprimido. E como isso influencia na formação? Primeiro a gente tem que se dar conta que tu é oprimido também, esse é o primeiro passo. Bom, a cultura aí é tudo né, é o jeito que a gente produz a vida, toda a relação que tem...tanto aqui como na comunidade onde vive, o jeito que faz as coisas [...]o trabalho é fundamental, a gente discutiu muito sobre o trabalho. Eu cheguei aqui eu tinha uma visão assim, de que tinha trabalho que humanizava e tinha outros que desumanizavam. Pra mim por exemplo, trabalhar em fábrica era um trabalho que não humanizava, porque o cara fazia todo dia a mesma coisa, isso só desumaniza! [...] quando teve uma disciplina que trabalhou especificamente o trabalho eu fui compreender que o que desumaniza não é o trabalho é a relação que se cria em torno do trabalho. Ai deu pra compreender, que qualquer coisa que eu faça ta me humanizando porque vou ter que me esforçar pra aprender e desenvolver. Qualquer coisa, tudo precisa, qualquer trabalho. Essa parte a gente teve que aprender de que todo trabalho tem importância, na sociedade e aqui dentro da escola, porque aqui tinha muito assim ... Parece que quem fazia algum trabalho intelectual era mais importante do que quem simplesmente limpava a casa, fazia comida ou lavava a roupa, e a gente foi compreendendo que tudo faz parte de um processo que todos eles educam e a gente aprende muito com isso (Entrevista Educadora C.; 10/09/2005).

O Tempo Comunidade teve início ainda no IEJC, com trabalhos, apontamentos e o Ato de Envio¹⁸⁷. Esse foi o menor TC, durou apenas 40 dias. Os educandos/as tinham que realizar atividades relacionadas ao curso e aprofundar a inserção. Uma das leituras que eles fizeram para o TC foi do livro ‘O Manifesto Comunista,’ de Marx e Engels.

¹⁸⁵ Avaliação individual, realizada em grupo.

¹⁸⁶ O primeiro seminário de Crítica e Auto-crítica estava planejado para esta etapa, no entanto, ele só vem a ocorrer na etapa seguinte (II).

¹⁸⁷ É quando a turma que vai para o TC entrega o patrimônio e as responsabilidades.

Etapa II

Essa etapa iniciou em 02 de julho de 2002, com o Tempo Escola, após a volta do TC da Etapa I. nessa fase o processo de inserção no IEJC foi menos difícil, pois os educandos/as já conheciam o Instituto e seu funcionamento. Foram realizadas Noites Culturais, geralmente aos sábados à noite, o que se constituiu como importante espaço de relação com o coletivo. O domingo era dia de organização pessoal, reuniões, atividades de sobrevivência feita pelos NB's (limpeza e alimentação, por exemplo).

Os componentes curriculares desta etapa foram ligados a história do Brasil enquanto formação social e educação. Em alguns destes componentes houve dificuldades com os educadores/as. Para a realização da pesquisa a turma foi dividida grupos temáticos: infância, jovens, adultos, educadores/as e idosos. A pesquisa teve continuação no TC, com a observação dos sujeitos escolhidos para cada grupo. Esta foi a pesquisa de construção da monografia dos educandos/as. Esta foi a etapa também em que houve a primeira crítica e autocrítica da turma. Segundo Rosana, uma das educandas,

a critica e auto-critica é um sei lá... parece que tira uma mascara, tira tudo, tira o pano da frente porque assim: imagine chegar nós que é acostumado lá plantá roça, não existe esse tipo de coisa, nem mesmo no movimento a gente não tem isso, esse processo de fazer critica e autocritica e ai a gente sempre se acha o sabido, porque não tem limites. Na primeira (etapa) nós não tivemos. Na segunda etapa que nos tivemos a primeira critica e auto critica e que foi um... foi muito choro, começam a te dizer as verdades, onde nunca ninguém disse, que você tem esse limite e você tem que mudar nisso, porque esse é o coletivo se você queria uma coisa individualizada, esse não é o espaço. Mas que é um processo que hoje eu levo como uma experiência de vida porque é só ali a gente consegue..., não sei se é só ali, mas ali é um dos espaços muito interessante (Entrevista Educadora R.; 14/09/2005)

Apareceram contradições entre os interesses individuais e a construção do coletivo. Houve a realização de outro seminário sobre sexualidade e afetividade, o qual teve como meta de aprendizagem refletir sobre as relações humanas que se constroem na camaradagem e no respeito a cada pessoa e o coletivo. Observa-se que a falta de tempo para aprofundar os processos corre em paralelo com uma grande quantidade de tarefas, que coloca os educandos/as sistematicamente em distintas condições, exigindo deles atividades variadas durante o dia. Esta riqueza de atividades não é percorrida sem paradas para analisar e refletir, ainda que estas sejam relativamente curtas.

Ao mesmo tempo em que são gerados conflitos coletivos, há os pessoais, derivados, em parte, dos primeiros, muitas vezes em forma de crise. Quanto menor a vinculação com os Movimentos, maior as dificuldades de aceitar, criar vínculos com a

experiência e torná-la própria. Surge, ao mesmo tempo, um fascínio pelo método e pelas propostas da escola, aliado à falta de domínio do mesmo, o que provoca fortes contradições, próprias da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. São contradições entre as novas concepções e as possibilidades de torná-las fonte de leitura da realidade.

eu também não tinha muita experiência dentro do movimento, então as vezes eu entrava em conflito, “mas o que será que é isso? para que mesmo? porque será que eu estou aqui? será que é isso mesmo que eu quero?” sabe, um monte de perguntas assim. E a gente saía daqui, eu lembro que na primeira e segunda etapa ou na terceira, deu uma crise, que a gente saía daqui querendo fazer diferença lá,. Só que não era do jeito que a gente pensava, porque chegava lá e era tudo diferente. Tudo diferente, porque não adianta, tem que ter uma leitura para ver como está o processo lá, o momento, o que as pessoas estão vivendo, a gente não conseguia fazer esta leitura. Então a gente queria chegar lá e logo já ter os grupos organizados, que nem funciona aqui. Só que não. Tem que fazer o processo, porque isso aqui não se chegou do nada, e hoje tá pronto, foi uma construção. Então a gente chegava na base da comunidade, era nosso desafio, e é nosso desafio, fazer um trabalho de base. Queria chegar lá e ver tudo bonito como está aqui na escola, só que não é. (Entrevista Educadora R.; 14/09/2005).

Etapa III

Esta etapa teve início em 03 de janeiro de 2003. A primeira atividade foi o Seminário do Tempo Comunidade e o Seminário da Memória do Tempo Escola anterior. As disciplinas estavam centradas em sociologia e filosofia da educação. Os educandos/as tiveram como desafio elaborar o projeto de pesquisa a partir das observações feitas durante os TC's, das aulas de metodologia de pesquisa, da faixa etária escolhida e da contribuição dos orientadores.

Ainda aqui apareceram dificuldades de relação com coletivo: algumas pessoas reclamavam de trabalhar aos domingos, o que era uma atividade obrigatória do Instituto, além das contínuas reclamações por causa do horário, do Regimento da escola, das regras, etc. Tanto que se levantou o questionamento de se os tempos educativos apertados, os horários cheios e o pouco tempo para descansar eram realmente educativos. Logo no início da etapa as pessoas já se sentiam cansadas, então, a turma propôs uma mudança nos horários. Tais propostas foram analisadas pelos responsáveis pelo Instituto e estes atenderam as reivindicações dos educandos/as. Isso foi importante, pois o coletivo conseguiu se unir para atingir um objetivo em comum. Do ponto de vista de o Método, este é um momento esperado, e é bom que ocorra para que o grupo experimente, depois

do conflito, um salto de qualidade nas relações. Observa-se que a cada etapa a turma se reorganiza e assume, pouco a pouco, com avanços e retrocessos, o caráter de grupo. Após a etapa em que foi feita a crítica-autocrítica a turma adquire outra organização interna, possibilitando o posicionamento e ações coletivas. Ocorre um importante processo de aprendizagem que não está presente na base curricular.

da situação da questão da aprendizagem se a gente fosse relembrar aqui, eu falava da questão das relações humanas, pois, como se trata de uma coletividade, [...] estas questões das relações em alguns momentos elas aparecem e ficam muito forte, então teria [...] ver em quantas ocasiões, por exemplo, nós paramos e fizemos seminários p/ entender melhor as questões, [...] das relações humanas, da afetividade, que também estão ligadas à questão da psicologia. Parar para estudar um pouco mais ou para conversar dialogar, [...] para entender o que está acontecendo aqui enquanto escola em relação, por exemplo, a um namoro, a relação homem e mulher, questão da sexualidade, isso aparece lentamente [...] e acabam sendo trabalhadas, e se a gente for olhar qual é a abordagem da psicologia, apenas olhando para a base curricular do curso, você vai ter uma falsa idéia do que foi efetivamente trabalhado, porque acabou sendo trabalhado em vários outros momentos um processo de crítica e autocrítica, por exemplo, tem toda uma preparação e discussão que é ligado à questão das relações, do que é ser companheiro num processo de crítica e autocrítica, o que é um processo próprio da dinâmica daqui da escola, é, então, o processo de crítica e autocrítica dentro dos núcleos básicos que estão organizados, ele pode acontecer sempre que houver necessidade. (Roseli Caldart, entrevista: 16/09/2005).

Houve uma plenária chamada pela turma de “plenária dos desabafos” (ITERRA, 2005, p. 30), com o objetivo de socializar os conflitos pelos quais estavam passando. Várias pessoas mencionaram o cansaço e esgotamento devido às tarefas que tinham que executar e assim, questionaram o método da escola. Alguns consideravam que o trabalho era cansativo e por isso dificultava o estudo e a aprendizagem, o que levou todo o coletivo a discutir sobre o assunto. Nas palavras de uma das educandas, que observa o conflito entre aqueles que assumem os objetivos do método e os objetivos pedagógicos, e os que não:

eu acho que é uma situação conflituosa, de tensão, como todo espaço que tem a relação do indivíduo e do coletivo, porque o coletivo existe na medida em que existem vários indivíduos com mesmo objetivo né, é isso, acontece que, cada indivíduo tem objetivos, alguns estão ligados ao coletivo outros não, e aqueles que não estão ligados com os objetivos dos outros, que estão em coletivo, entram em choque, entram em conflito, e aí que se criam os conflitos aqui dentro por exemplo, um outro espaço também, e é eu acho que a escola, a partir do método que ela usa ela consegue colocar as pessoas, até no seu limite, de entender os seus objetivos individuais, e como eles estão ligados com os objetivos coletivos, e quando ela coloca no limite, é quando o educando tem que responder, e porque que eu vou optar, porque que eu vou optar, se eu vou seguir em frente ou, eu acho que a nossa turma aconteceu isso, no sentido do que muitos desistiram porque não dava pra continuar nesse conflito. (Entrevista Educanda A.; 10/09/2005)

A tensão é vista como parte de todo o processo e é tornada, na medida do possível um meio de leitura dos momentos e processos do grupo. Tal como a vê o Método, a tensão não pode ser superada de forma definitiva. São superadas por um tempo e voltam a aparecer. As tensões identificadas pelo Método (2004, p.90): acomodamento X desvlamento; estagnação X superação; escolarização X formação; trabalho X estudo; acompanhamento X desmama fazem parte do amadurecimento e são necessárias para a formação do grupos e criação de vínculos, pois o grupo se une para assumir posições conjuntas. As reações do grupo geram mudanças. Há uma compreensão pedagógica da necessidade de busca do grupo, de movimento coletivo para superar tais tensões. Se o grupo não se move, as exigências seguirão sendo as mesmas.

A percepção do processo também é diferente para seus participantes afir ma a educadora S. -. Aqueles que conceberam, que beberam nas teorias, que construíram esse processo por dentro dos princípios do próprio movimento, têm clareza política, ideológica, pedagógica, metodológica do processo como um todo. Outros se apropriam do conhecimento e se formando no próprio processo. Todos estão aprendendo sempre, mas existem diferentes graus de apropriação. Para a educadora

ninguém sai o mesmo depois que passa por aqui. [...]. Tem muitos conflitos, tem muitas pessoas que demoram até perceber o que é isso tudo, tem contradições! mas eu não vejo contradição como um problemas, vejo como algo extremamente saudável desde que eu a perceba e ela me ajude a avançar pra um novo patamar, mas as vezes a gente se assusta pelo tamanho, pela grandeza da proposta. Eu me questiono muito, seguidamente me questiono se estou contribuindo de fato, se eu alcanço aquilo que ta colocado pra ser implementado pela engenharia toda. [...]as pessoas que saem daqui, geralmente 80%, assim chutando...elas vão coordenar processos nos estados, elas vão coordenar nos diferentes setores do movimento, seja o setor de saúde, seja frente de massas, seja o setor de educação, no de produção, do curso técnico vai muita gente pra produção. [...] Tem aqueles que a gente não consegue colocar naquele patamar que a gente gostaria, [...] aí a gente se pergunta...mas até que ponto a gente conseguiu contribuir nas três dimensões que nos propomos que uma é a dimensão político-ideológica, a outra é a capacidade técnica profissional e a formação humana. Mas a gente se questiona muito, se angustia muito como educador/a, não sabemos até que ponto estamos de fato contribuindo pra essa luta com esses sujeitos. (Entrevista, Educadora S., 02/06/2006).

A grandeza da engenharia, como menciona S. causa forte impacto quando nos vamos dando conta de sua complexidade, responsabilidade e alcance. Há uma equipe forte e comprometida com o projeto, que tem sido capaz de levá-lo adiante. No entanto, a intensificação do trabalho e o cansaço é sempre um tema bastante debatido e avaliado, e

em ocasiões, criticado pelos educandos/as. A negociação entre necessidade de realizar muitas tarefas e o espaço para o estudo é um debate recorrente.

Etapa IV

Esta etapa iniciou em 06 de junho de 2003. Em todo início de etapa havia o Ato de Abertura e neste dezenove pessoas faltaram, o que prejudicou na inserção da turma no processo e na organicidade. Quatro educandos/as desistiram do curso, aumentando para treze o número de desistentes. Com essa diminuição também foi destituído um mais um NB, ficando cinco núcleos natura.

ai acho que é um conflito entre o individuo e o coletivo, de uma companheira que desistiu no meio de uma etapa, e ela falou assim que a cultura dela era diferente né, algumas coisas do que era colocado aqui não batiam com aquilo que ela era enquanto sujeito enquanto pessoa, e ela não queria prejudicar isso.. (Entrevista Educanda A.; 10/09/2005)

No processo de elaboração de cada desistência ocorrem uma reorganização das relações grupais. Aquele que sai leva consigo um pedaço de todos e representa um questionamento para os que ficam. Geralmente é dolorida esta separação e requer algum tempo para ser assimilada e ressignificada, tornando o entendimento do momento da turma mais lento. Tais acontecimentos, que mexem com o grupo, geram reflexões paralelas, entre amigos, no NB ou em sala de aula, em conjunto com todos. O fato é que este acontecimento serão elaborados de alguma forma, caso contrário atrapalharia o trabalho individual e grupal.

No seminário de memória da turma aconteceram algumas discussões teóricas, na tentativa de entender a etapa III, considerada um “divisor de águas” (Idem, p. 32). Através destas discussões, os educandos/as se deram conta de que sempre existe uma tensão entre individual e coletivo e passaram a refletir sobre como conciliar estas questões.

Os componentes curriculares estavam ligados à teoria marxista e também a formação humana (matrizes pedagógicas). A turma teve um seminário sobre Makarenko com Cecília Luedemann, autora do livro analisado neste. Os educandos/as fizeram também uma apresentação prévia dos dados colhidos para sua pesquisa até então. Neste período a turma fez alguns passeios, teve muitos momentos de lazer. Em alguns desses momentos havia a imprensa, que volta e meia ia ao ITERRA para pesquisar sobre o MST

e também sobre os educandos/as. Em suas reportagens, segundo relato da turma, havia muitas distorções da realidade.

Uma atividade considerada importante pela turma foi o seminário de gênero, o qual permitiu um questionamento sobre a constituição da coordenação das instâncias da turma. Este era sempre formado por um homem e uma mulher, no entanto, aqueles representavam apenas 25% da turma, o que levou os educandos/as a repensar esta prática, no sentido de favorecer a formação/capacitação a todos¹⁸⁸.

No TC os educandos/as tiveram que desenvolver uma prática pedagógica em atividades de formação de seu próprio Movimento e também uma prática pedagógica com crianças.

Etapa V

A etapa V iniciou entre os meses de janeiro e fevereiro de 2004, com a presença de 26 dos 47 que compunham a turma no final do Tempo Escola anterior. Mais um NB foi destituído e seus membros foram integrados em outros NB's. Os educandos/as retornaram do último TC sentindo que haviam aumentado sua inserção. Trouxeram várias observações feitas durante a pesquisa de campo que propiciaram ir a fundo e conhecer a realidade dos sujeitos pesquisados”(Idem, p.37).

As disciplinas estudadas estavam concentradas em desenvolvimento e educação, juntamente com a educação do campo. A turma percebeu que nesse momento havia “dado um salto, enquanto turma, no processo de pesquisa, compreensão, sistematização, análise, elaboração e escrita” (p.37). Os educandos fizeram uma pré-defesa das suas monografias, nas aulas de metodologia de pesquisa. Nesse período uma educanda que havia desistido do curso decidiu retornar e perguntou a turma se a aceitavam. Esta resolveu acolhê-la de volta.

Fez-se uma plenária com toda a turma na qual cinco desafios foram colocados para a turma avançar: leitura e interpretação de texto; assumir-se como pedagogos em construção; disciplina intelectual e coerência entre teoria e prática; busca da entre - ajuda; superar a auto-suficiência (na relação de coordenar e ser coordenado)” (p.38). Outra

¹⁸⁸ Novamente o seminário sobre sexualidade e afetividade estava no PROMET, além do seminário sobre relações humanas, e gênero e classe.

questão foi o grave descumprimento dos tempos educativos e falta de disciplina, levando a turma a “di scutir e tirar encaminhamentos de como tratar o assunto” (p. 38).

Os componentes estudados iniciaram a preparação da turma para as didáticas dos processos pedagógicos da OCAP¹⁸⁹, que ocorreu nesta mesma etapa. Como a coletividade trouxe muitos conflitos, foi programado um seminário intitulado “Contradições, conflitos e tensões na construção de uma coletividade.”

Etapa VI

Esta etapa começou em 22 de julho de 2004, faltando 14 educandos, dos quais seis chegaram durante o Ato de abertura e sete apenas depois. Alguns dias depois a turma teve a notícia da desistência de mais uma colega, ficando com 45 educandos.

A turma teve um seminário que os ajudou a entender melhor o método do IEJC, bem como sua inserção nesse espaço. Novamente foram discutidos problemas com a pontualidade da chegada nos tempos educativos. O currículo sofreu uma mudança nesse período, aumentando uma etapa, a justificativa era de que, como a formação deles era em duas áreas (crianças/ jovens e adultos), teriam que fazer 400 horas com crianças e 400 com jovens e adultos. Como componentes curriculares eles tiveram conteúdos centrados em legislação e políticas públicas.

A turma foi convidada a fazer a mística de abertura da II Conferência Nacional de Educação do Campo – CNEC. Durante este evento a turma teve contato com turmas de cursos dos movimentos de outros estados.

Nesta etapa 22 educandos apresentaram suas monografias e todos foram aprovados. Os que não apresentaram continuariam seus trabalhos para apresentar na etapa seguinte.

Esta foi uma etapa de poucos componentes curriculares e muitos seminários. Também foi realizado o estágio em Anos Iniciais, em Pontão, Rio Grande do Sul, em sete escolas da rede municipal e estadual.

Etapa VII

¹⁸⁹ Oficina de Capacitação Pedagógica

A etapa VII começou em 31 de janeiro de 2005, faltando 22 educandos dos 45. Novamente conflitos devido a atrasos aconteceram. Para solucionar isso, foi decidido que os atrasados deveriam ser punidos com o cumprimento de tarefas extras.

A turma recebeu o comunicado, logo no início de que não teria mais CAPP¹⁹⁰, agora todos iriam se auto-acompanhar pedagogicamente. Para tanto, eles tiveram um seminário sobre acompanhamento e outros estudos relacionados a esta questão.

Neste período os educandos sentiram que seu processo de acompanhamento havia melhorado, pois com esse novo jeito, eles não se sentiram mais “íguiados” e podiam “ser eles mesmos” (p.47). Contudo, algumas dificuldades apareceram pois as pessoas teriam que se assumirem “pedagogos de si mesmo,” o que não é nada fácil, pois envolve muita disciplina e o cuidado para não confundir isso com “cada um faz o que quiser” (p.47). Nas palavras de uma das educandas, quando perguntada sobre o que entendia por auto-acompanhamento, reconhece um grau de apropriação precário do seu significado, mas, ao mesmo tempo, um intenso grau de análise, relacionado justamente com a experiência vivida.

eu ainda não consegui... pra mim essa palavra não existe, só existe acompanhamento. Porque acompanhar não quer dizer que é uma pessoa que acompanha outra... chamam de auto-acompanhamento porque quer dizer que não tem pessoa de fora, por isso se diz que a turma se auto-acompanha, que também não é nada muito construído isso, é uma experiência nova. Muito positiva, a turma parece que se assume mais, mais responsabilidade dos núcleos por seus membros, e até a noção de todo, ter que fazer essa análise, que antes também era convidado a fazer, mas que não se detinha tanto a fazer porque tinha outros responsáveis pra fazer isso. A coordenação ficava mais em encaminhar as tarefas, encaminhar as discussões, porque a coordenação é uma instancia e a coordenação dos NBs do Instituto é outra. Então quando tem um assunto referente ao instituto, tem que ir pra coordenação geral. Então na lógica de antes a CNBT, que é a coordenação da turma, ficava só essa ponte pra turma...pra eles fazerem a análise (Entrevista Educanda C.; 10/09/2005)

Agora a gente está no desafio de auto acompanhamento. Para conseguir acompanhar as pessoas nos núcleos, nas turmas, dentro do processo, em duas etapas que a gente está tentando fazer isso. [...] o auto acompanhamento no início a gente entendeu uma auto organização, eu me auto organizo para dar conta das atividades para chegar na hora certa. Depois a gente começou a refletir que não era só isso, que a auto organização é a gente conseguir ler o processo, mas aí não só da turma, que conseguisse fazer uma avaliação geral da escola também [...] tem os quatro núcleos de base, mas não é só isso, não é só nós aqui dentro. A gente tem que começar a pensar nisso e também a questão do auto acompanhamento se deu muito na discussão da própria inserção, da inserção do IEJC, e da inserção do desenvolvimento, foi onde surgiu muito isso. Porque a gente via que era necessário fazer a discussão porque bom: hoje nos estamos aqui, mas amanhã, quase logo, não vamos

¹⁹⁰ Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico

estar mais, como é que vamos pensar no processo de auto acompanhamento agora ... Dai a gente começou a discutir, mas será que é só isso, e que daí comecei a entender o auto acompanhamento, um processo de reflexão e análise do momento, e que a gente tá vivendo aqui dentro também, das turmas, e a gente tenta fazer isso [...](Entrevista Educanda R.; 14/09/2005)

Além de todos esses desafios, os educandos tinham mais um que era a construção da memória da turma. Grande parte do tempo os educandos deveria ser envolvida na organização da formatura que seria em 23 de setembro de 2005. Como na etapa anterior, nesta também houve apresentações de monografias, dezenove pessoas no total.

Ainda nessa etapa, os educandos realizaram mais um estágio, porém, desta vez um pouco diferente: foi com crianças de escolas urbanas de Veranópolis, o que demandou muita preparação através de seminários, aulas e discussões. No relato da experiência de estágio de alguns dos educandos, aparece que:

O fato de fazer trabalho em escola urbana colocou muitos desafios pela diferença de realidade que estou acostumada a fazer. Tive, nesse sentido, algumas dificuldades no entendimento da própria vida das crianças, porém fui tentando compreender durante o processo de estágio. As crianças por serem de um bairro pobre têm contato direto com problemas de rua, brigas e que influencia em suas atitudes” (p. 2).¹⁹¹

Considero como um aprendizado porque tive a oportunidade de vivenciar e conhecer um pouco sobre a escola urbana, seus sujeitos e seu funcionamento. E neste sentido, da organização e do funcionamento da escola que exerce uma grande influência na formação dos educandos/as” (p.4).¹⁹²

Realizar o estágio na cidade foi um grande aprendizado, pois muita coisa é diferente da realidade da educação do campo e com certeza contribuirá para a reflexão sobre educação /escola, pois nós como educadores não devemos conhecer somente uma realidade” (p.4).¹⁹³

Após a apresentação das monografias os grupos de pesquisa se dedicaram mais a construção coletiva sobre os sujeitos do campo estudados, no intuito de publicar os textos. Através desta experiência, alguns foram convidados a contribuir nas pesquisas do Magistério X.

¹⁹¹ SILVA, Alexandra Borba da. *Estágio acompanhado: práticas pedagógicas em anos iniciais com crianças*. Estágio acompanhado com crianças, ITERRA, 2005. (documento não público).

¹⁹² ALMEIDA, Sandro Roque de. *Relatório final de estágio realizado em anos iniciais*. Estágio acompanhado com crianças. ITERRA, 2005. (documento não público).

¹⁹³ RISSO, Edson. *Relatório final de práticas pedagógicas com crianças*. Estágio acompanhado com crianças. ITERRA, 2005. (documento não público).

A turma teve um estudo intenso sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP. Eles fizeram uma reflexão sobre quais elementos teriam sido mais importantes na sua formação. Os elementos encontrados foram:

Construção da coletividade da turma; inserção no IEJC; inserção nos Movimentos Sociais e Pastoral; pesquisa/construção da monografia e textos coletivos; projeto metodológico das etapas; estudo; memória; acompanhamento; estágios; alternância; gestão (p.51).

Etapa VIII

A última etapa do curso de Pedagogia da Terra teve início em 18 de agosto de 2005. Neste Ato de Abertura contava-se com mais educandos do que o normal: 32 estavam presentes. Neste período houve o retorno de uma das educandas que havia se afastado por motivos de saúde. A UERGS aceitou seu atestado e a reintegrou à mesma turma.

Os componentes curriculares estudados foram apenas dois, porém a turma teve muitos momentos de estudo e reflexão interna” (p.53). As disciplinas estudadas foram sobre psicologia da educação e história da EJA no Brasil. Nas aulas de psicologia foram aprofundados estudos sobre desenvolvimento e a aprendizagem e também sobre a psicologia sócio-histórica, na perspectiva de Vygotski. Uma das reflexões feitas pela turma foi sobre os estágios, e na avaliação da turma, houve um avanço na compreensão da concepção de educação, sobre os limites da atuação das escolas” (p.54) e também sobre o papel da escola na perspectiva da Educação do Campo” (p.54).

Foi uma etapa com bastante trabalho coletivo, na produção de textos, na pesquisa e na elaboração da memória da turma. No final os educandos realizaram o Balanço do Curso, um momento de avaliação política enquanto Movimentos Sociais e Pastoral e enquanto Via Campesina. Um dos desafios do IEJC é superar a separação que geralmente se faz entre o trabalho mecânico (manual) e o intelectual, educando para ambos no mesmo processo produtivo. Sua concepção de trabalho é de que

ele é a atividade específica do ser humano concreto (seu esforço físico e mental) orientada para transformar a natureza para que satisfaça as suas necessidades [...] e só é possível com a ajuda dos instrumentos de trabalho e através de esforços coletivos [...]. (ITERRA, 2004a, p. 27).

Houve ainda muitas reflexões sobre o sentido do trabalho, desenvolvido dentro e fora do Instituto. No interior da escola, havia uma maior compreensão de que todos deveriam ajudar a desenvolver tarefas para viabilizar o seu funcionamento. No entanto, em muitas ocasiões o trabalho externo foi questionado enquanto um trabalho educativo.

Um ponto forte da parte do método é essa questão do trabalho aqui na escola. Na experiência aqui, na última etapa a gente teve muitos espaços de discussão, aflorou uma discussão sobre a dimensão educativa do trabalho, daquele que nós realizamos aqui na escola e aí algumas coisas apareceram ainda meio nebulosas, no sentido de que, a gente não discutiu suficientemente nossa experiência aqui. A partir do momento que a gente se apropriou de algumas teorias que traziam o elemento trabalho como educativo, a gente se apropriou disso. No entanto, na nossa prática, a gente não conseguiu fazer muito assim de modo mais articulado... e aí isso acabou aflorando na sala de aula numa discussão. Ai a gente dizia que o trabalho que a gente fez aqui não foi educativo, no sentido de que as relações estabelecidas lá eram de exploração, ele não me humaniza. Quando que um trabalho daqueles que a gente fez humaniza? Por outro lado a gente refletia: humaniza, porque é trabalho pra sobrevivência, nós estamos aqui construindo nossa existência a partir do trabalho” (Entrevista Educanda Ro.; 15/09/2005)

No entanto, não basta trabalhar de qualquer jeito, o jeito de trabalhar também é importante no método do Instituto. Lá eles buscam uma planificação coletiva do trabalho em vista de uma tentativa de superação do individualismo. Ele tem como uma preocupação o aprendizado das pessoas nos postos de trabalho que lá existem, para que mais tarde assumam o mesmo posto como trabalhadores capazes e responsáveis.

Isso exige a qualificação dos trabalhadores, sejam educandos ou educadores, para que eles possam responder as atribuições de seus postos de trabalho, para que eles tenham a oportunidade de transmutar de aprendiz para mestre [...]. Qualificação que só é possível através do monitoramento e da abertura ao aprender a fazer, e ao questionar-se sobre o jeito que faz [...]. (ITERRA, 2004a, p.28).

A relação trabalho intelectual/manual, somente pode ser superada profundamente, com a superação da divisão do trabalho. Porém, é neste espaço que estão colocados os desafios à criação de condições mais justas, um a divisão de atividade mais justa. No entanto, ainda é necessário considerar as distintas habilidades e formações de cada educando/a, no momento de atribuir-lhe tarefas. Está claro que procura-se tanto demandar, quanto oferecer a todos variadas experiênciasprático/teóricas.

pelo fato de ser internato, pelo fato de ter a dimensão do trabalho como intencionalidade, pelo fato de conviver turmas com ênfases diferentes, que dá um olhar alargado. Pelo fato de as pessoas conviverem aqui e ter que levar aqui a vida por inteiro, as pessoas não vem aqui só com a cabeça né, elas vem de corpo inteiro, e com os filhos muitas vezes. Então, o que fica bastante pras

peessoas é essa experiência, essa vivência do EJA, as estratégias pedagógicas dos tempos, a estratégia pedagógica da organicidade, da estrutura orgânica da escola, todos os debates, da coordenação da turma, da coordenação geral da escola, do coletivo de acompanhamento pedagógico, do coletivo político-pedagógico, da direção política, essa estrutura orgânica, as pessoas experimentam ela mais ou menos, conscientes ou não tão conscientes. [...] a pessoa sai daqui com uma experiência, uma capacidade organizativa ímpar. Tanto é assim que, muitos comentários que a gente ouve de outros lugares é de como quem passa pela escola três ou quatro anos, se botar no fogo, em muitos lugares a pessoa se vira, aprenderam a ...se não tem solução, tenta uma segunda. Então essa capacidade organizativa é um aprendizado muito importante da nossa organização (Entrevista Educador K.; 23/092005).

Relatar este processo teve um propósito. Dar uma forma, uma identidade para o grupo que me possibilitou este estudo. Muitos outros aspectos e debates ricos poderiam ter sido acrescentados, pois possibilitariam uma apropriação mais profunda da riqueza desta desafiante experiência. Ao mesmo tempo que ela parece ser tão especial e tão impossível de ser reproduzida para outras realidades, ela possibilita a análise de limitações da escola pública que são debatidas a partir de experiências ocorridas em outros países, distantes da nossa realidade. O MST ousou desafiar as condições e fazer acontecer, concretizar, ocupar o latifúndio do saber. Agora temos um contraponto que nos desafia a reavaliar a organização do trabalho educativo, nos desafia a rever a educação e, tal como proponho neste estudo, nos desafia a rever os fundamentos psicossociais que orientam o trabalho pedagógico, atualmente.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A estrutura fundiária brasileira caracteriza-se pela grande concentração de terras e crescente exploração dos pequenos agricultores que perdem a terra ou são forçados a abandoná-la. A atual etapa do processo de modernização da agricultura, com o uso intensivo da mecanização e com a implementação da biotecnologia e da nanotecnologia, está fortalecendo o agronegócio, gerando novas formas de subordinação dos agricultores e intensificando a ocupação da terra pelo latifúndio da monocultura de grãos para exportação ou de árvores para a produção de celulose.

Os programas de educação no campo brasileiro, por um lado, contribuíram para disciplinar os trabalhadores expropriados da terra, e que, sem outra alternativa, dirigiam-se às cidades para se tornarem operários das indústrias, principalmente, durante o período de estímulo à produção industrial no Brasil. Por isso, como já afirmamos anteriormente, a educação rural apenas teve este nome, pois sua concepção estava relacionada ao trabalho industrial urbano. Por outro lado, aqueles programas priorizaram o domínio do campo por uma elite industrial e agrária que defende a manutenção da estrutura econômica baseada na expropriação da terra e na apropriação do produto do trabalho, garantindo, assim a eficácia da reprodução e expansão do capital.

A história da educação mostra que as políticas educacionais não contemplam os trabalhadores e trabalhadoras que retiram seu sustento e desenvolvem uma cultura peculiar através do trabalho da e com a terra. Conseqüentemente, a formação de professores não tem incorporado, em seus currículos, nem disciplinas especiais e extracurriculares nem práticas relacionadas à educação no meio rural. Medidas em nível federal, ainda muito incipientes, como projetos educacionais, surgem a partir da pressão dos Movimentos Sociais, ou de outras tensões geradas nas contradições referentes à propriedade da terra e ao trabalho a ela ligado.

Ao MST não é suficiente, apenas, conquistar a terra para permanecer nela, produzindo; precisa que, junto com a terra, lhe sejam oferecidas condições de trabalho e vida com dignidade. Entre essas condições de trabalho e vida com dignidade está a escola

para os filhos. Atualmente a sua ocupação inicia com os acampamentos que, com a luta são transformados em assentamentos de Reforma Agrária, adentrando as escolas municipais, estaduais e, atualmente, ocupando universidades do país.

A experiência aqui analisada é uma das referências mais importantes do Método Pedagógico do MST, que vem sendo construído a partir do acúmulo de reflexões sistematizadas sobre as práticas, e de conhecimentos e saberes resultantes da longa caminhada dos coletivos de educação do Movimento. Ela significa um distinguido exemplo de uma prática pedagógica ousada e inovadora, que considera a especificidade da cultura e do trabalho camponeses, tendo como horizonte um projeto popular de sociedade, que se aproxima de uma sociedade socialista. A proposta não está pronta; ela vem sendo gestada nas reflexões produzidas pelos educandos/as em suas monografias de conclusão do curso, pela intervenção de educadores e educadoras que comungam das mesmas concepções e pela contribuição de intelectuais orgânicos comprometidos com o MST e vinculados a este Movimento. Esta proposta vem sendo também forjada através dos embates nas salas de aula, nas escolas do Movimento, nas instâncias burocráticas e políticas dos municípios, dos estados e do país. Está formada também pelos avanços teóricos nos diversos campos científicos que são fundamentos da pedagogia

Para realizar a pesquisa fomos aos fundamentos psicossociais da formação humana, feita através da Pedagogia da Terra, buscando captá-los nos documentos pedagógicos produzidos pelo Movimento, nas produções dos educadores/as da Turma José Martí e nas produções dos educandos/as. Essa busca mostrou que existe, que está presente nesta formação, o embate entre uma psicologia liberal, que tem o indivíduo como centro, e uma psicologia socialista, que propõe um ideário cuja noção de formação humana está pautada pela relação dialética e histórica entre indivíduo e sociedade. O embate aparece nas resistências dos educandos/as em apropriar-se de um novo modelo pedagógico que pensa o ser humano, não como uma planta que cresce e se desenvolve absorvendo a riqueza do ambiente, mas como um ser ativo e criativo que, na medida em que se apropria pode se objetivar, infinita e entranhadamente o e no mundo. Na medida em que se apropria do mundo se transforma e transforma-o, constituindo-se mutuamente.

As noções de psicologia individual estão presentes nas significações (sociais), nas concepções pedagógicas que convivem nas escolas e que fazem parte da formação social de seres constituídos em uma sociedade capitalista. Aparecem nas práticas individualistas, dentro das escolas e universidades, ou nas pedagogias naturalizantes e individualistas presentes nos currículos escolares e/ou acadêmicos.

Contraopondo-se a isto, o MST propõe um Método que constitui sujeitos coletivos e uma formação humana que não se esquive do debate com outras correntes da psicologia, mas que assuma uma concepção pedagógica cujos fundamentos estejam assentados na relação trabalho e cooperação.

Fomos buscar os fundamentos psicossociais para a educação do campo na psicologia histórico-cultural, defendendo que, especificamente, cada formação pedagógica do Movimento inclua, além do debate já bastante amplo sobre a relação indivíduo/coletivo, que pudemos constatar, um aprofundamento da relação linguagem/atividade, e aprendizagem/desenvolvimento. Para isso, seria necessário mais do que um aumento na carga horária de psicologia.

Encontramos que a relação indivíduo/coletivo é uma das contradições mais presentes e também mais amplamente trabalhada, tanto nos espaços de reflexão teórico/práticos, como nas diversas atividades desenvolvidas no Instituto. Existe um intenso trabalho coletivo que transforma as *significações*, possibilitando novas *apropriações*, e portanto, a formação de novos sentidos.

Como afirmava Leontiev, para encontrar o sentido pessoal de uma ação devemos descobrir o motivo que lhe corresponde (1978, p. 97). O sentido também está relacionado às significações que são, por um lado, constituídas nas condições históricas atuais, mas que, no espaço do Instituto, são retomadas através desta pedagogia. Com isso, assinalamos que o coletivo toma, na prática pedagógica, na vivência do trabalho e, sobretudo, nas reflexões, uma nova significação. O aprofundamento do estudo aparece de forma consistente, tanto nos relatos de aprendizagem, quanto nas monografias dos educandos/as, que traduzem esta leitura para suas próprias experiências e reflexões.

As Questões que estão candentes e que constituem especificidades na Pedagogia do Movimento, na Pedagogia da Terra, poderiam, no meu entender ser pontuadas da seguinte maneira:

1. Quanto à relação com o Movimento encontrei:

- ❖ Uma viva relação das atividades do IEJC com a realidade dos Movimentos Sociais do Campo, mais do que com a realidade do Campo. A relação dos educandos/as com suas comunidades acontece em grande medida através dos

Movimentos Sociais. Os educandos/as vindos dos assentamentos estão especialmente problematizados com esta realidade. E quando há pouca relação, são exigidos neste sentido, pois esta é uma das condições da formação humana proposta. O entendimento da realidade do Campo toma forma e se intensifica justamente durante a formação no Instituto, através principalmente da pesquisa de campo.

- ❖ Unidade entre formação técnica/profissional e formação de dirigentes de processos educativos, políticos e sociais, dentro e fora da sala de aula, que como mencionamos anteriormente, contém, além de semelhanças, algumas especificidades, que são aprofundadas principalmente na prática do estágio.
- ❖ Uma formação a partir de e dirigida à consolidação de organizações coletivas. Este é um elemento que parece ser condicionante do Projeto Pedagógico. Na medida em que os educandos/as já estão envolvidos com os Movimentos Sociais, são capazes de inserir-se no processo de formação mais rápida e profundamente. Através da observação, pude perceber que educandos/as não ligados aos Movimentos Sociais apresentaram maiores dificuldades de apropriação do Método Pedagógico e dos fundamentos propostos, tendendo a exigir mais esforços dos educadores/as e Movimentos. Este pode ser um fator debilitador do trabalho e da apropriação do Método Pedagógico desenvolvido.

2. Quanto aos fundamentos psicossociais do Método Pedagógico observo:

- ❖ Um entendimento do trabalho como princípio educativo e como atividade vital, criadora de riqueza e de cultura. Porém, há também a compreensão de que, na atual sociedade, trabalho, educação, riqueza e cultura estão desigualmente distribuídos.
- ❖ Um Método voltado para a busca da superação da contradição entre indivíduo e coletivo, através da prática coletiva do Instituto e da apropriação de fundamentos teóricos que sustentam esta opção. O avanço de tal esforço, limitado pelas condições históricas, está impregnado das contradições presentes em nossa sociedade. No entanto, é possível observar o questionamento (desorganização) e apropriação (re-organização) de

conceitos de coletividade, compromisso, projeto e força coletivas que vão adquirindo sentido ao longo do curso.

- ❖ As noções de aprendizagem e desenvolvimento humano foram encontradas em menor medida, representando um tema a ser melhor trabalhado. O conceito de Zona de desenvolvimento proximal está presente nos documentos do Movimento, porém é apropriado, ainda, de forma limitada, não sendo possível percebê-lo claramente nas monografias ou nos estágios. Porém, identificamos já uma presença da sua compreensão histórica na medida em que se desprendem da noção naturalizada da formação humana (desorganizando-a) e procuram apropriar-se de uma noção aberta para a transformação humana (re-organização). A aprendizagem é, neste sentido, capaz de provocar o desenvolvimento humano em geral e cognitivo, tal como propõe a concepção histórico-cultural, já presente nesta pedagogia.
- ❖ Adoção do Método Pedagógico como forma de enfrentamento da contradição teoria/prática. Como afirma Cheptulin (1982), toda forma está organicamente ligada ao conteúdo. Este último determina a forma acarretando mudanças correspondentes. Com isto entendo que o conteúdo do que acontece no Instituto é determinante em relação à sua forma, e na medida que o Método é explorado enquanto conteúdo, enquanto significação, enquanto fundamento da formação, ele adquire força enquanto forma. Necessário é insistir que ambos são ligados, mutuamente dependentes, e por sua vez, dependem das condições históricas.
- ❖ A relação atividade/linguagem aparece pouco. Em seu lugar está o debate sobre a relação teoria/prática que é, em parte, fundamento desta relação. A atividade está na origem da linguagem, e esta, por sua vez cumpre um papel central na formação da mente, segundo a concepção histórico-cultural. Por outro lado, na prática pedagógica, o educador/a, como afirma Duarte (1993, p. 8), precisa da mediação de abstrações, pois o mundo do educando não se apresenta ao educador enquanto decorrência imediata do fato dele estar em contato com este educando/a. Tampouco a natureza e a sociedade podem ser compreendidas (estudadas, ensinadas) a partir apenas do contato imediato, mas através da relação mediada pela teoria, pela linguagem.

3. Quanto ao currículo, observo os seguintes aspectos:

- ❖ O chamado *currículo base* constitui apenas uma parte da formação executada na Pedagogia da Terra. Existem diversas adaptações e complementações que ocorreram durante o curso que, de acordo com as avaliações finais e as condições materiais e espirituais, podem ser modificadas em outras realidades. A reprodução mecânica deste modelo em outra escola tende a não ser possível. Porém, é uma experiência verdadeiramente valiosa como referência para o questionamento dos cursos tradicionais de formação de educadores/as que não apresentam diversas destas características.
- ❖ As características que considero importantes nesta experiência são: a unidade de um Método para todo o curso e toda a escola; a unidade de uma equipe pedagógica que dirige o processo, garantindo ao máximo a correspondência entre objetivos, método e desenvolvimento de atividades; a participação democrática e a auto-gestão envolvendo a relação com um projeto político e com um processo político, implicando o educando/a tanto no funcionamento da escola, no desenvolvimento pessoal e coletivo, quanto na militância externa.
- ❖ A Incorporação da pesquisa como parte do Método Pedagógico de formação de educadores/as ao longo de todo o curso, não apenas como trabalho de conclusão, consiste numa forte mudança qualitativa nesta proposta, que se diferencia em relação a outros cursos de pedagogia.
- ❖ Concordo que os fundamentos psicossociais estão dialeticamente ligados aos fundamentos filosóficos, aos fundamentos sociológicos, a partir das exigências da realidade educacional, como afirma Saviani, e cada fundamento entra apenas na medida em que permite compreender a educação (2002, p.50). Nesta medida, é possível registrar que existe na formação de educadores/as do campo uma permanente exigência, por parte da equipe de educadores/as, e do próprio Método, que se aprofunde a compreensão dos fundamentos psicossociais da formação de educadores. Há, no entanto, por parte dos educandos/as a tendência a um pragmatismo próprio de quem necessita dar conta de problemas concretos e complexos da realidade dos Movimentos Sociais e das suas comunidades.

- ❖ Pode-se dizer, portanto, que há uma tensão entre as demandas práticas dos Movimentos Sociais e as exigências da equipe educadora, que valoriza e privilegia, em certos momentos, a formação teórico/científica.
- ❖ Entendo que a necessidade identificada pelos educandos/as e educadores/as de aprofundar as teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem foi apenas parcialmente cumprida. Fica claro que a presença da psicologia é indispensável ao currículo. Porém, mais indispensável será o conteúdo nele oferecido. A adoção das cadeiras interdisciplinares sobre crianças e adultos situam-se como um importante avanço na direção do estudo integral da formação humana, porém, notou-se a necessidade de uma compreensão mais profunda do processo de aprendizagem e desenvolvimento.
- ❖ As vivências oferecidas pelo Método Pedagógico, através da pesquisa, do estágio, da relação trabalho/educação, das místicas, dos Núcleos de Base, das relações humanas informais estabelecidas pela convivência diária, da elaboração das memórias coletivas e individuais, entre outras, aprofundam e ampliam o currículo enquanto apropriação de seus fundamentos. Elas permitem, quando tornadas conscientes, a transformação e a formação humana.

4. Quanto aos fundamentos psicossociais da formação pedagógica do educador/a do campo, sugiro:

- ❖ Aprofundar o reconhecimento da historicidade do desenvolvimento humano e re-dimensionamento da formação humana como parte da educação e da teoria pedagógica. O desenvolvimento contínuo se inicia desde seu nascimento e percorre os caminhos que estão presentes em seu ambiente cultural, pois “durante o desenvolvimento a criança, sob a influência de circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas” se transforma, afirma Leontiev (1998, p.59). As mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento obedecem a leis que são históricas, não biológicas. São leis sociais, culturais que interferem nos processos de formação da mente, de desenvolvimento e apropriação da linguagem, capazes de criar, de transformar e reorganizar as suas funções superiores. A história de conduta da criança surge a partir da relação entre o biológico e o social (VYGOTSKI, 1995, p. 78).

- ❖ A apropriação da psicologia histórico-cultural, que conseguiu apreender a unidade, a mútua implicação, a influência e a constituição entre ser humano e sociedade. Por esta razão é psicossocial. Nesta psicologia, encontram-se novas bases para a relação entre os planos social e individual, para o desenvolvimento psicológico como resultado das apropriações das formas culturais de atividades, construídas socialmente. Estas concepções não somente se identificam como fortalecem as concepções já adotadas pela Pedagogia da Terra.

A complexidade de Marx não impede que ele seja estudado diretamente nos textos do Instituto. O mesmo pode acontecer com Vygotski, Luria e Leontiev, e outros investigadores da mesma concepção histórica, sobretudo nos seminários.

Considerando a adoção do que chamei de *currículo ampliado* e adaptado às necessidades dos Movimentos Sociais e à realidade específica da escola, esta experiência, ainda que de difícil generalização, constitui um exemplo inquestionável para outras experiências, que poderão tomá-la como referência. A unidade entre o processo de formação e os princípios sobre os quais está constituída esta formação são, ao mesmo tempo, os fundamentos e a natureza da proposta.

Ao currículo base somam-se as complexas circunstâncias em que este ocorre. Criar condições para a pesquisa, portanto, consiste no acesso à teoria, na formação de grupos de pesquisa e orientação, na continuidade e acompanhamento do processo, na criação de uma aliança que inclua a universidade, o serviço público e a própria escola. Sua fonte essencial de vida e existência reside na necessidade de transformar e fortalecer a ação coletiva dos Movimentos Sociais. Escola e Movimento, em contradição, realimentam-se através da prática, do trabalho, da organicidade. A pesquisa possibilita o exercício da relação entre teoria e realidade social.

Os/as educadores/as, ao contrário do que defendem as teorias reflexivas não-críticas, exercem sua capacidade de pensar sobre o mundo e sobre sua tarefa de educar, sistemática e constantemente. O que falta aos/às nossos/as educadores/as não é o exercício da reflexão, mas, definitivamente, as condições para exercê-la. Esta, sim, é a realidade que enfrentamos na educação, antes de qualquer outra. Este desafio foi assumido pelos Movimentos Sociais do Campo em sua proposta educacional havendo alcançado avanços admiráveis. Esta proposta coloca-se no cenário nacional como um crítica à educação atual, como um desafio à mudanças, como proposta concretizada e

pensada através da produção de educandos/as e educadores/as, enquanto intelectuais orgânicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. *Reforma Agrária – Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária*, Campinas, vol. 28 e 29, nºs 1, 2 e 3 e nº1, p. 49-67, jan./dez. 1998 e jan./ago. 1999.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo nº 77, p. 53-71, maio/ 1991.

ANCA, Paulo Freire, *um educador do povo*. 4ª ed. São Paulo: ANCA, 2002.

ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDREATTA, Marcelo de F. C. *Instituto de Educação Josué de Castro: Paulo Freire e a escola diferente?* Porto Alegre: UFRGS, dissertação de mestrado, 2005.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARROYO, Miguel. Trabalho - Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 189-217.

BENJAMIM, César. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Saete (orgs.). *Projeto Popular e escolas do campo*. Por uma educação básica do campo. Brasília/DF: ANCA, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3, 2000, p. 15-37.

BOCK, Ana Maria. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, Ana Maria (org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Livraria do Porto, 1994.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL, MEC/CEB/CNE. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Resolução nº 1, 2002.

BRAUDEL, Fernand. *Civilização Material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Pedagogia da Terra, formação da identidade e identidade da formação. In: *Cadernos do ITERRA: Pedagogia da Terra, Veranópolis, Ano II, no. 6, p. 77-98, dez./2002*.

_____. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). *Por Uma Educação do Campo*. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: ANCA, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, 2004, p. 13 -52.

_____. Escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (orgs). *Como se formam os sujeitos do campo?* Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores/as. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006.

CAMPOS, Samuel Pereira. *Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do movimento sem terra em escola pública de assentamento de reforma agrária*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2003.

CASTEL, Robert. *A metamorfose da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Alicia N. González. *A Criatividade dos Sem-Terra na construção do Habitat: um olhar etnográfico sobre a dimensão espacial do MST*. 2001. 234f. Tese (Doutorado em Ciências humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CASTILLO, Manuel Angel G. Las migraciones centro americanas en México. Em: CASILLAS, Rodolfo R. *Los procesos migratorios centroamericanos e sus efectos regionales*. Ciudad de México: FLACSO, 1992.

CERIOLI, Paulo Ricardo. Pedagogia da Cooperação, In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, *Caderno de educação*, n. 13, Edição especial, 2005, pp.181-183.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.117, p. 149-176, nov./2002.

CHAMBERS, Iain. *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1995.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COLE, Michel; SCRIBNER, Sylvia, Introdução. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *A formação social da mente*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CODO, Wanderley (org). *Educação Carinho e Trabalho*. Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DEVIS, Cláudia; OLIVERIA, Zilma. *Psicologia na educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. São Paulo: Autores Associados, 1993.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. Leontiev. *Cadernos do Cedes*, Campinas, vol 24, n. 62, pp. 44-63, Abril/ 2004.

DUPAS, Gilberto. *Economia Global e Exclusão Social: pobreza, emprego, Estado e futuro do capitalismo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ECO, Humberto. *La angustia del rumbo, el mago y el científico*. 2003. Disponível em: <http://www.dgdc.unam.mx/muegano_divulgador/no_24/completo.pdf>. Acesso em: 27 de janeiro de 2005.

ELKONIN, D.B. *Esbozo de la obra científica de Lev Semionovich Vigotisky*. (s/d). Disponível em: <<http://members.fortunecity.com/bucker4/escienvig.htm>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas. Em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Gênese e Desenvolvimento do MST. *Caderno de Formação*, São Paulo, nº 30, edição MST, p. 5-63, set./ 1998.

_____; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). *Por Uma Educação do Campo*. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: ANCA, 2004, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, p.53-89.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

FIGUEIREDO, Luís Claudio M.; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro. *Psicologia, uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. O que é análise de conteúdo. In: FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papyrus, 1994, p.159-185.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *A Experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-27.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 77-108.

GARCIA, Luis. El Método de Vygotski y su escuela se basa en la ‘‘actividad mediadora’’? *Revista de Historia de la Psicología*, Madrid, vol. 17, n. 3-4, p. 129-134, 1996.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (org.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. (Org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GHIRALDELI, João Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1986.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes, 24. Pensamento e Linguagem: Estudos na perspectiva da psicologia soviética*, Campinas: Papyrus, 1990, p. 17-24.

_____. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Temas em Psicologia*, Campinas, no. 1, 1993, p. 1-5.

GOLDER, Mário. *Vygotsky, psicólogo radical*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2001.

GONÇALVES, Maria da Graça M. A psicologia como ciência do sujeito da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana Maria; GONÇALVES, Maria da Graça M; FURTADO, Odair (orgs). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-52.

_____. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, Ana Maria; GONÇALVES, Maria da Graça M; FURTADO, Odair (orgs). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p.113-127.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Problemas epistemológicos de la psicología*. Havana: editorial Academia, 1996.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRIMBERG, León; GRIMBERG, Rebeca. *Psicoanalise de la Migracion y del Exilio*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUZZO, Raquel; ALMEIDA, Leandro. A relação psicologia e educação: perspectiva histórica do seu âmbito e evolução. In: *Estudos de Psicologia. Revista do Instituto de Psicologia da PUCCAMP*, Campinas, vol 9 (3), p. 117-131, 1992.

HENTZ, Paulo; HERTER, Marcos Lourenço. Propuesta curricular de Santa Catarina y psicología histórico-cultural. In: GOLDER, Mário. *Vygotsky, psicólogo radical*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2001.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 7ª ed. Petrópolis: Paz e Terra, 2004.

HOSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação. As origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (org). *Sobre o construtivismo*. São Paulo: Autores Associados. 2000

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO/INCRA. *II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz, produção e qualidade de vida no meio Rural*. 2004.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Reflexões sobre a prática. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, ano II, n° 5, out./ 2002a.

_____. Pedagogia da Terra. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, ano II, no. 6, dez./ 2002b.

_____. Método Pedagógico. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, ano IV, n° 9, dez./ 2004a.

_____. Curso Normal: Projeto Pedagógico. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, n° 10, dez./2004.

_____. *Memória da Turma José Martí*. Veranópolis: ITERRA, 2005.

_____. O MST e a pesquisa. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, Ano I, n° 3, out./2001.

_____. Josué de Castro: Semeador de Idéias. *Cadernos do ITERRA*, São Paulo, Ano II, n. 7, set./2003.

KOLLING, Edgar; et alii. Projeto popular e escolas do campo. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette (orgs.). *Por uma educação básica do campo* Livro 1. Brasília: UNB, 1999.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (1ª edição tcheca, 1963).

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e Inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2002, p. 77 - 96.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 51-62.

LAROCCA, Priscila. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. *Psicologia Ciência e Profissão* [online], vol.20, no.2, jun./2000,

[citado 18 Outubro 2006], p.60-65. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9893200000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 de outubro de 2006.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Artículo de introducción sobre la labor criadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKY, Lev Semiónovich. *Obras Escojidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. Tomo I, p. 419-450.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil In: VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*; tradução Maria da Penha Villalobos. 6ª ed. São Paulo: Icone e Editora de Universidade de São Paulo, 1998.

_____. *Actividad, conciencia y personalidad*. 1ª ed. México: Editorial Cartago/ASBE editorial, 1993.

_____. *El Lenguaje y La Razón Humana*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1966.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte universitário, 1978.

LIMA, Elvira C. Azevedo Souza. O conhecimento psicológico e suas relações. *Em Aberto – INEP*, Brasília, ano 9, n. 48, p. 3-24, out-dez/1990.

LÖWY, Michael *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko, vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, George. *História e consciência de classe*. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento Infantil. In: VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*; tradução Maria da Penha Villalobos. 6ª ed. São Paulo: Icone e Editora de Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Vygotskii. In: VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*; tradução Maria da Penha Villalobos. 6ª ed. São Paulo: Icone e Editora de Universidade de São Paulo, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A criança excluída da escola: um alerta para a psicologia. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 69-116.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MAKARENKO, Anton Seminovitch. *Poemas Pedagógicos*. vol 2. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Poemas Pedagógicos*. Moscou: Progreso, 1986a.

_____. *Poemas Pedagógicos*. vol 3. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Poemas Pedagógicos*. Primeira Parte. Moscou: Progreso, s/d.

_____. Problemas de la educación escolar soviética. Moscou: Progreso, s/d-a.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Consecuencias psicosociales del desplazamiento forzoso. En: *Consecuencias psicosociales de las migraciones y el exilio*. Coord: CASALET, M.R.; CAMBON, S. S. Jornada Internacional. México: UAM, 1989.

_____. *Psicología da liberación*. Sagasta. Madrid: Editorial Tratta, 1998.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARTINS, Lúcia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril/2004.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Aspectos teóricos-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vygotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. *Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, São Paulo: J.M. Editora, 2006, pp. 27-48.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro 3, vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *O Capital*. Vol. I, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. *O Capital*. Crítica da Economia Política. Vol. 1, Livro primeiro. Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural. 1984.

_____. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural V. 1, Tomo 2, Cap XXIV, A chamada acumulação primitiva, pp. 829-882, 1984a

_____. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural. 1984b.

_____. *Manuscritos: economia e filosofia*. 11^a ed. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

_____. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Martin Claret. Coleção Obra-Prima de Cada Autor, n. 68, 2002.

_____. ENGELS, Friedrich. *La ideologia Alemana*. Buenos Aires: Ediciones Pueblos Unidos y Cartago, 1985a.

_____. ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã - 1º capítulo e teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Editora Moraes, 1984c.

_____. ENGELS, Fredrich. O 18 de brumário de Louis Bonaparte. In: *Obras escolhidas*. Lisboa: Edições 'Avante!'. Moscovo: Edições Progresso, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *A sagrada família, ou crítica da crítica crítica*. Contra Bruno Bauer e seus seguidores. São Paulo: Centauro, 2001.

MATTEI, Lauro. Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, concepção, abrangência e limites observados. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SISTEMAS DE PRODUÇÃO, IV, 2001, Belém. *Anais...* Belém: SBSP, 2001.

MAZA, Enrique. Ser Migrante en México: la roleta rusa. México, DF: *Revista Proceso*. 21 de noviembre de 1999.

MÉZÁROS, István. *A necessidade do controle social*. São Paulo: Ensaio, 1987.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo e Campinas: Editora Unicamp, 2001.

MIRANDA, Antônio de. IEJC: Núcleos de Base e sua organicidade. In: ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro. Reflexões sobre a prática. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, nº 5, maio/2001.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (orgs). *Por uma educação do campo*. contribuições de um Projeto de Educação do Campo. No. 5. Brasília: ANCA, 2004.

MOHR, Naira Estela Roesler. *Formação para o trabalho no contexto do MST*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MONTEIRO, Rosa Cristina. Racionalidade instrumental X razão sensível na construção psicossocial do espaço rural. CONGRESSO BRASILEIRO PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, II, 2006, São Paulo. *Resumos...* São Paulo: II Congresso Psicologia: Ciência e Profissão, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST. *Caderno de Educação*, São Paulo, n° 8, 1999.

_____, Como fazemos a escola de educação fundamental. *Cadernos de Educação*, n° 9, 1999.

NETO, Canrobert Costa; CANAVESI, Flaviani. Sustentabilidade em assentamentos rurais: O MST rumo à "reforma agrária agroecológica" no Brasil? In: ALIMONDA, Héctor (org.). *Ecología Política*. Naturaleza, Sociedad y Utopia. Buenos Aires: CLACSO, 2001, p.203-215.

NEVES, Wanda Maria Junqueira. *Formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores*. 1997. Tese (Doutorado em Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Louis. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan-jun./ 1999.
NOSELA, Paolo, A Escola de Gramsci, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A geografia das lutas no campo*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol.15, no. 43, set-dez./2001.

OLIVEIRA, Betty A.; DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. Campinas: Autores Associados, 1992.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 2005.

PALUDO, Conceição. *UERGS: uma nova proposta para uma nova universidade*. Veranópolis, Trabalho não publicado.

_____; DOLL, Johannes. Pesquisa e formação de educadores/as nos movimentos sociais do campo, In: CALDART, Roseli, Salet; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (orgs). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores/as*. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006. 19-30.

PATTO, Maria Helena de Souza. O papel e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In: PATTO, Maria Helena Souza (org). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 459-468.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Querióz, reimpressão, 1993.

_____. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 29 - 35.

PIAGET, Jean. Problemas da psicologia genética. In: *Piaget*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1983.

PINO, Angel. Técnica e semiótica na era da informática. In: WORKSHOP DO PROJETO SAPIENS. Disponível em: < <http://lite.fae.unicamp.br/sapiens/pinoWorkshop.doc>>. Acesso em: 24 de abril de 2005.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POLANYI, Karl. *A grande transformação*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

QUINTINO AIRES, Joaquim Maria. Alteraciones psicológicas y propuestas psicoterapeutas *Psicologia para América Latina*, México, n. 5, fev./2006. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 de outubro de 2006.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

RIBEIRO, Marlene. Migrante Brasileiro: construindo a história, a vida e a palavra. In: FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene (orgs). *Movimentos Sociais: revolução e reação*. Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 73 -102.

_____. Pedagogia da autonomia: análise da assistência técnica a agricultores assentados. In: *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n° 8, p. 133-162, jan./jun., 2001a.

_____. *Movimentos sociais e educação: uma relação necessária*. Fotocopiado, 2001b.

_____. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. In: FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene (orgs). *Trabalho, educação, lazer: construindo políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2001c, p. 121 – 158.

_____. *Uma escola básica do campo como condição estratégica para o desenvolvimento sustentável*. 25 p. Trabalho não publicado. Porto Alegre, 2002.

_____. Da educação popular à Pedagogia da Terra: apontamentos a uma pedagogia social. In: HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo (orgs). *Memórias, diálogos e sonhos*

do educador: homenagem a Balduino Antônio Andreola. Santa Maria: EDUCAT, 2005, p. 201 – 219.

_____. *Escola básica e desenvolvimento rural*. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/ecologia/neto.pdf#search=%22sustentabilidade%20mst%22>>. Acesso em: 30 de julho de 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão. Formação de educadores/as e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, SP. ano XX, nº 68, Dezembro/99

RIDLEY-LEIGH, D. Mulheres na migração: redes de parentesco como uma estratégia de sobrevivência. In: *Encontros com a civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 26. Especial. Mulher hoje. Civilização Brasileira, p. 209-240, 1980.

RODRIGUES, Antônio Carlos. A educação na ótica dos movimentos sociais. *Colóquios de Educação Popular de Passo Fundo*. Passo Fundo, 2004.

SADER, Emir. *Século XX: uma biografia não autorizada. O século do imperialismo*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SANCHEZ, Sandra G.; KAHHALE, Edna Maria P. História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. In: BOCK, Ana Maria (org). *A perspectiva sócio-histórica da formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p 11-40.

SAVIANI, Demerval, *Escola e Democracia*. 33ª ed. São Paulo: Autores Associados, (Coleção Polêmicas de nosso tempo, n. 5), 2000a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações*. 7ª ed. São Paulo: Autores Associados, (Coleção Polêmicas de nosso tempo, n. 40), 2000b.

_____. *Educação, do senso comum à consciência filosófica*, 14ª ed. Campinas, S. P.: Autores Associados, 2002.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SCHULTZ, Duane P.; SCHUTZ, Sydney Ellen. *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix, 1981.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200003&lng=en&nm=iso>. Acesso em: 18 de setembro de 2006.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. *Estudantes de pedagogia e a “atividade de aprendizagem” do ensino em formação*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre a natureza e suas causas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 479 p. (Os economistas).

SMOLKA, Ana Luiza B.; LAPLANE, Adriana Lia Freszman. Posfácio. In: *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 5ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 2001.

SOARES, Eliane Veras. A recepção do pensamento de Jean Piaget no Brasil: uma análise sociológica. In: FREITAG, Bárbara (org). *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, p. 211-222, 1997.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de Mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

TAUBES, Maria J. M. *De migrantes a favelados: um estudo de um processo migratório*. Vol 1. Campinas: Editora UNICAMP, 1986.

THOMPSON, Edward P. *La sociedad Inglesa del siglo XVIII ¿Lucha de clases sin clases? Tradición, Revuelta y Conciencia de Clase*. Editorial Crítica Grijalbo, 1984.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Educación y Neoliberalismo en América Latina. In: TORRES, Carlos Alberto. *Estado y Educación: las secretas aventuras del orden*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996, p. 29 -52.

TREVISAN, Mateus. Instituto de educação Josué de Castro: uma escola do MST – sua gestão. In: ITERRA, Instituto de Educação Josué de Castro, Reflexões sobre a prática. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, n° 5, maio/2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

_____; BURIGO, Carla Cristina Dutra; COLAO, Magda Maria. A formação do educador como pesquisador In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; et al. (orgs). *A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 17-60.

_____. *Introdução às abordagens dialética e hermenêutica da pesquisa nas ciências sociais*. Texto não publicado, s/d.

_____. *Materialismo dialético e hermenêutica*. Fotocopiado, s/d.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 39 70, jul-dez./1996.

_____. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, nº 82, p. 159 - 178, abril/ 2003.

_____. *O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica*. Fotocopiado, s/d.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia de la práxis*. México: Grijalbo, 1980. In: RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Educação Escolar*. Que prática é essa? Campinas: Autores Associados, 2001, p.50.

VENDRAMINI, Célia. A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.01, p.145-165, jan-jun./2004.

VIEIRA, Luis. Movimentos Sociais e Governo Popular: os desafios dos movimentos sociais frente à ocupação dos espaços político-institucionais. In: VIEIRA, Luis; et al (orgs). *Cadernos de debate*. Movimentos Sociais e Estado: limites e possibilidades, Porto Alegre, no. 2, p. 7-41, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. *Obras Escojidas*. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3ª ed. Barcelona: Crítica, 1995.

_____. *Obras Escojidas*. Tomo I. 2ª ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____. *Obras Escojidas*. II. Madrid: A Machado Libros, 2001.

_____. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Porto Alegre: ArtesMédicas, 2003.

_____. *A Transformação Socialista do Homem*. Tradução de Nilson Dória para o [Marxists Internet Archive](#) version. 1ª ed. 1930: Socialisticheskaja peredelka cheloveka. VARNITSO: USSR, 2004.

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In: VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*; tradução Maria da Penha Villalobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone e Editora de Universidade de São Paulo, 1998.

_____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone e Editora de Universidade de São Paulo, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Capitalismo histórico: civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

_____. *Inmigrantes*. México: La Jornada, 17 de junho de 2002.

WALMOR Schiochet. *Esta terra é minha terra: Movimento dos desapropriados de Papanduva*. Blumenau: Editora da FURB, 1993.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 21, nº 70, p. 129-156, Abril/2000.

WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos: coletânea de escritos de Simone Weil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WITCEL, Elizabete; MORAES, Ivori Agostinho de; STRONZAKE, Judite; MORAES, Marli Zimmermann de. Pedagogia da Terra, turma Salete Stronzake. In: ITERRA, Pedagogia da Terra. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, Ano II, no. 6, dez/ 2002.

WOLFF, Eliete Ávila. Autoconcepto de los refugiados guatemaltecos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, Ciudad de México, v. X, n. 1, p 69-85, 1985.

_____. *Autoconcepto psicosocial y controlabilidad en jóvenes guatemaltecos, refugiados en los campamentos del estado de Campeche*. Tesis de maestria em Psicologia Social. Ciudad de México, D.F. UNAM, 1995. 200 pp.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZANELLA, Andréa Vieira. Aprendendo a tecer a renda que o tece: apropriação da atividade e constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, Edição Especial Temática, p. 145-158, 1999.

_____. A Constituição do Sujeito em Vygotski e a Complexidade: aproximações. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA, XXVII, 1999, Caracas/Venezuela. *Resumos...* Caracas - Venezuela: Sociedade Interamericana de Psicologia, 1999. v. 1. p. s/ nº-s/ nº.

_____. *Vygotski: contexto, contribuição à psicologia e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal*. Itajaí: Editora da Univali, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <www.ibge.net/ibge/estatística/população/censo2000/tabelabrasil111.shtm>. Acesso em: 30 de janeiro de 2006.

MÍDIA INDEPENDENTE. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2004/06/283460.shtml>>. Acesso em: 20 de outubro de 2006.

MONOGRAFIAS

ALMEIDA, Rosimeire Pan D'Arco de. *A dimensão formativa do trabalho de base nos acampamentos do MST no município de Iaras*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação: Pedagogia da Terra, ITERRA/UERGS), Veranópolis, 2005.

ANDRIOLI, Joceli Jaison José. *A luta do Movimento dos Atingidos por Barragens na Bacia do Rio Chopin: contribuições para o processo de formação dos sujeitos do campo*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação: Pedagogia da Terra, ITERRA/UERGS), Veranópolis, julho de 2004.

COVER, Maciel. *A formação de educadores na Pastoral da Juventude Rural do Rio Grande do Sul*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação: Pedagogia da Terra, ITERRA/UERGS), Veranópolis, julho de 2004.

CUPSINSKI, Marilene. *A memória com formadora da identidade Sem Terra*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação: Pedagogia da Terra, ITERRA/UERGS), Veranópolis, janeiro de 2005.

LIMA, Matilde de Oliveira de Araújo. *A formação dos educadores e educadoras no cotidiano do Instituto de Educação Josué de Castro*. 2004. 72f. Monografia (Graduação em Pedagogia da Terra) – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Veranópolis, 2004.

REIS, Maria Santa Amador dos. *A participação das crianças no MTD Assentamento Belo Monte*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação: Pedagogia da Terra, ITERRA/UERGS), Veranópolis, maio de 2005.

RISSO, Edson. *Sem Terrinha: uma identidade em construção?*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação: Pedagogia da Terra, ITERRA/UERGS), Veranópolis, julho de 2004.

SILVA, Katiane Machado da. *A vida de uma lutadora: o enraizamento da experiência da Sem Terra Maria Siqueira*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação: Pedagogia da Terra, ITERRA/UERGS), Veranópolis, julho de 2004.

SIGLAS UTILIZADAS

CONCRAB – CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL LTDA. (sócio fundador do ITERRA).

ANCA - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA. (Sócio fundador do ITERRA).

CAPP – COLETIVO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

CNBB – CONSELHO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL

CPT - COMISSÃO PASTORAL DA TERRA

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FEAB - FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DE AGRONOMIA DO BRASIL

FETRAF-SUL - FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA FAMILIAR

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IEJC - INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO.

INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA.

ITERRA - INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. (criado em 1995)

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MAB – MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTO

MMC – MOVIMENTO DAS MULHERES CAMPONESAS

MPA – MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA

MTD – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES DESEMPREGADOS

NB – NÚCLEO DE BASE

OCAP – OFICINA DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA

OFOC: OFICINA ORGANIZACIONAL DE CAPACITAÇÃO

PJR – PASTORAL DA JUVENTUDE RURAL

PNRA - PLANO NACIONAL DE REFORMA AGRÁRIA

PROMET – PROJETO METODOLÓGICO

PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

PROPED – PROJETO PEDAGÓGICO

UDESC -UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
UEM -UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
UERGS -UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UERN – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UFRJ -UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UFRN - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UNB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNEMAT - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO ESTADO DO MATO GROSSO
UNICAMP – UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
UNIJUÍ - UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
URSS – UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOVIÉTICAS SOCIALISTAS

ANEXOS

ANEXO I

❖ Roteiro Entrevista com informantes envolvidos com criação do curso de pedagogia UERGS e com convênio ITERRA/UERGS.

- . Qual sua relação com a constituição do curso de pedagogia da UERGS?
- . Quais os fatores que tiveram mais importância neste processo?
- . Como foi a participação dos movimentos sociais neste processo? E qual sua importância e efetividade?
- . Quais os obstáculos mais importantes.
- . Qual a participação da sociedade? (além dos movimentos sociais?)
- . Como ocorreu o convênio ITERRA/UERGS?
- . Quais as polêmicas mais fortes em torno da relação de UERGS e o ITERRA?
- . Como os governos estaduais e municipal participaram deste processo?
- . Que mudanças houve com as mudanças de governo?
- . Quais os critérios de seleção dos alunos? Como foram selecionados os alunos?
- . Qual a posição da UERGS frente ao vestibular para as turmas de Pedagogia da Terra? E a do ITERRA?
- . Como foi elaborado o currículo oficial?
- . Quais as mudanças curriculares que ocorreram? Porque?
- . Quais as possibilidades de continuação do convênio?
- . Foram feitas solicitações oficiais ou mobilizações para garantir o convênio?
- . Quais as dificuldades financeiras nestas circunstâncias? Como sanam as dificuldades financeiras?
- . Os Governos Federal, estadual e municipal têm apoiado iniciativas como estas?
- . Quais os critérios de seleção dos professores?
- . Como são definidos os conteúdos dos planos de aula?
- . Quais as propostas de avaliação de professores e alunos?

Roteiro Entrevista educadores externos envolvidos na realização do curso de pedagogia Turma I ITERRA/UERGS, no IEJC

- . Como é a sua participação no curso?
- . Qual sua relação com o movimento?
- . Há quanto tempo trabalha com educação? Com a pedagogia? Com este curso?
- . Qual a disciplina que ministrou no curso de pedagogia?
- . Como foi para você esta experiência?
- . Percebeu diferenças em seu trabalho com o curso de pedagogia?
- . Considera que foram necessárias mudanças nos processos de ensino/aprendizagem?
- . Como percebeu a relação professor/aluno?
- . Quais as diferenças identificadas entre este e outros cursos de pedagogia? Existem diferenças curriculares?
- . Do seu ponto de vista quais as concepções de educação são mais presentes neste curso?
- . Como ocorre, do seu ponto de vista, a relação ensino/aprendizagem?
- . Existem elementos novos na concepção de teoria e prática desta experiência pedagógica?
- . Percebe a presença da relação currículo oficial/currículo do movimento, no processo de ensino aprendizagem?

- . Você mudou sua forma de dar aula depois que começou a trabalhar com o MST?
- . Sentiu necessidade de estabelecer um tratamento distinto ao conteúdo?
- . Percebe a existência de demandas diferenciadas de outros cursos? (ex?)
- . Mudou sua forma trabalhar tais temas diante do debate sobre a pedagogia do campo?
- . Está familiarizado com a pedagogia do movimento? com os princípios filosófico e pedagógicos?
- . Considera que existem teorias mais afins com o movimento?
- . Qual o papel da atividade no processo de aprendizagem? Quais os aspectos pedagógicos considera mais relevantes para nesta nova pedagogia?
- . Qual o papel da linguagem, do coletivo e do indivíduo na formação do educador?
- . Como o método pedagógico pode influenciar no processo de formação de um ser humano integral, omnilateral?

Roteiro Entrevista educadores envolvidos na realização do curso de pedagogia Turma I ITERRA/UERGS, no IEJC

- . Como é a sua participação no curso?
- . Como foi o processo de implementação do curso?
- . O currículo utilizado neste curso é igual ao de outros cursos de pedagogia da terra, desenvolvidos em outros lugares do país?
- . Quais os aspectos considerados relevantes na caracterização do curso?
- . Como se estabelece a relação com o trabalho nesta pedagogia?
- . Quais as dificuldades mais significativas na implementação desta pedagogia?
- . Quais as mudanças ocorridas ao longo do curso?
- . Quais as mudanças identificadas nos processos de ensino/aprendizagem?
- . Quais as características particulares do curso de Pedagogia I, sua marca mais importante.
- . Quais as diferenças identificadas entre este e outros cursos de pedagogia?
- . Quais as diferenças entre o currículo oficial e o do Movimento?
- . Qual o papel ou importância da psicologia na formação? Qual tem sido sua utilidade?
- . Qual a expectativa do ITERRA frente à psicologia?
- . Quais as concepções psicológicas mais presentes?
- . Como os alunos se relacionam com a psicologia?
- . Sentiu necessidade de estabelecer um tratamento distinto ao conteúdo?
- . Percebe a existência de demandas diferenciadas de outros cursos? (ex?)
- . Como percebe a relação professor aluno? Teoria e prática?
- . Mudou algo em sua forma trabalhar tais temas diante do debate sobre a pedagogia do campo?
- . Quais as teorias de Desenvolvimento/aprendizagem presentes nesta pedagogia?
- . Qual o papel da atividade no processo de aprendizagem? Qual o papel da linguagem?
- . Qual o papel do coletivo e do indivíduo no processo de ensino/aprendizagem?
- . Quais os aspectos pedagógicos mais relevantes para nesta nova pedagogia?
- . Considera que a dinâmica estabelecida internamente, com NB, trabalho, responsabilidades, grupos, etc, são fundamentos de transformação?

Roteiro de entrevista semi-estruturada com educandos

- . De que movimento é?
- . Motivo de escolha do curso?
- . Como foi seu processo de formação, aqui?

- . Quais os momentos mais importantes de seu desenvolvimento? E as dificuldades?
- . Quais os aspectos mais importantes do método pedagógico do Movimento?
- . Como as mudanças de método educacional são recebidas pelos alunos?
- . Como o coletivo se relaciona com o indivíduo? Como solucionam conflitos?
- . Como se apresentam as relações educador/educando?
- . Como compreende a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem?
- . Qual o papel do professor na formação do educando?
- . Qual a relação da educação com o seu movimento?
- . Como você compreendeu a relação trabalho/educação na sua na formação?
- . Qual o papel do indivíduo no processo educacional?
- . Qual o papel do educador?
- . Qual o papel da psicologia?
- . Como a linguagem interfere na aprendizagem?
- . Como a atividade interfere na aprendizagem?
- . Como os processos coletivos auxiliam a aprendizagem?
- . Como suas dificuldades foram superadas? e quais?
- . Qual a forma de o seu movimento ver a relação educador/educando?
- . A aprendizagem é maior dentro ou fora da sala de aula?
- . Quais as características particulares do curso de Pedagogia I, sua marca mais importante.
- . Como o indivíduo vive este processo coletivo?
- . Quais as questões mais polêmicas deste modelo pedagógico?
- . Qual a importância do NB na aprendizagem?
- . Quais as atividades internas são mais importantes para a formação?
- . O que foi mais importante em sua formação?
- . A Pedagogia da Terra alcançou uma identidade com os princípios pedagógicos do movimento?

ANEXO II
CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADOR: Eliete Ávila Wolff

ORIENTADORA: Dra. Marlene Ribeiro

PESQUISA: A PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO.

Um estudo de caso.

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:

Identificar as contribuições dos fundamentos psicossociais do processo de formação de professores, na Turma I de Pedagogia, promovida pelo - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - TERRA, que acontece entre os anos 2002 a 2005, no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, situado em Veranópolis, Estado do Rio Grande do Sul.

ENTREVISTADO(A): Eu,, abaixo assinado, conhecedor dos objetivos da pesquisa acima referidos, concordo que as informações prestadas por mim a Eliete Ávila Wolff, Identidade de número 558043 SSP/SC, na entrevista realizada no dia/...../..... possam ser divulgadas, publicadas e utilizadas como fonte da referida pesquisa sem nenhum ônus ao pesquisador, à orientadora e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com tanto que a minha identidade seja preservada.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

ANEXO III

PROJETO METODOLÓGICO – TURMA I

1) INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO

1.1 Método Pedagógico:

O método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro está voltado à capacitação das pessoas que dele participam, principalmente em vista do desenvolvimento de sua consciência organizativa combinada com outras dimensões da formação humana relacionadas aos objetivos gerais do curso, do ITERRA e dos Movimentos Sociais vinculados a Via Campesina Brasileira. Um maior aprofundamento teórico sobre o método pode ser encontrado no Projeto Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro – PROPED IEJC.

O funcionamento do IEJC está proposto de modo a possibilitar a realização do método, 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.

1.2 Tempos Educativos:

- ❖ *Tempo formatura:* tempo diário do conjunto do IEJC destinado à motivação das atividades do dia, conferência das presenças por Núcleo de Base, informes, apresentação da crônica elaborada sobre o dia anterior e cultivo da mística de nossa coletividade.
- ❖ *Tempo aula:* tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo a combinar.
- ❖ *Tempo trabalho:* definido em vista da execução do Plano de Atividades do IEJC, garantindo a produção e os serviços necessários ao bem-estar da coletividade do Instituto e também para o mercado externo.
- ❖ *Tempo oficina:* tempo destinado ao aprendizado de habilidades específicas aos postos de trabalho do Instituto, aos focos de capacitação do curso e a atuação geral dos educandos e das educandas em suas organizações de origem, de acordo com um plano de capacitação da turma. Não é necessário que todas as pessoas estejam realizando as oficinas no mesmo horário.
- ❖ *Tempo cultura:* destinado ao cultivo e a reflexão sobre expressões culturais diversas e a complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade do Instituto. Não é necessário que todas as pessoas estejam realizando a mesma atividade no mesmo horário, mas também é importante organizar atividades que envolvam o conjunto da turma.
- ❖ *Tempo lazer:* destinado a momentos organizados de lazer e convivência entre as pessoas que integram o Instituto e também de intercâmbio com outros grupos da comunidade.
- ❖ *Tempo notícias:* tempo diário para acompanhar noticiários, seja pela televisão, rádio ou jornais impressos.

- ❖ *Tempo reflexão escrita:* tempo destinado ao registro, em caderno pessoal e específico de cada educando/a, das vivências e reflexões sobre o dia a dia e o processo pedagógico do curso e do Instituto. Estes cadernos são recolhidos para leitura da Unidade Formação Política.
- ❖ *Tempo educação física:* tempo destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados que visam especialmente o relaxamento muscular, a correção de postura física e o aprendizado de movimentos sincronizados e de jogos cooperativos.
- ❖ *Tempo Núcleo de Base:* tempo destinado ao processo organizativo da coletividade, envolvendo tarefas de gestão do IEJC, estudo e tarefas do curso, especialmente aquelas necessárias à recuperação de aprendizagens.
- ❖ *Tempo estudo:* tempo dos grupos de estudo para realização de tarefas do curso, especialmente aquelas necessárias à recuperação de aprendizagens.
- ❖ *Tempo leitura:* tempo diário destinado à leitura individual ou nos grupos de estudo, conforme orientação da coordenação do curso e do IEJC.
- ❖ *Tempo verificação de leitura:* tempo semanal destinado à verificação e a socialização dos aprendizados construídos através das leituras realizadas no tempo específico.

1.3 Inserção na organicidade do IEJC

O processo de inserção no Instituto é uma das dimensões fundamentais de nosso método pedagógico, visando a formação humana integral através do exercício da participação democrática e da construção cotidiana de novas relações sociais.

1.3.1 Processos de gestão

Principais atividades previstas para inserção nos processos de gestão do IEJC:

a) *Ato de abertura da etapa*

haverá um momento especial de mística a ser organizado pela turma no primeiro dia da etapa

b) *Organização dos Núcleos de Base*

nos primeiros dias da etapa deverá ser feita uma análise da organização já existente e encaminhados os ajustes considerados necessários para o avanço da construção da coletividade

c) *Escolha da coordenação da turma*

serão ratificados ou substituídos os nomes indicados durante a etapa preparatória, para a etapa I; nas etapas posteriores, a escolha será feita entre os coordenadores de núcleos de base indicados pela turma. Da mesma forma, a turma deverá indicar os membros para a Comissão de Disciplina e Conselho Fiscal do Instituto.

1.3.2 Processos de produção

a) *Postos de trabalho*

será efetuada a distribuição dos educandos nos postos de trabalho, em suas respectivas Unidades e Setores de trabalho, conforme as necessidades estabelecidas pelo Instituto, baseando-se no plano de atividades e plano de metas

b) *Oficinas de capacitação*

ao longo da etapa serão realizadas oficinas nas Unidades de trabalho, sempre que necessário para qualificar a execução das atividades cotidianas do Instituto, e a partir das demandas apresentadas na organização dos postos de trabalho

2) CURSO DE PEDAGOGIA

2.1 Visão geral do curso

O curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, aqui identificado também como “ Pedagogia da Terra,” é resultado de uma parceria entre a UERGS e o ITERRA, representando uma conquista política e educacional dos Movimentos Sociais da Via Campesina/Brasil.

Algumas características gerais do curso:

- a) Duração: o curso está organizado para acontecer num tempo total aproximado de quatro anos, subdivididos em uma etapa preparatória e mais oito etapas formais de curso, sendo cada etapa formal de aproximadamente 60 dias de Tempo Escola e 90 a 120 dias de Tempo Comunidade.
- b) Alternância: o curso se desenvolve seguindo o princípio da alternância que caracteriza os cursos do IEJC. Isto quer dizer que combina atividades no IEJC (Tempo Escola) com atividades nos locais de origem de cada educando ou educanda, e também atividades específicas de inserção na organização dos Movimentos Sociais envolvidos no curso (Tempo Comunidade).
- c) Tempos Educativos: o curso segue a orientação pedagógica do IEJC e se insere em sua atual definição de tempos.
- d) Processo de Avaliação: o curso terá uma combinação do método e dos procedimentos de avaliação em desenvolvimento no IEJC e na UERGS.

OBJETIVOS DA TURMA JOSÉ MARTÍ ELABORADOS NA ETAPA 1 – 2002

1. Fortalecer a construção da Via Campesina, aprofundando a inserção em nossas organizações e cultivando na turma e na militância a mística e a identidade de trabalhadoras/es do campo.
2. Participar da formulação e construção de uma Educação Básica do Campo que valorize e educação popular, o mundo o trabalho e a prática social.
3. Apropriarmo-nos dos conhecimento dos camponeses e das teorias acumuladas para construir novas teorias e novas práticas.
4. Constituírmo-nos numa coletividade forte, respeitando a especificidade de cada organização da Via Campesina, construindo novas relações a respeito, dialogo, solidariedade, humildade e companheirismo, vivenciando e construindo novos valores.
5. Garantir nossa formação como pedagogos/as, como quadros políticos capazes de compreender a realidade histórica e intervir nela, respeitando a diversidade cultural do nosso povo.
6. Desenvolver habilidade e postura de pesquisador e pesquisadora.
7. Aprofundar nossa formação político ideológica e partir da visão da luta de classes.
8. Apropriarmo-nos da metodologia de trabalho de base acumulada palas organizações dos trabalhadores, para desenvolvermos uma pedagogia coerente com a realidade do campo.
9. Participar da construção de um projeto popular de desenvolvimento econômico e social do campo, respeitando a história, a cultura e os valores do povo.
10. Desenvolver habilidades na escrita, na oralidade e nas artes para melhorar nossa comunicação com o povo.

11. Formar, através de nossa prática sujeitos com iniciativa, livres e sensíveis em busca de sua emancipação humana.
12. Termos uma prática que estimule em nossas organizações o debate sobre a importância e o papel da educação.
13. Sermos coerentes com as expectativas e os objetivos pelos quais somos indicados a fazer este curso.
14. Comprometermon-nos com a educação popular, compreendendo-a como meio para libertação do povo.
15. Formar educadores/as para atuar a partir das demandas estratégicas da Via Campesina.
16. Desenvolvemos a compreensão do trabalho e da coletividade como princípios organizativos e de militância.
17. Desenvolvermos a consciência e a compreensão de que o trabalho, a cultura, o movimento Social e a experiência da opressão são matrizes que formam e educam o ser humano, e que é preciso levar em conta estas experiências dos sujeitos envolvidos.

Etapa I (2002.1)**Disciplina: Estudos sócio-psico-antropológicos sobre a infância****Carga horária: 60h/a**

Bibliografia

BUJES, Maria Isabel E. *Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil*. Polígrafo. (Foucaul)

GARNIER, Catherine; et al. *Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista*. Escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Construtivista).

KATZ, Gildo; COSTA, Gley S. Origens da educação da criança e suas relações com a sociedade contemporânea: uma abordagem psicanalítica. In: *Revista AMRIGS*, Porto Alegre, no. 26, abri-jun./1992 (psicanalista)

LAJONQUIÉRE, Leandro. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Psicanalista)

MOLON, Susana. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotski*. São Paulo: Educ/Fapesp, 1999. (Histórico-crítica)

TELES, Maria Luíza S. *Uma introdução à psicologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1976.

VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (histórico-cultural)

WINNICOT, D.W. *a criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965. (psicanalista)

Bibliografia de outras áreas

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa & VALLADARES, Lícia do Prado. *Infância e Sociedade no Brasil: uma Análise da Literatura*. In: Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: ANPOCS, nº 26, 1988.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.

BUJES, Maria Isabel E. *Puxando pelo fio da história: A educação infantil em foco*. Polígrafo, 1999.

_____. *As creches e pré-escolas em questão – alguns dilemas deste fim de século*. Polígrafo.

_____. *Parecer sobre o referencial curricular nacional para a educação infantil*. Polígrafo.

_____. *O desafio da formação de professores para as creches: para além do ritualismo*, Polígrafo, 1992.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis,: Vozes, 1994.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

PILOTTI, F. & RIZZINI, I. *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Instituto interamericano del Niño. Santa Úrsula: Ed. Universitária, 1995.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em Defesa da alma. A Política do Ensino e a construção do professor*. São Paulo: Artes Médicas, 2001.

WESCHENFELDER, Noeli V. A pedagogia cultural do MST com relação à infância. Caxambu: 23ª Reunião Anual da ANPED, GT 6, setembro, 2000.

Etapa I (2002.1)

Disciplina: Estudos sócio-psico-antropológicos sobre jovens e adultos.

Carga horária: 60h/a

Bibliografia trabalhada. Não apresenta textos de psicologia.

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Diários de Campo: a antropologia como alegoria*. São Paulo: FTD. 1990.

_____. *Em campo aberto*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Partilha de vida*. São Paulo: Cabral. 1995.

_____. *O afeto da terra*. Campinas: UNICAMP. 1999.

MAESTRI, Mário. *Os Senhores da serra: a colonização italiana no Rio Grande do Sul (1875-1914)*. Passo Fundo. UPF, 2001.

_____. *Os senhores do litoral: conquista portuguesa e agnoia Tupinambá no litoral brasileiro*. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *O processo civilizatório*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

_____. *O povo brasileiro: a formação e o sentido social do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Etapa II (2002.2)

Disciplina: Teoria do Conhecimento e da Aprendizagem

Carga Horária: 60h/a

Bibliografia da área da psicologia

KHOL, Marta. *Vygotski, aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. (Piaget e Vygotski)

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizado na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: ed. GEDH. (Piaget e Vygotski)

MOREIRA, Marco Antonio. *Enfoques teóricos á aprendizagem e ao ensino de teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999. (Construtivista)

Bibliografia de outras áreas

BASTOS, Fábio da Purificação. *Dialogar na escola pra quê?* UFSM.

ENGELS, Frederich. Joseph Bloch (em Königsberg). Cartas, In: *Karl Marx e Frederich Engels*.

ENGUITA, Mariano F. educacional O pensmento antes de Marx. In: *Trabalho, escola e ideologia. Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LEFEVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*.

MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Economia Política. Prefácio.

PETERS, Otto. *A Universidade do Futuro, Didátia do Ensino à Distância*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.

ZABALZA, Miguel. *Como educar em valores na escola?*

Etapa III (2003.1)

Disciplina: Leitura e escrita nos Anos Iniciais e EJA

Carga Horária: 60h/a

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo. Cortez, 1991.

BRADÃO, Carlos Rodrigues. *De Angicos a Ausentes: quarenta anos de educação popular*. Porto Alegre- RS: MOVA/RS; Corag, 2001.

BORGES, Teresa <aroa <acjadp; *Ensinando a ler sem silaber*. Campinas, Papirus, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & çomgüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

FARACO, Carlos Alberto, *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1997.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. (Piagetiana)

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1984.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Bibliografia complementar

GOODMANN, Ken. *Introdução à liguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FLETCHER, Paul; MAC WHINNEY, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANCHES, I.R. *Professores de educação especial: da formação as praticas educativas*. Portugal: Porto editora, 1995. (prof. Reflexivo)

TEBEROSKY. ANA, TOCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização*. São Paulo, Ática, 1996.

Etapa V (2004.1)

Disciplina: Leitura e escrita Anos Iniciais e EJA: conteúdo e método

Carga Horária: 30hT/30hP = 60h

Bibliografia:

ABAURE, maria Bernadete Marques. *Cenas de aquisição: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: São Paulo. Associação da Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 2001. (construtivismo- piagetiano)

BRAGIO, Silvia L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CHARTIER, Anne-Marie et alli. *Ler e escrever^entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. FERREIRO, Emília & TEBEROSKY. *Psicogênese a língua escrita..* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1984

Etapa VIII (2005.2)**Disciplina: Psicologia da educação****Carga horária: 60h/a****Bibliografia:**

BOCK, Ana Maria; et al. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 13ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. (Sócio-histórica)

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. (Piaget e Vygotski)

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma M. R. *Psicologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1999. (Piaget e Vygotski)

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999. (construtivista)

Bibliografia complementar:

CÖRIA-SABINI, Maria. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1993. (Piaget)

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Sumus, 1992. (Piaget)

PAPALIA, D.; OLDS, S. *desenvolvimento humano*. 7ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VYGOTSKI, Lev. S. *Psicologia pedagógica: edição comentada*. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Histórico-crítica).

QUADRO III - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

	UERGS/ ITERRA	UFES	UEM	UFRJ	UNIFAP	UFPR	UNICAMP	UERN	UNB	UDES C	UFRGS
Sociologia da educação	Estudos Histórico-sócio-psico-antropológicos sobre infância; I	Geral; I	Geral; I	I	Introd; I e II	Geral; I	Geral; I e II	Fundam. Sociol.; I	I	Geral (I e II); I e II	Geral; I e II
Filosofia da educação	I	Introd; I	I e II	Filosofia I; I e II	Introd; I e II	I e II	I e II	Fundam. Filos; I e II	Invest. Filos. Educação; I; Filos.com crianças.	Geral (I e II); I e II	Introd; I e II
História da educação	Estudos Histórico-sócio-psico-antropológicos sobre infância; Hist. form. social; Hist. form. social brasileira; Hist. form. social do RS; I e II*	I e II	I, II e III	I e II	I e II	I e II	I, II e III	I e II*	I e II*	I e II	I e II*

Univers	UERGS/ITER RA	UFES	UEM	UFRJ	UNIFAP	UFPR	UNICAMP	UERN	UNB	UDESC	UFRGS
Psicologia da educação	Estudos Histórico-sócio-psico-antropológicos sobre infância; I	Introd; Educ. psicomotora na infância; Introd a educ. especial; Bases psicológicas da educ. jovens e adultos; I e II	I e II; Problemas de aprendizagem	I e II	I, II e III	I e II; Fundamentos da educ. especial.	Introd; I; Psicologia, educ. e pesquisa; Pensamento Linguagem e Des. Humano; Fundamentos da educ. especial.	Fundam. Psicologia Psico da Criança; Psico do Adolesc; Psico da Aprendiz; Educ. especial.	I; Psicologia social na educação; Perspectiva des. humano; O educan. com necessidades especiais; Avalalia. educ. do defic. mental.	Geral (I e II); I e II; Psi.Des. Infantil I e II;	Introd; I-Criança pré-escolar; - II-Criança séries iniciais; III-Teorias da aprend.; Psicogênese da leitura e escrita; Introd.a educ.especial; Psicopedagogia terapêutica I e II.

QUADRO IV - DISCIPLINAS PSICOSSOCIAIS - TURMA JOSÉ MARTI

Disciplina	Etapa	Ementa	Objetivos/Programa de trabalho
Estudos histórico-psico-Antropológicos sobre infância	1	- enfoque no desenvolvimento humano na infância; aspectos históricos, sociais, psicológicos e antropológicos; contexto sócio-cultural.	- refletir sobre a condição da infância em diferentes contextos; - entender contribuições da psicologia; - a criança no desenvolvimento humano; - refletir e interpretar as teorias do desenvolvimento.
Estudos histórico-psico-Antropológicos sobre jovens e adultos	1	- análise da relação entre existência social e o modo de ver o mundo, de ler as situações;	- refletir sobre sua identidade como sujeito do campo; - despertar para um olhar específico às questões da juventude.
Teoria do conhecimento e da aprendizagem	2	- Identificar teorias do conhecimento e suas reações com teorias e práticas de aprendizagem.	- resgatar o processo de aprendizagem dos MS do campo; - análise da aprendizagem no curso;
Leitura e escrita nos AI e EJA	3	- Compreensão das concepções de alfabetização e as formas de linguagem no processo de apropriação da escrita (jovens, adultos e crianças).	- Estudo sobre Vygotski; - Pensamento e linguagem; - Aprendizagem e desenvolvimento.
Leitura e escrita nos AI e EJA – conteúdo e método	5	- ensino de leitura e escrita com crianças, jovens e adultos a alunos com necessidades especiais;	- ampliar compreensão do processo de alfabetização nas dimensões lingüística e psicogenética.
Fundamentos da educação especial	7	- estudos das políticas públicas e pressupostos teórico-metodológico da educação especial no Brasil.	- compreender a deficiência como fenômeno socialmente construído; - identificar os tipos de deficiência e necessidades especiais.
Psicologia da educação	8	- estudo das principais teorias contemporâneas que buscam explicar os processos de desenvolvimento da aprendizagem;	- estudo dos principais sistemas psicológicos contemporâneos; - conhecer principais aspectos das teorias do desenvolvimento e aprendizagem; - analisar criticamente relações entre psicologia e educação; - analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios formais do curso identificando questões de aprendizagem e ensino.

QUADRO V – SEMINÁRIOS COMPLEMENTARES

ETAPA	-	-	-	-	-	-	-
1	-	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-
3	Sem. Gênero 12/02/03; 4h Renate Gierus	Seminário 04/06/03; 8h Roseli Caldart	Seminário 04/06/03; 8h Ricardo Cerioli	Seminário 05/06/03; 8h Roseli Caldart			
4	Sem. Const. Símbolo da Turma 16/06/03; 6h Elda Broilo	Sem. A Poética da Pesquisa 27/06/03; 10h Eliane R. Prado	Sem.Gênero 01/07/03; 6h Maria Izabel Grein	Sem. Makarenko 09/07/03; ?h Cecília Luedman	Sem.Crítica e Auto-crítica. 19/07/03; 6h ?	Sem.Educ. do Campo 23/07/03;6h Roseli Caldart	Sem.Met.Dir. e form. 26/07/03; 6h Paulo R. Cerioli
5	Sem. José Martí 14/02/04;6h José Rod. M. Junior	Sem. Realid. Brasileira 24/02/04; 6h Edgar Kolling	Sem. Quest. Racial 25/02/04; 6h Adriana Berdomo	-	-	-	-
6	Sem. Memória 23/07/04; 5h Roseli Caldart		Seminário 11/09/04; 6h Carmem Castro	-	-	-	-
7	Estágio AI-III EJA Out/04 a jan/05; 90h Conceição Paludo	Fund. Educação Especial 02 a 05/02/05; 32h Nadia Maria Develati	Sem. Acomp. Concept. e met. 14/02/05; 4h Paulo R. Cerioli	Sem. Educação do campo 07/03/05; 4h Edgar Kolling	-	-	-
8	Sem. Balanço geral do curso 06/09/05; 8h	Sem. Estratégias e tát. 08 e 09/09/05; 14h Paulo R. Cerioli	Sem. Memória da turma 10/09/05; 8h	Memorial dos aprendizados 10/09/05; 8h	Memorial dos aprendizados 12/09/05; 8h	Memorial dos aprendizados 13/09/05; 8h	-

Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos

Semestre	Componente Curricular	Créditos*	Horas-Aula
1º	História da Formação Social	04	60
	História da Educação e da Pedagogia	04	60
	Estudos Histórico-sócio-psico-antropológicos sobre a Infância	04	60
	Estudos Histórico-sócio-psico-antropológicos sobre Jovens e Adultos	04	60
	Observação, Participação e Integração na Realidade Local e Regional	04	60
	Língua Portuguesa e Literatura I	02	30
	Informática I	02	30
2º	História da Formação Social Brasileira	02	30
	História da Formação Social do RS	02	30
	História da Educação Brasileira	04	60
	Teoria do Conhecimento e da Aprendizagem	04	60
	Concepções e Métodos da Educação Popular	04	60
	Investigação da Realidade Local e Regional	04	60
	Língua Portuguesa e Literatura II	02	30
	Informática II	02	30
3º	Sociologia da Educação	04	60
	Filosofia da Educação	04	60
	Leitura e Escrita Anos Iniciais e EJA: conteúdo e método I	04	60
	Estudo Eletivo	04	60
	Investigação da Realidade Sócio-educativa	04	60
	Língua Portuguesa e Literatura III	02	30
	Língua Estrangeira I	02	30
4º	Trabalho e Educação	02	30
	Teoria da Cooperação	02	30
	Estudos Culturais	02	30
	Educação e Multimeios	02	30
	Movimento, Arte e Educação Psicomotora	04	60
	Movimentos Sociais e Educação	04	60
	Investigação e Prática em Processos Educativos : Anos Iniciais	04	60
	Língua Portuguesa e Literatura IV	02	30
Língua Estrangeira II	02	30	
5º	Educação e Desenvolvimento	04	60
	Teorias do Currículo	04	60
	Educação Matemática: conteúdo e método	04	60
	Leitura e Escrita Anos Iniciais e EJA: conteúdo e método II	04	60
	Investigação e Prática em Processos Educativos : EJA	04	60
	Ética, Estética e Relações Humanas	04	60
6º	Organização das Políticas Públicas para a Educação Básica I	04	60
	Ciências Naturais: conteúdo e método	04	60
	Ciências Sociais: conteúdo e método	04	60
	Projeto Pedagógico	04	60
	Estágio em Anos Iniciais I	08	120
7º	Avaliação, Gestão e Coordenação de Processos Educativos	04	60
	Psicologia da Educação	04	60
	Trabalho de Conclusão I	02	30
	Práticas Alfabetizadoras em Anos Iniciais	04	60
	Estágio em Anos Iniciais II	10	150
8º	Organização das Políticas Públicas para a Educação Básica II	04	60
	Fundamentos da Educação Especial	04	60
	Trabalho de Conclusão II	04	60
	Estágio em Anos Iniciais III	12	180

* Cada crédito corresponde a 15 horas-aula.