



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DO MST: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

**MAURO TITTON**

**Salvador – Bahia**

**2006**

MAURO TITTON

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DO MST: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celi Nelza Zülke Taffarel

Salvador  
2006

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

T622 Titton, Mauro

Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST : realidade e possibilidades / Mauro Titton. – 2006.

154 f.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

1. Professores – Formação. 2. Educação do Campo. 3. Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 371.711 22.ed.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

MAURO TITTON

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DO MST: REALIDADE E POSSIBILIDADES

Dissertação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Salvador, 21 de fevereiro de 2006.

Banca Examinadora:

CELI NELZA ZÜLKE TAFFAREL (orientadora) \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Universidade Federal da Bahia, UFBA

CÉLIA REGINA VENDRAMINI \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS

MICHELI ORTEGA ESCOBAR \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Universidade Federal da Bahia, UFBA

A luz que me abriu os olhos  
para a dor dos deserdados  
e os feridos de injustiça,  
não me permite fechá-los  
nunca mais, enquanto viva.  
Mesmo que de asco ou fadiga  
me disponha a não ver mais,  
ainda que o medo costure  
os meus olhos, já não posso  
deixar de ver: a verdade  
tocou, com sua lâmina  
de amor, o centro do ser.  
Não se trata de escolher  
entre cegueira e traição.  
Mas entre ver e fazer  
de conta que nada vi  
ou dizer da dor que vejo  
para ajudá-la a ter fim,  
já faz tempo que escolhi.

Thiago de Mello

Dedico o presente trabalho a todos os trabalhadores do campo e da cidade, que nos possibilitam realizar este estudo, graças ao seu trabalho. Especialmente, dedico aos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por manterem viva a certeza de que a história não acabou.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ANEXOS</b> .....	viii
<b>RESUMO</b> .....	ix
<b>ABSTRACT</b> .....	x
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1. Objeto, problema e hipótese .....	10
1.2. Objetivos .....	12
<b>2. DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	15
2.1. A Problematicidade do Problema .....	15
2.2. Procedimentos .....	19
<b>3. A SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E O DEBATE TEÓRICO</b> .....	26
3.1. O Trabalho Pedagógico .....	27
3.2. A produção do conhecimento sobre educação e trabalho pedagógico no MST .....	29
3.3. A organização do trabalho pedagógico na formação dos professores do MST: As Relações Teoria-Prática .....	71
3.3.1. O projeto e suas indicações: questões norteadoras .....	80
3.3.2. Indicações da prática: os parâmetros teórico-metodológicos .....	84
3.3.3. Trato com o conhecimento e trabalho, tempo/espaço educativos enquanto possibilidade .....	98
3.3.4. Objetivo/avaliação .....	105
3.3.5. A auto-organização do coletivo .....	123
<b>4. CONCLUSÕES: DESDOBRAMENTOS PARA O DEBATE ACERCA DAS POSSIBILIDADES SUPERADORAS</b> .....	131
<b>5. BIBLIOGRAFIA</b> .....	143
<b>ANEXOS</b> .....	154

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1 - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

ANEXO 2 – PROMET – Proposta Metodológica do Curso



## RESUMO

Este estudo insere-se entre os que investigam a prática pedagógica na formação de professores do MST, tendo por objeto a organização do trabalho pedagógico. Como problema norteador perguntamos: “Os projetos de formação em Pedagogia da Terra em desenvolvimento no MST/BA alteram a organização do trabalho pedagógico possibilitando a apreensão/construção do conhecimento a partir da práxis revolucionária da luta pela terra”? Buscamos identificar relações entre trabalho e educação, reconhecendo que o trabalho pedagógico e sua organização expressam na particularidade do Movimento Social traços gerais do trabalho alienado, impregnando a ação educativa de contradições cujo conteúdo histórico coloca em risco as pretensões emancipatórias do próprio Movimento. Indicamos que há possibilidades concretas e de essência que devem ser identificadas nas contradições presentes no curso para redimensionar a prática. Portanto, buscamos contribuir com a construção da teoria pedagógica concreta, contribuindo com o movimento para articular o processo de formação à luta pela terra e na construção do socialismo.

**PALAVRAS CHAVE:** 1. Professores – Formação. 2. Educação do Campo. 3. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

## **ABSTRACT**

This study is inserted among the ones that investigate the pedagogical practice in the MST teachers formation, having how object the organization of the pedagogical work. As guide problem we ask: "Do the projects of formation in Pedagogy of the Land in development in the MST/BA modify the organization of the pedagogical work making possible the apreension/construction of the knowledge from the revolutionary práxis of the fight for the land"? We try to identify relations between work and education, recognizing that the pedagogical work and its organization express in the particularity of the Social Movement general traces of the alienated work, impregnating the educative action of contradictions whose historical content brings risks to the emancipatory pretensions of the own Movement. We indicate that it has concrete possibilities and of essence that must be identified in the contradictions present in the course to redimensionate the practice. Therefore, we try to contribute with the construction of the concrete pedagogical theory, contributing with the movement to articulate the formation process to the fight for the land and in the construction of the socialism.

**KEY WORDS:** 1. Teachers – formation. 2. Rural Education. 3. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se entre os que investigam a prática pedagógica na formação de professores, especificamente os professores do campo e em especial os professores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, buscando posicionar-se criticamente acerca da direção do processo de formação. Está articulado com a pesquisa matricial do Grupo LEPEL/FACED/UFBA – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA intitulada “Problemáticas significativas da prática pedagógica, da produção do conhecimento, da formação de professores e das políticas públicas”. Parte de constatações já sistematizadas na literatura, acerca da formação de professores, presentes em dissertações e teses e das experiências e vivências do Grupo de Pesquisa LEPEL em suas ações curriculares junto ao MST através do projeto piloto ACC<sup>1</sup> – “Ações Interdisciplinares em áreas de Reforma Agrária” do qual

---

<sup>1</sup> A Atividade Curricular em Comunidade – ACC é uma experiência educativa, cultural e científica, desenvolvida por professores e estudantes da UFBA, em parceria com grupos comunitários, articuladora de ensino/pesquisa na universidade e a sociedade. Visa promover diálogos com a sociedade, para reelaborar e produzir conhecimento sobre a realidade, de forma compartilhada, para a descoberta e experimentação de alternativas de resolução e encaminhamento de problemas. Como atividade pedagógica, é um componente curricular de natureza complementar, inserido nos currículos dos cursos de graduação, com 60 horas e 4 créditos. Como prática de construção da cidadania do estudante, a ACC trabalha com o compromisso de colocar o conhecimento a serviço das parcelas da população que dele são privadas; a experiência de produção compartilhada de conhecimento; a compreensão do conhecimento como ferramenta de transformação; a compreensão do caráter multidisciplinar dos problemas da realidade; a reflexão sobre temas desafiadores, tais como: conhecimento e poder, conhecimento e cidadania, conhecimento e transformação da realidade. Do ponto de vista da sociedade ou do contexto em que a UFBA está inserida, a ACC constitui uma oportunidade de a comunidade interagir com a Universidade, construindo parcerias, para usufruir a contribuição que o saber acadêmico tem a dar na identificação, análise e enfrentamento dos seus problemas. Como componente curricular, a ACC tem características comuns às demais disciplinas: carga horária, creditação e propósito acadêmico. Diferencia-se, entretanto, pela liberdade na escolha de temáticas, na definição de programas e na experimentação de procedimentos metodológicos, bem como pela possibilidade de assumir um caráter renovável a cada semestre, ou de comportar a continuidade da experiência por mais de um semestre. Distingue-se do estágio curricular (atividade vinculada academicamente à Universidade), ou do estágio não curricular (atividade vinculada ao contratante externo), pois a experiência não objetiva o exercício pré-profissional num campo específico de trabalho ou o

participei na condição de estudante, posteriormente como estagiário científico, após a graduação e, como tutor na condição de pós-graduando.

Estudos anteriores sobre a formação de professores, apesar de suas diferentes abordagens epistemológicas, deixam evidentes três aspectos que se inter-relacionam, a saber: a) a formação de professores é estratégica para qualquer projeto de escolarização e para o projeto político pedagógico da escola; b) a formação de professores sofre os impactos das determinações políticas decorrentes da adoção, em grande escala, do neoliberalismo; c) é necessário construir condições objetivas para contribuir na formação de professores, a partir de suas vivências e experiências, na perspectiva da superação de uma formação frágil, de pouca qualidade e desarticulada de um projeto histórico para além do capital.

A vivência e experiência com o ACC – “Ação Interdisciplinar em áreas de Reforma Agrária” e com o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária<sup>2</sup>, nos permitiu constatar, também, que o problema da formação

---

exercício de aplicação do conhecimento obtido no curso. O Grupo LEPEL/FACED/UFBA orientou e desenvolveu, no período de 2001-2004 três ACC, a saber: “Ações interdisciplinares em áreas de reforma agrária”; “Ensino e pesquisa na roda de capoeira”; “Cultura Corporal e Meio Ambiente”. Os dados daí decorrentes subsidiaram duas teses de doutorado (Solange Lacks e José Luiz Falcão), e uma dissertação de mestrado (Soraya Domingues).

<sup>2</sup> A origem do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, deu-se no contexto do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília no ano de 1997, promovido pelo MST em parceria com a UnB, a Unesco, o Unicef e a CNBB. Em 1998 o MST e seus parceiros concretizam, na cidade de Luziânia (GO), a I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo. Essa mobilização dos trabalhadores resultou na implementação do Pronera enquanto política pública do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Expressão de uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as instituições de ensino superior e os movimentos sociais do campo, o Pronera é uma estratégia para enfrentar o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados, realidade confirmada pelo I Censo da Reforma Agrária do Brasil de 1996. Surge como uma iniciativa de educação básica do campo, que consiste, sobretudo, em desafio a um Estado capitalista, burguês, injusto e totalitário, com a dimensão e a dívida social como é o caso do Brasil. É, portanto, o enfrentamento do histórico processo de exclusão educacional do camponês e da camponesa no marco da ordem vigente. A experiência desenvolvida no PRONERA da Universidade do Estado Bahia – UNEB, iniciou em 1999 com o Projeto de Alfabetização e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária, alfabetizando 3.821 assentados e elevando a escolaridade de outro 173 com a conclusão

de professores é agravado quando inserido na complexidade de um movimento social que luta pela reforma agrária e se confronta com políticas destrutivas próprias do atual estágio de desenvolvimento do modo de produção e reprodução da vida.

A aproximação com a escola do MST e com as políticas de educação do campo<sup>3</sup> permitiu a elaboração de sistematizações dos complexos problemas que o Movimento enfrenta para poder assegurar que a educação se mantenha com qualidade, nas ocupações, acampamentos e assentamentos<sup>4</sup>.

Um dos principais desafios indicados pela coordenação do MST no Encontro dos Educadores, ocorrido em maio de 2003, em Salvador – Bahia, é o de formar educadores do Movimento, para o Movimento, com o Movimento, em Movimento. Este desafio, já apontado anteriormente e reiterado em diversas

---

do Ensino Fundamental. Em 2001 foi implantado o Curso de Ensino Médio Normal, para 80 estudantes da Reforma Agrária do estado da Bahia. Em 2004, em novo projeto de alfabetização e escolarização, aproximadamente 4000 jovens e adultos foram alfabetizados e outros 220 elevaram sua escolaridade até o ensino fundamental. Iniciaram ainda três novas turmas de Ensino Médio Normal e o Curso de Pedagogia da Terra. Em 2005 tiveram início as aulas de Ensino Médio em Técnicas Agropecuárias Sustentáveis e está aprovado um novo Curso Superior em Letras – Licenciatura Plena, para a Formação de Professores. Com estes projetos, a UNEB é a Universidade brasileira que tem o maior programa de educação do campo do PRONERA. A experiência da UFBA pode ser reconhecida em dois momentos: No ano de 2000 sob a coordenação da professora Dra. Mary Arapiraca e, no segundo momento, em 2005, sob a responsabilidade do Grupo LEPEL/FACED/UFBA. Minha experiência com o Pronera da Bahia deu-se nos anos de 2003 e 2004 junto à Coordenação Central do Pronera - UNEB e 2005 junto ao Pronera - UFBA com o Grupo LEPEL.

<sup>3</sup> Utilizaremos do conceito Educação do Campo por este estar em desenvolvimento no MST. Entretanto, apontamos para a necessidade de maiores reflexões no sentido de esclarecer sua vinculação com uma dada teoria do conhecimento, uma pedagogia socialista coerente ao projeto histórico defendido por nós e pelo Movimento, já que em nosso estudo esta discussão aparece de forma esquemática, merecendo aprofundamento. Contudo, ao nos reportarmos a este conceito fazemos no sentido de compreendê-lo enquanto politécnica.

<sup>4</sup> **Acampamentos:** espaço que serve de preparação, organização e formação para homens, mulheres e crianças que buscam a coletividade do Movimento. Neste espaço há a importante experiência da Escola Itinerante, que acompanha o acampamento em seus deslocamentos. **Ocupações:** áreas em que o Movimento concentra sua ação incisiva na busca da efetivação do direito à terra para trabalhar, processo de grande valor educativo para forjar os valores necessários na luta pela terra. **Assentamentos:** áreas conquistadas de forma definitiva através da luta organizada e sistemática do coletivo do Movimento. Hoje há assentamentos que já dispõem de turmas de formação de Professores nos níveis Médio Normal e Superior em Pedagogia.

outras ocasiões, destaca-se porque a constatação é de que o professor da rede oficial de ensino, formado fora do Movimento, não tem identidade com ele e não reconhece os elementos centrais para a educação do campo e do processo da luta pela terra.

CARVALHO (2003), pertencente ao coletivo da LEPEL/FACED/UFBA, em sua dissertação de mestrado levantou, sistematizou e analisou as demandas dos movimentos sociais do campo e também apontou a necessidade do aprofundamento das investigações acerca da prática pedagógica na formação dos professores do MST, considerando o projeto histórico que o movimento defende na luta pela terra - a superação da propriedade privada dos meios de produção.

Esses dados da realidade estão refletidos na própria agenda de pesquisa do MST, organizada por FERNANDES (2001), da qual constam como prioridade para o Movimento as investigações acerca da formação e, especificamente, da prática pedagógica que orienta a formação de professores.

No momento atual, em que a contradição entre capital e trabalho se acirra, fazendo com que neste início de século enfrentemos uma dupla crise – do capital e do trabalho - identificar possibilidades de intervenção sobre as contradições daí decorrentes e que se materializa no processo de formação exige identificar as origens da crise.

A crise do capital, expressa na crise estrutural do capitalismo enquanto sistema de controle social metabólico, exige que para que este se reproduza e recomponha, destrua as forças produtivas - necessárias para o seu próprio desenvolvimento - exigindo uma reestruturação produtiva e ajustes estruturais,

jogando o peso da crise sobre o trabalho (a classe trabalhadora). Por sua vez, o trabalho também apresenta uma profunda crise na sua forma de realização sob o capital, o trabalho assalariado, expressa pelo aumento sem precedentes do desemprego estrutural e precarização do trabalho (FRIGOTTO, 1998).

No plano socioeconômico o capital, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente sem precedentes. Globaliza-se, sobretudo, o capital financeiro especulativo que dilapida os fundos públicos nacionais, particularmente das economias do Hemisfério Sul. (...) A nova base científico-técnica, assentada sobretudo na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam, aumentando a produtividade, diminuindo o número de postos de trabalho. O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores. Sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social. (FRIGOTTO, 1998:13)

Na América Latina os ajustes estruturais e a reestruturação produtiva vão se fazer sentir com todo o seu poder destrutivo. Entretanto, em nosso continente, grandes contingentes irão mobilizar-se num período de retrocesso das conquistas históricas dos trabalhadores para buscar fazer frente à ofensiva do capital. Em grande medida, as forças populares que derrubaram diversos governos – Argentina, Equador, Bolívia, Peru – e que vem se confrontando com as oligarquias locais e com as tropas do Império norte-americano e dos governos locais a seu serviço, acabaram por canalizar suas expectativas pela via eleitoral, o que ainda pode ser acompanhado em diversos países com a eleição de governos de origem na esquerda.

Entretanto, apesar das expectativas populares não estarem sendo atendidas pela maioria dos governos, como no caso do Brasil, e apesar da apatia

momentânea de alguns dos principais movimentos sociais confrontacionais<sup>5</sup>, verificamos que neste momento há indícios de uma retomada das mobilizações de massa, como evidenciamos na Bolívia pela nacionalização dos hidrocarburetos; na Venezuela, contra os sucessivos golpes para derrubar o Governo de Chávez e pela ampliação das conquistas sociais obtidas deste governo; e no Brasil, onde os Sem Terra<sup>6</sup> se mobilizam pressionando o governo Lula a cumprir as metas de assentamentos, já que mais de 200 mil famílias de sem terra permanecem acampadas na beira das estradas e aproximadamente 5 milhões de famílias aguardam terra, vendo as expectativas dos mais de 50 milhões de eleitores serem frustradas pela clara opção do governo em dar seqüência à aplicação das políticas neoliberais.

Por conseguinte, podemos reconhecer na própria conjuntura elementos que indicam a necessidade de aprofundar a reflexão acerca de possibilidades de essência colocadas no campo da educação para alavancar o processo de superação do modo do capital organizar a vida em sociedade. Na formação de professores, esta necessidade se coloca de modo mais premente, uma vez que como nos alerta MÉSZÁROS apud FREITAS (2002), a educação sob a lógica do

---

<sup>5</sup> Estamos nos utilizando da terminologia “movimentos sociais confrontacionais” com uma dupla intencionalidade: a primeira para indicar a necessidade de aprofundar estudos acerca do papel dos movimentos sociais atuais na disputa pela hegemonia na arena da luta de classes, identificando suas ações com uma dada perspectiva de desenvolvimento de um projeto histórico; a segunda, para demarcar nosso desacordo com as classificações de alguns autores de movimentos como o MST na categoria “novos movimentos sociais”, em que substituem a centralidade das categorias classe social e luta social por “sujeitos populares”, “atores sociais”, buscando novas identidades, marcas culturais, etc., esvaziando-os de seu conteúdo histórico pela construção de um projeto histórico alternativo ao capital. Esta perspectiva tem ocasionado um vazio teórico que não auxilia no entendimento de quais projetos e interesses estão em confronto, uma vez que qualquer agrupamento em manifestação é alcunhado de “movimento social” sem preceder uma análise mais detalhada da materialidade de sua luta na arena política. Entretanto, foge ao objetivo de nosso estudo aprofundar esta discussão, ficando indicação para estudos posteriores.

<sup>6</sup> Ao utilizarmos o termo “Sem Terra” com letra maiúscula, estamos nos referindo aos sujeitos organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e ao nos referirmos ao termo “sem terra”, estamos indicando a situação dos sujeitos que não possuem terra, segundo indicação de CALDART (2000).



capital apresenta como funções primeiras 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (internalização dos valores da sociedade capitalista).

Portanto, para um movimento social confrontacional, como é o caso do MST<sup>7</sup>, formar professores significa formar quadros preparados para assumir a tarefa de romper com a lógica do capital no campo da educação, o que só é possível identificando-se as contradições da realidade concreta em que se desenvolve o processo educacional por dentro da sociedade capitalista, já que ao tempo que o capitalismo põe em movimento forças para o seu desenvolvimento, tais forças trazem em si o germe da sua destruição (KUENZER, 2002).

A partir desses dados, aliados ao compromisso ético e político assumido desde a graduação, com a construção de conhecimentos científicos socialmente relevantes, delimitamos como **objeto de investigação** a organização do trabalho pedagógico nos programas de formação de professores do MST, no Estado da Bahia, especialmente os programas reivindicados pelo Movimento e que contam com apoio de organismos oficiais – como é o PRONERA, financiado pelo INCRA. Interessa-nos investigar a organização do trabalho, suas contradições e as possibilidades de superação de tais contradições.

O desafio teórico a que nos propomos é conforme nos aponta MÉSZÁROS em sua obra “Educação para além do Capital” aliar a ação diária com a perspectiva histórica. As determinações históricas do capitalismo devem

---

<sup>7</sup> Neste estudo, não apresentamos um histórico da formação do Movimento por esta ser uma temática sistematizada em diversos estudos; para aprofundamento, ver FERNANDES (2000); STÉDILE e FERNADES (2000); MORISSAWA (2001). Para a história do MST na Bahia, ver Cadernos de Formação MST/BA nº 2. Para a história da Educação no MST, ver CALDART (1997, 2000, 2004); MST- caderno de Educação nº 8 (1999); MST – Caderno de Educação nº 13 (2005)

ser localizadas no movimento geral do capital para manter sua hegemonia mundializada, mas reside também na singularidade e particularidade do modo de vida que expressa em si, não de maneira automática, mas por mediações contraditórias, o que está posto no geral. TROTSKI, em 1923, ao denunciar que a revolução fora traída e ao levantar questões sobre o modo de vida dos operários em Moscou, chamava a atenção sobre o que significa negligenciar os detalhes práticos de um problema porque se ignora que projetos grandiosos exigem atenção aos pequenos detalhes. Chama-nos a atenção que um pequeno arranhão pode levar à gangrena e que o abandono do marxismo, por exemplo, pode nos levar a compreender e proceder mal porque não dispomos de instrumentos teóricos que sustentam a prática que se quer revolucionária. À medida que se altera a organização do trabalho é preciso avançar na consciência política da classe, o que não se dá fora da organização revolucionária. Ao coletar e analisar material em discussões e entrevistas com agitadores e propagandistas de Moscou, TROTSKI concluiu que o trabalho para o fortalecimento das bases econômicas planejadas do Estado, para benefício de toda a população, exige também um trabalho simultâneo e complementar, numa relação dialética, para mudar a forma de pensar e agir da classe trabalhadora, sem precisar opor uma tarefa contra a outra, como se fossem excludentes.

É necessário conhecer e combater o modo do capital organizar a produção e a reprodução dos meios de vida. É preciso conhecer o modo de vida para poder transformá-lo por meio do militantismo cultural dedicado à educação política, a partir de pequenas coisas, como a alfabetização, a aproximação às artes e a cultura produzida pela humanidade e é preciso combater a influência da burguesia, das igrejas reacionárias e anticomunistas, que agem sobre as famílias,

as crianças e a juventude, combater as drogas, a prostituição, a pornografia, a submissão da mulher como simples acessório masculino, a personalidade egoísta, mesquinha, individualista, enfim tudo que embota a consciência de classe e assegura o caráter pequeno burguês que faz a classe trabalhadora assumir valores que não são os seus, mas, sim, da classe dominante que assegura a produção e reprodução da vida na base do modelo do capital, com sua ditadura e absolutismo.

Temos pela frente uma gigantesca tarefa política: recolocar na ordem do dia a necessidade de recompor forças, reagrupar, resistir, ir para a ofensiva, combater o modo de vida capitalista. Isto exigirá o militantismo cultural para combater as teorias contra-revolucionárias, como o são as teorias pós-modernas, combater as formulações políticas próprias da “Terceira Via” que visa “humanizar o capitalismo”, combater os partidos políticos que se colocam na ordem para apaziguar os trabalhadores em seu ímpeto por revolução, combater os que defendem a “nova governança mundial – desenvolvimento com segurança”, baseada em políticas focais, assistencialistas e compensatórias. Combater o sindicalismo de resultado, que perdeu sua independência e autonomia e formou trabalhadores iludidos, submissos, alienados com a empregabilidade e o desenvolvimento sustentável. Combater modos de vida degradantes para a luta de classes como o são o individualismo, o egoísmo, o pragmatismo, o competitivismo. Combater práticas pedagógicas reacionárias, autoritárias, alienantes, alienadas e alienadoras.

Estas tarefas do militantismo cultural, colocam-se como tarefas relativas a mudanças na cultura do modo de vida e são, portanto, tarefas revolucionárias. Portanto, qualquer que seja a importância e a necessidade vital do nosso

militantismo cultural, este está ainda colocado por inteiro sob o signo da revolução cultural e mundial e exige a união dos trabalhadores da cidade e do campo e a união internacional dos trabalhadores. A nossa época não é ainda a da nova cultura, não conseguimos construí-la, muito pelo contrário, asseguramos a cultura burguesa, o Estado burguês. A nossa época, como bem definiu TROTSKI em 09 de setembro de 1923, é a antecâmara para uma nova cultura. O velho não responde mais e o novo tem dificuldade de nascer e nós precisamos compreender o porquê.

Buscamos, portanto, ao estudarmos o trabalho pedagógico na formação de professores para a Educação do Campo, valeremo-nos da tradição teórica marxista, por compreendermos que é nessa tradição que encontramos a análise e proposições teórico/práticas (práticas) mais avançadas do modo de produção da vida baseado na produção social e apropriação privada dos meios necessários à vida. Ao estudar os traços essenciais, as contradições e mediações do processo de trabalho pedagógico na formação de professores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, partiremos da consideração das relações entre trabalho e educação na sociedade em geral e, especificamente sua expressão na formação de professores.

### **1.1. Objeto, problema e hipótese**

Nossa opção teórica, fundada em um projeto de mundo determinado, anuncia o método investigativo que fundamenta nosso estudo. Partindo dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, identificamos que o método deve levar “à produção de um conhecimento que não é especulativo, porque parte do e se refere ao real, ao mundo tal como ele é, e não é um conhecimento

contemplativo exatamente porque ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real.” (ANDERY, 2001:414). Essa compreensão pressupõe uma direção epistemológica dada ao conhecimento apreendido e que orienta a seleção, organização e sistematização teórico-metodológica do saber. Orientação esta presente já na delimitação do objeto, do problema e das hipóteses.

A partir dessa ótica, e concordando com o MST (MST, 1999), entendemos a educação na totalidade da prática histórico-crítica, que é toda ela educativa e formadora do sujeito. Sujeito este que se constrói não só do meio, nem de potencialidades inatas ou determinações abstratas. Nosso entendimento é de que o ser humano se constrói na interação com o meio através do trabalho, pois ao mesmo tempo em que age sobre a natureza, transformando-a, para garantir seus meios de vida, a natureza exerce influência sobre o ser humano, que se transforma neste processo – organismo e meio exercem ação recíproca.

Portanto, reconhecemos que o **trabalho pedagógico** e sua organização, enquanto **objeto** de estudo, expressam na particularidade e na singularidade de um Movimento Social os traços mais gerais do trabalho alienado, impregnando a ação educativa de contradições cujo conteúdo histórico coloca em risco as pretensões emancipatórias do próprio Movimento.

Assim, a necessidade de um processo de formação omnilateral para as amplas massas a fim de possibilitar a elevação do nível de consciência (consciência de classe), coloca o **problema**: considerando a organização do trabalho pedagógico na formação dos professores do MST no curso de Pedagogia da Terra, quais são as contradições, e seus conteúdos históricos, que

demonstram possibilidades concretas e de essência para a construção do projeto histórico defendido pelo movimento?

Partindo, portanto, do pressuposto que ontologicamente o homem é identificado pelo trabalho, e, portanto, este exerce papel fundamental no processo de humanização ou desumanização do homem em sua relação com o meio para garantir a vida, e que para tal a organização do trabalho é determinante, reafirmamos a pergunta em forma hipotética, que orientará a presente investigação: “Os projetos de formação em Pedagogia da Terra em desenvolvimento no MST alteram a organização do trabalho pedagógico possibilitando a apreensão/construção do conhecimento a partir da práxis revolucionária da luta pela terra”?

Levantamos a **hipótese** de que no curso de formação de professores em Pedagogia da Terra a organização do trabalho pedagógico ainda não está sendo alterada na essência, mantendo-se a falta de clareza na referência do projeto histórico, a falta de unidade teórico-metodológica e de referência de uma consistente e sólida base teórica, mas, existem indicadores de possibilidades concretas e abstratas que, em dadas circunstâncias objetivas e pela contingência poderão contribuir para a superação das contradições localizadas no interior do Curso.

## **1.2. Objetivos**

O propósito do estudo é investigar o trabalho pedagógico na formação dos professores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra considerando os pares dialéticos – organização e trato com o conhecimento, objetivos-avaliação, tempo-espaço. Com este esforço teórico buscamos nos situar

entre os que compreendem que as teorias pedagógicas hegemônicas na atualidade – pedagogia tradicional e moderna (SAVIANI,2005) – esgotaram suas possibilidades de responder aos desafios e necessitam ser questionadas, tendo por objetivo a construção de uma nova teoria pedagógica, que está em curso em coletivos que reivindicam uma educação de qualidade, socialmente referenciada e relacionada com a emancipação humana, uma pedagogia concreta que considere os educandos como sínteses de relações sociais, fazendo-o a partir da análise das contradições e possibilidades do trabalho pedagógico nos projetos em desenvolvimento, especificamente no Curso de Pedagogia da Terra. Buscamos contribuir com o Movimento na construção de condições para avançar na consolidação de um projeto de formação que, partindo das possibilidades identificadas na realidade, possa alterar o processo de formação dos professores rumo à unitariedade e à politecnia.

Para materializar tal objetivo geral serão necessários objetivos intermediários entre os quais destaco:

- Identificar os traços essenciais e as contradições do trabalho na sociedade atual;
- Identificar os traços essenciais e as contradições do trabalho pedagógico na escola capitalista;
- Identificar os traços essenciais e as contradições do trabalho pedagógico na formação dos professores no curso de Pedagogia da Terra desenvolvidos junto ao MST;
- Identificar as possibilidades de essência na organização do trabalho pedagógico na formação de professores junto ao MST – trato com o conhecimento, objetivos-avaliação, tempo-espço;

- Apresentação de possibilidades para uma proposta de reorganização do Curso de Pedagogia da Terra.



## **2. DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS**

O trabalho em geral, e seus traços essenciais, não se detém na porta da escola ou nas margens de um movimento social de caráter reivindicatório. Muito pelo contrário, entra, penetra, impregna o trabalho específico, como por exemplo, o trabalho pedagógico.

Portanto, estudar, interpretar, propor ações articuladas que apresentem os problemas significativos do sistema educacional não pode ser feito sem compreender a dinâmica da sociedade atual e o momento histórico por que passamos, e nessa conjuntura, faz-se imprescindível avançar em proposições construídas a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais organizados que articulam grandes contingentes na busca de seus direitos. Compreendemos que para tal é indispensável historicizarmos o processo de formação da atual sociedade de classes, pois somente através de categorias advindas da prática poderemos construir conhecimentos que apontem possibilidades de superação.

### **2.1. A Problematicidade do Problema**

Um dos pontos preponderantes na atualidade é o processo de ajustes estruturais e reestruturação do sistema produtivo para garantir a reprodução do capital, que atinge diretamente o mundo do trabalho e que se evidencia no crescente grau de destruição dos recursos naturais e do conjunto das forças produtivas. Esse processo de reestruturação do sistema produtivo tem ocasionado grande polêmica para além do campo da produção de mercadorias. Na área das Ciências Sociais, tornou-se corrente nas últimas décadas a visão de

que esta reestruturação estaria provocando uma revolução na forma do homem produzir a vida, superando a sociedade de classes<sup>8</sup>. Anuncia-se, conforme aponta FRIGOTTO (2002) “o fim da história”, o desaparecimento do proletariado e a emergência do “*cognitariado*”, a “sociedade do conhecimento”, etc. Todas estas teses têm como elemento unificador a negação da centralidade do trabalho como categoria para a compreensão do homem em sua totalidade natural e histórica (EVANGELISTA, 2002).

Essas teses, que experimentaram grande impulso com a queda do Muro de Berlim e o fim do “socialismo” real, colocam-se hoje como *teorias do mundo pós-moderno* que buscam superar a ortodoxia e o determinismo das velhas teorias. Pretendem elas serem as orientadoras mestras de um novo processo civilizatório, indicando uma série de categorias que assegurariam esta mudança para o pós-formal: o cotidiano, os novos atores sociais, atomização do poder, fragmentação do político, a qualidade total, o rompimento de paradigmas, a flexibilização, etc. Para MORAES (2003), estas teses têm ocasionado um recuo da teoria, especialmente no campo da educação.

O que identificamos numa análise para além da aparência é que todas estas “novas” categorias ao invés de comprovarem a superação da sociedade de classes, a reafirmam, apontando novas formas de adaptação do mundo do trabalho aos constantes ataques que o capital, em sua necessidade destrutiva para recompor-se, lhe impinge a cada nova crise de acumulação. A forma como o trabalho é organizado para garantir a reprodução do capital é alterada, mas a essência desta relação é mantida: a organização da produção de forma que

---

<sup>8</sup> No Brasil, vários autores têm se dedicado à análise crítica do reflexo destas teorias em diversas áreas. Para este estudo, consideraremos sobretudo os que buscam identificar no campo educacional os sustentáculos destas teorias; destacamos entre estes FRIGOTTO (1998, 1999, 2000, 2001); GENTILI (2002); SAVIANI (2002, 2003a, 2003b); KUENZER (2002).

garanta a apropriação privada dos meios de produção e dos produtos produzidos coletivamente. Isto aponta que a crise real é para além do campo das idéias. O que se apresenta na atualidade é uma profunda crise do capital e da capacidade civilizadora do modelo social nele fundado.

No campo da educação, essa crise se expressa também na forma de organização do processo de trabalho pedagógico, que apesar de ser tema constante em inúmeros estudos, sofre temporariamente mudanças que não o alteram na essência. Entretanto, compreender os nexos e contradições da crise da sociedade em geral e em especial da educação, exige a compreensão da natureza da educação que passa pela compreensão da natureza do próprio homem, já que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 2003).

O homem, diferentemente dos demais seres vivos, para sobreviver necessita continuamente produzir os meios para sua própria existência. Ao tempo que os demais seres vivos adaptam-se à natureza, o homem, na produção dos seus meios de vida, necessita adaptar a natureza a si, ou seja, transformá-la constantemente, o que o faz pelo trabalho. Portanto, o que fundamentalmente o diferencia dos demais seres vivos é o trabalho.

O trabalho não é qualquer tipo de atividade, pois é uma ação que tem finalidade definida, é intencional. Ao extrair da natureza os meios necessários à sua subsistência de maneira intencional pelo trabalho, o homem começa a transformá-la, criando um mundo humano – o mundo da cultura. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2003:12).

O trabalho educativo, então, é o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo da espécie, a humanidade que o homem constrói no processo histórico e cultural de trabalho que lhe garante a própria vida. (SAVIANI, 2003)

Compreendendo desta forma a educação, temos então que a objetivação da educação passa pelas formas mais adequadas de atingir seu objetivo; o desenvolvimento do trabalho pedagógico fundamenta-se na organização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos – através dos quais os elementos culturais essenciais para a humanização possam ser desenvolvidos e apropriados pelos indivíduos. Vale destacar que não se trata de qualquer conhecimento; a educação enquanto ciência trata do conhecimento sistematizado, do conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo do senso comum.

Para aprofundar os estudos sobre nexos e determinações entre educação e trabalho estaremos optando pela pesquisa qualitativa. Ateremo-nos a retomar a questão da educação a partir de um movimento social – o MST – e analisaremos em seu interior o desenvolvimento de projetos para formação de professores.

A opção pelo MST encontra sua justificativa não somente nas opções anteriores da LEPEL/FACED/UFBA, mas também pela história de mais de 20 anos de reivindicações do MST no campo da educação, e por se tratar do único movimento social confrontacional de âmbito nacional que apresenta uma proposta de educação que busca articular-se a um projeto histórico superador do capital.

Considerando que ninguém fala de lugar nenhum e que é impossível à ciência ser neutra em uma sociedade de classes, e já tendo apontado a base que

sustenta nossos estudos, destacamos as categorias teóricas das quais vamos nos valer para apreender o movimento mais geral no qual o objeto em estudo se movimenta, que são realidade, contradições e possibilidades. Estas categorias gerais serão constituídas de elementos empíricos do concreto que as constituem e que permitirão teorizar sobre a formação de educadores do MST na perspectiva de construção do projeto socialista como horizonte histórico.

## **2.2. Procedimentos**

Conforme já assinalamos anteriormente, todo processo de seleção de um método de perquirir a realidade não é algo aleatório, que parta única e exclusivamente do desejo ou da idéia do pesquisador. Ao tomarmos decisões sobre que caminhos adotar na realização desta pesquisa, consideramos a necessidade de nos utilizarmos de um método que nos possibilitasse apreender a realidade em sua complexidade de nexos e determinações, sem anular os posicionamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas entretanto, sem “criar” a realidade, mas apreendendo os fatos como se encontram na realidade concreta.

Partindo deste pressuposto, e considerando a dimensão da proposta pedagógica do MST e a complexa relação estabelecida com outras instituições e organismos para a realização do curso de formação dos professores que é nosso campo de estudo, optamos por desenvolver nossa pesquisa baseada nos princípios da pesquisa qualitativa, que segundo MINAYO (2004) possibilita avançar além da compreensão de neutralidade do pesquisador, típica da pesquisa positivista quantitativa, permitindo o estudo dos fatos sociais no mundo concreto em que se desenvolvem, possibilitando apreender as múltiplas relações que estabelecem na totalidade concreta.

O uso desta abordagem possibilita ainda a utilização de dados quantitativos e qualitativos compreendidos em sua relação dialética, sem a objeção entre sujeito e objeto, entre subjetivo e objetivo.

Não se pode desconhecer que qualquer produção científica na área das ciências sociais é uma criação e carrega a marca de seu autor. Portanto a objetivação, isto é, o processo de construção que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, seus parâmetros e sua especificidade é o critério interno mais importante de cientificidade. É preciso aceitar que o sujeito das ciências sociais não é neutro ou então se elimina o sujeito no processo de conhecimento. Da mesma forma, o “objeto” dentro dessas ciências é também sujeito e interage permanentemente com o investigador. (MINAYO, 2004:35)

Além das questões já apontadas, este tipo de pesquisa coloca maior ênfase na relação entre os fatos que na própria descrição dos fatos, o que não diminui em nenhum momento a necessidade de rigor científico. Pelo contrário, exige que se identifiquem os nexos internos e históricos de cada um dos fenômenos envolvidos para que se possa explicitar tais relações que por sua vez, possibilitam localizar as regularidades que indicam o desenvolvimento contraditório dos fenômenos.

Definimos enquanto instrumentos para nossa pesquisa a revisão da produção do conhecimento recente acerca do tema em dissertações e teses, a análise documental (projeto do curso de Pedagogia da Terra e documentos do MST), a observação participante, entrevistas semi-estruturadas com estudantes e coordenadores do curso (ANEXO 1).

Ao estudarmos a formação dos professores no Curso de Pedagogia da Terra, não poderíamos deixar de considerar que para o Movimento Sem Terra o processo de formação não está restrito ao espaço das aulas presenciais do curso. Este processo, segundo o próprio Movimento, inclui esta etapa, mas amplia-se

para diversos outros momentos da vida dos estudantes e da participação efetiva nos eventos e manifestações do Movimento.

Entretanto, mesmo considerando esta compreensão e com ela concordando, para nosso estudo nos aprofundamos na análise dos elementos da organização do trabalho pedagógico no tempo presencial, privilegiando para tal a utilização das categorias contradição, realidade e possibilidade, conforme indicado por CHEPTULIN (2004). Tais categorias foram desenvolvidas junto às categorias empíricas da organização do trabalho pedagógico e da análise dos dados empíricos.

Destacamos, ainda, que o Curso de Pedagogia da Terra da Universidade do Estado da Bahia tem duas turmas, sendo que para este estudo estamos considerando apenas uma delas, que é composta pelos estudantes do MST, já que nosso objeto de estudo é a formação dos professores do MST.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra organizou uma proposta de organização do Curso. Conforme esta Proposta Metodológica do Curso (PROMET / ANEXO 2), a etapa presencial desenvolve-se em 11 diferentes tempos educativos, a saber: Tempo Aula; Tempo Leitura; Tempo Seminário; Tempo Síntese de Aprendizagem; Tempo Trabalho com a Comunidade; Tempo Atividade Física e Lazer; Tempo Formação; Tempo Cultura; Tempo Noticiário; Tempo Trabalho e Limpeza; Tempo Reuniões.

Além dos tempos educativos, a PROMET indica a forma de organização do coletivo de estudantes e coordenação do curso para o desenvolvimento das atividades, e os diferentes espaços educativos.

Em relação às questões apontadas na PROMET, tivemos a preocupação de buscar identificá-las em sua relação com a materialidade do processo

educativo, ou seja, na organização do trabalho pedagógico, a correspondência entre os princípios aí indicados, os princípios filosóficos e pedagógicos do MST expressos em seu Caderno de Educação nº 8 e os pressupostos do projeto histórico anti-capitalista.

Para tal, apoiados no método da economia política, buscamos ter presente que num processo de alteração de um projeto de formação, tal como pretendido pelo MST articulando este processo educativo à transformação de um projeto societário,

é necessário distinguir entre a alteração material (...) das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas conseqüências. (MARX, 2003:5).

O processo de formação dos professores, no quadro da educação formal, que está inscrito na esfera da reprodução social, deve articular-se de forma consciente ao trabalho socialmente útil junto ao processo de transformação da base material da sociedade e, portanto, alterar a organização do trabalho pedagógico, ou apenas indicará a compreensão distorcida de um processo pretensamente transformador, pois como nos indica MARX (2003:5) “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social, inversamente, que determina a sua consciência”.

Durante o período em que acompanhamos o desenvolvimento do curso em sua etapa presencial (observação participante), tivemos presentes as premissas metodológicas indicadas por MINAYO, concernentes ao *que* observar e *como* observar:

- a necessidade de preparação teórica;
- a relativização das hipóteses frente às evidências do campo;
- a necessidade de integração do pesquisador no campo para a apreensão qualitativa da realidade;



- o uso de instrumentos adequados para a seleção e a apreensão dos dados. (2004:157)

Ao perquirirmos os dados da realidade, o fizemos, ainda, com a preocupação de cercar o objeto de estudo com diversas formas de apreensão, buscando ultrapassar o nível da aparência.

Adotamos como procedimentos de coleta de dados no campo a utilização de Caderno de Campo, onde privilegamos anotar a rotina das aulas no período presencial (Tempo Escola) e os fatos principais relacionados às categorias do trabalho pedagógico por nós privilegiadas neste estudo, a saber, o trato com o conhecimento, os objetivos/avaliação e o tempo/espço.

Utilizamos ainda de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com estudantes do curso e com a Coordenadora Pedagógica do Curso pelo MST. Utilizamos como critério para seleção dos estudantes que entrevistáramos os que foram indicados pela turma para compor a Coordenação do Curso, no total de nove.

Hávamos, ainda, planejado a filmagem das aulas em vídeo-tape, conforme indicado por FREITAS (2002) apoiado em HUT & HUT, já que tal técnica possibilita a manipulação posterior dos dados, quantas vezes forem necessárias, para identificar regularidades e fatos impossíveis de serem captados em sua multiplicidade apenas pela observação e anotações no papel feitas pelo observador. Entretanto, por falha técnica no equipamento, não nos foi possível realizar coleta por este meio. Contudo, apesar do prejuízo ocasionado por este incidente, acreditamos ser possível obter uma análise fidedigna da realidade pelas outras formas de coleta realizadas.

Realizamos nossa observação do Tempo Escola durante o segundo módulo, por um período de 36 dias. As aulas realizam-se no Centro de Formação

Carlos Marighela, no Assentamento 1° de Abril, município do Prado/BA (distante aproximadamente 800 km de Salvador).

Esse Centro de Formação do MST possui uma infra-estrutura razoável, com uma sala de aula, uma sala para biblioteca, uma sala de reuniões, uma saleta para secretaria, um almoxarifado, um salão de convivência, um auditório com capacidade para aproximadamente 400 pessoas, refeitório e cozinha, quatro banheiros, além de alojamento (masculino e feminino) com beliches e colchão e banheiros. Entretanto, a biblioteca ainda está pouco equipada (praticamente inexistem livros para consulta; esta situação deve-se a demora na liberação de recursos públicos para montar o acervo, já que segundo a coordenadora pedagógica pelo Movimento há um projeto aprovado na Câmara Federal, apenas aguardando liberação dos recursos), há falta de computadores (novamente, há diversos problemas de resolução relativamente fácil, mas que devido às parcerias para o desenvolvimento das ações tornam-se morosos, já que o Movimento recebeu há mais de um ano a doação de computadores usados do Banco do Brasil. Neste caso, é necessário executar a instalação e verificar condições técnicas de ligá-los à rede mundial de computadores). Há ainda a necessidade de mais materiais de apoio pedagógico, pois o Centro dispõe de televisão 29 polegadas; vídeo cassete; retroprojektor.

A Turma Jacy Rocha do Curso de Pedagogia da Terra inicialmente foi composta por 60 estudantes, sendo 58 vinculados ao MST e 2 de outro movimento social, o Pólo de Unidade Campesina - Puc. Entretanto, neste segundo módulo, por motivos que não nos compete analisar neste trabalho, os

dois estudantes vinculados ao Puc não mais freqüentam as aulas. Houve ainda sete outras “desistências”<sup>9</sup>, segundo informações da Coordenação Pedagógica.

Antes de iniciarmos nossa pesquisa, apresentamos o projeto para a Coordenação Estadual do Setor de Educação do Movimento, que nos autorizou a realizar a observação; apresentamos, ainda, o projeto numa reunião do Coletivo Estadual de Educação do Movimento e para a Coordenação Pedagógica do Curso. Nestes dois últimos momentos, aproveitamos para expor detalhadamente quais seriam os procedimentos utilizados e quais as nossas intenções com tal estudo. Este contato foi facilitado pelo fato do trabalho por nós já desenvolvido junto à Coordenação do PRONERA/UNEB, pois nesta função auxiliamos a construção do projeto até o início de sua implementação.

É necessário que destaquemos que as análises por nós apresentadas refletem o momento atual do Curso, que ainda está no início – acompanhamos a realização do segundo módulo, de um total de oito. Portanto, buscamos sempre em nossa análise ter este elemento importante presente, por não estarmos tratando de um processo concluído, o que, ao mesmo tempo que dificulta a abordagem de elementos chaves que ainda não se demonstram com clareza, nos dá ricas possibilidades de que, em identificando perspectivas de desenvolvimento que distanciam-se da referência do projeto histórico defendido, seja possível contribuir com nosso estudo para a efetivação de alterações que porventura tornem-se necessárias.

---

<sup>9</sup> Utilizamos o termo desistência entre aspas por reconhecermos que os motivos que impossibilitam estes estudantes a continuarem seus estudos, via de regra, são questões que não estão relacionadas com a “falta de interesse ou de vontade”, mas fatores concretos como as condições de miséria a que grande parte da população brasileira está submetida.

### 3. A SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E O DEBATE TEÓRICO

Ao tratarmos da formação de professores enquanto espaço estratégico da luta social, que possibilite avançar na consciência de classe através da formação de professores que, comprometidos com a superação do sistema social dominante, auxiliem na tarefa da formação das novas gerações com competência técnica, política, ética e científica para compreender os desafios colocados à humanidade, o fazemos fundamentados em Marx quando aponta na terceira tese sobre Feuerbach que

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador precisa ser educado. (MARX e ENGELS, S/D, p.108)

Com esta indicação, Marx nos remete à necessidade de compreender a educação do homem em sua totalidade histórica, o que permite compreender como esta pode auxiliar na tarefa histórica de libertar os homens do jugo do capital que os impede de acessar os bens culturais historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Para SAVIANI (2003), a tarefa de compreender a educação passa pela compreensão da natureza humana, uma vez que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. E o que torna os homens humanos é o trabalho, atividade intencional e adequada a finalidades que possibilita ao homem transformar a natureza para construir a sua existência, adaptando a natureza a si, transformando-a e sendo transformado neste processo. Em sua luta para sobreviver, ao adaptar a natureza às suas necessidades pelo trabalho, transformando-a, o homem cria um mundo humanizado.

Isso posto, temos que a educação como fenômeno próprio dos seres humanos é uma exigência para o processo de trabalho, ao tempo que ela própria é um processo de trabalho (SAVIANI, 2003). Portanto, a educação passa a ser compreendida enquanto uma atividade intencional e planejada de construção da humanização do homem, que não se dá de forma puramente biológica, por instinto. E enquanto atividade intencional e planejada, para materializar-se desenvolve-se por meio do trabalho pedagógico, responsável por este processo de humanização do homem pela educação.

### **3.1. O trabalho pedagógico**

Ao ser compreendida a natureza da educação, podemos verificar que o trabalho pedagógico é o elemento que, por mediações, materializa uma dada direção do processo de formação pela educação. É pelo trabalho pedagógico, portanto, que devemos proceder à análise dos diferentes projetos de formação humana para apreender seus elementos contraditórios, identificando possibilidades concretas de ação na perspectiva da superação das desigualdades sociais impostas pelo modo de produção da vida.

Ao referirmo-nos ao trabalho pedagógico o fazemos na perspectiva apontada por SAVIANI (2003), FREITAS(2002) e KUENZER(1997, 2002), que é o processo pelo qual um determinado projeto de educação materializa-se através da atividade praxica de educadores e educandos organizados em relações determinadas, entre si e entre o todo social.

Em decorrência, a análise que permite identificar os nexos e relações do singular, do particular e do geral na educação passa necessariamente pela análise da organização do trabalho pedagógico. Na seqüência de nosso estudo,

buscamos evidenciar contradições presentes na organização do trabalho pedagógico na formação dos professores do MST, indicando possibilidades postas na prática.

### 3.2. A produção do conhecimento sobre educação e trabalho pedagógico no MST

*Assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. MARX*

A formação dos educadores é estratégica para o projeto de recolonização do Brasil sob o marco do imperialismo. A Constituição Brasileira garante a todos o direito à educação o que significa que todos passam pelas escolas – ou ao menos deveriam passar – e, portanto, passam sob a orientação pedagógica dos educadores. A formação da classe trabalhadora no Brasil é atualmente uma das piores conforme dados divulgados pelo INEP. Os estudantes brasileiros estão entre as últimas posições na prova de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o Pisa<sup>10</sup>. Nas provas de matemática o país é o penúltimo, ficando apenas em melhor posição que o Peru. Na média das três áreas avaliadas – leitura, matemática e ciências - o desempenho brasileiro também

---

<sup>10</sup> Segundo informações no sítio do INEP, “O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. Em 2000, o foco era na Leitura; em 2003, a área principal foi a Matemática; em 2006, a avaliação terá ênfase em Ciências.” (<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>, acessado em 18/01/2006)

ficou em penúltimo lugar. Os dados revelados pelo Pisa vêm confirmar a grave crise pela qual passa a educação brasileira.

O atraso escolar no Brasil é evidente nos altos índices de reprovação e abandono escolar, resultantes da seleção que tem origem na desigualdade social, e na falta de qualidade das escolas. A situação se agrava no campo, porque as escolas são insuficientes ou não correspondem em suas propostas pedagógicas às necessidades da formação do trabalhador camponês. Esta situação da educação brasileira passa também pela valorização da escola pública e valorização do magistério, colocando-se como um desafio para pesquisadores, gestores públicos e Movimentos Sociais que pretendem contribuir para o enfrentamento e superação das contradições postas para o desenvolvimento do campo hoje.

Consideramos o momento atual propício para avanços na discussão sobre a educação do campo, pois ao mesmo tempo em que a conjuntura revela uma maior complexidade para a atuação dos movimentos sociais, a agenda do debate político no país está voltada para o campo, sendo parte da disputa de projetos políticos e de desenvolvimento do Brasil. Temos clareza que a partir do contexto hegemônico do projeto neoliberal e de seus ajustes estruturais – com sua política para educação rural/agronegócio – o Estado não tem como admitir concretamente a construção efetiva de um sistema público de educação do campo. O que vem acontecendo na atual conjuntura política é a apropriação indevida de termos e discursos que confundem, iludem e desmobilizam a massa dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Portanto, é preciso construir teórica e politicamente o conteúdo e a forma de um projeto de educação voltado à realidade e às necessidades do campo.



Nesse capítulo buscamos na literatura elementos que auxiliam na compreensão do processo de formação humana vinculado a um movimento social confrontacional, em específico, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Dentre os estudos, pela relevância dada ao tema, vamos destacar os dos seguintes autores: CALDART (1997, 2000 e 2004); PIZZETA (1997); CAMINI (1998); VENDRAMINI (1992 e 2000); e MACHADO (2003).

Começamos com Roseli Caldart, intelectual orgânica do Movimento, que em 1997 publica: *“Educação em Movimento - formação de educadores e educadoras do MST”*. Nesta obra, a autora historiciza o processo de constituição da proposta de educação do MST a partir da formação de educadores/as no período de 1990 a 1996. Ela justifica a temática pelas situações reais que fizeram o Movimento pensar a educação em seu interior pela necessidade de dar respostas a perguntas que surgiam das ações educativas, principalmente, no âmbito da escolarização de crianças, e da percepção de que estas ações deveriam se diferenciar da escola capitalista.

Segundo a autora, em 1987, devido à dimensão que a educação vai assumindo no MST e à afirmação deste como movimento social, se constitui o Setor de Educação, com a finalidade de dar maior organicidade à questão educacional e de construir uma proposta pedagógica coerente com os objetivos e princípios políticos defendidos pelo MST. É a partir da tomada de consciência de que a organicidade desse processo implica uma maior compreensão do que seja educação e de quais são as posturas e os procedimentos pedagógicos correspondentes ao projeto do MST que se conquistou e construiu o primeiro Curso de Magistério do Movimento, em 1990, no Rio Grande do Sul. Esse curso é um marco na história da educação do MST, pois surge da necessidade da

formação de educadores/as que pudessem “integrar, incorporar e gerar as novas práticas de formação desenvolvidas nos diversos lugares da luta; bem como, ser um espaço privilegiado de experimentação, criação e recriação das concepções e práticas pedagógicas do MST” (CALDART, 1997:33).

Para a autora, a trajetória da história da educação no MST pode ser traduzida em dois eixos complementares: 1) a luta pelo direito à educação (da educação infantil à universidade); 2) a construção de uma nova pedagogia, que passa por uma identificação da escola com o meio rural, pela valorização dos sujeitos, pelo estabelecimento de relações cooperativas e democráticas, enfim uma escola que vise uma formação de caráter omnilateral capaz de integrar todas as dimensões da vida humana.

Uma das diferenciações metodológicas apontada por CALDART (1997) em relação à escola oficial, diz respeito ao reconhecimento do fator tempo como uma “categoria importante nos processos de formação”, e à distribuição dos tempos de estudo em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). O primeiro refere-se às atividades presenciais do curso, e o segundo refere-se às atividades de estudo realizadas nos locais de trabalho dos educadores/as, isto é, nos assentamentos, constituindo-se assim, numa forma sistemática de integração na organicidade do Movimento e de relação educação/trabalho.

Para CALDART, a avaliação no contexto da formação de educadores/as é concebida como um mecanismo de reflexão sobre os diferentes tempos e tipos de atividades desenvolvidas pelos sujeitos que a compõem - professores, alunos, assessores pedagógicos e coordenadores do MST. Essas atividades abrangem tanto a gestão como as atividades acadêmicas, apresentando como características básicas: o propósito de acompanhamento e superação das

dificuldades coletivas e individuais; a perspectiva coletiva e democrática onde todas as pessoas são avaliadas; a organização de procedimentos que privilegiem a relação teoria-prática; a apresentação dos resultados através de notas combinadas com pareceres descritivos e análise de desempenho.

A autora aponta as reflexões e contribuições significativas que o curso de Magistério trouxe para a formação dos educadores/as e para o processo de estruturação da prática pedagógica nas escolas (CALDART 1997:138-147):

- ✓ A necessidade de manutenção de um vínculo orgânico entre o curso e o Movimento;
- ✓ A importância da inserção dos/as estudantes em processo de formação no mundo do trabalho;
- ✓ O tempo como categoria fundamental do processo de formação;
- ✓ A formação não é um processo individual. É uma prática social e coletiva, o que não significa ignorar a pessoa em sua singularidade;
- ✓ A lógica de um currículo em movimento é a que mais corresponde ao curso de formação de educadores/as;
- ✓ Não é preciso ter tudo claro antes de agir;
- ✓ Um curso de formação de educadores/as só tem sentido se for para transformar radicalmente a educação e a escola.

É dessa mesma forma, ainda segundo a autora, que vêm sendo estruturados os cursos de Pedagogia da Terra, salvaguardando as particularidades de cada Estado e cada Instituição parceira, numa tentativa de construir um currículo mais apropriado à realidade do Movimento. A organização de tais cursos tem por objetivo a formação e qualificação profissional e de valorização dos educadores/as, pontos estes destacados nos princípios

pedagógicos do MST. Apesar da preocupação e das articulações em torno dessa questão, os cursos, ainda são insuficientes para atender à crescente demanda de qualificação, que é essencial para assegurar nas escolas de assentamento educadores/as do próprio Movimento, considerando-se que a maioria delas está vinculada ao Poder Público Municipal, e sujeitas às suas regras e normas.

No livro *“Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento”* CALDART (2000) analisa o processo educativo que ocorre no MST, que para a autora confunde-se com a sua própria história de formação. Para a autora, o MST se constitui como um sujeito educativo, ou seja, as reuniões, ocupações, marchas, etc. constituem-se em um amplo processo de formação humana. CALDART (2000) aponta que para compreender a concepção de educação e de escola do MST é necessário entender o sentido educativo do Movimento, sentido esse que a autora, fundamentada em Thompson, denomina de “sócio-cultural”.

Assim, CALDART (2000) destaca elementos de teoria pedagógica presentes no MST, que permitem compreender o lugar da escola nessa dinâmica social. Os principais elementos dessa teoria pedagógica são:

- ✓ concepção de educação e de teoria pedagógica que remonta às suas reflexões de origem, ou seja, da educação como processo de humanização do indivíduo ou de formação humana. Um dos espaços privilegiados dessa formação é a prática social.

- ✓ pensar na educação como formação humana é pensar na educação como um processo social, que implica em algumas relações:

- 1 - educação e vida produtiva - compreender a educação a partir de seus determinantes estruturais que se constituem no modo de produção material da existência humana ou de uma sociedade, bem como os

processos sociais aí embutidos. Em síntese, o elemento característico na conformação da educação é o trabalho;

2 - formação humana e cultural - as ações educativas dentro e fora da escola são “portadoras de um determinado patrimônio e tradição cultural”, nesse sentido a educação tem o papel de mediadora entre uma geração e outra, resguardando a dialética existente entre “velho” e “novo”;

3 - relação entre educação e história - considerar sempre o homem como uma produção histórica, assim como o pensar e o fazer educacional, tomando a história como um princípio educativo em contraposição à cultura presenteísta dominante na sociedade contemporânea;

4 - a escola, como um dos espaços e tempos de formação humana deve ser considerada em seus vínculos com os processos sociais - os processos sócio-culturais que se desenvolvem na escola são fundamentais para a formação dos sujeitos que dela participam, *mais pelas relações sociais que constrói do que pelos conteúdos escolares que veicula.*

Portanto, o processo de ocupação da escola vem permeado pelo processo de ocupação da terra, fazendo parte da mesma história. Ocupar a escola tem pelo menos três significados, segundo a autora:

1. as famílias sem-terra mobilizam-se pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que tenha realmente sentido em suas vidas presente e futura;
2. o MST toma para si “a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, de produzir uma proposta específica para

as escolas conquistadas, e de formar educadores/as capazes de trabalhar nesta perspectiva” (2000: 145);

3. o MST incorporou a escola em sua dinâmica: acampamento e assentamento do MST tem que ter escola; e a escola passou a ser vista “como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos” (CALDART, 2000:145-146).

Na seqüência, a autora diz que a educação e a escola ocupam uma posição central e estratégica dentro do MST, e esta questão não é um ponto pacífico entre a totalidade dos seus integrantes, pelo contrário. Porém, o fundamental é que tais conflitos não têm impedido a disseminação da necessidade de estudar, permitindo que, mesmo entre contradições e conflitos de concepções, se organize o processo educativo (através de cursos de formação, orientações diretas aos professores, ou indiretas, via publicações e outros materiais).

Com o amadurecimento das proposições pedagógicas do MST, houve uma ampliação do conceito de escola, pois se entende a educação como formação humana, ou seja, a formação dos sujeitos Sem Terra, que acontece na escola ou em outros lugares. “Formação e educação são tarefas históricas, de longo prazo, tendo em comum um horizonte de gerações e não apenas de pessoas com necessidade de preparo imediato.” (CALDART, 2000:179).

Neste contexto, CALDART identifica a tendência de um progressivo deslocamento da centralidade da escola na proposta pedagógica do MST, combinado com sua maior valorização, implicando na multiplicação de iniciativas pedagógicas que extrapolam a escola, e numa saída da escola como forma de

“melhor situar o seu lugar dentro do conjunto dos processos que acontecem no interior do Movimento e da construção de seu projeto histórico” (Ibidem, p.179). A autora deixa claro que a escola não vai fazer transformação por si só, portanto, as articulações e a visão de conjunto do Movimento na relação educação e sociedade são fundamentais para estabelecer um processo de transformação social.

CALDART finaliza seu estudo com indicações de algumas questões que merecem reflexão e trabalho mais aprofundados: os desdobramentos do “acúmulo pedagógico” do MST na vinculação entre escola e processos organizativos, econômicos e culturais no conjunto heterogêneo de suas escolas de ensino fundamental; e, “como acontece a educação nos processos de construção de novas relações de trabalho e de novas relações sociais de produção” (Ibidem, p.227).

Seu último livro, publicado em 2004, é resultante de sua tese de doutorado, *“Pedagogia do Movimento Sem Terra”*. CALDART segue a mesma lógica dos livros anteriores, ou seja, historiciza o surgimento da educação no Movimento, seus princípios e valores para chegar ao ponto culminante de sua tese: *o próprio Movimento é o princípio educativo*. Justifica essa afirmação através da formação da identidade Sem Terra e do sentimento de pertença desenvolvido pelo MST. Nesta perspectiva, “o assentamento não cabe na escola, mas a escola cabe no assentamento”, pois as ações desenvolvidas e resolvidas coletivamente, a organização, a divisão do trabalho, as marchas, os encontros e toda a dinâmica do Movimento, forjam um novo homem e uma nova mulher.

CALDART (2004) atribui isso ao processo de formação sociocultural, como demonstra a citação abaixo:

Observando mais atentamente a dinâmica interna desse Movimento, é possível identificar algumas ações ou vivências que, pela força de atuação sobre as pessoas que delas participam, podem ser compreendidas como processos socioculturais que possuem componentes educativos ou formadores decisivos na constituição de identidade dos sem-terra do MST. (CALDART, 2004:96)

Para a autora, a Pedagogia do Movimento se constituiu principalmente de três fontes: a própria experiência das pessoas que queriam construir uma escola e uma educação diferenciada; os princípios e valores do MST; e a colaboração das teorias pedagógicas, como as de Paulo Freire, Krupskaja, Pistrak, Macarenko e José Martí.

CALDART (2004) identifica as seguintes pedagogias na pedagogia do Movimento: pedagogia da luta social; pedagogia da organização coletiva; pedagogia da terra; pedagogia da cultura; pedagogia da história.

A autora finaliza seu livro apontando os desafios para a Escola do MST:

1. olhar para si mesma como um sujeito educativo;
2. compreender mais profundamente a sua própria pedagogia;
3. ter mais claro qual o lugar da educação e da escola no projeto histórico do Movimento;
4. radicalizar o processo de ocupação da escola.

A crítica que estabelecemos em relação às produções da autora é que ao valorizar em demasiado a vida cotidiana, os aspectos socioculturais e a construção da identidade, tem provocado o afastamento da perspectiva que busca apreender a educação em sua materialidade, o que somente é possível pela análise das categorias trabalho e luta de classes. Sob nossa perspectiva, o que avança e contribui para a superação da sociedade atual são as reflexões e ações sobre as questões que estruturam a sociedade. Portanto, assim como



PONCE (2003), reconhecer-se como classe social é fundamental para alterar as estruturas sócio, econômica, política e cultural. Quando damos centralidade aos episódios da vida cotidiana, nos descentramos do foco das relações que estruturam a vida em sociedade, pois o cotidiano enquanto espaço de produção e reprodução da vida é palco privilegiado das ações mecanizadas do homem. Entender o cotidiano e sua imediatividade enquanto categoria que tenha centralidade na análise pode submeter o processo de ensino ao nível do senso comum, da reprodução imediata da vida, enfraquecendo a vinculação da educação com a luta empreendida pela transformação social. Afinal, nunca é demais lembrar o que MÉSZÁROS nos indica:

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecido – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade que eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores – somente aí se universalizará a educação. (MÉSZÁROS, 2005:17)

Outro autor importante e de referência para o MST é Adelar Pizzeta, que em 1997 defendeu sua dissertação de mestrado intitulada *“Formação e práxis dos professores de escola de assentamento: a experiência do MST no Espírito Santo”*. Esta pesquisa faz uma análise das relações entre a práxis de professores de assentamento e a formação inicial e continuada empreendida pelo MST, frente à sua proposta educativa e sua organicidade. O autor estuda a organização do trabalho pedagógico em duas escolas de assentamento, considerando a prática dos professores e a vivência educativa dos alunos, objetivando constatar a coerência desse processo com os princípios pedagógicos do MST e, nessa relação, a práxis pedagógica dos professores.

O autor faz um importante histórico do surgimento do MST no Estado do Espírito Santo, registrando os momentos decisivos da luta pela terra, juntamente com o desenvolvimento da educação e a luta pela escola.

Para realizar sua pesquisa, PIZZETA observou duas escolas de ensino fundamental, denominadas escolas “A” e “B”, com características semelhantes, ou seja, ambas surgiram logo no começo dos acampamentos, entre 1986 e 1987, funcionando em condições precárias (árvores ou lonas), vinculadas à Secretaria de Educação, ambas que funcionam em forma de ciclos e não possuem diretores de escola.

PIZZETA percebe que as diferenças entre as duas escolas referem-se ao quadro de professores, pois a Escola “A” é composta por membros do Movimento, e a Escola “B” por professores designados pela Secretaria de Educação. Outra diferença diz respeito à gestão administrativa e pedagógica: enquanto a primeira é gerida pelo Conselho Escolar (professores, pais e alunos), a segunda é gerida pelos professores, com o apoio da Secretaria de Educação.

As observações foram orientadas pelos princípios político-pedagógicos do MST. O autor elegeu como categorias de análise: relação teoria e prática; realidade como base da produção de conhecimento; atitudes e habilidades de pesquisa; educação para e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e políticos; vínculo orgânico entre educação e cultura; auto-organização dos alunos e alunas; criação de coletivos pedagógicos baseados no princípio da democracia; e, formação permanente de educadores/as.

Na visão do autor, a práxis pedagógica dos professores da Escola “A” corresponde aos princípios defendidos pelo MST na medida em que

A prática das famílias assentadas e suas experiências de vida servem de substrato para o processo ensino-aprendizagem.

constituindo-se em temas geradores que se desdobram em diversas atividades de estudo dentro da escola. E procuram fazer isso através do movimento dialético de teoria-ação, partindo da prática e a ela retornando, redimensionando-a de modo a torná-la mais conseqüente. Ao proceder dessa forma estão refletindo sobre sua prática, realizando, portanto, a práxis que numa dimensão maior é a atividade direcionada à transformação da realidade e do mundo (Ibidem, p.152, grifo nosso).

Prossegue apontando que problematizam a realidade procurando desvelá-la e transformá-la, e este ato implica na produção de conhecimentos capazes de responder às indagações de alunos e professores sobre o seu tempo e espaço histórico. A realidade é entendida como algo que vai além daquilo que se vê e que se vive. “É algo pensado, resultado de uma abstração engajada, não sendo apenas aparência, mas unidade entre essência e fenômeno” (Ibidem, p.156).

Os professores da escola “A” estabelecem vínculo entre educação e trabalho por meio de atividades produtivas realizadas por alunos e professores organizados em brigadas durante uma hora por dia, com horta, produção agrícola, e limpeza da escola. Todas essas atividades vinculam-se às situações de estudo em sala de aula, e já estão incorporadas ao cotidiano da escola, tendo boa aceitação por parte de alunos e professores, sendo desenvolvidas sem resistência alguma, descontraidamente. O autor destaca dois objetivos do trabalho: o econômico, como forma de produzir produtos essenciais à sobrevivência humana, e o político, como forma de preparar os sujeitos sociais que irão gerir os rumos de sua história; e esse processo pode iniciar-se com a atuação dos alunos na organização do assentamento, na necessária combinação escola-trabalho.

Já a escola “B”, gerida e com professores da Secretaria de Educação não conseguem essa inserção com a comunidade e não têm condições objetivas de

materializar a proposta educativa do MST, apesar de apresentarem-se com boa vontade, disposição e abertura para o novo.

Conforme PIZZETA, o que permite aos professores estabelecer a relação educação e trabalho é a preparação política e técnica que possuem, “por pertencerem a um processo de luta e organização social como o MST” (2000:152). O autor afirma que a educação é portadora de interesses de classe, e que a educação no caso brasileiro foi historicamente dominada pelas elites, excluindo as camadas populares do acesso ao conhecimento sistematizado. Fundamentado em Saviani, PIZZETA lembra que educação e política só podem ser entendidas enquanto manifestações sociais determinadas, cujas relações são conceituais e históricas. Por outro lado, destaca a inseparabilidade entre esses dois elementos, garantida pela prática social de caráter transformador, onde a educação pode exercer uma função mediadora, ou seja, contribuir para uma mudança estrutural da sociedade.

Os professores da escola “A” vinculam organicamente educação e cultura valorizando a memória histórica do Movimento com suas lutas e conquistas, a produção da identidade cultural e o sentimento de nacionalidade do trabalhador Sem Terra. Isso é construído mediante a realização do dia cultural, incluindo diversos tipos de atividades (música, poesias, artesanias, dramatizações), e da comemoração de datas alusivas às lutas populares e suas principais lideranças, mártires e guerrilheiros. O cultivo da memória, que contempla os ideais e objetivos do MST, perpassa todas essas atividades culturais.

Na escola “A”, os docentes promovem a auto-organização dos estudantes e organização dos coletivos pedagógicos: os alunos desenvolvem atividades práticas organizadas em brigadas fixas, seguindo normas de conduta e

orientações discutidas pelo conjunto de alunos, que constitui o coletivo dos estudantes. Essas atividades são acompanhadas pelos professores, desenvolvendo-se num clima de companheirismo e solidariedade, facilitado pelo inter-relacionamento do grupo, e assumidas com responsabilidade pelos alunos, que demonstram clara compreensão de seus papéis e funções. A atuação e a participação do coletivo de alunos estende-se às assembléias de avaliação do cotidiano escolar, onde problemas são levantados e propostas de ação formuladas.

O autor nos diz que a estruturação dos coletivos de alunos requer que estes tenham liberdade e iniciativas que lhes permitam pensar e organizar suas vidas nesse coletivo. Da mesma forma, exige competência técnica e política por parte dos professores, que devem agir com maestria, descobrindo os estreitos limites entre autoritarismo e espontaneísmo.

Ainda na escola “A”, há formação continuada por meio da pesquisa da própria prática, aspecto proporcionado pela participação dos professores em cursos, reuniões e encontros promovidos pela Coordenação Estadual do MST, participação nas marchas e outras mobilizações promovidas pelo Movimento, e nas atividades organizadas pelo coletivo de professores, consistindo em formação continuada em serviço, através de leituras relacionadas às questões pedagógicas e agrária, utilizando-se de materiais formativos e informativos remetidos pelo MST. Destaca nesse aspecto o quanto é importante o acompanhamento e assessoramento por parte da Coordenação do MST, como forma de viabilizar a capacitação dos educadores/as numa sistemática de educação que se pretende diferenciada das escolas oficiais, que é a proposta de educação omnilateral, para e pelo trabalho. Pois, os desafios de se construir uma escola com essas

características impõem a necessidade de uma capacitação contínua e permanente.

PIZZETA (1999) observou uma grande preocupação dos professores com a qualidade do trabalho desenvolvido, tornando a avaliação da práxis pedagógica uma prática constante que acontece em diversos momentos e instâncias, envolvendo os diferentes segmentos da escola. De modo que essa avaliação vem ocorrendo nas reuniões do coletivo de professores, nas assembléias com alunos e funcionários, no conselho da escola, nas assembléias de pais e alunos, nos encontros e cursos para professores. Essa avaliação tem tido “repercussão no desempenho coletivo e na implementação da proposta educativa do MST” (p.198).

PIZZETA caracterizou a escola “B” como tradicional por seguir um modelo de ensino academicista. Portanto, nessa escola a prática pedagógica e docente não corresponde aos princípios pedagógicos e educativos defendidos pelo MST. Os motivos principais: a escola adota o currículo proposto pela Secretaria de Educação, segue o livro didático trabalhado em escolas públicas da zona urbana, e as atividades pedagógicas ficam limitadas à sala de aula.

Em suas considerações finais PIZZETA reafirma a importância da vivência de valores humanistas e socialistas para a formação da nova geração de homens e mulheres, onde reside o germe de mudança. No seu entendimento a educação nos assentamentos pode traduzir-se em importante mecanismo de formação humana, ajudando a preparar as pessoas para um novo modo de vida, o que implica na consolidação de virtudes e valores que tragam a marca da consciência coletiva. Para tanto, faz-se necessário a permanente formação dos

professores com vistas à articulação dos elementos pedagógicos e políticos, e à assimilação dos valores fundamentais do MST.

Sobre a relação entre proposta pedagógica do MST, práxis dos professores e formação docente, o autor afirma que existe uma nítida diferença entre a práxis dos professores que participam dos processos de formação coordenados pelo MST e aqueles que não participam, a exemplo da escola “B”. Considera que na escola “A” existe uma correspondência entre discurso e prática no cotidiano escolar, o que não significa que essa prática esteja livre de deficiências, tais como: diferentes níveis de compreensão da proposta educativa do MST, diferente grau de envolvimento com as atividades do Movimento, necessidade de maior articulação na definição das questões ligadas aos temas geradores, assim como, na implementação da interdisciplinariedade, nem sempre a autocapacitação se constitui em exercício permanente, a unidade entre os professores, por vezes, é ameaçada por forças políticas externas.

Por fim, PIZZETA aponta como um dos grandes desafios do MST, a necessidade de que todos os professores participem dos processos de formação inicial e continuada promovidos pelo Movimento. E quanto ao processo organizativo do MST e do Setor de Educação, aponta para a necessidade de se garantir o funcionamento de coletivos de educação em cada assentamento, assim como, Conselhos de Escola atuantes; face à insuficiência de profissionais qualificados e com disponibilidade para a tarefa de articulação político-pedagógica, urge intensificar o trabalho de base, qualificando pessoas e processo para que o projeto educativo do MST crie as condições necessárias de sua materialização. O caminho a ser seguido, na visão do autor, é o da “formação e

organicidade, qualificando a estrutura orgânica do Movimento” (PIZZETA, 1997:210).

A crítica a ser feita ao autor é que ele não faz referências explícitas a Pistrak, o que permitiria radicalizar na análise, mas reconhecemos em suas análises esta base teórica. Percebemos que nesta pesquisa, assim como na de MACHADO (2003), a relação educação-trabalho da escola de assentamento ainda está restrita ao interior da escola, sem uma inserção direta na vida social do assentamento em suas frentes de trabalho produtivo, o que caracterizaria de fato uma relação educação-trabalho conforme a concepção marxista de educação. Diante da pesquisa de PIZZETA e de nossas experiências com as escolas de assentamento da Bahia, apontamos a necessidade de trabalho conjunto e dialético entre o trabalho da escola e o trabalho produtivo do assentamento, pois sem alterar as bases do trabalho e da produção no assentamento não estaremos contribuindo para a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual. A reflexão apresentada pelo autor, ao nosso ver, é de extrema relevância e deveriam ser observadas nos cursos de formação dos professores do Movimento, como é o caso do que serve de base para nosso estudo.

Para transformar esta possibilidade em realidade, exige-se que os professores sejam constantemente educados, capacitados pedagógica e politicamente pelo que há de mais avançado tanto pelo Movimento quanto pela teoria educacional – como nos lembra TROTSKI, não há práxis revolucionária sem teoria revolucionária.

Passemos agora para a dissertação de mestrado de Isabela Camini intitulada *“O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola*



*de assentamento do MST: limites e desafios*”, que traz uma reflexão sobre o ato pedagógico e o ser professor/a em escola do MST.

CAMINI (1998) também faz um histórico do MST, principalmente no Rio Grande do Sul, cujas primeiras atividades remontam ao final da década de setenta com o acampamento da Encruzilhada Natalino, no município de Ronda Alta. Esse fato faz com que o Rio Grande do Sul figure ao lado dos Estados de Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Espírito Santo como um dos pioneiros na construção do MST. Em 1985 o município de Sarandi (atual Pontão) protagonizou uma das maiores ocupações já realizadas envolvendo cerca de 2.500 famílias. Atualmente no Estado gaúcho o Movimento está organizado em nove regionais e cento e sessenta e dois assentamentos, sendo que todos eles contam com escola municipal ou estadual; em 1996 foi criada a primeira escola itinerante para atender às crianças acampadas.

Intimamente ligado ao processo de ocupação da terra está a história da educação no MST, conforme relatado por CALDART, a quem CAMINI refere-se. As primeiras preocupações originaram-se com a constatação da presença de dezenas de crianças nos acampamentos e assentamentos: o que fazer com elas, como “cuidar” delas em meio aos perigos e desconfortos dos acampamentos, como lhes proporcionar alguma atividade educativa?

CAMINI relata a relação da educação do MST para as Secretarias de Educação em diversos Estados, constatando que apesar de fornecer os cursos, as Secretarias não garantem as condições de participação (de deslocamento, de alojamento, etc.), somado a uma pesada burocracia e ao desconhecimento da proposta educativa do MST, além de certo preconceito em relação a ele, o que se constitui em impeditivo para se obter avanços significativos.

CAMINI constata que a formação dos professores que atuam na Escola “Roseli Correia da Silva” é diversificada: Magistério (ensino médio), superior e especialização, sendo que o critério determinante para trabalhar na escola de assentamento é a nomeação, seja, por concurso ou por contrato temporário, e não a opção pela zona rural. Alguns chegam a explicitar sua discordância com o MST, com a luta pela Reforma Agrária. A autora neste aspecto questiona a atuação do Setor de Educação do Movimento dizendo que ele precisa refletir sobre sua sistemática de trabalho e repensar as estratégias de aproximação com esses professores.

CAMINI identifica como deficitária a formação desses professores:

academicamente lhes faltam competência, leitura de realidade, e condições de análise dos fatos. Politicamente não demonstram estar comprometidos/as com a necessária transformação e mudança das estruturas injustas da sociedade. (CAMINI, 1998:98).

Aponta alguns fatores que determinam tal deficiência: descompasso entre conteúdos trabalhados na universidade e a realidade da escola pública, pouca pesquisa e conhecimento fragmentado; falta de tempo para os professores dedicarem-se ao curso, já que o fazem combinado com o trabalho (de forma desarticulada), nos intervalos dos períodos letivos das escolas nas quais atuam, acumulando o cansaço de uma jornada letiva.

Porém o fundamental é a relação que se estabelece entre o curso de formação e a escola de assentamento, onde os atos de pensar e de fazer educação encontram-se distanciados, porque geralmente inexistente uma convergência de perspectivas entre instituição formadora e aqueles que buscam a formação. Nos cursos de formação ocorridos em parceria com as universidades,

os chamados Formação de Professores do MST, essas distâncias embora menores, existem também. Outro fator a ser questionado é sob que condições de trabalho os professores vivenciam esse processo de formação.

Em relação à escola pesquisada, a autora constatou uma pequena participação dos professores, contudo, “aqueles que participam freqüentemente vão, gradativamente, conhecendo e se apropriando da proposta pedagógica do MST, demonstrando uma postura diferente, de interesse e desejo de mudança” (idem, p.97).

CAMINI (1998) considera, pois, a formação como algo que limita e interfere na prática pedagógica, juntamente com as condições de trabalho vivenciadas pela classe do magistério: tripla jornada, baixos salários, etc. Porém, coloca ênfase na formação como “causadora e multiplicadora dos limites e desafios, tensões e conflitos” (p.104). Para a autora, possivelmente esta seja apenas a “ponta do iceberg”, pois há que se refletir sobre toda a organização das escolas dos assentamentos, no sentido de identificar até que ponto oferece condições para a implementação de novas práticas educativas.

Ao analisar o cotidiano pedagógico dos professores da Escola Roseli Correia da Silva, CAMINI (1998) destaca como limites e desafios:

1. A relação entre professores e MST: há resistência dos professores em relação ao Setor de Educação do MST, por outro lado, este não consegue dar um acompanhamento mais sistemático a essas escolas por ter uma demanda elevada, poucos recursos humanos, e pela falta de um planejamento que permita eleger prioridades;
2. Cotidiano pedagógico indiferente à organização do MST: há uma despreocupação com a luta pela terra e o currículo é alheio à realidade

sem-terra, os professores não optaram por trabalhar nesse tipo de escola e nem foram preparados para tanto;

3. Fazer escola de assentamento: não basta ter escola no assentamento.

“A escola precisa assumir as causas de quem ali vive e trabalha” (p.111).

Esse fato revela que as relações entre professores, assentamento e MST também são artificiais.

4. A educação no MST cresceu e se complexificou: entender e atender a tudo e todos é o grande desafio.

CAMINI identifica que os professores “não demonstram grande capacidade e competência” no exercício do magistério, de modo a ajudar na formação dos assentados como alunos e profissionais competentes, apesar de se preocuparem com a aprendizagem dos alunos. Observou, também, que o cotidiano da Escola Roseli Correia é dinâmico, apresentando, a cada instante, situações novas capazes de provocar mudanças de pensamento e atitudes nos professores. Os professores, apesar de virem de uma realidade diferente (zona urbana), admitem estar aprendendo muito com os alunos e com o contexto rural.

Neste sentido, reafirma a necessidade de articulação entre a formação e a realidade da escola, considerando a escola como elemento formador, como locus da formação de professores.

Segundo a autora, entender a formação político-pedagógica dos professores e como se articulam individual e coletivamente no cotidiano escolar é fundamental para desvelar os desafios, os conflitos e os limites da prática pedagógica. Da mesma forma, afirma que é imprescindível que os professores de escolas de assentamento não estejam presos apenas à sala de aula, mas que se façam presentes em outras atividades do MST: “O desafio neste momento

histórico é de os/as professores/as participarem do dinamismo dos Movimentos Sociais, e que a escola desconhece.” (CAMINI, 1998:146). O que não é algo muito fácil por exigir tempo e competência para conciliar os dois espaços de atuação, mas que os professores do Movimento devem procurar observar, haja vista, ser essa articulação um dos fundamentos do MST.

CAMINI conclui seu trabalho argumentando ser necessário que os professores de escolas de assentamentos ou atuantes em movimentos sociais com um projeto de transformação, tenham consciência da importância de se compreender esse mesmo projeto como meta de seu trabalho. Lembra, também, que a escola do Movimento

só será uma realidade concreta quando em seu seio tiver alunos/as e professores/as que estejam, necessariamente, comprometidos/as com essa luta, e que, portanto, façam de sua ação pedagógica uma ação voltada à compreensão da pedagogia dos Movimentos Sociais e da construção de consciências verdadeiramente engajadas (Idem, p.152).

Concordamos com a autora quando indica a necessidade de articular o processo de formação dos professores à realidade concreta. Entretanto, quando a autora aponta que os professores não consideram a realidade do campo por serem do meio urbano, avaliamos que é necessário que se aprofunde a análise. A luta empreendida pelo Movimento, inclusive no campo da educação, só poderá ser vitoriosa com a unidade entre cidade e campo. Isso põe a tarefa de identificar quais as possibilidades de construção dessa unidade, e para tal é necessário avançar na compreensão do processo de formação dos professores, do campo e da cidade, a partir de uma base teórica consistente que lhes possibilite analisar e compreender a realidade de campo e cidade, o que não está dado em nenhum destes espaços.

A autora relativiza esta questão, apesar de indicar que a formação de professores deve estar vinculada à realidade, no momento em que compreende a realidade de campo e cidade apenas como realidades diferentes, sem identificar que o modo de produção no campo e na cidade é o mesmo, sendo que se alteram as formas de sua realização.

Mesmo com isso, a autora é enfática na defesa de um processo de formação dos professores como elemento importante para articular a educação das escolas do MST à luta concreta empreendida por este Movimento, já que é necessário que os professores compreendam a realidade para sobre ela intervir de forma consciente.

Outro estudo que destacaremos em nosso trabalho é o de Célia Vendramini, que realizou sua pesquisa de mestrado em 1992, no Estado de Santa Catarina, abordando a proposta pedagógica do MST articulada com o processo de produção/trabalho e desenvolvimento rural. O objetivo principal de seu estudo foi verificar em que medida o papel social e pedagógico do MST, imbricado nas propostas de organização da produção e do sistema de ensino, se materializavam nas escolas de assentamento. E ainda, quais os esforços empreendidos e as dificuldades encontradas na implementação dessa proposta, avaliando até que ponto constituía-se numa nova prática social e educativa.

Assim como PIZZETA, a pesquisa de VENDRAMINI constou de um estudo comparativo entre duas escolas de assentamento. Uma apresentando forma individual de organização do trabalho, e a outra apresentando forma de trabalho coletivo, sendo a forma de organização do ensino diferenciada uma da outra. As informações foram levantadas através de fontes orais - entrevistas com pais, professores e alunos - e escritas - documentos produzidos pelo MST.

A autora faz uma historicização sobre a educação rural e a educação no MST. Lembra que ainda perpetuam muitos dos problemas da educação do meio rural, embora a LDB assegure, no Capítulo II, Artigo 28, a adaptação das propostas de ensino às peculiaridades da vida rural no tocante a: seleção de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às “reais necessidades” dos alunos; definição de organização escolar própria, incluindo calendário escolar; e, adequação à natureza do trabalho rural. Com algumas exceções, o que se observa é que a falta de estrutura financeira e material vivida pela escola pública urbana acaba por se repetir nas escolas rurais, de modo mais acentuado. Tal fator, aliado à ausência de um maior poder de organização das comunidades rurais produz uma espécie de sujeição às normas e propostas educacionais elaboradas pelas secretarias de educação.

VENDRAMINI enfatiza a importância de se analisar as experiências alternativas às políticas e programas oficiais para o meio rural, que são alheias aos interesses dos trabalhadores rurais, destacando nessa perspectiva a proposta pedagógica do MST “construída a partir das relações de trabalho e da organização política e social no campo, do ponto de vista dos trabalhadores ligados ao MST” (p.123).

A educação é vista pelo movimento como um processo global, que se realiza no âmbito da escola e da vida do assentamento (...) a partir de uma escola que ensine a ler, escrever e contar vinculados à realidade de vida e de trabalho das crianças (...) desenvolvendo a reflexão e o espírito crítico e preparando-as técnica e politicamente para a conquista do seu espaço nesta sociedade e para a conquista de uma nova sociedade.” (VENDRAMINI, 1992:128).

A autora analisa a amplitude dos objetivos expressos na proposta de educação do MST, alertando para o cuidado que se deve ter de não considerar a educação a redentora de todos os males, pois não caberia a ela resolver “questões maiores”, tais como, promover a transformação da sociedade, o que só pode ser conseguido mediante lutas políticas concretas. Concordamos com VENDRAMINI (1992) que a educação é um espaço contraditório: ao mesmo tempo em que é influenciada pela ideologia burguesa, também influencia o todo social; sendo algo que se constitui na luta de classes, ocorre tanto na escola quanto fora dela.

Na visão de VENDRAMINI (1992), a chave metodológica da proposta revolucionária do MST está “na concepção dialética do conhecimento e da educação, firmada na relação dinâmica entre prática e teoria e no desenvolvimento da consciência organizativa” (p.136).

A autora sistematiza o desmembramento dos objetivos em princípios pedagógicos do MST da seguinte forma:

1. Todos ao trabalho: a escola é um local de estudo e de trabalho, iniciando com atividades tipo limpeza e arrumação de salas e jardins, preparação da merenda, elaboração de jornalzinho, etc., traduzindo o propósito de que “o estudo deve refletir sobre o trabalho”;
2. Todos se organizando: os estudantes devem aprender a se organizar, a planejar, avaliar e a tomar decisões;
3. Todos participando: exercício de democracia em sala de aula envolvendo a participação e cumprimento de decisões coletivas;



4. Todo o assentamento na escola e toda escola no assentamento: interação escola com a vida, implicando no encaminhamento conjunto dos problemas da escola e do assentamento;
5. Todo ensino partindo da prática: partir das experiências vividas pelas crianças;
6. Todo professor é um militante: deve participar da vida do assentamento, assumindo seus princípios pedagógicos e políticos, e ter preparo técnico e político, buscando aperfeiçoar-se sempre;
7. Todos se educando para o novo: desenvolvimento dos valores de justiça e solidariedade para aprender a lutar, sem perder a ternura.

A autora destaca que a orientação curricular feita pelo setor de educação do MST às escolas de educação básica parte da concepção de currículo como “um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola” (MST in VENDRAMINI, 1992:140). Contém sugestões e orientações sobre como desenvolver o trabalho com temas geradores, cujos conteúdos estariam subordinados às exigências de conhecimentos colocadas em cada tema. Traz, também, uma proposta de conteúdos para cada área de ensino - que são os que ainda vigoram - e de outras questões que poderiam ser abordadas pela escola.

VENDRAMINI (1992) referencia a iniciativa do setor de educação do MST à época, no tocante às orientações fornecidas às escolas. Entende, porém, como ideal a manutenção da “unidade do sistema educacional”, com o mesmo currículo e os mesmos livros básicos, resguardando-se as especificidades de cada local, e garantindo ao professor, liberdade no desenvolvimento das unidades temáticas. Na sua visão isso permitiria verificar a eficiência do ensino em âmbito nacional, o

que constitui um dos grandes desafios educacionais: “manter o rigor científico e estimular a criatividade, a investigação pedagógica e a ligação com o trabalho cotidiano” (p.142).

Para a autora, os princípios pedagógicos do MST orientam a organização do ensino com base na prática de vida dos assentamentos, através da relação educação-trabalho e o “valor educativo fundamental do trabalho”. A concepção de trabalho defendida tem uma conotação diferenciada da noção de trabalho na sociedade burguesa, ou seja: treinamento da força de trabalho em atividades manuais. Mas, o trabalho enquanto práxis que alia pensar e agir, teoria e prática. No contexto do assentamento entende que a relação escola-trabalho é percebida pelo trabalhador independente da escola fazê-la, pois, a escola é tida como uma forma de trabalho, e que o trabalho tem um valor fundamental para ele, inclusive como mecanismo de resistência à exclusão e marginalização social:

Para o trabalhador do campo, a escola está vinculada ao trabalho, não no sentido de ensinar aos seus filhos tarefas que eles aprendem em casa, mas como um tempo necessário que os ocupa, como uma transição para o trabalho posterior (VENDRAMINI, 1992:145).

Essa concepção de trabalho como simples “ocupação do tempo” se contrapõe à concepção de trabalho como exercício da capacidade humana criadora, e do ócio e tempo livre como condição necessária ao florescimento e aperfeiçoamento das potencialidades criadoras. Certamente, é um ponto que merece ser discutido nas escolas de assentamento.

VENDRAMINI (1992), em seu trabalho de campo, toma como referência os assentamentos “Conquista da Fronteira” e “25 de Maio”, procurando estabelecer as semelhanças e diferenças entre o processo educacional neles

desenvolvido, considerando aspectos tais como: concepção de educação, composição do quadro docente, sistema de planejamento, currículo.

Em Conquista da Fronteira a educação é assumida pelo próprio grupo de assentados, sem a participação do MST, devido a dificuldades financeiras e de pessoal. Esse grupo concebe a educação como fundamental para a formação de técnicos e militantes capazes de “assessorar” os trabalhos do assentamento. As professoras são da própria comunidade – uma delas foi requisitada pelos moradores. Juntamente com pais e outros trabalhadores constituíram uma comissão de educação responsável pela elaboração do planejamento da escola, que é feito bimestralmente. O planejamento das aulas fica a cargo das professoras, e é baseado na realidade do assentamento e nas datas comemorativas do MST, muito embora, não seja feito um planejamento conjunto com este. Não existe um currículo específico, pois este é determinado pela coordenação de educação do Estado de Santa Catarina. Nas áreas temáticas do currículo, os professores incluem assuntos relacionados à questão agrária e ao Movimento (VENDRAMINI, 1992:147).

No assentamento 25 de Maio a organização educacional não se encontra no mesmo nível do anterior, refletindo a organização ainda incipiente do assentamento e a forma de trabalho (produtivo) individualizada. Os avanços obtidos são creditados ao fato da professora pertencer à própria localidade, apesar de reclamar das limitadas oportunidades de capacitação que ela tem. Mesmo com todos esses problemas, a expectativa quanto à educação assemelha-se ao dos assentados de Conquista da Fronteira: que parta da realidade do assentamento, ensinar as crianças a se posicionarem técnica e politicamente diante dessa realidade, aprimorar conhecimentos voltados para a

agricultura. VENDRAMINI destaca como aspectos marcantes na fala dos assentados a expectativa quanto à formação técnica e política da criança para o trabalho em função do próprio grupo, e para a continuidade da luta dos assentados.

A autora procura explicitar a relação entre avanço da organização no assentamento e avanço da educação, afirmando que onde se adota a “coletivização do trabalho” existe uma educação mais coesa, o planejamento é conjunto e há uma participação mais efetiva dos pais. Onde a organização do assentamento é frágil e incipiente, a questão educacional é desarticulada e o planejamento é individual.

VENDRAMINI aponta as seguintes questões indicadas pelo coletivo como estratégias para superação dos problemas: a necessidade de formação e capacitação dos professores, pois grande parte não possui o ensino médio, e muitos não possuem um entendimento mais profundo sobre a proposta de educação do Movimento; no tocante à formação política, caminhou-se para a participação dos professores na escola de formação política do MST, e em relação à formação pedagógica, deliberou-se pelo encaminhamento dos professores para formação pedagógica.

Para VENDRAMINI, há dificuldades de articulação dos diversos setores do MST, que decorrem de dois fatores principais: diferenças de perspectivas quanto à luta e forma de organização de assentamentos e escolas, e quanto ao ideal de transformação da sociedade, a partir do reconhecimento dos limites impostos pela sociedade capitalista à reforma agrária e seus desdobramentos. Isto porque a expectativa de muitos trabalhadores limita-se ao acesso e

condições de permanência na terra. Diante dessa realidade adversa, a autora elege alguns elementos que ajudam a manter a unidade interna do Movimento:

1. A educação - difundindo um saber que sirva de instrumento para a luta e organização, voltado para o trabalho e a vida no assentamento;
2. A mística - como parte importante da identidade do homem da terra;
3. A centralização do Movimento - as decisões sobre as ações e formas de ações, justificado pela necessidade de manutenção de sigilo e segurança dos militantes.

Por outro lado, elogia a tentativa que o MST faz para avançar no aspecto da produção, revendo as orientações primeiras sobre a cooperação - limitada ao aspecto da comercialização do produto - propondo a coletivização da terra e da mão-de-obra. Com isso, o Movimento avançaria e conseguiria fugir do “ideal da pequena propriedade”, questão caracterizada em experiências passadas.

Neste trabalho, a autora afirma que o MST não possui uma proposta pedagógica estruturada, pois “ela se limita a um método de ensino, à maneira de transmitir os conteúdos” e está ainda “situada nas questões mais gerais da educação, em termos de objetivos e princípios” (VENDRAMINI, 1992:166). Reconhece, também que o MST não está conseguindo implementá-la, e que nos assentamentos de Santa Catarina, na época, era visível a falta de condições para o desenvolvimento da proposta: falta de discussão e entendimento entre professores e assentados, de condições materiais, de orientação, e de capacitação dos professores. Alerta para a tendência do MST, ao não garantir tais condições, acaba por reproduzir o “ensino tradicional das escolas rurais do sistema oficial de ensino”.

Conclui, afirmando que a proposta educacional do MST se contrapõe às políticas e programas governamentais no campo da educação rural. “Mas ela mantém resquícios da prática educativa desenvolvida principalmente pelo ruralismo pedagógico, ao esperar que a educação continue dando respostas para questões não educativas” (VENDRAMINI, 1992:171). Dessa maneira, transforma em crítica o alerta feito no corpo do trabalho quanto à amplitude da proposta educacional do MST e de seus objetivos.

Em 2000, VENDRAMINI lança o livro “Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST”, baseado em sua tese de doutorado. Neste livro, que aborda a “emergência de um novo sujeito social e político e de novas práticas de luta pela sobrevivência e autonomia política dos trabalhadores rurais”, identifica esta possibilidade de construção da consciência de classe através das ações políticas e formativas do MST.

Para VENDRAMINI (2000, p.18) “as manifestações e organizações coletivas constituem espaços propícios ao processo de formação de uma consciência de classe, que se constrói na experiência de vida, nos intercâmbios, na política”. A autora nos mostra através dos depoimentos retirados das entrevistas que o nível de consciência dos trabalhadores assentados tem relação com os estímulos e a formação política no decorrer do processo de luta pela terra, pois a consciência se constrói em situações concretas.

Os interesses de classe dos trabalhadores Sem Terra situam-se em dois planos: o macro, quando questionam a propriedade privada e compreendem que a solução não está apenas na conquista da terra, mas sim da alteração da estrutura fundiária e das estruturas da sociedade atual; outro de caráter reivindicatório, de satisfação das necessidades imediatas. Esses dois aspectos

concretos só possibilitam consciência de classe através da organização e da luta política.

Nesta obra, VENDRAMINI (2000) faz uma caracterização do MST e a partir desta deixa claro que este movimento de luta social não se identifica com a teoria dos novos movimentos sociais, começando pela sua base teórica, pelos objetivos e pela forma de estruturar e organizar suas ações.

Em relação à proposta educativa do MST, a autora percebe que os assentados de Santa Catarina têm boa aceitação e compreendem sua importância, porém ainda tem dúvidas e contradições sobre os conteúdos oficiais. Sobre este aspecto, a autora afirma que é necessário partir da realidade do assentamento para a construção de um novo e necessário currículo a articulação com os conteúdos clássicos, historicamente construídos pela humanidade.

A autora, em seu trabalho, não considera apenas as ações educativas da escola, mas todas as ações e relações de produção do assentamento e do próprio Movimento como ações sócio-educativas, sendo essas formadoras de consciência, apesar das dificuldades de toda ordem encontradas pelos assentados e, portanto, pelo próprio Movimento.

Finaliza ressaltando a importância do Movimento dos Sem Terra, que numa conjuntura tão desfavorável consegue ser um movimento político, que conduz uma luta de massa e ainda é “capaz de construir uma alternativa de trabalho e vida para uma população rural (excluída do processo produtivo, político, social e educativo), integrando-a na sociedade brasileira de uma maneira decente e digna” (VENDRAMINI, 2000:203).

Analisamos que o trabalho de VENDRAMINI apresenta elementos essenciais para a compreensão da proposta de educação do Movimento em sua

materialização, sobretudo por priorizar na análise categorias que possibilitam apreender o grau de desenvolvimento da proposta, como consciência de classe, luta de classe e, centralmente, o trabalho. Ao destacar que a educação nas escolas do Movimento ainda apresenta traços do ruralismo pedagógico, a autora alerta para a força que o modo de produção dominante exerce sobre a esfera da educação para manter-se e reproduzir-se, e que este é um aspecto importante que vem sendo enfrentado pelo MST, sobretudo pela sua luta concreta pela terra, que confere materialidade à luta de classes expressa também no âmbito da educação.

Por fim, em seu segundo estudo por nós analisado, VENDRAMINI (2000) faz uma importante análise das teorias dos movimentos sociais, refutando a caracterização do MST na categoria novos movimentos sociais, afirmando que o Movimento caracteriza-se centralmente por ser um movimento social que busca a alteração da base material da sociedade. Este aspecto destacado pela autora é central para a compreensão de um dado projeto de educação em disputa nas lutas sociais.

Outra autora importante que contribui para esta dissertação é Ilma Ferreira Machado (2003), que desenvolveu seu estudo de doutorado intitulado “*A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*”.

Essa pesquisa objetiva compreender a organização do trabalho pedagógico na perspectiva omnilateral numa escola de assentamento do MST do Mato Grosso. Para isso a autora faz uma descrição densa das observações e das entrevistas realizadas com professores, estudantes e pais assentados, apontando as categorias fundamentais de sustentação da proposta educativa do MST, suas



dificuldades e contradições, além das possibilidades de efetivação no seio de uma sociedade capitalista.

As categorias destacadas por MACHADO (2003) para a análise e seus desdobramentos a partir da prática são:

1. Relação teoria-prática: buscam garanti-la com estudo das questões da realidade sem-terra e do país, e da participação direta dos professores e estudantes na organização política do assentamento através das reuniões de núcleos, de coordenação, do setor de educação, das assembléias e dos partidos políticos. Os pais preocupam-se com os conteúdos ensinados, pois pensam que tem que ter um equilíbrio entre as temáticas do Movimento e os conteúdos oficiais da escola.

2. Educação e Trabalho: este tema precisa de discussões mais avançadas, pois os trabalhos e estudos realizados ainda se limitam à limpeza e embelezamento da escola, por exemplo. Tendo a necessidade de expandir para o âmbito da compreensão e alteração da matriz de produção nos assentamento de reforma agrária, para que se possa, de fato, ter o trabalho como princípio educativo.

3. Atitude e habilidade de pesquisa: as aulas expositivas ainda prevalecem, porém a atitude de pesquisa é estimulada através de investigações temáticas com fontes bibliográficas e orais, principalmente sobre questões específicas do assentamento.

4. Processos pedagógicos coletivos e individuais: a ênfase está no coletivo, mas não se anula o individual. Estimulam-se sentimentos e atitudes de companheirismo, solidariedade, respeito mútuo.

5. Gestão democrática/coletivos pedagógicos: professores e alunos têm maior participação nesse processo, precisando aprofundar a participação dos pais.

6. Auto-organização dos alunos/disciplina: os alunos têm atitude crítica e de luta, e alguns “ensaios” de ações coletivas, porém os professores ainda precisam amadurecer o significado de auto-organização para melhor auxiliar o processo ao invés de determiná-lo.

7. Formação permanente dos educadores: acontece através da participação constante dos professores nos cursos e encontros promovidos pelo MST e mesmo em reuniões pedagógicas promovidas pela Secretaria de Educação. Destaca que é necessário: maior intercâmbio pedagógico com outros Estados, sessões de estudos na escola e maior investimento tanto na formação inicial (já que há professores leigos) e continuada.

8. Forma de organização curricular e seu desenvolvimento: ainda está muito desarticulada e reflete-se em uma prática contraditória dos professores e da escola como um todo.

9. Avaliação: é realizada como um processo de análise crítica e de redimensionamento das ações da escola, incluindo todos os envolvidos, professores, estudantes, pais e a comunidade assentada em geral. Porém, a autora salienta a necessidade de redimensionar a sua aplicação nas tarefas pedagógicas, vinculando a avaliação à dimensão do trabalho prático.

10. Tempo livre: apesar de ser um elemento valorizado pela escola, não vem conseguindo articular-se às ações escolares e nem extrapolar os próprios espaços da escola.

MACHADO (2003), assim como CAMINI, VENDRAMINI e PIZZETA, mostra-nos que os professores têm abertura e disponibilidade para por em prática a proposta educativa do MST, porém faltam as condições objetivas para essa materialização. Constata-se isso na carência de formação dos professores, os formados apresentam dificuldades devido a uma formação frágil e fragmentada e outros ainda são professores leigos; na falta de recursos físicos e financeiros; e, nas contraditórias, porém necessárias, parcerias e sujeições ao poder público.

A autora conclui que a escola do assentamento se diferencia e apresenta avanços em relação às escolas capitalistas tradicionais, apesar de enfrentar inúmeras dificuldades internas e externas na organização e operacionalização do trabalho pedagógico por confrontarem os valores da sociedade capitalista. Portanto é necessário que os educadores aprofundem teoricamente a proposta do MST, buscando maior organicidade interna do assentamento. Além de apontar a necessidade do setor de educação fazer um acompanhamento mais sistemático às escolas, de modo a fortalecer uma prática educativa pautada nos princípios de formação omnilateral.

Quanto aos projetos em disputa, a autora expõe a raiz do problema, ou seja, uma imposição educacional característica do capitalismo e o confronto a esta através do MST com a possibilidade de construção de uma sociedade socialista, através do acirramento da luta de classes. No atual momento, mesmo no interior do MST o que se consegue são práticas educativas contraditórias devido à complexidade da situação vivida.

Na análise dos cinco autores aqui enfocados evidenciam-se regularidades e diferenças entre eles, lembrando que todos têm ou tinham à época do desenvolvimento de suas pesquisas algum tipo de vínculo com o MST.

As preocupações e temática recorrente nos autores aqui apresentados e nas discussões do MST podem ser resumidas em: como assegurar a observância a seus princípios filosóficos e políticos na configuração prática dos assentamentos, ou melhor, na vida de cada família de trabalhador rural assentado? A via da formação e qualificação do quadro de militantes, incluindo-se os professores, tem sido a saída apontada, mas que na realidade não tem conseguido amenizar o problema a curto e médio prazo, pois as dificuldades apontadas por todos os autores são de ordem tanto ideológica quanto de condições materiais para a sua concretização. Acreditamos ser pertinente, maior investimento e acompanhamento sistemático do setor de educação junto aos cursos de formação inicial e continuada, bem como aos projetos políticos pedagógicos de suas escolas para garantir a consolidação e aperfeiçoamento de sua proposta educativa pautada em seus princípios; em uma sólida base teórico-prática capaz de oferecer os instrumentos de pensamentos para uma leitura da realidade; para a resolução dos problemas e a construção de um conhecimento comprometido com a transformação social.

Os autores analisados trouxeram contribuições importantes para a compreensão do processo de formação do MST, e de funcionamento de sua estrutura política e organizacional, fornecendo uma idéia da educação que vem acontecendo no Movimento. Contudo, falta uma análise mais aprofundada sobre o processo dinâmico e contraditório da educação no interior das escolas de assentamento, uma análise que extrapole a crítica centrada no processo de

formação e prática pedagógica dos professores, indicando elementos teórico-práticos mais abrangentes, inclusive, como forma de subsidiar discussões com vistas a mudanças de rumos no setor educacional do MST. Portanto, concordamos com Caldart (2004), que o desafio que se impõe hoje aos sujeitos da educação do campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui.

Os estudos dos autores analisados nos permitem reconhecer que a disputa de projetos, colocados na sociedade em geral se expressam no interior das escolas do MST, em especial no trabalho pedagógico e estes projetos dizem respeito à concepção de sociedade, formação humana e trabalho. Em todos os estudos aparece a dimensão do processo de formação como importante elemento a ser aprofundado. A referência que aparece em todos os estudos é a necessidade de ampliar a articulação do processo educativo com os processos mais amplos de produção de vida; esta possibilidade, mesmo que em alguns estudos não apareça de forma clara, está na organização do processo pelo trabalho socialmente útil, e este é um aspecto que apontamos para aprofundamento em estudos posteriores.

Quanto à formação dos professores, as dissertações e teses consideradas demonstram que esta é uma questão vital para implementar a proposta pedagógica do MST; os estudos referem-se à formação inicial e continuada, pois muitos professores das áreas de reforma agrária ainda não têm formação, e é necessário que a formação continuada ocorra em conjunto com o Coletivo de Educação do Movimento.

Quanto às experiências de educação do campo, o estudo mais enfático é o de VENDRAMINI (2000) ao analisar as experiências de educação nos assentamentos e apontar a vinculação que, em muitos casos, ainda há com o ruralismo pedagógico. Os estudos de CALDART também trazem importantes elementos para se pensar um projeto de educação do campo, destacando a necessidade da educação estar vinculada à realidade social vivida pelos camponeses. De certa forma, todos os estudos colocam este elemento como central, mas sob diferentes enfoques.

Das contradições apontadas nos estudos, destacamos sobretudo a compreensão que apresentam sobre trabalho pedagógico e trabalho enquanto princípio educativo, ambos apreendidos de forma abstrata – à exceção dos estudos de MACHADO (2003) e VENDRAMINI (2000). Ao tempo que todos os estudos indicam a necessidade de articular o processo educativo ao trabalho, a compreensão do que seja essa articulação, ou do que seja educar para e pelo trabalho, merece aprofundamento, pois os exemplos utilizados pelos autores referem-se à execução de tarefas mais ou menos desconexas ao conhecimento tratado na escola.

Das possibilidades mencionadas pelos autores que poderão se converter em realidade em determinadas condições objetivas apontamos centralmente a organização do processo educativo escolar articulado ao trabalho socialmente útil, especialmente nos assentamentos que organizam o trabalho produtivo de forma coletiva, a ampliação da formação dos professores de forma articulada à luta social empreendida pelo MST – o que exige maior envolvimento do Coletivo de Educação – e a necessidade de aprofundar a sistematização da proposta pedagógica em construção pelo/no MST.

Podemos concluir da análise da produção do conhecimento que as possibilidades reais, e não as formais, que distinguem-se entre si segundo suas ligações com as condições necessárias para a sua realização, são, por um lado, concretas porque para a sua realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes, como por exemplo a ampliação da formação dos professores com uma base que compreenda as relações em que o MST está envolvido .

Por outro lado, existem possibilidades abstratas apontadas nos estudos, como por exemplo o desenvolvimento de todo o processo educativo tendo o trabalho enquanto princípio educativo, porque a realização desta possibilidade não encontra, no momento presente as condições necessárias, o que aponta que sua realização exige da formação material que a contém, a transposição de vários estágios de desenvolvimento, o que depende da contingência, que é uma forma de manifestação da necessidade.

Por fim, é importante lembrar que o resultado da análise de cada autor depende das especificidades do contexto estudado, do tempo e das condições de realização da pesquisa, podendo-se assim, esperar similitudes entre as análises, mas dificilmente, uma completa correspondência entre elas. A temática recorrente de como assegurar a observância aos princípios filosóficos e políticos do MST na configuração prática dos assentamentos, ou melhor, na vida de cada família de trabalhador rural assentado demonstra a importância dada ao processo de formação. A via da formação e qualificação do quadro de militantes, incluindo-se os professores, que tem sido indicada não tem conseguido amenizar o problema a curto e médio prazo, pois quando a organização se esfacela fica difícil recompô-la. Acreditamos ser pertinente, na linha da idéia defendida por FERNANDES

(1999), pensar na intensificação da formação no período que antecede às ocupações, e dar continuidade a esse processo no pós-assentamento. Conforme apontamos anteriormente, essa estratégia por si só não é suficiente para solucionar o problema, impondo a adoção de outras medidas concomitantes, mas é uma estratégia fundamental.



### 3.3. A organização do trabalho pedagógico na formação dos professores do MST: As relações Teoria e Prática

*O atributo básico da juventude socialista e tenho em mente a juventude genuína e não os velhos de 20 anos, reside na disposição de entregar-se total e completamente à causa socialista. Sem sacrifícios heróicos, valor, decisão a história em geral não se move para frente. Porém o sacrifício somente não é o suficiente. É necessário ter uma clara compreensão do curso dos acontecimentos e dos métodos apropriados para a ação. Isso somente pode ser obtido por meio da teoria e da experiência vivida. O mais contagiante entusiasmo rapidamente esfria-se ou evapora se não encontra uma clara compreensão das leis do desenvolvimento histórico. Frequentemente, observamos como os jovens entusiastas, ao dar uma cabeçada na parede convertem-se em sábios oportunistas; como ultraesquerdistas desenganados passam em curto tempo a ser burocratas conservadores, assim como pessoas fora da lei se corrigem e se convertem em excelentes policiais. Adquirir conhecimento e experiência e ao mesmo tempo não dissipar o espírito lutador, o auto-sacrifício revolucionário e a disposição de ir até o final, esta é a tarefa da educação e da auto-educação da juventude revolucionária. TROTSKI*

Ao nos propormos investigar a organização do trabalho pedagógico no processo de formação de professores de um movimento social confrontacional, o fazemos buscando contribuir na construção de uma teoria pedagógica articulada à tarefa histórica de superação do capitalismo.

Teoria pedagógica entendida como nos indica FREITAS (2002:93): “Uma teoria (...) [que] trata do ‘trabalho pedagógico’, formulando princípios norteadores.” O autor segue nos alertando que a teoria pedagógica foi utilizada inicialmente em seus estudos para significar o esforço de se produzir uma “didática geral” dentro de uma concepção de ciência pedagógica unitária. Entretanto, a teoria pedagógica não se limita à “didática geral”, mas sim esta é que é uma das preocupações da teoria pedagógica. Assim, a didática deve ser entendida dentro de horizontes maiores.

Essa ampliação conceitual [da didática] passa por localizar, no interior da teoria pedagógica, uma área que denominaremos de Organização do Trabalho Pedagógico. (ibidem, p.94)

E prossegue

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola. (FREITAS, 2002:94)

A teoria pedagógica, por sua vez, supõe uma teoria educacional, que FREITAS assim explicita:

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. (ibidem, p.93)

Fica evidente que ambas dependem de uma concepção de mundo, ou seja, estão organicamente ligadas a um projeto histórico<sup>11</sup> determinado. O projeto histórico, portanto, deve ser considerado em todos os momentos da análise, pois a superação do atual projeto societário só pode ser possível se reconhecidas as contradições deste mesmo projeto, identificando nestas as possibilidades de ação para sua superação.

Portanto, estaremos privilegiando neste momento as categorias “contradição”, “realidade” e “possibilidade”, e o fazemos tendo em conta, segundo CHEPTULIN, os seguintes pressupostos:

Se conhecermos a essência de uma formação material, conhecemos também seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições (CHEPTULIN, 2004:335).

---

<sup>11</sup> Segundo FREITAS (1987), “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins.”

A categoria contradição está sendo entendida aqui conforme desenvolvida por CHEPTULIN (2004), ou seja, na perspectiva de uma categoria de análise que nos permite apreender, além dos antagonismos e anacronismos, o desenvolvimento dos elementos internos que entram em conflito e a sua superação. É, portanto, uma lei do desenvolvimento do conhecimento na perspectiva dialética materialista histórica.

Qualquer objeto em estudo exige, para o seu entendimento, que se reconheça a formação material em que se dá o seu aparecimento e o seu desenvolvimento, ou seja, que se reconheça a fonte do desenvolvimento, da força motora que permite o avanço de um estágio ao outro. Esta fonte de desenvolvimento, esta força motora é a própria contradição.

As contradições desenvolvem-se a partir das diferenças que constituem a forma geral do ser, e que é o estágio inicial da existência de contradições. Mas as diferenças são somente uma fase das contradições. Não são as contradições em si, porque as diferenças podem evoluir para formas na realidade objetiva de harmonia, concordância e correspondência.

Ainda segundo CHEPTULIN (2004), o que faz as diferenças tornarem-se contradições

(...) é o fato de que essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação. Apenas os aspectos diferentes que têm tendências e orientações de mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição (*op.cit.*, p. 292).

Portanto, para CHEPTULIN (2004),

(...) contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (*op.cit.*, p. 295).

Este aspecto é fundamental para que se compreendam no processo de trabalho pedagógico, elementos que apontam, para além da diferença de propostas, para a alteração da base material do desenvolvimento de uma determinada contradição. No projeto de formação do MST, por exemplo, não basta que se destaquem algumas diferenças em relação ao projeto de formação do capital, mas que o conjunto das diferenças implementadas indique a alteração da formação material que incide sobre o processo de formação pelos seus nexos e determinações do modo de produção.

É com este entendimento da categoria contradição que o quadro teórico de referências passa a ser configurado, considerando-se o processo de trabalho pedagógico, a produção e a apropriação do conhecimento científico na sociedade em geral, e especificamente na formação de professores em relação ao confronto de projetos históricos, expressos também nas teorias do conhecimento que sustentam os projetos de formação.

As constatações sobre projeto histórico, teoria do conhecimento e teoria pedagógica, hegemônicas, nos apontam para o aprofundamento do modelo capitalista de organização da vida na sociedade, que tem no campo sua expressão e sua base no latifúndio e no agronegócio. Também se expressam na organização do trabalho alienado, o que se reproduz por mediações do trabalho docente no interior da escola e pela predominância de teorias do conhecimento que reafirmam a maneira idealista e pseudoconcreta no trato com o conhecimento.

Portanto, para estudar os traços essenciais e as contradições do processo de formação de educadores/as no MST, partimos da consideração das

relações entre trabalho e educação e sua expressão na formação de educadores/as do MST, sem perder de vista que a contradição central do atual modo de produção da vida – a produção coletiva e a apropriação privada dos meios necessários à vida humana – perpassa todas as esferas da vida social.

Os Movimentos Sociais Organizados do Campo, tendo sua maior expressão no MST, há algum tempo vêm discutindo e atribuindo prioridade à educação. O MST, principalmente, através de seu lema: “Ocupar, resistir, produzir e preservar” compreende que para fundamentar e dar concretude ao seu lema é necessário tanto a luta pela terra como a luta pela educação, entendendo que o processo de formação humana não se encerra na escola, mas que no atual estágio de desenvolvimento social, a escola assume papel destacado neste processo de formação.

A categoria realidade está sendo entendida como aquilo que existe realmente. Ou seja, a realidade é a unidade realmente existente dos contrários que compõem um determinado fenômeno. Ou, no dizer de CHEPTULIN (2004), “a realidade como a unidade realmente existente do necessário e do contingente, do interior e do exterior, da essência e do fenômeno.” (ibidem, p.340)

Possibilidade está sendo compreendida como o que pode produzir-se quando as condições são propícias. Possibilidades são formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se, em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm de se transformarem. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada e a possibilidade, uma realidade em potencial. Ao reconhecer possibilidades, e admitir que as mesmas transformam-se em realidade em condições determinadas, pode-se interferir no

curso objetivo dos acontecimentos e, criando as condições requeridas, acelerar ou refrear a transformação de possibilidades em realidade.

O trabalho humano é ação que visa criar condições necessárias para a realização de possibilidades. CHEPTULIN (2004) nos aponta para a atividade prática dos homens, baseada na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade, possibilidade que tem diferentes aspectos e determinados alcances na prática. Apresenta-nos, assim as possibilidades concretas e as abstratas.

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (CHEPTULIN, 2004, p. 342).

Uma outra distinção importante nos é indicada por CHEPTULIN (2004) a respeito da realização das diferentes possibilidades próprias a uma formação material, pois as mesmas não agem da mesma forma sobre a essência:

A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidade de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa, é denominada de possibilidade de essência. (*op. cit.*, p. 344).

A importância dessa distinção é fundamental para a atividade prática e, em particular, para a realização de planificações concretas e de longo prazo. As possibilidades estão em relação direta com a atividade prática humana, tal como o é a educação, e sua consideração assegura uma orientação adequada das vias e dos meios de se chegar a esse ou àquele resultado prático. As possibilidades são ilimitadas, à medida que a matéria passa de um estado qualitativo a outro e aparecem novas possibilidades. Portanto, nosso estudo busca identificar

possibilidades de essência no processo de formação de professores que possibilitem articulá-lo à construção do projeto histórico defendido pelo Movimento.

Neste sentido, a educação do campo que se pretende emancipatória precisa apropriar-se do conceito de politecnia, que significa

(...) o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma nova compreensão, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (KUENZER, 2002, p.89).

A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, “evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história” (KUENZER, 2002).

Portanto, a construção da educação do campo, ou seja, uma educação dos camponeses, no campo, deve ter como ponto de partida uma concepção de ser humano, de mundo e de educação que historicamente vem apontando para a superação da condição de subsunção do trabalho ao capital, das relações de exploração e expropriação. Isso implica em reestruturação do trabalho do campo e da cidade, e, portanto, um redirecionamento da formação deste trabalhador.

Sob este ponto de vista, KUENZER (2002) diz que a organização do trabalho pedagógico, a politecnicidade, implica: tomar a escola como totalidade; compreender a gestão, o currículo e a prática pedagógica como prática social de intervenção na realidade considerando a sua transformação; uma nova qualidade na formação dos profissionais em educação, com uma sólida base comum que leve em consideração as relações entre sociedade e educação, entre as formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas conduzindo-os ao “domínio intelectual da técnica”.

Ao inquirirmos a proposta pedagógica da Educação do Campo<sup>12</sup>, em construção, identificamos a falta de uma teoria do conhecimento clara que dê sustentação a esta construção. A multiplicidade de referenciais utilizados não nos informa que concepção de homem e de mundo, que projeto histórico sustentam as proposições, que em nosso ponto de vista, são vagas, merecendo maior reflexão a partir das categorias projeto histórico e luta de classes.

Se o trabalho pedagógico, seja ele escolar ou não escolar, ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas, ele não está imune às mesmas determinações do trabalho em geral. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho – o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade principal de valorização do capital – não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas

---

<sup>12</sup> Referimos-nos aos documentos da Articulação Nacional por uma Educação do Campo; em que pese a falta de um referencial claro, há indicações que certamente têm contribuído muito para o avanço do debate acerca da necessidade de se pensar um projeto de educação para os homens e mulheres do campo, com sua realidade específica sendo base para tal projeto. Mas o que apontamos é a necessidade deste movimento articular este debate e suas ações a um projeto histórico superador do capital, pois é o projeto do capital que impede que haja avanços na humanização de todos os seres humanos, o que nega a possibilidade de melhorias na essência da vida destes homens e mulheres se pensado somente no âmbito da escolarização oferecida pela sociedade capitalista. Por fim, indicamos a necessidade de aprofundar este debate, já que foge ao escopo deste trabalho realizá-lo aqui.



contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico. É possível avançar, mas deve-se considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, “é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação” (KUENZER, 2002:91).

Ao fazermos uma análise crítica da escola capitalista, identificamos que a forma preponderante de organização desta decorre da forma como o trabalho é organizado na sociedade em geral. As determinações impostas desde a organização social do trabalho de forma parcelada, fragmentária, alienada têm sua expressão no interior da escola, não de maneira mecânica, mas por mediações, que são atividades práticas que estabelecem relações e nexos entre o singular, particular e o geral<sup>13</sup>.

Parece-nos necessário reafirmar que no processo de formação de professores também estas determinações se impõem. E não é diferente no interior de um movimento social confrontacional, já que ao compreendermos o trabalho enquanto atividade fundante do ser humano, que sob o capitalismo materializa-se na forma de trabalho alienado, todas as esferas da vida social sofrem os impactos dele decorrentes.

---

<sup>13</sup> Para aprofundamento acerca do processo de mediações no campo da educação, conferir Mészáros (2005, 2001); Kuenzer (2002, 1998 e 1997), Frigotto (1998, 1999, 2000), entre outros.

Ao analisarmos o Projeto do Curso de Pedagogia da Terra, que oferece habilitação para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na educação de jovens e adultos e a gestão dos processos pedagógicos em escolas e/ou outros espaços educativos, identificamos que a estrutura curricular para o desenvolvimento do Curso apresenta peculiaridades que merecem exames cuidadosos, para que não incorramos numa avaliação aligeirada sem apreender quais as contradições e possibilidades de fato apresentam-se no processo em relação aos cursos regulares oferecidos pela escola formal.

### **3.3.1. O projeto e suas indicações: questões norteadoras**

Propomos-nos a analisar o projeto considerando as seguintes questões norteadoras: Quais os parâmetros teórico-metodológicos da proposta e as indicações para o trato com o conhecimento, os objetivos e avaliação e tempo e espaço? Quais as articulações indicadas para a materialização do projeto?

Um dos primeiros aspectos que nos chama a atenção ao analisarmos o Curso são as parcerias que estão envolvidas para viabilizar sua realização. O Curso de Pedagogia da Terra que serve de base às reflexões da formação dos professores do MST é um curso vinculado à Universidade do Estado da Bahia, integrando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Curso foi planejado para atender 120 estudantes divididos em duas turmas, vinculados a seis diferentes movimentos sociais e sindicais do campo, a saber: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST; Coordenação Estadual dos Trabalhadores Acampados e Assentados, CETA; Federação dos Trabalhadores na Agricultura, FETAG; Movimento de Luta pela Terra, MLT; Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal, FATRES; Pólo

de Unidade Campesina, Puc. Uma das turmas seria composta por 58 estudantes vinculados ao MST e dois vinculados ao Puc, e a outra turma receberia 33 estudantes vinculados à CETA, 20 à FETAG, 04 à FATRES e 03 ao MLT. A deliberação desta distribuição ocorreu em reunião do Colegiado Estadual do PRONERA, com a participação de todos os movimentos envolvidos.

Por ser um Curso financiado pelo PRONERA, segue o modelo de parcerias dos cursos deste Programa, sendo que os parceiros são a União, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, órgão do Ministério de Desenvolvimento Agrário - INCRA/MDA, responsável pelo financiamento e acompanhamento da execução do projeto; uma universidade pública ou comunitária, no caso a UNEB, responsável por acolher o curso, dando respaldo legal, e desenvolver a gestão dos recursos financeiros a ela repassados e a co-gestão pedagógica, sobretudo em relação aos docentes necessários para o desenvolvimento do curso; e os Movimentos Sociais, responsáveis pela mobilização do público e pela participação no acompanhamento pedagógico.

Um dos pontos centrais a destacar em relação a estas parcerias é que como os Cursos devem ser vinculados a uma Universidade para que haja o reconhecimento, devem estar adequados à legislação que regula os cursos oferecidos por estas instituições, e, portanto, inscrevem-se no quadro dos cursos formais da instituição, por maiores que sejam as peculiaridades que possam apresentar. No momento da elaboração de tais projetos, há uma forte disputa entre posições antagônicas dos diferentes movimentos sociais, entre estes e a universidade, enfim, entre os parceiros, que representam instâncias e interesses sociais muitas vezes opostos. Parece-nos que a questão das parcerias merece

maior aprofundamento, pois as instâncias nela envolvidas representam mecanismos de manutenção do *status quo*.

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo. (MÉSZÁROS, 2005:43)

Reconhecemos, portanto, que mesmo com o Movimento Social apresentando uma concepção pedagógica progressista, já no processo de formulação do projeto dos cursos, passa por um processo de “adequação legal” para que possam ser aceitos em tais instituições, ou seja, passam a uma adequação para não romper com as determinações que o capital impõe para a formação, já que o papel central das instituições do estado burguês é a reprodução do próprio regime burguês.

Obviamente, este processo não se dá de forma linear. Há contradições que se apresentam mesmo nestes momentos, mas novamente MÉSZÁROS (2005) nos alerta que as instituições formais de educação são uma parte importante do processo de internalização, mas não são as únicas, e que a possibilidade de romper com esta lógica por elas imposta está apenas na mais consciente das ações coletivas.

Segundo o autor, fica bastante evidente que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital, e tampouco pode oferecer por si só uma alternativa emancipadora radical.

Acreditamos, portanto, que este aspecto, que muitas vezes tem passado despercebido, joga um importante papel em evitar que as propostas em

gestação no seio de movimentos sociais confrontacionais à ordem do capital rompam com a lógica do capital imperante na educação atual.

Ao tempo que para superar o capital é necessário acessar os bens culturais e o conhecimento, historicamente construídos e acumulados pela humanidade, para que se possa compreender a realidade concreta e sobre ela intervir de forma consciente para transformá-la – e hoje, estes bens sob a lógica do capital transformam-se em força produtiva e como tal, sob o regime da propriedade privada, devem ser apropriados privadamente, e, portanto, confinam-se em espaços determinados, o que significa que poucos são os que podem acessá-los – não teríamos saídas. Entretanto, novamente é necessário compreender que a realidade sendo contraditória, há possibilidades inscritas nestas contradições de fortalecer uma perspectiva progressista de educação, desde que se tenha claro que é necessário uma transformação que não se limita a uma reforma das instituições do capital.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. (MÉSZÁROS, 2005:27)

Outro aspecto que nos parece importante atentar referente às parcerias é que muitas vezes quem se responsabiliza pela fundamentação dos projetos dos cursos desenvolvidos através deste tipo de parceria (PRONERA, Saberes da Terra, etc.) são pessoas ligadas às instituições parceiras, que nem sempre dominam e/ou concordam com a proposta pedagógica do Movimento. Entretanto, com isto não estamos afirmando que não se deva realizar os cursos devido a empecilhos deste porte. O que afirmamos é a necessidade de dar maior atenção à formulação destes projetos, podendo assegurar-se uma proposta de formação

*mais avançada*<sup>14</sup> na direção do interesse dos que lutam pela superação do capital e suas determinações no processo de formação.

Pensar, portanto, uma proposta de formação em meio à complexidade das relações sociais de produção e de reprodução da vida dos homens e mulheres imersos no processo de luta pela terra, que ao tempo que buscam romper com as determinações históricas que os submetem à situação de sem terra, tendo a possibilidade de articular o processo de formação à prática concreta da luta pela terra e à alteração da base material de produção da vida, exige clareza da materialidade das relações sociais de produção e de reprodução da vida. Neste aspecto, é imprescindível apropriar-se de uma teoria que possibilite apreender o real enquanto concreto pensado, possibilitando com isso identificar os rumos da ação humana para a transformação desejada.

### **3.3.2. Indicações da prática: os parâmetros teórico-metodológicos**

Os parâmetros teórico-metodológicos são elementos indispensáveis neste processo de construção do novo por dentro do velho, ou seja, de compreensão da realidade com suas múltiplas determinações, suas contradições – unidade e luta dos contrários – e sua expressão no processo de formação humana. Os professores de um movimento social confrontacional devem ter presente em qual momento histórico desenvolvem seu trabalho educativo, quais determinações o trabalho educativo comporta, quais contradições apresenta e como atuar sobre estas identificando possibilidades de essência para a construção de um projeto histórico que tenha como central o homem.

---

<sup>14</sup> Utilizamos-nos desta terminologia para novamente chamar atenção para o que KUENZER (2002) e MÉSZÁROS (2005), entre outros, nos alertam: qualquer processo de formação humana inscrito na ordem do capital será, no máximo, contraditório, sendo que um processo de formação unitário inscreve-se no campo da utopia.

Sobre estes aspectos, não podemos olvidar o que MARX (1984?) nos traz em sua terceira tese sobre Feuerbach

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade(...) A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como práxis revolucionária. (idem, p.108)

Com isso, a importância da clareza teórica assume centralidade para a construção de um projeto de formação pautado na realidade concreta buscando elementos superadores nas contradições presentes no atual momento histórico.

Portanto, podemos reconhecer que é uma necessidade vital para o Movimento ao formar seus militantes com base em uma teoria do conhecimento que possibilite apreender a materialidade em que vivemos, apreendendo daí, do real concreto, os elementos que articulam a prática educativa à construção de um projeto histórico anti-capitalista, conforme já nos apontam estudos anteriores (MACHADO, 2003; PIZZETA, 1999; CARVALHO, 2004). No entanto a contradição reside na falta de base, unidade e referências históricas. Como possibilidade abstrata – porque não existem condições objetivas, elas necessitam ser construídas – apontamos, tanto no planejamento como na execução do programa do curso, a construção de uma base teórica consistente, de uma unidade teórico-metodológica e de uma referência unitária, em torno do projeto histórico.

Podemos, portanto, reconhecer a relevância da caracterização do concreto, do real, do momento presente para dar consequência a esta indicação. O momento atual caracteriza-se pela profunda crise do modo de produção e

reprodução da vida baseado na produção coletiva e apropriação privada: o capitalismo.

Esta crise, diferentemente das crises cíclicas do capitalismo, ainda que sendo decorrência da contradição fundamental do sistema como as demais, caracteriza-se por ser uma crise estrutural do sistema, que ao longo das duas últimas décadas não achou saídas para superá-la. Portanto, a saída para a crise não está inscrita no âmbito das soluções descritas no receituário neoliberal em voga, que ao invés de conseguir controlá-la, amplia suas causas e suas conseqüências. Nem está inscrita na cantilena de humanização do capital, própria à Terceira Via, que busca identificar saídas da crise via o chamado Terceiro Setor<sup>15</sup>, ou numa profusão de organizações da sociedade civil, que passa por um processo de esvaziamento de seu conteúdo histórico e passa a ser a arena privilegiada de construção de consensos, e não mais das lutas sociais.

Segundo MÉSZÁROS, a única possibilidade de apontar uma saída positiva para a crise só pode ser construída no âmbito de um movimento socialista radicalmente reconstituído, que na definição de uma agenda de ação tenha claro que mais que superar é preciso ir além do capital.

Afirmção jurássica, dirão os apologistas do “mundo globalizado”. Contra-senso, poderão reverberar os arautos do “fim da história”. Dogmatismo, certamente irão ressoar os teóricos pós-marxistas, procurando, com sua lupa criticista, indícios de “reducionismo classista” (VALADARES, 1998: 58).

Neste momento de agudização da crise, qualquer projeto de formação humana – incluindo obviamente o processo de formação dos professores – deve ter claro a materialidade em que se desenvolve tal processo, possibilitando

---

<sup>15</sup> Para uma análise aprofundada sobre Terceiro Setor e sua filiação político/ideológica/material, ver MONTAÑO(2002).



avançar na construção coletiva de saídas que rompam com a lógica imposta pela produção e reprodução da vida sob o capital. Aliás, segundo Freitas (1991)

A crise é o momento em que o capitalismo se rejuvenesce, ainda que temporariamente. Nestes momentos o capital muda o papel do Estado, da produção tecnológica, da educação e muda - isto é importante - a composição da classe trabalhadora, transforma trabalhadores braçais em trabalhadores de “colarinho branco”, desemprega, joga trabalhadores na economia informal e no subemprego. Aprofunda a recessão e faz com que a luta sindical seja sufocada pelo medo da perda do emprego. Esta é a nossa “contemporaneidade” e, exceto pela natureza das medidas que são postas em marcha pelo capital, a estratégia é a mesma ao longo dos séculos: aumentar a taxa de exploração da classe trabalhadora (FREITAS, 1991:07).

Nestes momentos de crise, em que para recompor-se o capital demonstra com maior intensidade sua face perversa, há o acirramento de suas contradições, expandindo para todas as esferas da vida humana tal acirramento. Evidências deste fato são, por exemplo, os 3 bilhões de seres humanos que vivem com menos de U\$ 2,00 por dia; 1 bilhão de pessoas desempregadas; cerca de 350 milhões de crianças sendo exploradas no mercado de trabalho; 100 milhões de crianças sem escola; 3,6 milhões de mortos em guerras na última década; no Brasil, 27 milhões de crianças abaixo da linha da pobreza; o 1% mais rico do mundo recebe tanto de rendimento quanto os 57% mais pobres; o intervalo de rendimentos entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou dos 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015; 840 milhões de subnutridos; 2,4 bilhões não têm acesso a qualquer forma melhorada de serviços de saneamento; aproximadamente 50% da força de trabalho não agrícola ou está desempregada ou subempregada<sup>16</sup>. No campo, mais de 5 milhões de famílias

---

<sup>16</sup> Dados da ONU, UNICEF e OIT.

sem terra somente no Brasil; a presença de trabalho escravo; a brutal concentração de terras – 56% da terra agricultável está na mão de 1% dos proprietários; a mercantilização da “reforma agrária”; o aumento dos conflitos com morte de camponeses.

Para manter-se, portanto, o sistema capitalista necessita aumentar a destruição do meio ambiente para extração de recursos naturais estratégicos ao seu desenvolvimento – mesmo que não do ponto de vista da melhoria das condições de vida – a destruição e esterilização do trabalho e o aumento da exclusão.

Na verdade, já há algum tempo o capitalismo perdeu a sua função ‘civilizatória’ enquanto organizador impiedoso mas eficiente do trabalho. (...) Simplesmente para prosseguir existindo, o sistema funda-se cada vez mais no desperdício, na ‘obsolescência planejada’, na produção de armas e no desenvolvimento do complexo militar. Ao mesmo tempo, o seu impulso incontrolável para expansão já produziu efeitos catastróficos para os recursos naturais e o meio ambiente. Nada disso impede o sistema de produzir ‘trabalho supérfluo’, vale dizer, **desemprego em massa**. Além disso, como para frisar a gravidade de sua crise atual, nos últimos vinte anos o capitalismo vem abolindo todas as concessões que, sob o genérico nome de Estado de Bem-Estar, supostamente justificavam sua existência (SINGER, 1996: 2).

É neste contexto que se situam os ajustes estruturais e a reforma do estado, tendo como fundamento justificador a globalização da economia e o ideário neoliberal. Segundo SANTOS JÚNIOR (2005), a globalização da economia se materializa em três movimentos básicos: *Internacionalização* é o movimento do capital se transnacionalizando, refletindo o movimento pelo qual os agentes grandes compram os agentes menores para ficarem maiores, o que significa um movimento pela ampliação do foco hegemônico. O segundo é a *Financeirização* que expressa o movimento do capital em direção à especulação. E o terceiro elemento é a *Reestruturação Produtiva*. Este processo

implica em amplas transformações ou *Metamorfoses no mundo do trabalho* (ANTUNES, 1997) via novas tecnologias. No bojo destas transformações novas formas de sociabilidade são impostas pelo capital, seja para estabelecer um novo padrão de acumulação, seja para (re)definir as formas de integração no interior do reordenamento da economia mundial (FRIGOTTO, 1995). (SANTOS JÚNIOR, 2005:13)

Para legitimar tais ajustes e formar o trabalhador demandado pela produção reestruturada em novos patamares de exploração, ampliados pela incorporação das novas tecnologias e pela flexibilização do trabalho, é necessário que se construa um aparato ideológico que viabilize sua implantação, diminuído as resistências dos trabalhadores ao processo de desmonte dos direitos sociais anteriormente conquistados a duras penas. No campo, a expressão mais evidente deste processo está na ampliação do agronegócio com suas organizações, que avança na destruição da natureza e do trabalho, concentrando terra e expulsando os camponeses para a marginalidade.

Neste cenário, os professores assumirão centralidade para garantir que já no interior do processo de escolarização sejam transmitidos os conhecimentos necessários às novas formas flexíveis de produção e de um sistema ideológico que naturalize a condição de exploração e encaminhe os estudantes aos diferentes postos de trabalho pela seleção imposta à escola e por esta desenvolvida em seu interior. No campo, a ofensiva ideológica se expressa em torno do agronegócio e da imposição de novas tecnologias que permitam às empresas multinacionais apropriarem-se de setores estratégicos, como é o caso dos organismos geneticamente modificados e da indústria de insumos químicos. Com isto, a formação dos professores volta à cena como elemento estratégico para garantir a mediação dos interesses do capital no processo de formação.

Com um discurso de valorização do magistério, de melhoria da qualidade de ensino, de adequação dos currículos às novas realidades, o sistema de ensino irá ser reestruturado para adequar a formação às exigências do mundo da produção. Esta reforma do sistema de ensino, com ênfase no ensino superior e em especial na formação dos professores, irá desenrolar-se, no Brasil, durante a última década, baseados no ideário neoliberal então em voga como solução única aos problemas gerados pela crise de acumulação do capital. Um elemento que não pode ser olvidado é o papel central das instituições de *Bretton Woods* na formulação e implementação das ações adotadas pelos governos latino-americanos, e em especial no Brasil<sup>17</sup>.

A educação será alçada, novamente, como elemento central para alívio da pobreza. Segundo SANTOS JÚNIOR (2005)

[Em] profunda sintonia com o relatório Delors (Relatório da Unesco intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, presidido por Jacques Delors) que depois de demarcar, com insuspeitíssima clareza, que no século XXI a humanidade ficaria exposta ao imponderável, aponta uma “nova missão” para a educação: a de preparar a próxima geração para conviver com as incertezas, com os riscos e com o inesperado.

Sob o mote da empregabilidade e da melhor preparação das pessoas para o inesperado, agências internacionais como BM, FMI, UNESCO envidam esforços, mais uma vez, para implantar um capitalismo com face mais humana. Algo que a história – e os estudos de MARX (1967, 1993, 1996), TROTSKY (1979, 1980, 1998), LÊNIN (1979), MÉSZÁROS (2002, 2003, 2004), HOBBSAWM (1992, 1995, 1997), CHESNAIS (1995, 1996), entre outros – demonstrou ser impossível. (Idem, p.18)

Com isso, os professores serão alçados à categoria de agentes de alívio à pobreza, na contramão de sua situação concreta, que os joga cada vez mais em

---

<sup>17</sup> Em um interessante estudo, LEHER alerta-nos para a forma escancarada com que esse processo foi conduzido durante o governo FHC, com seqüência no atual governo, de forma que em muitos documentos oficiais são encontradas transcrições de trechos inteiros das instituições de Bretton Woods, sem nenhuma alteração e sem citar fontes, o que dá a idéia da subserviência de tais governos com os ditames destas instituições.

direção à miséria. No momento em que o capital mundializado busca mundializar seu projeto de formação, são os países da periferia do sistema que irão sentir o impacto da reestruturação produtiva e suas decorrências com maior intensidade. MELO (2004) irá trazer referências para compreender este processo de *mundialização da educação*. A autora irá destacar como características básicas de tal processo o aprofundamento e superação da teoria do capital humano<sup>18</sup>; centralização da formação em aspectos individuais/individualistas; a ênfase nas habilidades e competências, que os indivíduos deverão adquirir no mercado educacional para tornarem-se “empregáveis”; a meritocracia; a transição da educação de direito à mercadoria, ou seja, a mercantilização da educação. Como a própria autora alerta, princípios em consonância direta com o projeto de mundialização do capital.

A este respeito SANTOS JÚNIOR (2005) destaca

Este processo constitui a pedra angular das políticas educacionais para formação de professores em voga no Brasil. Este projeto, para sua materialização, precisa de uma mediação entre a proposta geral e a sua execução/concretização pelos professores no âmbito das Instituições de ensino onde ocorre a formação. (idem, p. )

Diversos estudos têm apontado como problemas recorrentes na formação dos professores a fragmentação do processo de trabalho pedagógico, a desqualificação profissional já no processo de qualificação, a fragmentação do conhecimento, as antinomias entre as áreas do conhecimento específico e pedagógico, os anacronismos frente aos avanços das forças produtivas e das

---

<sup>18</sup> Teoria do capital humano foi desenvolvida por Theodoro SCHULTZ nos EUA na década de 50. Buscou explicar além dos fatores usuais A (nível de tecnologia), K (insumos) e L (insumos de mão de obra) da fórmula neoclássica de Cobb DOUGLAS, variações de desenvolvimento e subdesenvolvimento entre países. Acabou por “descobrir” o fator H (capital humano). A idéia chave é a de que a um aumento de investimento em *instrução, treinamento e educação*, corresponde um aumento de produtividade.

exigências do modo de produção capitalista, entre outros. (SANTOS JÚNIOR, 2005).

Estes aspectos materializam-se no interior da escola – e nos cursos de formação de professores – em decorrência da organização do trabalho na sociedade capitalista, e tomam expressão na organização do trabalho pedagógico.

Os movimentos sociais iniciaram uma reflexão acerca destes aspectos, e ainda que os estudos estejam em fase inicial, têm apontado para a necessidade de inscrever o processo de formação de seus educadores sob uma outra lógica, que compreenda a possibilidade histórica da unitariedade do trabalho. Entretanto, na análise que procedemos, não identificamos uma sistematização que traga como elemento central a re-organização do trabalho pedagógico no interior do processo de forma articulada com proposições em curso, o que tem apontado para os limites dos próprios movimentos para avançar na concretização de tal proposta. O que apontamos é que para possibilitar avanços significativos é necessário o aprofundamento da reflexão acerca dos parâmetros teórico-metodológicos, que compreendem também a organização do trabalho pedagógico, permitindo identificar novas possibilidades de essência para organizar os cursos de formação buscando romper com a lógica fragmentária e individualista próprias ao modo de produção dominante.

Para os movimentos sociais, especialmente para o MST, a recuperação do acúmulo histórico do debate acerca das possibilidades de reconceptualização da formação dos professores é estratégica, pois, em que pese na maioria dos casos não haver uma reflexão mais aprofundada acerca das necessidades específicas da formação dos educadores do campo – ponto presente em todas as reflexões do Movimento – as formulações em debate trazem uma gama de indicações de

validade comum ao campo e à cidade. Fato este decorrente de que o modo de produção dominante no campo e na cidade não difere, mesmo com as especificidades que assume em cada um destes âmbitos.

Como formuladores de importantes indicações do debate estabelecido nas últimas décadas acerca da formação dos professores e da reformulação das licenciaturas, apontamos o Grupo de Trabalho das Licenciaturas da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, recentemente, o Fórum de Educação do Campo.

Em seu estudo de doutoramento SANTOS JÚNIOR (2005), pertencente ao coletivo da LEPEL/FACED/UFBA, após análise de documentos destas entidades destacou como indicações importantes:

a) a necessidade de explicitar que o corpo de conhecimentos é um dos elementos que influi na identificação do profissional, reconhecendo-se ainda o profissional pela prática docente mediatizada por disciplinas específicas;

b) a importância de se "ressaltar que a dimensão política determina e se manifesta na dimensão profissional e epistemológica", constituindo aspectos de uma mesma realidade, significando isto a consideração de que a sociedade está dividida em classes e que o compromisso deve se dar na direção da superação das desigualdades existentes. (idem: 39)

Neste mesmo estudo, SANTOS JÚNIOR destaca como questões estratégicas para reformulação: o papel da pesquisa no processo de formação; a necessidade de fundamentar a formação em uma base comum nacional, com o fim do "currículo mínimo"; a superação da dicotomia "teoria - prática", que apresentou

como importante avanço para sua superação a discussão da base comum nacional, já que volta-se claramente para a superação do entendimento de elenco de disciplinas, bem como de perfil profissional.

Trata-se de um conjunto de diretrizes que demarcam o núcleo essencial da formação do profissional do ensino. Este núcleo essencial pode ser reconhecido a partir da análise da natureza e do processo de intervenção social do profissional de ensino, O componente essencial da proposta acerca da base comum nacional, ressalta como eixos curriculares a questão do trato com o conhecimento e da relação “teoria-prática”. Os cursos deveriam ser estruturados como instâncias de produção do conhecimento, de modo que se garantisse a indissociabilidade entre teoria e prática. Isto apontava para a consolidação de uma sólida base teórica, que permitisse intervir de acordo com as necessidades da realidade. (idem, ibidem, pp.40-41)

Na seqüência, a gestão democrática, “a questão refere-se às relações de poder e hierarquia, e à organização do processo de trabalho pedagógico”(ibidem, 41); o trabalho coletivo e interdisciplinar no interior dos cursos; a interdisciplinaridade, entendida na perspectiva da unidade metodológica.

Pelos apontamentos acima, percebe-se que a preocupação central dos estudos refere-se à finalidade a ser dada à formação, ou seja, com qual base formar os educadores. Preocupação esta que assume maior centralidade e dramaticidade quando inserida no interior de movimentos de confrontação à ordem do capital, pois para ampliar este confronto para o processo educativo – formar o novo homem por dentro do velho sistema – é necessário que o processo de formação dos educadores se dê a partir de uma base que possibilite interpretar o mundo para transformá-lo. Portanto, ter clareza que a materialização de um processo de transformação social exige a compreensão de como se organiza a produção e reprodução de uma dada formação social.

TAFFAREL (1993), em minucioso estudo sobre a formação dos professores, especificamente os de Educação Física, apontou indicações que



podem servir como referência para a formação dos professores em geral, destacando enquanto possibilidades concretas e de essência para a superação dos problemas apontados nos estudos anteriores A) a "base comum nacional"; B) os eixos curriculares, que admitem o curso como instância de produção do conhecimento, garantindo-se a indissociabilidade entre teoria e prática e a qualidade da formação teórica; C) a gestão democrática. Neste mesmo estudo, a autora indica a necessidade de considerar os seguintes aspectos: A) A manifestação e a clareza de eixos curriculares referenciados em um projeto histórico alternativo; B) O rompimento com a visão idealista e abstrata da educação e dos alunos, aprofundando a compreensão do sentido da formação do professor de Educação Física no Brasil, reconhecendo-se o processo de trabalho pedagógico como o núcleo essencial desta formação; C) A criação de relações professor-aluno dialógicas e comunicativas, menos ameaçadoras, que possibilitem processos de decisão/execução/avaliação participativo, cooperativo; D) A superação de práticas pedagógicas usualmente adotadas nos termos exclusivos de base positivista, substituindo-as por práticas que estimulem a aprendizagem significativa; F) A reinterpretção da avaliação do currículo, do ensino e da aprendizagem, no sentido de colocá-la no centro da formação, selecionando os conteúdos conforme o seu significado social, o qual deverá ser explicitado pela avaliação; G) A importância da categoria auto-organização (do coletivo dos alunos), tanto no âmbito da sala de aula como da Faculdade, para lhes permitir o aprendizado de formas democráticas de trabalho; H) A expressão dos resultados dos trabalhos realizados de forma diversificada, por exemplo, em relatórios que representem a ordenação, a compreensão e a expressão de uma realidade concreta – como um concreto pensado – permitindo a elaboração teórica e a construção científica do

conhecimento; I) A consideração da avaliação como categoria medular que permite a compreensão e intervenção nos seus diferentes âmbitos de expressão - aprendizagem, curricular e institucional – o que amplia as possibilidades de se buscar a consecução de uma unidade de ação, em função dos objetivos gerais do curso de formação de professores, articulados com o projeto político-pedagógico, construído e assumido coletivamente pelo corpo social da escola; e J) A construção coletiva, com base em possibilidades essenciais, epistemológicas e pedagógicas, dos eixos curriculares, condição para um trabalho pedagógico integrador e cooperativo.

Em todos os aspectos destacados fica claro que a superação dos problemas postos à formação dos professores deve estar diretamente articulado a uma teoria que possibilite a compreensão e a intervenção na realidade, para transformá-la. Para tal, deve pautar-se claramente em um projeto histórico que indique a superação da causa de tais problemas, ou seja, articular-se ao projeto superador do capital, o projeto histórico socialista.

Muitos irão opor-se a estas questões manifestando que não passam de discursos acadêmicos que nada tem a ver com a prática concreta. Entretanto, para não cair na armadilha que opõe a teoria à prática, é bom lembrar que

(...) por traz das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista. (FRIGOTTO, 1998:26)

Isso posto, ao analisarmos os dados da realidade da formação dos professores do MST no curso de Pedagogia da Terra no estado da Bahia,

identificamos que não há uma definição clara dos parâmetros teórico-metodológicos, dificultando a superação dos problemas postos na prática.

Em nossas observações evidenciou-se que a principal expressão da falta de clareza de parâmetros teórico-metodológicos está na falta da unidade metodológica no trabalho pedagógico. A organização da turma apresenta diversas possibilidades que não identificamos nos estudos sobre a formação de professores, como é o caso da organização do coletivo de estudantes em Núcleos de Base - NBs, a consideração de outros espaços e tempos além da sala de aula como espaços e tempos de formação, a co-gestão do curso compartilhada com representantes dos estudantes, entre outros. Entretanto, estas possibilidades ficam inviabilizadas pela falta de uma base explicativa da realidade que viabilize a materialização destas possibilidades em um novo patamar, para além do plano formal, alterando a organização do trabalho pedagógico.

Exemplo da falta de parâmetros teórico-metodológicos claros e de unidade metodológica encontramos ao procedermos a análise da bibliografia utilizada e indicada para os estudantes. Realizamos um levantamento e fichamento de toda a bibliografia utilizada em sala de aula por todos os professores e a indicada para os alunos nos planos de aula (alguns professores não apresentaram plano de aula). Nesta análise, identificamos que praticamente inexistem indicações de clássicos da educação ou das ciências sociais (apenas duas professoras apresentaram indicação de clássicos); aproximadamente 60% das obras indicadas podem ser classificadas como obras fundamentadas em

teorias multiculturalistas ou pós-modernas<sup>19</sup>; há indícios de que existem livros sendo indicados sem relação com o objeto de estudo das disciplinas.

Outro exemplo é a falta denexo entre os planos dos professores entre si e com os eixos temáticos do curso.

No próprio projeto do curso, fica evidente que não há parâmetros teórico-metodológicos claros e que possibilizem articular o processo de formação dos professores com um projeto mais amplo de transformação social rumo ao socialismo, o que exige a compreensão da materialidade em que se desenvolve a vida. Por exemplo, quando indicado o trabalho como princípio educativo, este aparece de forma abstrata, relacionado a diferentes saberes e de saberes do senso comum. Em outro princípio, a relação com a terra também aparece de forma idealizada, com uma relação “ética/estética de cuidado e ternura com a Terra”. Isso demonstra que o fundamento não é o real concreto, mas formas idealizadas de representação da realidade.

### **3.3.3. Trato com o conhecimento e o trabalho, tempo/espaço educativos enquanto possibilidade**

Para continuar nossa análise, destacamos a partir do debate teórico a questão do trato com o conhecimento, o trabalho como princípio educativo, os objetivos e avaliação, o tempo e espaço, e a auto-organização dos estudantes.

Ao acompanharmos as aulas, identificamos que cada professor “ensina o que sabe, como sabe”, não havendo possibilidades de articular os conhecimentos

---

<sup>19</sup> Neste aspecto, alertamos que não procedemos uma análise minuciosa, e muitos autores desconhecidos por nós e que não tivemos acesso não foram classificados entre estes 60%, o que pode aumentar este percentual.

das diferentes áreas com uma matriz de problemas – a luta pela terra, por exemplo – para dar conseqüência às possibilidades indicadas na organização do coletivo. No nosso entendimento, junto aos parâmetros teórico-metodológicos claramente expressos e compreendidos - especialmente pelos docentes – é necessário que se avance na compreensão e implementação do trabalho enquanto princípio educativo<sup>20</sup>. Apesar de ser anunciado como um dos eixos do curso, o trabalho desenvolvido pelos estudantes não se articula aos conteúdos tratados em aula, não passando de uma atividade que não contribui para a apreensão do trabalho em sua possibilidade criadora, e sim em sua forma alienada, própria ao atual momento histórico. A vivência do coletivo de estudantes e professores com o trabalho socialmente útil permite avançar para a compreensão do complexo processo de produção e apropriação do conhecimento, possibilitando avançar na compreensão das formas de transmissão do conhecimento historicamente produzido, suas formas de seleção, organização, sistematização para transmissão no processo de escolarização.

Ao abordar esta problemática, PISTRÁK (2000) nos diz que

(...) é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmicas recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se uma questão candente; a questão do método que agora

---

<sup>20</sup> Ao nos referirmos ao trabalho enquanto princípio educativo, o fazemos na perspectiva apontada por KUENZER, que reconhece no trabalho a possibilidade de superação da dualidade estrutural presente na educação, já que é pelo trabalho que o homem transforma a natureza suprimindo suas necessidades e transformando-se neste processo, construindo um mundo humano; entretanto, estamos cientes da polêmica que esta questão tem levantado mesmo no interior dos que se identificam com a teoria marxista e que a utilizam para a reflexão acerca das relações trabalho-educação, como nos indicam os estudos de TUMOLO (2005a, 2005b, 2005c) e de LESSA(2002, 2003). No entanto, mesmo estando cientes da necessidade de aprofundarmos a reflexão, foge ao objetivo deste estudo realizá-la aqui.

se coloca não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmica recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia. (idem, p.34-35)

Portanto, a articulação possível do processo de formação de professores com o trabalho socialmente útil, a nosso ver, deve priorizar o trabalho pedagógico, que é o fundamento da prática dos professores em formação. O trabalho pedagógico, entretanto, não deve ser compreendido apenas enquanto o trabalho em sala de aula. Articular o processo de formação ao trabalho socialmente útil deve servir para possibilitar às camadas populares o acesso aos avanços do conhecimento, em todas as áreas, mas especialmente a compreensão do processo de produção do conhecimento, avançando para além da lógica a que o ensino escolar está submetido sob o capital. Extrapolar a sala de aula – ou a escola – enquanto único espaço de aprendizagem exige ir além de apenas indicar e considerar nos planos/discursos que o processo de formação humana vai além destes espaços e tempos. Reconhecer que a forma escolarizada de formação é recente na história da humanidade e que a atual forma de escolarização responde às demandas de formação do/para o capital não basta. É preciso compreender que além de considerar os tempos e espaços extra-escolares enquanto educativos – o que sempre foi e sempre será – é necessário identificar o rumo desta formação – para a alienação ou para a emancipação. Portanto, estes espaços e tempos além da escola e da sala de aula devem servir à escola como fundamento do ato educativo, pois que se trata da realidade, mas não na forma de apenas vivenciar estes outros espaços/tempos; é necessário que neles se reconheça o que estrutura um processo de formação e intervir exatamente neste

aspecto. Isto é possível se considerada a atividade fundante do processo de humanização: o trabalho, e para o caso específico da educação, o trabalho socialmente útil, ainda que carregado de contradições.

O tempo pedagógico é um importante aspecto da organização do trabalho pedagógico apontado pelo Movimento em seus documentos, e aparece como importante fator no projeto do curso e na Proposta Metodológica do Curso - PROMET.

FREITAS(1995) nos indica que esta categoria relaciona-se dialeticamente com a categoria espaço, e em sua relação, estas categorias permitem identificar uma dada estruturação da organização escolar em consonância ou não com a organização do trabalho geral parcializado.

Em relação ao tempo, no projeto do curso aparece o ponto central da proposta pedagógica do MST no que se refere a esta categoria: a organização de um Tempo Escola – TE e de um Tempo Comunidade – TC. Na proposta do Movimento, esta divisão é apresentada como elemento articulador das atividades desenvolvidas em sala de aula e das atividades dos estudantes na sua comunidade de origem. Fica evidente que na formulação do Movimento há uma complementaridade de tempo e espaço, já que o que está sendo chamado pelo Movimento de Tempo Escola e Tempo Comunidade é o espaço em que se desenvolvem as atividades educativas, em tempos diferentes, por certo.

Os cursos de formação do Movimento costumam ser desenvolvidos em módulos intensivos, e este é o caso do Pedagogia da Terra. Este curso é desenvolvido em oito módulos presenciais, correspondente a oito semestres, com duração de aproximadamente 50 dias cada módulo. O período de desenvolvimento dos módulos corresponde ao Tempo Escola. No entanto, a

carga horária total para integralização do currículo comporta também “aulas” não presenciais, que se desenvolvem através de atividades desenvolvidas pelos educandos em suas comunidades, o que corresponde ao Tempo Comunidade.

O TC, apresentado na proposta como elemento articulador da formação à prática do estudante, na prática tem se reduzido a atividades desconexas de realização de tarefas vinculadas ao TE. A realização das atividades encaminhadas ao TC, segundo os próprios estudantes, é desarticulada e fica dificultada pela ausência de acompanhamento pedagógico, apesar do projeto prever que haja acompanhamento nas comunidades de todos os educandos/as, realizado por professores indicados pelo Movimento.

Este é um fator limitador para conseguir articular os diferentes espaços educativos com relação à unidade metodológica necessária à implementação de uma proposta de formação unitária. Um elemento importante que pode auxiliar na integração destes diferentes tempos-espacos educativos – TE e TC – é a proposição apresentada por PISTRÁK (2000) de organização do curso de formação por complexos temáticos. Por complexo temático, compreende-se um sistema de organização do programa de formação, justificado pelo objetivo deste processo. O complexo deve ser uma problemática social a ser respondida pelo coletivo escolar, devendo servir para compreender a realidade atual, problematizá-la e elaborar soluções conjuntas; o complexo deve ser uma necessidade vital, sendo que os conhecimentos das diferentes áreas do programa de formação buscarão em conjunto e de forma coletiva dar respostas a este problema.

Com isso, identificamos que o tempo-espaço assume uma nova relação no processo formativo, e de delimitador de condições passa a articulador de



complexas relações sociais de aprendizagem na busca de respostas a problemas vitais para o coletivo, no caso, vitais para os trabalhadores Sem Terra.

Na PROMET, há uma abordagem da categoria tempo que aparece em outros documentos do Movimento, que subdivide esta categoria em 11 diferentes momentos, cada um nomeado como “Tempo”, a saber: Tempo Aula; Tempo Leitura; Tempo Seminário; Tempo Síntese de Aprendizagem; Tempo Trabalho com a Comunidade; Tempo Atividade Física e Lazer; Tempo Formação; Tempo Cultura; Tempo Noticiário; Tempo Trabalho e Limpeza; Tempo Reuniões.

Na maior parte destes “tempos”, o que identificamos é que o que determina a mudança é a tarefa/atividade a ser executada. Isso nos alerta para a necessidade de aprofundar a reflexão acerca da unidade que há entre as diferentes atividades e diferentes “tempos” presentes na proposta. O que identificamos na prática do curso é que estes diferentes “tempos educativos”, via de regra, não têm articulação entre si, e raramente são articulados com os conhecimentos abordados em aula. As exceções ocorrem exatamente pela natureza dos “tempos”. Isso ocorre, por exemplo, no Tempo Leitura em relação ao Tempo Aula, no Tempo Síntese de Aprendizagem em relação ao Tempo Aula, mas no geral não há articulação, o que supõe a artificialidade dessa abordagem da categoria tempo.

Por fim, o que apreendemos neste debate é de que na verdade esta abordagem dos diferentes Tempos Educativos trata-se apenas de uma forma de organização das atividades, onde encontra sua justificativa. Como os estudos acerca do par dialético tempo/espço merecem maior aprofundamento e não aparecem desenvolvidos na literatura a partir de uma base materialista dialética

histórica<sup>21</sup>, indicamos que nossas constatações merecem aprofundamento, sobretudo pela importância que assumem na proposta pedagógica do MST.

A auto-organização dos estudantes manifesta-se, aqui, como possibilidade de essência para avançar na articulação dos tempos e espaços que organizam o trabalho educativo de forma orgânica ao processo de trabalho socialmente útil. A construção das condições requeridas por esta possibilidade exige que se explorem as contradições postas no trabalho socialmente útil. Tendo presente que no atual momento histórico a materialização do trabalho se dá pela alienação do homem, articular a educação ao trabalho só tem sentido buscando-se neste processo contraditório a superação da alienação, o que tem uma possibilidade na auto-organização do coletivo para apropriar-se dos processos de produção, única possibilidade de emancipação.

Entretanto, esta auto-organização deve superar a formalidade com que se apresenta no curso e assumir o caráter de organizador de todo o processo educativo, em conjunto com o coletivo de professores e coordenadores e do coletivo de educação do MST. Mesmo que se apresente enquanto possibilidade, a atual forma de organização em NBs da turma não propicia aos estudantes a vivência de todo o processo de formação. Evidência deste fato obtivemos, por exemplo, nas entrevistas, onde nenhum estudante tinha clareza sobre a habilitação do curso, da forma de construção do projeto do Curso, nem dos objetivos do curso. Apropriar-se dos elementos que condicionam o desenvolvimento do processo de formação é uma necessidade vital para se avançar na auto-organização, pois a vivência de todo o processo é a única

---

<sup>21</sup> FREITAS (1995) apresenta esta categoria como importante para a compreensão da organização do trabalho pedagógico, indicando a necessidade de aprofundamento do estudo. De lá para cá, não localizamos novos estudos que tenham aprofundado a análise a partir do referencial marxista, apenas que se referem ao estudo de FREITAS, o que dificulta nossa análise desta categoria e indica-nos a necessidade de dar continuidade ao seu estudo.

possibilidade de compreendê-lo em sua totalidade de relações, o que possibilita tomar decisões sobre que rumo dar ao processo.

#### **3.3.4. Objetivo/avaliação**

Para tal, o coletivo deve estar atento à categoria objetivos/avaliação, que é uma possibilidade que poderá permitir a superação de contradições.

Segundo FREITAS (2002; 2003), a avaliação e os objetivos são categorias da organização do trabalho pedagógico que se opõem em sua unidade.

Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. (FREITAS, 2002:95)

São, portanto, um par dialético, onde a avaliação, incorporando os objetivos, aponta uma direção, e os objetivos sem avaliação manter-se-iam sem um correlato prático que possibilitasse verificar o estado concreto de sua materialização.

O autor prossegue alertando que é necessário ter clareza que a escola adquire do contorno da sociedade seus objetivos, enquanto função social. Ao recuperarmos a categoria projeto histórico, vemos que esta “sociedade” não é um todo abstrato, mas algo que assume diferentes feições nos diferentes períodos históricos. Na atualidade, portanto, a escola e os processos de formação de forma mais ampla, inscrevem-se numa sociedade cindida em classes, em que devido a um modo determinado de organização da produção uma das classes tem a possibilidade de apropriar-se de forma privada dos bens necessários à produção

e reprodução da vida, daí decorrendo relações de exploração e expropriação. Por sua vez, o que irá determinar a divisão da sociedade em classes é a divisão do trabalho.

DANGEVILLE (1978) lembra-nos que

“ao dividir o trabalho, divide-se igualmente o homem, sendo todas as outras potencialidades intelectuais e físicas sacrificadas ao aperfeiçoamento de uma atividade única.” (ibidem, p.10)

Ou seja, mediados pela categoria projeto histórico, os objetivos do processo de formação pela educação formal – caso do Curso de Pedagogia da Terra – só poderão ser alterados se articulados à mudança essencial da base material que os determina. Isto é, inscrever o processo educacional intencionalmente na luta pela libertação do trabalho da opressão do capital (MÉSZÁROS, 2005), ou segundo KUENZER (2002), inscrever o processo de formação na busca da unitariedade do trabalho, mesmo que só seja possível de forma contraditória enquanto o trabalho não alcançar sua emancipação em relação ao capital. A avaliação, com isso, deve ser alterada na mesma direção, pois segundo FREITAS (2003:40) a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola.

Ao formar seus professores em cursos de nível superior em Pedagogia da Terra, o Movimento Sem Terra indica objetivos que em uma primeira leitura apontam confrontos com os objetivos implícitos da educação formal na sociedade capitalista, o que decorre da defesa incontestada do Movimento pela construção de alterações na organização social, confrontando-se com o capital, sobretudo com suas ações diretas de ocupação da terra apropriada pelos latifundiários, mexendo com isso num dos pilares centrais do capitalismo: a propriedade privada.

Apresentamos nos quadros a seguir os objetivos do Movimento, os princípios filosóficos da educação do Movimento, o objetivo expresso no projeto do curso e os objetivos que o Movimento explicita na PROMET para a formação dos seus professores, que no conjunto expõem a interpretação dada pelo MST sobre o papel da Educação:

**OBJETIVOS DO MST<sup>22</sup>:**

1. Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital.
2. A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda a sociedade.
3. Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas.
4. Buscar permanentemente a justiça social e igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais.
5. Difundir os valores humanista e socialistas nas relações sociais.
6. Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher.

**PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO NO MST<sup>23</sup>**

1. Educação para a transformação social.  
Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.
2. Educação para o trabalho e a cooperação.
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas.
5. Educação como processo permanente de formação/transformação humana.

<sup>22</sup> <http://www.mst.org.br/historico/objetivos.html>, acessado em 10 de janeiro de 2006.

<sup>23</sup> MST, Caderno de Educação n° 8.

No dia 11/01/2006 consultamos a página do MST na internet, e ficamos surpresos ao vermos que ao relacionar os princípios filosóficos da Educação do Movimento o princípio fundante da concepção de mundo e de homem, que é o que informa o projeto histórico defendido e que, portanto, serve de base para todas as ações e demais princípios, foi alterado. No lugar do Princípio “Educação com/para valores humanistas e socialistas” aparece “Educação aberta para o mundo, aberta para o novo”. Essa alteração, que pode ser interpretada como apenas um descuido, se observada em formulações recentes de importantes intelectuais do Movimento no campo da educação, indicam uma revisão dos pilares centrais de uma proposta de educação claramente vinculada à construção do projeto histórico socialista, e, portanto, fundados na concepção de mundo e de homem e na teoria do conhecimento correspondentes, a saber, o materialismo histórico e dialético. Mesmo esta questão estando diretamente articulada ao nosso objeto de estudo, neste trabalho enfrentamos esse debate de forma inicial, merecendo aprofundamentos.

**OBJETIVO DO CURSO <sup>24</sup>**

“Garantir a formação de educadores/educadoras do campo em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos pedagógicos em escolas e/ou outros espaços educativos numa perspectiva crítica e criadora, onde a relação com a terra seja elemento referencial das construções.”

**OBJETIVOS DA PROPOSTA METODOLÓGICA DO MST PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA**

1. Formar quadros dirigentes políticos para o trabalho de educação e formação nos movimentos sociais.
2. Avançar na elaboração e implantação de uma pedagogia que eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social, valorizando os saberes dos homens e mulheres do campo, na melhoria da qualidade de vida.
3. Fortalecer o vínculo entre o MST e a universidade pública, na perspectiva de um projeto de educação da classe trabalhadora que vise à construção de um projeto popular para o Brasil.
4. Desenvolver uma metodologia que leve à assimilação da Proposta Pedagógica Política do MST e a implementação nas escolas do campo, através de pesquisas, da valorização cultural, do referencial teórico e científico, valorizando a cultura do homem e da mulher do campo, como resgate de sua auto-estima e cidadania.
5. Produzir para auto-sustentação e organizar os serviços (horta, pocilga, granja, etc.).
6. Contribuir na organização da infra-estrutura do núcleo de moradia da comunidade.
7. Trabalhar a organização e ordenação espacial da comunidade; moradias, ruas, espaços de esportes, lazer, lavouras, reserva ambiental, etc.
8. Desenvolver práticas que possam capacitar para intervenção na realidade a partir destas experiências.”

<sup>24</sup> UNEB, Projeto do Curso de Pedagogia da Terra.

Antes de passarmos à análise, chamamos a atenção de que compreendemos que estes objetivos somente são possíveis de serem compreendidos em seu conjunto, em sua unidade interna, mas para que seja possível verificarmos sua coerência interna, procedemos à análise relacionando os princípios presentes entre os diferentes níveis, buscando retornar a análise em seu conjunto para identificar sua direção geral.

Ao analisarmos a relação interna dos objetivos que perpassam o Curso de Pedagogia da Terra, por serem norteadores das ações dos diferentes sujeitos que apresentam posições na luta social, a primeira questão a ser colocada é que ao tempo que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra apresenta como seus objetivos “Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital” e “Difundir os valores humanista e socialistas nas relações sociais”, anunciando claramente o projeto histórico que se busca construir, é evidente que para tal há preocupação com a formação do homem necessário a esta construção. Ou seja, com um projeto de educação que o Movimento anuncia nos princípios filosóficos da educação como “Educação para a transformação social” e “Educação com/para valores humanistas e socialistas.” Entretanto, no projeto do curso, em nenhum momento achamos um correlato claro que sustente esta posição.

Relacionada à questão de que para o Movimento uma proposta de educação inclui a escola, mas não se restringe a ela (MST, 1999:5), identificamos que as determinações decorrentes de um “sistema social que se apóia na separação entre capital e trabalho, e que requer uma enorme massa de força de trabalho sem acesso aos meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores de sua reprodução” (MÉSZÁROS, 205:15) entram em



confronto com esta perspectiva buscada. Neste sentido, articular o processo de formação dos professores à luta social pela superação do capitalismo é uma necessidade, pois o homem constrói sua hominização nos processos mais amplos de produção e reprodução da vida. Assim, apreender estes processos em sua rede de relações e determinações é condição *sine qua non* para os professores compreenderem que é necessário alterar a materialidade onde se desenvolve o trabalho educativo junto à materialidade em que se desenvolve a vida humana.

É nesta direção que na PROMET identificamos em primeiro lugar o objetivo de “Formar quadros dirigentes políticos para o trabalho de educação e formação nos movimentos sociais”.

Identificamos que a necessidade de que se tenha claro, por princípio, que tal processo necessita de uma intervenção consciente na realidade, *a la contra* dos imperativos do capital, e que ao tratarmos da formação dos professores esta intervenção inscreve-se num campo determinado – a educação formal – que tem sua intenção voltada ao processo mais amplo de humanização, relacionando-se com a construção da teoria pedagógica. Isto aparece em todos os objetivos dos quadros acima, sobretudo nos princípios filosóficos: “Educação para a transformação social: educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.”; “Educação para o trabalho e a cooperação.”; “Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.”; “Educação com/para valores humanistas e socialistas.”; “Educação como processo permanente de formação/transformação humana.” Ou seja, para sustentar tais objetivos, é necessário que o trabalho pedagógico articule-se organicamente ao processo mais geral de enfrentamento à lógica do

capital, o que necessita, por sua vez, de uma teoria pedagógica revolucionária. Teoria compreendida “como forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa certo lugar no movimento do conhecimento.” (KOPNIN, 1978:237) Ou mais especificamente, teoria compreendida enquanto práxis objetiva humana, uma vez que o fundamento mesmo do conhecimento é a atividade humana consciente no processo de transformação da natureza na construção da vida.

Na PROMET, esta questão aparece quando propõe-se “avançar na elaboração e implantação de uma pedagogia que eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social, valorizando os saberes dos homens e mulheres do campo, na melhoria da qualidade de vida”; “Desenvolver uma metodologia que leve à assimilação da Proposta Pedagógica Política do MST e a implementação nas escolas do campo, através de pesquisas, da valorização cultural, do referencial teórico e científico, valorizando a cultura do homem e da mulher do campo, como resgate de sua auto-estima e cidadania.”; e ainda, “Desenvolver práticas que possam capacitar para intervenção na realidade a partir destas experiências.”

Em seu conjunto, os objetivos apontados apresentam elementos que podem indicar uma contradição interna se não aprofundados à luz da teoria que possibilita apreender na totalidade social quais são os aspectos históricos que articulados aos conjunturais podem servir de orientação a uma prática realmente transformadora. Ao reportar, por exemplo, a questões como “melhoria da qualidade de vida”, “resgate da auto-estima”, “projeto popular”, “cidadania” (PROMET), “perspectiva crítica e criadora”(objetivo do curso), é necessário verificar no conjunto das proposições qual direcionamento estes conceitos

assumem, já que tratam-se de conceitos apropriados em larga escala pelo neoliberalismo.

Por fim, constatamos que não há dúvidas que, mesmo com ressalvas que possam surgir se análises aligeiradas de pontos separados indicarem incongruências, em seu conjunto, os objetivos do MST em seus diferentes níveis indicam claramente sua determinação de superar a forma histórica com que os homens organizam sua vida em sociedade a partir da divisão estrutural do trabalho, tendo no horizonte a construção do socialismo. Mas há que se reconhecer que em alguns aspectos, como os indicados no parágrafo anterior, é necessária maior precisão, uma vez que a falta dela pode ocasionar desvios teóricos que aos poucos deteriorem a possibilidade histórica de superação do capitalismo enquanto perspectiva articuladora de um projeto de educação.

Com isso, buscamos verificar como na prática da formação dos professores estes princípios vem se materializando. Para tanto, ao nos propormos analisar os dados empíricos, levamos em consideração o que KUENZER (1998) alerta em relação ao trabalho com as categorias empíricas. Se são as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, as categorias empíricas garantem que no processo de apropriação do concreto pelo pensamento em seu constante movimento que ao mesmo tempo anuncia e esconde a essência dos fenômenos (KOSIK, 1976), permitem que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte (KUENZER, 1998: 60-66).

Com isso, as categorias direcionam o olhar do pesquisador, já que como aponta KOPNIN “o cientista não se assemelha a um trapeiro e não colhe quaisquer fatos segundo o critério do ‘pode ser que sirvam’; ele os seleciona

desde o início, orientando-se a um determinado fim que se desenvolve, se modifica no processo da investigação mas sempre se mantém enquanto não se cria um sistema de conhecimento que o satisfaça.” (1978:230). Ao mesmo tempo, a realidade é que define quais são as categorias que permitem apreender o objeto para além da sua representação fenomênica, ou seja, as categorias não são selecionadas a priori independentemente do objeto.

Ao tratarmos da organização do trabalho pedagógico, baseados em FREITAS, que após exaustivos estudos, nos indica que as categorias (provisórias) que nos permitem compreender a materialização do projeto de formação da atual escola capitalista são os objetivos gerais/avaliação da escola (enquanto função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola (do qual destaca a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante). São estas categorias que modulam outras específicas no interior da sala de aula, como os objetivos/avaliação do ensino, conteúdo/método do ensino, espaço/tempo escolares, etc. (idem, 2002:94-95).

A escola capitalista, enquanto uma escola de classe, que seleciona e segrega, impõe tal segregação e seleção em todos os níveis de ensino, bastando para comprovar tal fato verificar o número de estudantes que entram no ensino fundamental e o de estudantes que concluem o ensino superior.

Em relação a este aspecto, KUENZER (2002) chama a atenção para a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as relações entre trabalho e educação, cunhando a tal processo os conceitos de “exclusão includente e inclusão excludente”. Segundo a autora,

(...) a compreensão de Gramsci, ao rejeitar a dicotomia entre campo de reprodução de classe e campo de constituição de

classe, permite compreender que a função hegemônica ultrapassa o campo exclusivamente superestrutural na medida em que as práticas ideológicas aparecem desde o aparelho de produção econômica. (ibidem, p.78)

Com isso, ao reportar a discussão gramsciana do eficiente processo de valorização do capital através dos processos pedagógicos alcançado pelo fordismo, processo que ocorre “porque a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho são concebidos novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores” (idem, p.78-79), a autora destaca a centralidade a ser dada à escola no processo de formação do novo tipo de homem exigido pelos novos processos e procedimentos de produção, já que não seriam mais suficientes os mecanismos de coerção social para garantir este “novo tipo” de trabalhador.

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que, da manufatura à fábrica moderna, a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos diferentes (MARX & ENGELS, s.d.), tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador. (KUENZER, 2002:79)

A escola, com isso, constitui-se como uma das formas privilegiadas de materialização desta divisão.

Ela é o espaço por excelência do acesso do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. (KUENZER, 2002:79)

Evidencia-se, portanto, que um processo de formação de professores que tenha por objetivo “Avançar na elaboração e implantação de uma pedagogia que

eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social, valorizando os saberes dos homens e mulheres do campo, na melhoria da qualidade de vida” (MST, PROMET), deve enfrentar esta realidade tendo como horizonte a busca da unitariedade do processo de formação, somente possível com a superação dos determinantes sócio-históricos que impõem à escola tal função social.

O trabalho pedagógico, portanto, é o que deve ser alterado, enquanto possibilidade de superação da forma alienante e fragmentária da escola. ESCOBAR (1997) irá dizer que

A organização do trabalho pedagógico deve ser observada como problemática que abrange não apenas o trabalho desenvolvido no dia-a-dia da sala de aula, com limites determinados pelos reflexos da organização do trabalho da sociedade capitalista, mas também – e em razão da natureza do modo de produção e relações sociais correspondentes – a organização global do trabalho da escola em função do seu projeto político-pedagógico. (idem, p.40)

O trabalho, portanto, é a chave da compreensão do fenômeno educativo, pois este é um fenômeno articulado à construção da humanização que não é dada ao homem, mas por ele construída no processo de transformação consciente da natureza para garantir sua subsistência, o que se dá pelo trabalho. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2003:12)

A categoria central que irá fazer com que a divisão estrutural do trabalho se reproduza no processo educacional é a avaliação. Segundo FREITAS (2003), a lógica da avaliação está integrada à lógica da função social determinada à escola na sociedade capitalista: destinar no processo de escolarização quais postos cada estudante irá ocupar na estrutura social, conforme a classe social

dos estudantes, ou seja, determinar qual posição ocupar na divisão social do trabalho, que sob o domínio do capital apresenta-se de forma alienada. Ou nos dizeres de FREITAS

A lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. (...) Aprender para 'mostrar conhecimento ao professor' tomou o lugar do 'aprender para intervir na realidade'. (idem, 2003:40)

O fenômeno da avaliação em sala de aula, é responsável junto à avaliação da escola (enquanto função social), por determinar e conformar em seu interior esta separação decorrente da separação do conhecimento da materialidade em que se desenvolve. No interior da sala, o fenômeno da avaliação tem pelo menos três componentes, segundo FREITAS (2003).

O primeiro é o aspecto instrucional, que irá avaliar o domínio de conteúdos e habilidades através de provas, trabalhos, etc. Em que pese a maior parte das propostas de avaliação considerarem somente este elemento, este não é, entretanto, o único nem o mais importante. O segundo componente da avaliação constitui-se da avaliação do comportamento do estudante, sendo um poderoso instrumento de controle no ambiente escolar, permitindo ao professor/a exigir do aluno/a o cumprimento de regras previamente estabelecidas. "Em uma escola que teve de artificializar-se, como vimos, a avaliação faz mais que avaliar as habilidades e o conhecimento – ela cria uma estrutura de poder na sala de aula, na qual se apóia o controle do professor/a sobre o aluno/a." (FREITAS, 2003:41-42)

O terceiro componente é o da avaliação de valores e atitudes, que acontece no dia-a-dia da sala de aula expondo os estudantes a reprimendas,

humilhações e punições devido aos valores e atitudes. É no campo da avaliação das atitudes e valores que se estabelece, preferencialmente, a lógica da submissão. “A utilização da avaliação instrucional em articulação com estas duas outras dimensões cria o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem. É o conjunto desses aspectos que denominamos “avaliação em sala de aula”. (ibidem, p.43)

A análise da avaliação demonstra ainda, que ela ocorre em dois planos: um formal e outro informal.

No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma ‘nota’; no plano da avaliação informal, estão os ‘juízos de valor’, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros. (FREITAS, 2003:44)

O autor revela, ainda, que é neste campo da avaliação, “nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem”, que se encontra sua parte mais dramática.

Na prática da formação dos professores do MST, no Curso de Pedagogia da Terra, identificamos que há uma preocupação constante com a avaliação, demonstrando que, mesmo de forma encoberta, reconhece-se a importância que tal processo tem na constituição de uma proposta pedagógica alternativa.

O primeiro elemento que nos chama a atenção é que a avaliação instrucional permanece como elemento central da avaliação na representação dos professores e alunos/as. Entretanto, conforme alertado por FREITAS, ao nos aprofundarmos na análise, verificamos que o centro da avaliação recai sobre o aspecto dos valores e atitudes, complementado pela avaliação do comportamento dos estudantes.



Por termos acompanhado as aulas durante apenas um módulo, não foram todas as disciplinas ministradas que apresentaram como elementos da avaliação provas ou trabalhos. Entretanto, acreditamos que dois fatos anotados no caderno de campo são suficientes para demonstrar que a avaliação ainda está sendo realizada a partir da concepção de avaliação dominante, que faz com que no interior da formação sejam implementadas as relações de poder presentes na sociedade em geral.

O primeiro fato ocorreu com a entrega à turma, por parte do professor, de um trabalho dissertativo solicitado no módulo anterior, corrigido, com observações do professor e com uma nota por ele atribuída. Perguntamos para alguns estudantes e posteriormente ao professor, se os critérios para a avaliação haviam sido apresentados pelo professor ao solicitar a realização do trabalho, e todos confirmaram que sim, e que tais critérios estavam claros. Portanto, o professor atribui nota segundo critérios acordados com a turma. Entretanto, vários estudantes obtiveram nota abaixo da média, o que provocou reação imediata na turma, com questionamentos ao professor sobre o porquê das notas estarem abaixo da média. O professor reportou-se aos critérios estabelecidos para justificar suas notas, mas os alunos não aceitaram a avaliação do professor dizendo que a educação do MST não quantifica desta forma o processo de aprendizagem. Por fim, o professor afirmou que segundo sua avaliação a partir dos critérios estabelecidos a nota era aquela e que não haveria modificação, encaminhando a realização de um novo trabalho.

Nesse episódio, abriu-se um debate na turma sobre o processo de avaliação. Entretanto, todas as posições colocadas não avançaram do nível de que é necessário uma outra forma de avaliar, sem, entretanto, nenhuma das

partes reconhecer outra possibilidade para proceder a avaliação. Com isso, é essencial que para proceder uma alteração qualitativa no processo de avaliação, esta esteja articulada à questão de que hoje o conhecimento assume força produtiva, e que portanto, uma proposta de avaliação não pode prescindir da categoria luta de classe para compreender que é a partir da avaliação que se irá garantir uma determinada função para todo o processo educativo, e por extensão, aos estudantes e professores. Outrossim, indica a necessidade do coletivo ter a possibilidade de acessar uma teoria do conhecimento que auxilie na compreensão da realidade em que se desenvolve o fenômeno da avaliação, ou seja, das explicações que fundadas numa dada teoria apreendem a materialidade deste fenômeno.

Ao indicarmos a necessidade de ter em conta a categoria luta de classe, estamos defendendo que se os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade, em dado momento histórico passam a ser apropriados por apenas uma classe social, avaliar o processo de aprendizagem exige que se conheça o processo pelo qual o conhecimento é produzido, e que se interfira exatamente neste aspecto. Portanto, é necessário termos clara a indicação de FREITAS (1995) de que se a escola capitalista separa-se da vida, separa os conteúdos da materialidade em que se desenvolvem, é necessário que se busque recuperar os vínculos da escola e do conhecimento com a vida. Entretanto, é bom lembrar que em toda a história da humanidade somente foi possível transformar a educação em sua essência quando uma das classes sociais em luta já havia consolidado seu poder sobre as demais, sem o que se torna impossível qualquer processo de transformação, sobretudo ao nos reportarmos à formação dos professores do MST através de instituições do

Estado, já que este cumpre o papel de coordenar e ordenar o poder da classe que domina economicamente a sociedade, dominando com isso as demais formas de produção e reprodução social (PONCE, 2003). Ou nas palavras do próprio autor “nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe social que a reclama.” (ibidem, p.169)

Nesse mesmo episódio, fica evidente que além do aspecto instrucional, entrelaçam-se outros aspectos da avaliação, a saber, o aspecto comportamental e a avaliação dos valores. O professor e os estudantes, mesmo tendo acordado critérios para a avaliação, irão tomar diferentes posições partindo da análise do ponto de vista assumido a partir da teoria do conhecimento (ou da falta de uma teoria que ajude a compreender a realidade) e dos valores e atitudes dos envolvidos em todo o processo. Isto se torna evidente em toda a discussão, seja pela falta de uma base consistente que permita compreender a avaliação em sua totalidade, seja na atitude do professor e estudantes frente à situação, confrontando-se e demarcando claramente relações de poder.

Entretanto, um aspecto que diferencia a avaliação neste caso dos demais estudos por nós utilizados como referência é a organização da turma em brigadas, que aponta como horizonte uma possível transformação do processo, desde que se avance para compreender que o processo da avaliação necessariamente irá, sempre, expressar uma posição ideológica, de classe. Portanto, tendo consciência deste fato, é possível a partir da auto-organização dos estudantes e professores avançar na implementação de uma alteração no próprio processo de trabalho pedagógico, com o que se torna possível um salto qualitativo na avaliação.

Outro episódio anotado em nosso caderno de campo diz respeito exatamente a esta forma de organização da turma em brigadas, que faz com que se insira um elemento importante que permite alterar a organização do trabalho pedagógico, que é auto-organização do coletivo de estudantes. Em uma das disciplinas, a professora encaminhou textos para serem lidos e debatidos nas brigadas para posterior trabalho com todo o coletivo. Entretanto, ao passar ao trabalho nas brigadas, observou-se que alguns estudantes, com maior habilidade de leitura, ao invés de participarem da leitura com o coletivo para auxiliar no debate, avançavam sozinhos. Ao retornar das brigadas para o coletivo, a professora chamou a atenção para o fato da organização da turma em brigadas significar a possibilidade de que os estudantes com mais habilidades em determinados elementos auxiliem os demais, o que não estava ocorrendo.

Observamos que ao avaliar tal conduta, a professora age sobre o comportamento e os valores dos estudantes, identificando valores como solidariedade e trabalho coletivo como fundamentais para a prática pedagógica dos professores em formação (os estudantes).

Entretanto, o que se observou é que os encaminhamentos indicados pela professora, ao invés de auxiliarem para organizar o coletivo, apontam como saída o fim da organização em brigadas se estas “não funcionarem”, retornando para a sala de aula e para leituras individuais.

A primeira contradição que surge diz respeito à falta de compreensão de que num processo de formação em que os estudantes e professores são instados a organizarem de uma forma que diverge da forma pela qual a escola capitalista organiza-se tradicionalmente, irão confrontar-se com os valores e comportamentos típicos de sua formação, seja na escola ou fora dela pelos

mecanismos de reprodução social fundados na divisão do trabalho. Novamente, é necessário resgatar para o centro da reflexão a questão de que o próprio modo de vida dos estudantes deste curso incute valores e atitudes típicas do individualismo que o processo fragmentário e alienado do modo de produção da vida irá impor-lhes, em que pese em grande parte serem militantes do Movimento que lida buscando outra lógica. Portanto, a materialidade do trabalho na sociedade faz com que suas determinações pesem sobre este processo de busca de uma organização do trabalho que tenha como um importante elemento a auto-organização dos estudantes.

### **3.3.5. A auto-organização do coletivo**

A reflexão que apresentamos assume duas questões como centrais para permitir possibilidades de essência: recuperar para o debate a categoria luta de classe articulada ao projeto histórico; e buscar re-aproximar a escola (no caso, o curso de formação dos professores) à prática social em que os conhecimentos são produzidos. Ambas as questões estão imbricadas na organização do trabalho pedagógico, daí decorrendo a necessidade de avançar na implementação da proposta de auto-organização dos estudantes e professores para que, ainda que de forma contraditória, possam enfrentar os limites impostos pela organização social.

A auto-organização enquanto possibilidade concreta e de essência é o ponto central, pelos nossos estudos, que permitirá avançar no projeto de formação dos professores do MST rumo à unitariedade e à politecnicidade, a uma educação omnilateral. Isso por que já há indícios concretos na organização do

coletivo, como é o caso dos núcleos de base – NBs e das brigadas, mas com contradições que podem comprometer o processo.

Apoiados em PISTRÁK (2000), identificamos que estas duas formas de organização – NBs e brigadas – ainda estão restritas ao aspecto formal, devendo ser melhor compreendidas em sua materialidade para que o próprio coletivo identifique as contradições presentes tornando possível avançar para sua efetivação para além do campo formal.

PISTRÁK (2000), ao estudar a auto-organização do coletivo de estudantes de escolas soviéticas em período revolucionário, traz elementos centrais para distinguir entre as diferentes formas de compreensão da auto-organização e suas implicações no processo de trabalho pedagógico que busca construir um novo projeto histórico, ou seja, que deve lidar com a formação rompendo com a lógica nela imposta pelo capital.

O primeiro e importante elemento para compreendê-la enquanto possibilidade de essência é a diferenciação entre a concepção burguesa e a concepção revolucionária que a auto-organização pode assumir. Na escola burguesa, a auto-organização tem por objetivo manter a autoridade do professor. "O martelo e a punição saem das mãos do professor, graças 'ao progresso da civilização' e são substituídos por uma distribuição de funções, destinada a salvaguardar uma determinada ordem escolar." (PISTRÁK, 2000:170)

Na atualidade, este é o movimento buscado na organização do trabalho em geral através da reestruturação produtiva, com a flexibilização e polivalência como chamarizes que atraem ideólogos da burguesia para a elaboração de "novas" concepções para a educação, como a teoria do capital humano.

Na concepção burguesa, é evidente que os princípios da auto-organização são dados pelo caráter do regime de produção capitalista. PISTRÁK é enfático quanto a este ponto:

De fato, como o Estado burguês quer educar as crianças? De que cidadãos tem necessidade? Antes de tudo, de cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis “imutáveis” do país. Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal.” (idem, p.171)

Na seqüência, PISTRÁK reflete sobre o mecanismo pelo qual o capital busca perpetuar-se.

A tendência à manutenção do regime exige que se cultive nos cidadãos (ou nos vassalos) os sentimentos conservadores, isto é, a idéia de que a destruição das bases “constitucionais” equivale ao caos, à anarquia, à selvageria, ao desaparecimento da cultura e da civilização; numa palavra, à volta ao estado selvagem. Para alcançar este resultado, trabalham não apenas a auto-organização da escola, mas também o regime escolar como um conjunto, e toda a política governamental, toda a organização da existência. Vejam por que, apesar da presença de tantas condições econômicas exigindo a evolução social nos países capitalistas, é tão difícil mudar a ordem material estabelecida e a psicologia conservadora das massas. (ibidem, pp.171-172)

O autor avança na identificação dos diferentes elementos da autonomia, indicando que se a auto-organização não estiver baseada no coletivo, “será uma disposição abortiva”. (PISTRÁK, 2000:176)

Entretanto, chama a atenção para o fato de que o coletivo não pode ser considerado como o agrupamento, uma reunião. Coletivo “é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade.” (idem, p.177)

Chamar a atenção para este fato é premissa imprescindível para evitar compreender a forma como o trabalho vem sendo reestruturado com a perspectiva da construção da autonomia pelo simples fato de os trabalhadores,

sob células de produção, necessitem interagir diretamente entre si, pela flexibilização da planta produtiva. Esta compreensão equivocada presente na chamada “pedagogia das competências”, nada mais é que a expressão da tendência à manutenção do regime transposto para o campo da educação. Também evita que iniciativas que não alteram na essência a relação material do processo sejam consideradas enquanto possibilidade de avanço pela auto-organização. “As crianças e também os homens em geral formam um “coletivo” quando estão *unidos por determinados interesses comuns, dos quais têm consciência e que lhes são próximos.*” (idem, *ibidem*, p.177; grifo do autor)

Para a construção do coletivo, portanto, é necessária alteração na base material do curso, ou seja, no trabalho pedagógico. Ao analisarmos a organização dos estudantes no curso de formação dos professores do Movimento em Pedagogia da Terra, identificamos que nos NBs e nas brigadas ainda não há a conscientização de quais são os interesses e objetivos de tal forma de organização. Isto está evidente tanto nas brigadas, que acabam sendo formadas para execução de determinadas tarefas (sobretudo relacionadas à realização de atividades domésticas), quanto nos NBs, que acabam sendo espaços de diferentes interesses conflituosos que se mantêm pela formalidade (exemplo disso é o momento de estudos, onde os mais ágeis em determinadas habilidades buscam sobressaírem-se, ao invés do coletivo buscar a execução da atividade).

Em grande medida, isto se dá pela relação externa que tal proposta se apresenta para os estudantes. Alterá-la exige o debate com todos os estudantes para a construção do coletivo de forma que estejam conscientes de quais objetivos perseguem ao buscarem a formação neste curso, de quais interesses estão em jogo (tanto os individuais, quanto os do Movimento), para que se avance



na transformação das aspirações e interesses individuais numa construção de fatos sociais, que em sua materialidade permitem serem confrontados e compreendidos em seu conteúdo contraditório. Ou, como dito por PISTRÁK (2000) “organizar o trabalho de modo que o ensino seja compreendido (...) como uma ação importante para a sua vida.” (idem, p.181)

Neste processo, o papel do coletivo de professores e do Coletivo de Educação do MST assume grande relevância, pois estes devem auxiliar na formulação e desenvolvimento dos interesses sociais do coletivo, pois a posição que ocupam é indicativa de maior experiência em relação à articulação destes interesses com o todo social, articulados ao projeto histórico anti-capitalista. Isto evidencia que o coletivo dos professores também deve ser construído, e um elemento central neste processo é a unidade teórico-metodológica necessária, conforme já analisamos anteriormente.

Enfim, a organização existente no curso comporta esta possibilidade concreta, sendo que para avançar rumo à auto-organização é preciso ter presente que não basta que apresentemos uma proposta ou plano anteriormente elaborado, mas que o próprio coletivo vá se constituindo enfrentando esse debate, sem olvidar que a todo o processo de decisão sobre alterações deve ser conduzido e tomado por todos os envolvidos, pois é o processo que possibilita tomar consciência do que está em jogo. Portanto, as assembléias constantes para abordar todas as questões são imprescindíveis.

Outro elemento indicado por PISTRÁK que achamos de extrema relevância para o curso de formação de professores em Pedagogia da Terra na Bahia, é que todos os estudantes, formando o coletivo, devem estar envolvidos diretamente em todas as instâncias que envolvem a realização de um curso. A

autonomia buscada pela auto-organização do coletivo deve ser construída, e para tal os estudantes devem ter consciência das contradições do processo de formação. Com isso, devem participar da gestão na perspectiva de em curto prazo assumirem a gestão do curso, desde as questões financeiras, de ordem doméstica, de organização de toda documentação, etc, às questões concernentes à organização do ensino. Atualmente, os estudantes do curso de Pedagogia da Terra participam da gestão através de representantes, mas indicamos que é possível avançar para que todos estejam envolvidos nas diversas dimensões da gestão. Isto possibilita assumir a construção do processo de formação com o coletivo dos professores e Coletivo de Educação do Movimento, alterando a organização do trabalho pedagógico.

Entretanto, este processo, sobretudo sob o modo de produção capitalista, só encontra base para ser concretizado se o coletivo considerar a necessidade de re-aproximar o processo de formação e a escola da prática social de produção da vida, o que é possível pelo trabalho. Ao considerarmos o trabalho enquanto um princípio educativo, não se trata do trabalho abstrato, mas sim do trabalho concreto, atividade de transformação da natureza para obtenção dos meios necessários à vida pela qual o homem se transforma, humanizando-se. Portanto, uma possibilidade, ainda que contraditória, está colocada na inserção do processo de formação dos professores no processo de trabalho socialmente útil, processo pelo qual o homem constrói o conhecimento. No caso da formação dos professores, um primeiro elemento, portanto, é apropriar-se do processo de trabalho pedagógico, daí decorrendo a necessidade de que o coletivo dos estudantes e professores auto-organizados assumam o processo de formação em suas diferentes dimensões.

Mas isto não é suficiente, uma vez que os educandos devem apropriar-se dos instrumentos de produção da vida. Neste sentido, para a produção da vida, o homem necessita primeiramente manter-se vivo, o que o faz transformando a natureza para suprir estas necessidades pelo trabalho. Entretanto, para tal, o homem representa em idéias os objetivos da ação, o que significa que representa mentalmente o real concreto. Segundo SAVIANI (2003), essa representação “inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).” (idem, *ibidem*, p.12). Isso significa que é necessário que o homem se aproprie dos meios necessários para a produção da vida. E é pelo trabalho que isso se torna possível, o que significa que não devemos restringir o processo de formação apenas ao trabalho pedagógico.

Entretanto, é necessário que todo e qualquer trabalho realizado esteja diretamente articulado aos conteúdos que estão sendo abordados no processo de formação, sem o que não fazem sentido. Para este aspecto chamamos especialmente a atenção, pois ao analisarmos o trabalho realizado pelos estudantes do curso de Pedagogia da Terra, identificamos que não mantém nenhuma articulação com os conhecimentos tratados no curso, sendo meras atividades, planejadas pela coordenação, a serem executadas pelos estudantes organizados em brigadas (às vezes com participação da comunidade assentada) com a intenção “de educar para o trabalho coletivo, para o amor à terra, para articulação e convivência com a comunidade e para os valores do coletivo”. (depoimento dos estudantes, Caderno de Campo).

Por fim, destacamos que estas indicações identificadas em nossos estudos deverão ser debatidas pelo coletivo de estudantes e professores,

auxiliados pelo Coletivo de Educação do MST, única possibilidade que identificamos para avançar na materialização dessas possibilidades.

#### **4. CONCLUSÕES: DESDOBRAMENTOS PARA O DEBATE ACERCA DAS POSSIBILIDADES SUPERADORAS**

Iniciamos a exposição de nossa pesquisa localizando nossa inserção em um coletivo que aborda, do ponto de vista científico, as problemáticas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, da formação de professores e da política pública. Informamos que nosso objeto específico de investigação é o trabalho pedagógico na formação de professores, em especial dos professores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Ao problematizar o tema, consideramos estudos anteriores sobre a formação dos professores e em especial os estudos sobre a educação no MST. Destacamos os seguintes aspectos relevantes nos estudos sobre formação dos professores: a) a formação de professores é estratégica para qualquer projeto de escolarização e para o projeto político pedagógico da escola; b) a formação de professores sofre os impactos das determinações políticas decorrentes da adoção, em grande escala, do neoliberalismo; c) é necessário construir condições objetivas para contribuir na formação de professores, a partir de suas vivências e experiências, na perspectiva da superação de uma formação frágil, de pouca qualidade e desarticulada de um projeto histórico para além do capital.

Da produção do conhecimento sobre a Educação no MST analisamos as obras (dissertações e teses) de cinco autores: CALDART (1997, 2000 e 2004); PIZZETA (1997); CAMINI (1998); VENDRAMINI (1992 e 2000); e MACHADO (2003), de onde concluímos que a formação dos professores é estratégica para o Movimento implementar sua proposta educacional, sendo que os estudos indicam a necessidade de aprofundamento acerca da formação dos professores e sua

vinculação com a luta concreta empreendida pelo MST para a transformação social.

A aproximação com a escola do MST e com as políticas de educação do campo, a partir de dossiês com documentos, permitiu ampliar a compreensão dos complexos problemas que o Movimento enfrenta para poder assegurar que a educação se mantenha com qualidade, nas ocupações, acampamentos e assentamentos, procedimento que nos auxiliou no processo de análise facilitando identificar as mediações que irão materializar no interior do processo educativo as determinações do modo de produção da vida dos homens.

As observações práticas, juntamente com as entrevistas realizadas com os participantes do Curso Pedagogia da Terra na Bahia, nos trouxeram dados sobre o trato com o conhecimento, objetivos e avaliação, auto-organização dos estudantes que evidenciam contradições e apontam possibilidades concretas e abstratas para superá-las.

Os dados levantados em documentos, observação da prática e de entrevistas foram cotejados com formulações teóricas elaboradas a partir da referência marxista de construção do conhecimento científico. Deste cotejamento foi possível a elaboração da presente síntese que expressa no pensamento o concreto real submetido ao processo do pensamento científico, onde perseguimos a utilização das categorias da contradição, mediação, necessidade, realidade, possibilidade, contingência e a lei da unidade e luta dos contrários e das relações e nexos entre geral, particular e singular.

Partimos do reconhecimento de dados reais da conjuntura que evidenciam as manifestações da crise do modo de produção, cujas raízes

remontam à estrutura com que se organiza a produção da vida em sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção, na produção coletiva e apropriação privada dos bens. Reconhecemos também a necessidade colocada no campo da educação de superar contradições que fazem da escola *locus* privilegiado de reprodução da alienação humana, sendo que na formação de professores esta necessidade coloca-se de modo mais premente, uma vez que como nos alerta MÉSZÁROS apud FREITAS (2002), a educação sob a lógica do capital apresenta como funções primeiras 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (internalização dos valores da sociedade capitalista).

Delimitamos como amostra para nosso estudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em especial o MST da Bahia e seu Curso de Formação de Professores – O Curso Pedagogia da Terra, que conta com apoio de organismos oficiais e é financiado pelo MDA/INCRA.

O desafio teórico foi investigar o trabalho pedagógico na formação de professores para a Educação do Campo valendo-nos da tradição teórica marxista, pois é nessa tradição que encontramos elementos que permitem estabelecer nexos e relações entre o singular, particular e geral e compreender as determinações históricas. Ao estudar os traços essenciais, as contradições e mediações do processo de trabalho pedagógico na formação de professores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, consideramos as relações entre trabalho e educação na sociedade em geral e, especificamente sua expressão na formação de professores. Como problema de pesquisa, delimitamos a questão em torno das contradições do trabalho pedagógico que demonstram

possibilidades concretas e de essência para a construção do projeto histórico defendido pelo MST, e como hipótese consideramos que os projetos de formação de professores no Curso de Pedagogia da Terra em desenvolvimento no MST no estado da Bahia não alteram a organização do trabalho pedagógico na essência, mas que existem, sim, possibilidades na apreensão/construção do conhecimento, a partir da práxis revolucionária da luta pela terra, que podem se expressar, não mecanicamente, mas por mediações, na organização do trabalho pedagógico na escola e na formação de professores do MST, surgidas das contingências da luta contra o latifúndio.

Os propósitos do nosso estudo, efetivamente materializados, traduzem-se na formulação que poderá levar contribuições na construção da teoria pedagógica concreta, contra hegemônica às teorias pedagógicas tradicional e moderna (SAVIANI, 2005) que esgotaram suas possibilidades de responder aos desafios e necessidades de um processo de enfrentamento das estruturas do modo do capital organizar a vida. Ao identificar os traços essenciais e as contradições do trabalho na sociedade atual, as contradições do trabalho pedagógico na escola capitalista, as contradições do trabalho pedagógico na formação dos professores no curso de Pedagogia da Terra desenvolvidos junto ao MST, identificar possibilidades de essência na organização do trabalho pedagógico na formação de professores junto ao MST e apresentar possibilidades para uma proposta de reorganização do Curso de Pedagogia da Terra, visamos cumprir com a responsabilidade social de contribuir para que iniciativas no campo educacional sintonizadas com processos de transformação social sejam cientificamente elaboradas, e com isto, socializadas, servindo de referência e



exemplo do mais avançado, a partir do que, buscam-se novas iniciativas superadoras.

A base teórica elegida para o estudo demonstrou que o trabalho em geral, e seus traços essenciais, não se detém na porta da escola ou de um movimento social confrontacional. Muito pelo contrário, penetra, impregna o trabalho específico, como o trabalho pedagógico no curso de formação de professores do MST. Contrariando teses que apregoam o “fim da história”, a descentralização do mundo do trabalho, a impossibilidade do homem compreender a totalidade, enfrentamos o debate a partir da caracterização da crise real e atual do capitalismo, analisando os impactos de políticas neoliberais na educação e dissecando as relações trabalho educação. O método empregado na investigação demonstrou que “novas” categorias de análises, colocadas por apologéticas “pós-modernas”, ao invés de comprovarem a superação da sociedade de classes, a reafirmam, apontando novas formas de adaptação do mundo do trabalho aos constantes ataques que o capital, em sua necessidade destrutiva para recompor-se, lhe impinge a cada nova crise de acumulação.

Constatamos no estudo que, assim como a forma como o trabalho é organizado para garantir a reprodução do capital é alterada, mas a essência desta relação é mantida, no campo da educação, essa crise se expressa também na forma de organização do processo de trabalho pedagógico, que apesar de ser tema constante em inúmeros estudos, sofre temporariamente mudanças que não o alteram na essência.

A compreensão dos nexos e contradições da crise da sociedade em geral e, em especial da educação e sua expressão na formação de professores do campo, exigiu além da compreensão da natureza da educação no modo de

produção da vida capitalista, um minucioso processo de observação e análise das condições concretas de realização do curso de formação de professores em Pedagogia da Terra.

A retomada da questão da educação a partir de um movimento social – o MST – e a análise em seu interior do desenvolvimento de projetos para formação de professores com procedimentos que configuram a pesquisa qualitativa possibilitou chegarmos a conclusões que, em sendo provisórias, poderão servir de ponto de partida para novos estudos. Questões como tempo e espaço, auto-organização dos estudantes são indicadas de antemão para investigações mais profundas, visto o caráter estruturante destas questões na organização do trabalho pedagógico. O uso da abordagem qualitativa possibilitou a utilização dos dados quantitativos e qualitativos compreendidos em sua relação dialética, em que pese os dados coletados referirem-se à fase inicial de desenvolvimento do curso.

Portanto, em relação aos procedimentos de investigação, reconhecemos a complexidade do objeto, os parâmetros teórico-metodológicos a partir dos quais investigamos e a especificidade que é investigar o trabalho pedagógico relacionando com o trabalho na sociedade em geral, sendo estes os critérios internos da pesquisa que visam garantir sua cientificidade.

Destacamos que ao estudarmos a formação dos professores no Curso de Pedagogia da Terra, não deixamos de considerar que para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra o processo de formação não está restrito ao espaço das aulas presenciais do curso. Este processo, segundo o próprio Movimento, inclui esta etapa, mas amplia-se para diversos outros momentos da vida dos estudantes e da participação efetiva nos eventos e manifestações do

Movimento. Mesmo considerando esta compreensão e com ela concordando, o estudo aprofundou a análise dos elementos da organização do trabalho pedagógico no tempo presencial do Curso Pedagogia da Terra.

Uma das principais indicações de todo o processo de análise documental, observações de aulas, revisão bibliográfica é que o processo de formação dos professores do MST está inscrito no quadro da educação formal e, portanto, na esfera da reprodução social, o que exige a consideração e articulação de forma consciente do trabalho pedagógico ao trabalho socialmente útil junto ao processo de transformação da base material da sociedade. Isto significa que superar contradições na organização do trabalho pedagógico, implica transformações na prática, vez que não é a consciência que determina o ser social, mas ao contrário, é o ser social e suas relações que determinam a consciência (MARX e ENGELS, s/d).

O debate com a produção dos pesquisadores que investigaram a Educação no MST CALDART (1997, 2000 e 2004); PIZZETA (1997); CAMINI (1998); VENDRAMINI (1992, 2000); e MACHADO (2003) nos demonstra que a disputa de projetos colocados na sociedade em geral se expressam no interior das escolas do MST, em especial no trabalho pedagógico, e estes projetos dizem respeito à concepção de sociedade, formação humana e trabalho. São expressões da luta de classes que não cessa na porta de escola, seja ela da cidade ou do campo, seja ela de uma prefeitura ou de um Movimento de Luta.

Quanto à formação dos professores, as dissertações e teses consideradas demonstram que há deficiências que se agravam ainda mais no meio rural, e que exigem serem enfrentadas com urgência, articulando o processo de formação dos professores à luta pela terra, que transcende a simples

conquista de um pedaço de chão, ampliando-se para a superação do modo de produção dominante.

Quanto às experiências de educação do campo, os estudos destacam que, ainda que de forma contraditória, há avanços nas escolas dos assentamentos se comparadas às escolas do meio rural que não são vinculadas ao Movimento. Apontam ainda que estes avanços são mais significativos nas áreas de reforma agrária onde o trabalho é organizado de forma coletiva. Indicam a necessidade de ampliar a articulação da escola com a vida do assentamento, e de aprofundar as relações trabalho-educação, indicando o trabalho enquanto princípio educativo, em que pese nos estudos o trabalho ainda ser compreendido de forma estreita.

Das possibilidades mencionadas pelos autores, que poderão se converter em realidade em determinadas condições objetivas, apontamos a ampliação da formação dos professores de forma articulada à luta social empreendida pelo Movimento, a articulação do conhecimento escolar à vida pelo trabalho.

Podemos concluir a partir de nossas investigações que o MST em sua prática educativa está construindo ao longo dos anos uma teoria pedagógica com base concreta – luta contra o latifúndio – que supõe uma teoria educacional que formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Ambas, teoria pedagógica e educacional, expressam uma concepção de mundo, ou seja, estão organicamente ligadas a um projeto histórico determinado. O projeto histórico, portanto, deve ser considerado em todos os momentos da análise, pois a superação do atual projeto societário só pode ser possível se identificadas as

contradições deste mesmo projeto, identificando nestas as possibilidades de ação para sua superação. Localizamos aqui uma das mais fortes contradições do Curso – a falta de clareza, tanto nos documentos, quanto nas observações como nas entrevistas do que é o projeto capitalista, o que é a transição de um projeto para outro e do que é o projeto histórico socialista. As condições que justificam tal situação são determinações históricas que passam desde a queda do leste europeu e do chamado fracasso do socialismo real, ao abandono da formulação teórica do socialismo científico, às posições das esquerdas no Brasil que relegaram a perspectiva do projeto histórico socialista para privilegiar estratégias e táticas para humanizar o capitalismo, extravagante tarefa que a história demonstrou ser impossível de concretização.

Esta contradição reconhecida traz em si os elementos de sua superação vez que é historicamente situada e enfrenta a necessidade vital de alteração do modo de organização capitalista que está levando à destruição das possibilidades de vida no planeta.

Considerando que as contradições desenvolvem-se a partir das diferenças que constituem a forma geral do ser, a contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores. Portanto, no processo de trabalho pedagógico existem elementos que apontam, para além das diferenças de propostas para organizar o trabalho pedagógico, a possibilidade de alteração concreta, visto que estas estão colocadas na base material do desenvolvimento de tal contradição. Reside aí uma das mais fortes e consistentes indicações das experiências pedagógicas do MST que podemos destacar nesta conclusão. Portanto, no projeto de formação de educadores do MST, não basta que se destaquem algumas

diferenças no trabalho pedagógico em relação ao projeto de formação do capital. O conjunto das diferenças implementadas deve indicar a alteração da formação material que incide sobre o processo de formação pelos seus nexos e determinações do modo de produção.

Admitimos ser esta uma formulação complexa que, a rigor, exige aprofundamentos e ampliações das experiências cientificamente avaliadas, trabalho este que deverá mobilizar forças intelectuais identificadas com a construção do socialismo, na perspectiva de construção de um coletivo conforme defendido por PISTRAK(2000). Projeto histórico, teoria do conhecimento, teoria educacional e pedagógica se inter-relacionam de tal forma que é impossível em um projeto de formação de educadores não se firmar com clareza tais interconexões. Esta clareza não está evidente na Pedagogia da Terra nas circunstâncias atuais, o que não significa que as contingências sejam alteradas. Esperamos que esta dissertação contribua para tal.

Concluimos também em nosso estudo, com base no debate teórico e na contribuição de autores como FREITAS, KUENZER, FRIGOTTO, entre outros, que a organização do trabalho pedagógico, a politecnia, implica: tomar a escola como totalidade; compreender a gestão, o currículo e a prática pedagógica como prática social de intervenção na realidade considerando a sua transformação; uma nova qualidade na formação dos profissionais em educação, com uma sólida base comum que leve em consideração as relações entre sociedade e educação, entre as formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas conduzindo-os ao “domínio intelectual da técnica”. Esta formulação necessita ser materializada no âmbito da Educação do Campo em geral e em especial no âmbito da formação de professores do MST.

Reafirmamos nesta conclusão que o processo de formação de educadores do campo, em especial a formação de professores via Curso Pedagogia da Terra é estratégico para os Movimentos de Luta. No entanto, necessita de muita atenção à formulação destes projetos, podendo assegurar-se uma proposta de formação mais avançada na direção do interesse dos que lutam pela superação do capital e de suas determinações no processo de formação humana. Neste aspecto, é imprescindível apropriar-se de uma teoria que possibilite apreender o real enquanto concreto pensado, possibilitando com isso identificar os rumos da ação humana para a transformação desejada. Portanto, os parâmetros teórico-metodológicos são elemento indispensável neste processo de construção do novo por dentro do velho, ou seja, de compreensão da realidade com suas múltiplas determinações, suas contradições – unidade e luta dos contrários – e sua expressão no processo de formação humana.

A Consolidação de uma consistente base teórica, a construção da unidade metodológica e a perspectiva histórica são três dimensões de um único processo, o de organização do trabalho pedagógico, o que poderá significar uma expressão não mais de reprodução do trabalho alienado em geral na escola e no Movimento, mas sim, a expressão concreta da necessidade da humanidade de avançar na construção do socialismo como superação da barbárie capitalista.

Por fim, a reflexão que apresentamos assume duas questões como centrais para permitir possibilidades de essência na superação de contradições: recuperar para o debate a categoria luta de classe articulada ao projeto histórico; e buscar re-aproximar a escola à prática social em que os conhecimentos são produzidos.

Ambas questões estão imbricadas na organização do trabalho pedagógico, daí decorrendo a necessidade de avançar na implementação da proposta de auto-organização dos estudantes e professores para que, ainda que de forma contraditória, possam superar os limites impostos pela organização social.

O desafio está posto. Socialismo ou barbárie. Finalizamos lembrando as palavras de MÉSZÁROS (2005), de que a fase atual, de crise estrutural do capital, é também a fase de transição de uma ordem social existente a outra, qualitativamente diferente. Entretanto, é verdade que não será a educação que sozinha levará à superação da ordem atual, mas

“a transformação social radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação (...) e vice-versa: a educação não pode ficar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.” (Idem, pp.76-77).

Cabe-nos a tarefa de construir esta relação. Cabe-nos a tarefa de contribuir para a superação do capital.



## 5. BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ANCA. **O que levar em conta para a organização do assentamento: a discussão no acampamento**. São Paulo: ANCA, 2002.

ANDERY, Maria Amália. et ali. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa/Brasília: PRONERA, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **A Desertificação Neoliberal do Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho**. 7ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzáles. e FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: UnB, 1999.

BENJAMIN, César. et. al. **A Opção Brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3. 2ª ed. Brasília: UnB, 2001.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BOGO, Ademar. **O MST e a Cultura**. 2ª ed. Veranópolis: Iterra, 2000.

BOGO, Ademar. **O Vigor da Mística**. Caderno de Cultura nº 2, MST. São Paulo: ANCA, 2002.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

BRASIL. **Plano Nacional de Reforma Agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural.** Brasília: MDA, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento – formação de educadoras e educadores no MST.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

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

CAMINI, Isabela. **O Cotidiano Pedagógico de professores e professoras de uma escola de assentamento do MST: limites e desafios.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

CARVALHO, Maria Helena da Costa (org.) **Avaliar com os pés no chão da escola: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental.** Recife: Editora da UFPE, 2000.

CARVALHO, Marise Souza. **Formação de Professores e Demandas dos Movimentos Sociais: a universidade necessária.** Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 13 ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COGGIOLA, Osvaldo (org.) **A Revolução de Outubro sob o olhar da história.** São Paulo: Scritta, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 10ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2003.

DANGEVILLE, Roger. Introdução e notas, In: MARX, K. e ENGELS, F. **Crítica da Educação e do Ensino.** Lisboa-PT: Moraes, 1978.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1945.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Global, 1990.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1997.

EVANGELISTA, João E. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Propostas emergenciais para mudanças na educação brasileira**. Brasília: Seminário "Reafirmando propostas para a Educação Brasileira". 18 a 21 de fevereiro de 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores na escola Cubana: o processo nas séries iniciais**. In: GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval.(Orgs.) **Formação de Professores: a experiência Internacional sob o olhar brasileiro**. 2 ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Todo Educador aprendendo lições que nos desafiam e movimentam.**

<http://www.andes.org.br/Artigo%20I%20Encontro%20SEIFMECfinal.htm>

FREITAS, Luiz Carlos. **Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”.** Educação e sociedade nº 27. 1987, pp. 122-140.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças.** Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Produtiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. e CIAVATTA, Maria (orgs.) **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 10ª ed. RJ, Petrópolis: Vozes, 2002.

GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.) **Formação de Professores: a experiência Internacional sob o olhar brasileiro.** 2 ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUEVARA, Ernesto “Che”. **O Socialismo Humanista.** Petrópolis: Vozes, 1989.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

IANNI, Octávio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ITERRA. **Instituto de Educação Josué de Castro: reflexões sobre a Prática**. Cadernos do Iterra, Veranópolis, RS: Iterra, 2002.

ITERRA. **Pedagogia da Terra**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, RS: Iterra, 2002.

ITERRA. **Construindo o caminho numa escola de Assentamento do MST**. Coleção Fazendo Escola. Veranópolis, RS: Iterra, 2000.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY e Molina, Mônica Castangna(orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete(orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 4. Brasília: UnB, 2002.

KOPNIN, Pavel Vassílyevicht. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teórico-metodológicos da relação Trabalho-Educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis(orgs). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados, 2002.

LEHER, Roberto. **Educação e tempos desiguais: reconstrução da problemática trabalho-educação**. In:  
[http://www.educacaoonline.pro.br/educacao\\_tempos\\_desiguais.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/educacao_tempos_desiguais.asp), capturado em 16/07/2005

LEHER, Roberto. **Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança.**  
[http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/Docs/1652005104359\\_roberto\\_abril\\_2005.doc](http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/Docs/1652005104359_roberto_abril_2005.doc)

LEHER, Roberto. **A Contra-reforma Universitária de Lula da Silva.**  
<http://www.adunesp.org.br/refuniv/Roberto%20LeherA%20contra-reforma%20universit%C3%A1ria%20de%20Lula%20da%20Silva.htm>

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Programa Agrário da social-democracia na primeira Revolução Russa de 1905/1907.** Goiânia: Alternativa, 2002.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Como iludir o povo com os slogans de liberdade e igualdade.** 3 ed. São Paulo: Global, 1980.

LÊNIN, Vladimir Ilich Ulianov. **A Juventude e a Revolução.** Lisboa-Portugal: Iniciativas Editoriais, 1975.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social.** São Paulo: Boitempo, 2002.

LESSA, Sérgio. **A Materialidade do “Trabalho Imaterial”.** In: Revista Outubro, nº 8, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis(orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval(orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva da formação omnilateral.** Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antigüidade aos nossos dias.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra.** 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MARTINS, José de Souza. **O Sujeito Oculto: ordem e transgressão na reforma agrária.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARX, K. e ENGELS, F. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa-PT: Moraes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (teses sobre Feuerbach)**. São Paulo: Centauro, s/d.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Moraes, 1985.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. e AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e a Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Os pós-ismos e outras querelas ideológicas**.

In:[http://www.educacaoonline.pro.br/os\\_posismos.asp?f\\_id\\_artigo=205](http://www.educacaoonline.pro.br/os_posismos.asp?f_id_artigo=205), acessado em 13/09/2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Sobre o “método da economia política”:** **notas de trabalho.** mimeo, 1992.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Desrazão no discurso da História.** In: HÜIINE, Leda Miranda (Org.) Razões. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

MORAES, Maria Célia Marcondes de(org.) **Iluminismo às Avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da Luta pela Terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos.** Veranópolis: Iterra, 2001.

MST. **Construindo novas Relações de Gênero: desafiando relações de poder.** Setor de Gênero do MST. São Paulo: ANCA, 2002.

MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação nº 13.** Veranópolis: Iterra, 2005.

MOURA, Clóvis. **Sociologia Política da Guerra Camponesa de Canudos: da destruição do Belo Monte até o aparecimento do MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

NETTO, João Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, João Paulo. **Marxismo Impenitente: contribuição à história das idéias marxistas.** São Paulo: Cortez, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinição do Papel do Estado e a política Educacional no Brasil dos anos 90.** Anais Sistemas e Instituições: repensando a teoria na prática. 18º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PETRAS, James. **Imperialismo e Classes Sociais no Terceiro Mundo: uma perspectiva crítica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

PINTO, Marina Barbosa. **A subordinação do trabalho docente à lógica do capital.** [http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_03.pdf)



PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIZZETA, Adelar. **Formação e Práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 1999.

PLEKHÂNOV, Guiorgui Valentinóvitch. **A Concepção Materialista da História**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANFELICE, J.L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.(orgs.) **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

SANFELICE, José Luis. **Pós-Modernidade, Globalização e Educação**. In: LOMBARDI, J.C. (org) **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo dos.; GAMBOA, Silvio Sánchez(org.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A Formação dos Professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 14ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval(orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação**. In: **Revista Princípios**. Nº 82. Dez/2005 e jan/2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 12ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e Reforma Agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.; SILVÉRIO, Valter Roberto(orgs.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

STEDILE, João Pedro; e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela Terra**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

STEDILE, João Pedro(org). **História e Natureza das Ligas Camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A Formação do Profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Formação profissional e Diretrizes Curriculares: do arranhão à gangrena**. Universidade e sociedade, Brasília, v. 1, N. 1, p. 144-157, 2001.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Lições derivadas da Prática**. [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/327.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/327.htm)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRATEMBERG, Maurício. **Pistrak: uma pedagogia socialista**. <http://www.espacoacademico.com.br/024/24mt1981.htm>

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKI, Leon. **Programa de Transição**. In: [http://www.pstu.org.br/biblioteca/trotsky\\_transicao.rtf](http://www.pstu.org.br/biblioteca/trotsky_transicao.rtf)

TROTSKY, Leon. **As Lições de Outubro**. São Paulo: Global Editora, 1979.

TROTSKY, Leon. **Questões do Modo de Vida**. São Paulo: Datacopy, 2003.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico da produção bibliográfica.** In: [http://www.educacaoonline.pro.br/reestruturacao\\_produtiva.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/reestruturacao_produtiva.asp), capturado em 16/07/2005a

TUMOLO, Paulo Sérgio. **O significado do Trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica.** In: <http://www.anped.org.br/24/ts.htm>, capturado em 11/05/2005b

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho como princípio educativo e o trabalho na forma social do capital.** Revista Educação e Sociedade, nº 90, vol.26, jan/abr 2005c.

VASQUÉZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Ocupar, Resistir e Produzir: um estudo da proposta pedagógica do Movimento Sem Terra.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1992.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<http://www.mst.org.br>

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u79092.shtml>, acesso em 09/12/2004 as 22:00h

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17358.shtml>, acessado em 17/04/2005

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u102722.shtml>, acessado em 30/01/2006

## **ANEXOS**

## ANEXO 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES:

#### PRIMEIRO BLOCO:

1. Na sua opinião, quais os principais problemas na formação de professores hoje?
2. A que estes problemas estão relacionados?
3. No curso de Pedagogia da Terra, quais são os principais problemas?
4. E na disciplina que ministras, quais são os principais problemas?
5. Qual é a habilitação oferecida pelo curso?
6. Você tem conhecimento do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Terra?
  - a. Em caso positivo, quais são os elementos centrais, em sua opinião?
  - b. Qual é a matriz teórica que sustenta a proposta?
  - c. Qual é o objetivo central do curso?
  - d. Que conteúdos/métodos o projeto apresenta?
  - e. Qual é a proposta de avaliação expressa no projeto?
  - f. Observações.

#### SEGUNDO BLOCO:

1. Em relação à sua prática docente:
  - a. Qual disciplina ministra?
  - b. Quais critérios você utiliza para selecionar os conteúdos?
  - c. Como você desenvolve a avaliação?
  - d. A que eixos temáticos sua disciplina se relaciona?
  - e. Qual é a base teórica que sustenta sua prática pedagógica?
  - f. Você conhece a proposta pedagógica do MST?
  - g. E os princípios filosóficos e pedagógicos propostos pelo MST, você conhece?
  - h. Se sim, quais os que você busca desenvolver em aula?
  - i. Você conhece a proposta de sua disciplina expressa no projeto?
  - j. Se sim, as ementas, programa, referências bibliográficas expressas no projeto correspondem com o que está sendo desenvolvido em sala de aula?
  - k. Como você desenvolve as atividades no Tempo Comunidade?
  - l. Como acompanha as atividades?
  - m. Como procede a avaliação das atividades do Tempo Comunidade?

#### TERCEIRO BLOCO:

1. Você participa(ou) do planejamento do curso? Como?
2. Você apresenta planejamento de suas aulas aos estudantes e/ou coordenação?
3. Como você planeja suas aulas?
4. Os estudantes participam do planejamento?
5. Se sim, de que forma?
6. Fale sobre as condições de trabalho (infra-estrutura, salário, direitos trabalhistas, turma/carga horária, organização curricular, Tempo Escola/Tempo Comunidade, etc.)

Observações finais:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM ESTUDANTES:**

**PRIMEIRO BLOCO:**

1. Na sua opinião, quais os principais problemas na formação de professores hoje?
2. A que estes problemas estão relacionados?
3. No curso de Pedagogia da Terra, quais são os principais problemas?
4. Qual é a habilitação oferecida pelo curso?
5. O que você compreende por Projeto Político-pedagógico?
6. Você tem conhecimento do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Terra?
  - a. Em caso positivo, quais são os elementos centrais, em sua opinião?
  - b. Qual é o objetivo central do curso?
  - c. Quais são os eixos norteadores da proposta do Curso?
  - d. Observações.

**SEGUNDO BLOCO:**

1. Em relação às atividades do curso:
  - a. Você recebe o plano das disciplinas?
  - b. Você recebe os planos das aulas?
  - c. Se sim, neste plano está explícito como será a avaliação?
  - d. Há coerência entre os objetivos expressos no plano e a avaliação?
  - e. As ementas, programa, referências bibliográficas expressas no projeto correspondem com o que está sendo desenvolvido em sala de aula?
  - f. Você identifica qual é a base teórica que sustenta a prática pedagógica das disciplinas?
  - g. Você conhece a proposta pedagógica do MST?
  - h. E os princípios filosóficos e pedagógicos propostos pelo MST, você conhece?
  - i. Se sim, quais você reconhece no desenvolvimento das aulas?
  - j. As disciplinas mantêm uma articulação em torno dos eixos temáticos?
  - k. Como se dá a avaliação nas disciplinas?
  - l. Quais são os instrumentos de avaliação usados nas disciplinas (prova objetiva, resenhas, seminários, auto-avaliação, etc.)?

**TERCEIRO BLOCO:**

1. Você participa(ou) do planejamento do curso? Como?
2. E do planejamento do Tempo Comunidade?
3. Como você desenvolve suas atividades do tempo comunidade?
4. Há acompanhamento no Tempo Comunidade?
5. Se sim, de que forma?
6. Fale sobre as condições para o desenvolvimento dos estudos (infra-estrutura, carga horária, organização curricular, Tempo Escola/Tempo Comunidade, docentes, acompanhamento, etc.)
7. Você sabe como é a organização de cada módulo com antecedência?
8. A quem você atribui a responsabilidade por decidir a organização dos módulos e demais atividades?
9. Você sabe como se estrutura a gestão do Curso?
10. Você sabe quais são as atribuições da Coordenação do Curso?

Observações finais:

## **ANEXO 2**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB**  
**MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST**  
**INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA- INCRA**  
**CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA**

**CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA-BA**

**TURMA JACY ROCHA**  
**II MÓDULO**

**PROPOSTA METODOLÓGICA**

**Tempo Escola: 24 de julho a 08 de setembro de 2005**

**Local: Centro de Formação C. Marighella - Assentamento 1º de Abril, Prado -Ba.**

**Prado, 24 de julho de 2005.**

## **Liberdade**

Não ficarei tão só no campo da arte,  
e, ânimo firme, sobranceiro e forte,  
tudo farei por ti para exaltar-te,  
serenamente, alheio à própria sorte.

Para que eu possa um dia contemplar-te  
dominadora, em fêrvido transporte,  
direi que és bela e pura em toda parte,  
por maior risco em que essa audácia importe.

Queira-te eu tanto, e de tal modo em suma,  
que não exista força humana alguma  
que esta paixão embriagadora dome.

E que eu por ti, se torturado for,  
possa feliz, indiferente à dor,  
morrer sorrindo a murmurar teu nome”

*São Paulo, Presídio Especial, 1939*

**“Não tive tempo para ter medo”**

**(Carlos Marighella)**



## **CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA**

**Uma visão geral do pode ser encontrada no projeto do curso.**

### **1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA A PRIMEIRA TURMA**

1. Formar quadros dirigentes políticos para o trabalho de educação e formação nos movimentos sociais.
2. Avançar na elaboração e implantação de uma pedagogia que eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social, valorizando os saberes dos homens e mulheres do campo, na melhoria da qualidade de vida.
3. Fortalecer o vínculo entre o MST e a universidade pública, na perspectiva de um projeto de educação da classe trabalhadora que vise a construção de um projeto popular para o Brasil.
4. Desenvolver uma metodologia que leve à assimilação da Proposta Pedagógica Política do MST e a implementação nas escolas do campo, através de pesquisas, da valorização cultural, do referencial teórico e científico, valorizando a cultura do homem e da mulher do campo, como resgate de sua auto-estima e cidadania.
5. Produzir para auto-sustentação e organizar os serviços (horta, pocilga, granja, etc.)
6. Contribuir na organização da infra-estrutura do núcleo de moradia da comunidade.
7. Trabalhar a organização e ordenação espacial da comunidade; moradias, ruas, espaços de esportes, lazer, lavouras, reserva ambiental, etc.
8. Desenvolver práticas que possam capacitar para intervenção na realidade a partir destas experiências.

### **2. OBJETIVO GERAL:**

Garantir a formação de educadores / educadoras do campo em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra com habilitação na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos pedagógicos em escolas e/ ou outros espaços educativos numa perspectiva crítica e criadora, onde a relação com a terra seja elemento referencial das construções.

### **3. METAS DE APRENDIZAGEM DO II MÓDULO**

- Refletir acerca dos trabalhos realizados no tempo comunidade;
- Discutir a pesquisa no cotidiano escolar aprofundando as especificidades e abordagens metodológicas de pesquisa na escola, articulando com os fundamentos de uma Pedagogia da terra.
- Discutir o conceito de psicologia, os aspectos históricos da psicologia moderna. Teorias psicológicas e suas aplicações à educação: Behaviorismo, Humanismo, Psicogenética e Sociogenética Cognitivas, Gestalt e Psicanálise. As teorias interacionistas da educação. Contexto da psicologia da educação. A psicologia do desenvolvimento e suas implicações no processo educacional. Teorias do desenvolvimento e sua relação com a prática pedagógica . Alteridade, dialogicidade e diferença;
- Analisar o surgimento e a formação do pensamento sociológico, as principais escolas e principais teóricos, as principais abordagens teóricas metodológicas como Karl Marx, Max Weber e Durkeim. Contextualizando Estado, Sociedade e Movimentos Sociais;
- Compreender as diferentes correntes da agricultura orgânica;
- Continuar os estudos a cerca da arte e seu papel como instrumento educativo e desenvolver suas habilidades artísticas;
- Conhecer e cultivar a ideologia da classe trabalhadora;
- Promover a integração da turma e cultivar o gosto pelo esporte e cultura popular;
- Conhecer as diferentes formas de avaliação e avançar na prática pedagógica nos diversos espaços educativos;
- Contribuir no desenvolvimento de habilidade de liderança e organização;
- Aprofundar na elaboração do projeto de pesquisa.
- Proporcionar instrumentos de pesquisa para conhecimento da realidade em que os educandos estão inseridos;
- Iniciar as discussões para arrecadação de fundos necessários à Confraternização do final do curso.
- Analisar a conjuntura atual;
- Discutir as relações humanas;

- Trazer presente para educandos/as e comunidade assentada, a memória de Carlos Marighela.
- Interagir com a comunidade assentada.

### 3.1- COMPONENTES CURRICULARES DO TEMPO ESCOLA

#### Quadro dos Componentes Curriculares com Respectiva Carga Horária

<b>Módulo Ano/Sem.</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>C.H</b>	<b>Crédito</b>	<b>Tempo Escola</b>	<b>Tempo Comum.</b>
<b>TEMA – FUNDAMENTOS DE UMA PEDAGOGIA DA TERRA</b>					
<b>2º</b>	Seminário de Articulação dos Módulos Articula os diferentes tempo e espaço de formação	15		15	
	PPP – Discute a pesquisa no cotidiano escolar aprofundando as especificidades e abordagens metodológicas de pesquisa na escola, articulando com os fundamentos de uma Pedagogia da terra.	100		90	10
<b>2005.1</b>	Psicologia da Educação I	30		30	15
	Sociologia	45		30	15
	Agroecologia e agricultura orgânica	45		30	15

	Espaço de expressão e reflexão cultural	30		30	
	Leitura e Produção Textual	60		45	15
	Estudos Independentes	45		30	15
	<b>TOTAL PARCIAL</b>			300	70
	<b>TOTAL</b>	370			

#### 4.0 ELEMENTOS METODOLÓGICOS

##### 4.1 Tempos Educativos

###### a) TEMPO AULA:

Tempo para desenvolvimento do conteúdo das disciplinas que integram a organização curricular do curso, que está inclusa no projeto pedagógico, É um dos espaços principais do processo de formação e desenvolvimento teórico. Durante esse tempo, em determinados dias, poderão acontecer outras atividades pedagógicas.

###### b) TEMPO LEITURA:

Será o espaço organizado e reservado ao exercício da leitura individual visando o desenvolvimento do hábito de leitura e aprimoramento dos conhecimentos. E posteriormente socialização de assuntos estudados (seminários e sarau).c) **TEMPO SEMINÁRIO:** Tempo destinado ao aprofundamento e ao debate de temas específicos.

#### **d) TEMPO SINTESE DE APRENDIZAGEM**

Será o espaço organizado e reservado para o exercício da reflexão pessoal e anotação escrita sobre as atividades e as lições do dia a dia da turma e os aprendizados construídos na etapa. Será em um caderno próprio.

#### **e) TEMPO TRABALHO COM A COMUNIDADE**

Esse tempo será reservado para o desenvolvimento de experiências práticas, principalmente na produção e administração e Embelezamento do assentamento, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e o gosto pelo trabalho e pesquisa, além de contribuir na gestão e auto-sustentação do Centro de Formação.

#### **f) TEMPO ATIVIDADE FÍSICA E LAZER:**

É o tempo reservado para as atividades educação física de lazer; integração entre os alunos, professores e outros, possibilitando o descanso físico e mental. É um momento descontraído, através de uma ação coordenada.

#### **g) TEMPO FORMAÇÃO:**

Neste tempo os coordenadores do dia constataam a presença de todos, através dos núcleos de base, além de motivar para as atividades do dia, cultivo da mística do MST e da Educação do Campo, momentos para dar informes, avisos e comunicar alguma anormalidade ocorrida na vida do coletivo.

#### **h) TEMPO CULTURA:**

Tempo para socialização e valorização da cultura dos envolvidos no processo educativo; (assentados e educandos e educandas) resgatando a cultura popular, como também momentos de celebração dos acontecimentos significativos.

#### **i) TEMPO NOTICIARIO:**

Será destinado a assistir o jornal televisionado, vídeo, filmes, ler jornais ou revistas a fim de atualizar-se com as informações e acontecimentos no Brasil e no mundo. Fazendo a análise do movimento da sociedade, bem como o debate coletivo das informações obtidas. O debate será coordenado pelo coordenador do dia.

#### **j) TEMPO TRABALHO DE LIMPEZA:**

É o tempo de realizar as tarefas de limpeza e organização necessárias para manter o ambiente mais agradável e em condição de funcionamento.

#### **l) TEMPO REUNIÕES:**

Esse tempo tem como objetivo a garantia do encontro dos participantes do processo educativo, a formação política ideológica e fazer encaminhamentos relativos a organização interna do curso. É o momento dos Núcleos de Base, Equipes e Setores se reunirem, para garantir a participação de todos no processo organizativo.

- a) Reunião com os núcleos de base, de acordo com a programação da turma;
- b) Reuniões – núcleo integrado – (estudantes e assentados)
- c) Assembléias ordinárias (duas por módulo)- uma no início, outra no final do módulo;
- d) Assembléias extraordinárias quando houver necessidade.
- e) Reuniões da coordenação – de acordo a programação e quando haver necessidades;

## 4.2 GESTÃO:

### Estrutura organizativa

- Núcleos de base: No máximo a cada 10 educandos/as será constituído um núcleo, com a escolha de um coordenador e uma coordenadora e sendo os demais membros nos setores e equipes.
- Núcleo integrado: Está constituído por 2 núcleos de base do curso (educandos/as) e núcleo de base da comunidade, visando à integração nas atividades práticas, formativas e organizativas
- Atividades externas: Serão realizadas pelos membros do Núcleo integrado - educando/as e comunidade.
- Atividades internas: Serão realizadas pelos membros dos núcleos de base dos educandos.
- **SETORES** – Serão constituídos pelos membros do núcleo integrado (educando e alunos) visando fortalecer a proposta organizativa do MST, sendo que o coletivo dos setores deve discutir as ações e distribuir as tarefas.
- **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA** – Edineide Xavier + coordenadora do setor de formação estadual + três representantes dos educandos/ as, que serão indicados pela turma.

- **COORDENAÇÃO DO CURSO** – Será constituída coordenação pedagógica pelos membros da e os coordenadores (as) de núcleos, durante cada módulo.

#### **Tarefas principais destas coordenações:**

##### **a) Pedagógica**

- Acompanhar o processo pedagógico geral da turma ,inclusive participar das reuniões de planejamento interdisciplinar com os discentes.
- Fazer o acompanhamento ás instancias de gestão da turma.
- Garantir a inserção dos educandos (as) no processo pedagógico dando sustentabilidade a gestão durante todas as etapas;
- Articular os interesses dos participantes para a realização das metas de aprendizagem e de produção
- Acompanhar pedagogicamente os educandos (as) através dos núcleos de base, equipes, setores e também individualmente, levando em conta as condições objetivas subjetivas;
- Coordenar a sistematização do processo;
- Preparar juntamente com os educandos (as) e professores (as) o TC. Propor atividades;
- Buscar qualidade do ensino nas disciplinas, seminários etc;
- Acompanhar o processo de critica e auto critica dos educandos;
- Fazer interlocução com os dirigentes dos movimentos sociais a respeito do processo de ensino aprendizagem dos educandos;
- Acompanhar as atividades dos educandos em vista da observância pedagógica e se for necessário da influencia pedagógica;
- Encaminhar via coordenação da turma , a avaliação de participação social e desempenho no trabalho, a partir de critérios estabelecidos;
- Garantir a participação dos envolvidos no cotidiano do curso, no trabalho produtivo.

##### **b) do curso:**

- garantir a realização do programa de atividade; garantir o funcionamento das NBS, núcleo integrado, discutir e encaminhar tarefas dos setores e equipes. A coordenação distribuirá a responsabilidade de acompanhamento dos setores e equipes entre os seus membros.

#### **4.3 Plano de Ação: Atividades e equipes/ setores**

##### **EQUIPES:**

## **Atividades externas e externas**

### **a) Equipe de horta e roças:**

- Organizar a horta, hortaliças e medicinal;
- arborização e reflorestamento: frutíferos e ornamentais
- retomar as lavouras: cana, etc...
- organizar o viveiro e mudas.

### **b) Equipe de jardinagem e embelezamento:**

- Investi na estética das moradias e construções do assentamento (pinturas, rebocos, etc...).
- Plano paisagístico: praças e jardins
- Organizar placas indicativas e educativas
- Organizar o sistema de coleta e tratamento do lixo
- Organizar a entrada do Assentamento
- Confeccionar os painéis com os símbolos do MST
- Reconstrução do Parque Infantil.

## **SETORES:**

### **Atividades internas e externas:**

#### **a) Saúde:**

- Organizar e coordenar uma farmácia viva (alternativa)
- Organizar o posto de saúde
- Discutir o trato dos animais: habitat, vacinas, higiene, etc.
- Realizar estudos sobre a saúde da mulher e outros
- Discutir a saúde preventiva
- Encaminhar e acompanhar caso necessário os doentes ao hospital
- Trabalhar a saúde preventiva.

#### **b) Educação:**

- Organizar atividades lúdicas, recreativas e educativas com as crianças
- Acompanhar e zelar pela organização e funcionamento da ciranda infantil
- Organizar atividades de reforço escolar com alunos que estudam fora do assentamento, trabalhando a metodologia do MST
- Promover a alfabetização de jovens adultos
- Acompanhar a escola de 1ª a 4ª série e os educadores.

#### **c) Formação e Comunicação**

- Promover seminários com temas diversos
- Organizar estudos com a comunidade
- Estudar os documentos e materiais do MST: normas, princípios, JST...
- Orientar estudos na biblioteca
- Celebrar as datas históricas significativas para a comunidade e o MST
- Organizar acervos formativos
- Organizar murais e boletins.



**d) Cultura , lazer e esporte:**

- Organizar as noites culturais
- Promover e orientar atividades físicas e exercícios de correção de postura
- Organizar as atividades esportivas, gincanas, etc...
- Organizar sessões de cinema (vídeos)
- Organizar apresentações artísticas, musical, recital de poesias, teatro
- Organizar excursões e visitas a lugares históricos
- Promover resgate das tradições das comunidades: cantigas, conto, festejos, danças

**e) Gênero**

- Promover atividades que integrem as mulheres
- Organizar oficinas: sexualidade, estética, artesanatos, etc...
- Promover reuniões de casais
- Estudar os documentos do MST sobre gênero
- Organizar o coletivo
- Organizar estudos sobre saúde da mulher

**f) Finanças**

- Arrecadar as finanças dos educandos/as para o caixa da turma;
- Administrar o uso de recursos da turma.

**Meta:** Os setores realizar um seminário no módulo

**ATIVIDADES INTERNAS**

**EQUIPES:**

**a) Secretaria/biblioteca**

Este setor será composto por 04 pessoas sendo Catarina mais 03 educandos (as) da turma (02 para memória e 02 na biblioteca). Cabe a este setor organizar e fazer funcionar a secretaria e a biblioteca do curso.

Tarefas:

- organizar e controlar os materiais
- digitar textos,
- recolher os relatórios,
- fazer relato das atividades diariamente e secretariar as assembléias
- Auxiliar o professor nas freqüências em todas as atividades do curso;
- Organizar o arquivo do curso;
- Auxiliar o professor nos materiais necessário para as aulas;
- Zelar pelos materiais da secretaria;
- Montar a memória do curso ao final do módulo.

### **b)Equipe de Segurança e Disciplina**

- Garantir o cumprimento do regimento interno
- Zelar pelo cumprimento das normas coletivas
- Promover alternativas para mudanças de comportamento
- Discutir as relações humanas.

### **c)Equipe de cozinha e refeitório**

- Planejar a produção de alimentos
- Controlar estoques de alimentos e materiais cozinha
- Fiscalizar a higiene da cozinha, refeitório e bebedouro
- Organizar o cardápio.

### **d)Equipe de infra- estrutura e serviços gerais**

- Cuidar da manutenção do almoxarifado
- Fazer pequenos reparos
- Cuidar de equipamentos: vídeos, TVs, etc...
- Organizar a hospedagem de assessores e convidados.
- Organizar o calendário de realização das tarefas de limpeza do C.F.C.M.

**Os trabalhos de limpeza , higienizarão das dependências do CFCM, serão realizados pelos núcleos de base da turma, de acordo distribuição das tarefas entre os mesmos.**

## **DIRETRIZES DE FUNCIONAMENTO**

O processo educativo aqui proposto, será desenvolvido em vários tempos e espaços, integrando a comunidade e o assentamento neste processo educativo, assim o curso propõe:

- Atividades práticas (trabalho) a serem desenvolvidas por alunos/ comunidade/professor
- Atividades formativas- culturais- alunos/ comunidade/ professor
- Atividades de estudo- alunos e professores (disciplinas do curso)

## **ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS COM A COMUNIDADE**

- Adotar postura flexível quanto à participação dos assentados que tem também outras tarefas.
- Distribuição das tarefas- serão feitas levando em conta as habilidades de cada um e o perfil necessário aos responsáveis pelas mesmas.

## **ROTATIVIDADE DAS EQUIPES**

- Será proposto de acordo à necessidade e quando se julgar consistente, uma vez que cada tarefa tem tempos diferentes e que a troca diária de pessoas pode prejudicar o andamento dos trabalhos. Entretanto, mesmo mudando os membros de equipes deve-se manter uma pessoa fixa em cada uma delas durante todo tempo.

## **ROTATIVIDADE NOS SETORES**

- A participação nos setores exige maior tempo, uma vez que estes fazem parte da estrutura orgânica do MST, no entanto, é importante que durante o curso os educandos possam obter uma visão do todo e uma vivência nos diversos setores do MST.

## **AVALIAÇÃO**

A avaliação é concebida como processo permanente onde deverá dar conta de analisar as diversas dimensões do processo educativo:

- Quanto à apreensão dos conteúdos;
- Quanto aos hábitos e comportamentos
- Quanto ao crescimento individual
- Quanto ao crescimento da comunidade
- Quanto à participação social
- Quanto à capacitação organizativa
- Quanto à realização das tarefas dos diversos tempos
- Quanto aos objetivos e metas do curso.

## PROGRAMAÇÃO

24/07	Chegada e momento organizados nos dormitórios	Chegada e Inserção	continuação
25/07	Seminário de articulação do tempo comunidade (Exposição da avaliação realizada no I módulo).	Seminário: Preparação para exposição dos trabalhos tempo Comunidade.	Reunião da coordenação
26/07	Seminário: Exposição dos trabalhos do tempo comunidade	Seminário: Exposição dos trabalhos do tempo comunidade	Reunião dos NBs e Setores
27/07	Agroecologia e agricultura orgânica Prof. Eduardo	Agroecologia e agricultura orgânica Prof. Eduardo	
28/07	Agroecologia e agricultura orgânica Prof. Eduardo	Agroecologia e agricultura orgânica Prof. Eduardo	
29/07	Agroecologia e agricultura orgânica Prof. Eduardo	Trabalho com comunidade	Agroecologia e agricultura orgânica Prof. Eduardo
30/07	Agroecologia e agricultura orgânica Prof. Eduardo	Agroecologia e agricultura orgânica Prof. Eduardo	
31/07	Folga	Folga	Folga
01/08	Sociologia Profª. Maria Nalva Araújo	Sociologia Maria Nalva R Araújo	Reunião da coordenação
02/08	Sociologia Profª. Maria Nalva R. Araújo	Sociologia Profª. Maria Nalva Araújo	Reunião dos Nbs e Setores
03/08	Sociologia Profª. Maria Nalva Araújo	Sociologia Profª. Maria Nalva Araújo	
04/08	Leitura e Produção Textual Profª. Helania	Leitura e Produção Textual Profª. Helania	Leitura e Produção Textual Profª. Helania
05/08	Leitura e Produção Textual Profª. Helania	Trabalho com a comunidade	Leitura e Produção Textual Profª. Helania
06/08	Leitura e Produção Textual Profª. Helania	Leitura e Produção Textual Profª. Helania	
07/08	Visita ao Assentamento da Regional Ext. Sul	Visita ao Assentamento da Regional Ext. Sul	
08/08	Espaço de Expressão e Reflexão	Espaço de Expressão e Reflexão	Espaço de Expressão e Reflexão

	Cultural Prof. Ademar Bogo	Cultural Prof. Ademar Bogo	Cultural Prof. Ademar Bogo
09/08	Espaço de Expressão e Reflexão Cultural Prof. Ademar Bogo	Trabalho com a comunidade	Reunião dos NBs e Setores
10/08	PPP-Metodologia da Pesquisa Profª. Celí Tafarel	PPP-Metodologia da Pesquisa Profª. Celí Tafarel	PPP-Metodologia da Pesquisa Profª. Celí Tafarel
11/08	PPP- Metodologia da Pesquisa Profª. Celí Tafarel	PPP- Metodologia da Pesquisa Profª. Celí Tafarel	PPP- Metodologia da Pesquisa Profª. Celí Tafarel
12/08	PPP- Metodologia da Pesquisa Profª. Celí Tafarel	PPP- Metodologia da Pesquisa Profª. Celí Tafarel	PPP- Metodologia da Pesquisa Profª. Celí Tafarel
13/08	Espaço de Expressão e Reflexão Cultural Profº Valdir	Espaço de Expressão e Reflexão Cultural Profº Valdir	Sabado
14/08	Folga	Folga	Folga
15/08	PPP-A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	PPP-A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	Reunião da coordenação
16/08	PPP- A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	PPP-A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	Reunião dos setores e NBs
17/08	PPP-A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	PPP-A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	PPP-A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho
18/08	PPP-A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	Trabalho com a comunidade	Preparação do trabalho de Sociologia.
19/08	Espaço de Expressão e Reflexão Cultural Profº Valdir	Espaço de Expressão e Reflexão Cultural Profº Valdir	Preparação da mística para o Encontro de Educadores.
20/08	Avaliação e auto-avaliação	Avaliação e auto-avaliação	Sábado
21/08	Folga	Folga	Folga
22/08	PPP- A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	PPP- A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	Reunião da coordenação
23/08	PPP- A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	PPP- A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	PPP- A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho

24/08	PPP-A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	Trabalho com a comunidade	Reunião dos Nbs e Setores
25/08	Sociologia Profª. Maria Nalva Araújo	Sociologia Profª. Maria Nalva Araújo	Leitura e Produção Textual Profª. Helânia Thomazine
26/08	Trabalho Leitura e Produção Profª. Helania Thomazine	Leitura e Produção Textual Profª. Helania Thomazine	Leitura e Produção Textual Profª. Helania Thomazine
27/08	Leitura e Produção Textual Profª. Helania Thomazine	Leitura e Produção Textual Profª. Helania Thomazine	sábado
28/08	Folga	Folga	
29/08	Psicologia da Educação I Profº Eurípides	Psicologia da Educação I Profº.º Eurípides	Reunião da coordenação
30/08	Psicologia da Educação I Profº.º Eurípides	Psicologia da Educação I Profº.º Eurípides	Reunião dos Nbs e Setores
31/08	Psicologia da Educação I Profº. Eurípides	Psicologia da Educação I Profº.º Eurípides	Psicologia da Educação I Profº.º Eurípides
01/09	Psicologia da Educação I Profº.º Eurípides	Trabalho com a comunidade	Reunião de coordenação
02/09	Encaminhamentos Finais	Saída para o XI E. E. E.	
03/09	PPP-A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	PPP-A pesquisa no cotidiano Escolar... Profª. Luzení Carvalho	Obs: a carga horária Deste dia será contado o No Enc. de E.E.
04/09	XI Enc. E. de Educadores	XI Enc. E. de Educadores	XI Enc. E. de Educadores
05/09	XI Enc. E. de Educadores	XI Enc. E. de Educadores	XI Enc. E. de Educadores
06/09	XI Enc. E. de Educadores	XI Enc. E. de Educadores	XI Enc. E. de Educadores
07/09	XI Enc. E. de Educadores	XI Enc. E. de Educadores	XI Enc. E. de Educadores

## **PROPOSTA DE HORÁRIO**

Despertar 5.50 horas

Trabalhos práticos-serão realizados no período da noite

Tempo Leitura 6 .00 as 7:00 horas

Café 7:10 horas

Formação e Mística -7:50 horas

Aula 8:00 as 12:00 horas

Almoço 12:00 horas

Aula 14:00 as 17:15 horas

Exercícios Físicos 17:20 as 18:00 horas

Jantar 18:30 horas

Tempo noticiário 19:00 as 20:00 horas

Atividades previstas para as noites 20:00 as 22:00 horas