

ARTIGOS

Motrivivência Ano XVIII, Nº 26, P. 15-45 Jun./2006

FORMAÇÃO DE EDUCADORES: as contribuições de um método pedagógico em desenvolvimento no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA)¹

Nair Casagrande²

Resumo Abstract

O presente artigo constitui parte das reflexões ligadas à pesquisa de doutorado, que vem sendo desenvolvido na linha de pesquisa 'Trabalho, Movimentos Sociais e Educação', do PPGEDU/UFRGS. Tem como objetivo trazer as contribuições da formação de educadores desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a formação acadêmica em geral, dentro da qual se insere a educação física. Também objetivamos contribuir com

The present article constitutes part of the on reflections to the doctored research, that it comes being developed in the research line ' Work, Social Movements and Education ', of the PPGEDU/UFRGS. It has as objective to bring the general contributions of the formation of educators developed by the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) for the

¹ Estudo de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) sob orientação da professora Dra. Carmen Lúcia Bezerra Machado, professora Adjunto IV da FACED/UFRGS, e Co-orientação da Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

² Professora do Depto. de Educação Física da FACED/UFBA e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS.

a elaboração teórica acerca da teoria pedagógica, especificamente na formação dos educadores, a luz do projeto histórico socialista que vem sendo desenvolvido e defendido pelo MST através dos seus cursos de formação de educadores. Especificamente estamos analisando o curso de Pedagogia da Terra, realizado pelo Iterra, e as possibilidades que vêm sendo construídas na perspectiva da educação transformadora. Para tanto, após discutirmos o desenvolvimento das políticas públicas de educação do campo no Brasil e as conquistas dos movimentos de lutas sociais, fazemos a exposição das diretrizes pedagógicas para a formação de educadores propostas pelo MST. Finalmente, trazemos as contribuições, para a formação acadêmica das diversas áreas do conhecimento, de um método pedagógico em desenvolvimento no interior Iterra. Palavras-chave: diretrizes pedagógicas; educação no campo; formação de professores.

O presente artigo constitui parte dos estudos ligados à pesquisa de doutorado, que vem sendo desenvolvido na linha de pesquisa 'Trabalho, Movimentos Sociais e Educação', do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Tem como foco de interesse as contribuições desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)³ para a formação de educadores do campo. Especificamente estamos analisando o

academic formation, inside of which if it inserts the physical education. Specifically we are analyzing the course of Pedagogia da Terra, carried through for the Iterra, and the possibilities that come being constructed in the perspective of the transforming education. For in such a way, after to argue the development of the public politics of education of the field in Brazil and the conquests of the movements of social fights, we make the exposition of the pedagogical lines of direction for the formation of educators proposals for the MST. Finally, we bring the contributions, for the academic formation, of a pedagogical method in development in the Iterra. Key-words: pedagogical lines of direction; rural education; formation of teachers.

curso de Pedagogia da Terra realizado pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), através do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), localizado em Veranópolis, Estado do Rio Grande do Sul, e as possibilidades que vêm sendo construídas na perspectiva da educação transformadora crítico-superadora. O fazemos considerando o trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento, os objetivos e avaliação desenvolvidos no curso

³ Maiores informações e detalhamentos da história do MST no Brasil podem ser consultados em FERNANDES, Bernardo Mançano. A Formação do MST no Brasil. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

de formação das educadoras e educadores⁴. Nos perguntamos sobre realidade, contradições e possibilidades do curso realizado pelo MST no Itterra, frente às referências do projeto histórico, projeto de formação humana e à proposta de escolarização defendida pelo Movimento e suas contribuições, tanto para a formação de educadores do campo quanto para a formação acadêmica nas diversas áreas do conhecimento.

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

As possibilidades⁵, fenomênicas e de essência, dizem respeito às conseqüências sociais da destruição das forças produtivas e a resistência dos trabalhadores organizados em sujeitos coletivos de caráter

ter confrontacional.

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

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

No interior das possibilidades de resistência reconhecemos o projeto de formação humana, o

⁴ Reconhecemos a relevância e atualidade das discussões sobre gênero que vêm sendo desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento e no próprio MST. Contudo, como não temos a intenção de trazê-la enquanto um dos eixos principais do presente estudo, estaremos, a partir deste momento, utilizando a predominância dos substantivos no masculino conforme orienta o conjunto das regras da língua portuguesa.

⁵ A categoria possibilidade é entendida como (...) as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras. A possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial. (Cheptulin:1982:338).

projeto de escolarização e de formação de educadores do MST. Esta possibilidade de formação de professores está em curso e vem sendo analisada objetivando identificar e apresentar elementos superiores para as contradições localizadas no processo de trabalho pedagógico da escola capitalista, visando contribuir com a construção de uma teoria pedagógica para a formação de educadores na perspectiva do projeto histórico socialista.

Elegemos o processo de trabalho pedagógico porque em estudos anteriores (PISTRAK (2000), FREITAS (2000)), ficou comprovado que ele é o elemento central, basilar para alterações significativas na organização do processo de trabalho nas instituições educacionais e, portanto, na teoria pedagógica. Além disto, este nos permite captar as relações que são estabelecidas dos sujeitos com o meio, entre si e consigo mesmo, possibilitando captar o movimento da realidade estudada.

Nossa hipótese é que a base técnica do processo de trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento, os objetivos e avaliação desenvolvidos no curso de formação de educadores do MST nos permitem identificar a expressão no campo pedagógico dos princípios e fundamentos de um projeto histórico socialista e, portanto, de uma teoria pedagógica⁶ socialista.

Neste trabalho, após discutirmos o desenvolvimento das políticas públicas de educação do campo no Brasil e as conquistas dos movimentos de lutas sociais, partimos para a exposição das diretrizes pedagógicas para a formação de educadores propostas pelo MST. Finalmente, trazemos as contribuições, para a formação acadêmica das diversas áreas do conhecimento, de um método pedagógico em desenvolvimento no interior do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra).

⁶ Freitas (1987) destaca a necessidade da elaboração de uma teoria pedagógica que explicita seu projeto social, sendo esta definida como aquela que trata do 'pedagógico-didático', dos princípios que orientam o processo pedagógico. Com isto, a mediação entre a teoria pedagógica e a prática pedagógica somente poderá ser cumprida necessariamente pelas metodologias específicas que tratam do ensino dos vários conteúdos a partir da especificidade epistemológica de tais conteúdos. Este debate está detalhado em: FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'. In: Educação & Sociedade, Ano IX, n. 27; setembro de 1987, p. 122-140. São Paulo: Cortez.

O desenvolvimento das Políticas Públicas de Educação do Campo no Brasil e as conquistas dos sujeitos coletivos revolucionários⁷

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

Durante o período de colonização, com o objetivo de superar a carência de pessoal e capital no processo de ocupação e exploração da colônia, Portugal transferiu os encar-

gos de colonização a particulares. Através do sistema denominado Capitânicas Hereditárias, o Brasil foi então dividido em quinze lotes de terra que foram doados a doze fidalgos da coroa portuguesa. Deste modo, surgia a forma como a terra no Brasil ficou dividida entre os nobres e os homens ligados diretamente à corte, constituindo assim grandes extensões pertencentes a uma única pessoa. A partir daí, os donatários deram continuidade à colonização também através da doação de grandes extensões de terras a particulares no chamado Regime de Sesmarias.

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

Esta origem de um processo de colonização e submissão de

⁷ Consideramos aqui o termo 'sujeitos coletivos revolucionários' para a definição de coletivos sociais que lutam para a transformação da realidade em que vivem, o que pode envolver tanto transformações específicas como gerais, mas que trazem intrínsecas também a luta pela superação de uma das principais contradições da atual forma de organização de produção da vida em sociedade, isto é, a superação da contradição entre diferentes classes sociais.

país trouxe em seu interior uma realidade de grandes desigualdades sociais na qual o campo brasileiro também não ficou ileso em nenhum aspecto. No que diz respeito à educação, esta reproduziu, ao longo da história brasileira, semelhante desigualdade de todas as demais dimensões da vida humana.

Tal realidade pode ser observada na atualidade. Ao tomarmos questão da educação do campo na década de 1990, com a aprovação de uma nova LDB em 1996, evidencia-se que esta apresentou (...) a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à rural de certo modo desurbanizado. (Leite, 2002:54). Apesar disto, não se explicitaram princípios e bases de uma política educacional para as populações camponesas.

A lei apresentou como grande meta para a educação alcançar dimensões sócio-políticas e culturais com base na cidadania e nos princípios de solidariedade onde a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à crítica social. O ensino fundamental que fica sobre a responsabilidade dos municípios contará com um calendário escolar próprio adequando-se às peculiaridades locais de cada comunidade favorecendo a escolarida-

de rural baseado na sazonalidade do plantio e outras dimensões sócio-culturais do campo (Leite, 2002:54).

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

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

Esta confirmação pode ser comprovada através da análise do atual perfil da educação do campo traçado pelo estudo "Referências para uma política nacional de Educação no campo", elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da

Educação (Inep/MEC)⁸. Conforme os resultados do estudo publicado em outubro de 2003, de um total de 2,2 milhões de jovens na faixa etária dos quinze aos dezessete anos, cerca de 34% não freqüentam a escola e somente 12,9% dos matriculados estão no ensino médio, nível equivalente a esta faixa etária.

Outros dados que caracterizam a atual situação da educação do campo. Encontramos atualmente no Brasil um quinto de sua população, equivalente a 32 milhões de pessoas, vivendo no campo onde, conforme o Inep, a escolaridade média é de 3,4 anos na faixa etária de 15 anos de idade ou mais, contra 7 anos da população da cidade; 29,8% de adultos analfabetos frente aos 10,3% na cidade; e 23% de alunos na faixa etária de 10 a 14 anos cursando a série adequada à idade diante de uma taxa urbana de 47%.

Quanto às questões de infra-estrutura, conforme o censo escolar de 2002, foi observada a existência de 107.432 estabelecimentos de Educação Básica na zona rural, sendo que a metade destes tem apenas uma sala de aula e oferece somente o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. Em relação às bibliotecas, somente 5,2% das escolas

rurais possuem a estrutura diante dos 58,6% dos estabelecimentos de ensino da área urbana. Esta desigualdade se acirra ainda mais quanto à estrutura de laboratórios de informática, onde se apresenta apenas 0,5% das escolas do campo contra 27,9% nas da cidade; e em relação aos laboratórios de ciências onde estes índices ficam em 0,5% e 18,3% respectivamente.

O número de alunos atendidos por estas escolas atinge 8.267 milhões (15% da matrícula nacional) sendo que destes 60% cursam as primeiras quatro séries do ensino fundamental.

Estes índices novamente tiveram, de alguma forma, respaldo na Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), realizada conjuntamente pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que foi publicada em 2005. A pesquisa teve como principal objetivo levantar informações visando subsidiar a elaboração de políticas públicas e ações articuladas para o desenvolvimento do campo através da melhoria das condições educacionais. Para tanto buscou caracterizar a demanda educacional bem como diagnosticar a situação do ensino

⁸ CORREIO DO POVO. Estudo traça perfil da Educação no campo. Porto Alegre, 26 de outubro de 2003, p. 11.

realizado nas escolas que estão localizadas nos assentamentos de trabalhadores rurais e seus arredores.

Em contrapartida a esta histórica condição, nos anos de 1990, observamos um acirramento das lutas sociais frente a esta condição de desvalorização e precarização da educação do campo.

Um dos pontos culminantes pode ser observado pela realização da do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997 através de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o MST através de seu Setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

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

A principal conclusão a que chegou o evento foi a necessidade de articular os trabalhos que vinham

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

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

A continuidade deste processo teve outro fundamental marco com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998, que teve o papel de trazer novamen-

te à tona a questão da educação da população do campo para a pauta de discussão da sociedade e dos governos em suas diversas instâncias. Esta Conferência MST, UNICEF, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UnB).

Além disto, este momento também inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular, pois trazia em seu cerne a luta pela concepção de educação do campo, e não mais para a educação rural ou educação para o meio rural. Esta concepção, forjada no interior dos movimentos sociais camponeses, traz o campo entendido como sendo mais do que um perímetro não urbano, sendo visto como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”⁹.

Conforme Fernandes & Molina (2004:63):

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos

territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas.

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

Este movimento que se deu a partir da realização do I ENERA e, em seguida a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, teve continuidade através da chamada ‘Articulação Por Uma Educação do Campo’, que seguiu promovendo discussões e fóruns estaduais e regionais tendo como pauta o debate da educação do campo. Esta mobilização também desencadeou, em agosto de 2004, a realização da II Conferência por uma Educação do Campo. Este evento já apresentava a superação da reivindicação apenas de uma educação básica do campo entendendo que a luta deve se dar por uma educação em todos os seus níveis de ensino. Esta Conferência teve por base o

⁹ II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma política pública de educação do campo. Texto Base. Luziânia, Goiás, 02 a 06 de agosto de 2004, p. 03.

eixo “Por uma Política Pública de Educação do Campo” e conseguiu também ampliar as entidades envolvidas na organização do evento e nos debates sobre a educação do campo que congregou, agora além da CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, também a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

Dentre as principais reivindicações colocadas pela Conferência encontramos cinco eixos centrais: “universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à educação básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que incluía ações básicas como o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo, entre outras, (...); ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que in-

clua como ações básicas a interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade, entre outras; valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente, (...); formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo, (...); e respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.”¹⁰

Podemos afirmar que estas mobilizações e reivindicações, forjadas pelos sujeitos coletivos camponeses, têm conseguido influenciar e fazer frente ao confronto de concepções e de direcionamento das políticas públicas para a educação do campo, tal como nos demonstrou a aprovação do parecer 36/2001 e da resolução 01/2002, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a

¹⁰ Declaração Final ‘Por uma Política Pública de Educação do Campo’ aprovada na plenária final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.

partir das elaborações oriundas da I Conferência realizada em 1998.

Para Fernandes¹¹

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

Todo este processo e estas primeiras conquistas expressam a disputa real de projetos e concep-

ções, tanto de escolarização quanto de sociedade, que vem permeando os confrontos e conflitos da situação educacional no país, especificamente no campo.

Formação do Educador - as diretrizes pedagógicas do MST

A educação, para o MST, também se destaca como um importante instrumento de luta pela terra e pela transformação social apresentando, em suas bases, referenciais da pedagogia socialista, conforme evidência em sua proposta pedagógica.

Entendemos que estes aspectos de fundo, que o Movimento vem buscando colocar em prática através de uma reorganização do projeto político cultural que envolve todos aqueles vinculados à organização, também tem tido grande contribuição na expansão e existência deste Movimento que completa oficialmente 22 anos de existência no decorrer de 2006.

A educação, que cumpre um papel estratégico na organização, para o MST é entendida enquanto um dos processos de forma-

¹¹ Palestra proferida no V Encontro Nacional de Ensino de Geografia, realizado no período de 20 a 24 de julho de 2003 em Presidente Prudente, São Paulo com o tema "A Geografia no Cotidiano Construindo a Cidadania: Práticas Formais e Informais". Acessada em 12 de dezembro de 2004 no endereço eletrônico: <http://www.cibergeo.org/agbnacional/fala2003/bernadofernandes.pdf>

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

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

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

Desta forma, busca resgatar a concepção de educação enquan-

to formação humana, demonstrando que tem sido esta a prática encontrada no MST desde sua criação, ou seja, a transformação dos “desgarrados da terra” e dos “pobres de tudo” em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história.

Hoje, a identidade de ser Sem Terra é indicada como algo que simboliza bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou que luta por ela. O Sem Terra tornou-se

uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de coletivo: somos Sem Terra do MST! (...) Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores radicalmente humanistas, que se contrapõem aos valores anti-humanos que sustentam a sociedade capitalista atual. (MST, 2001:05).

Assim, para esta construção, o MST defende que o ele próprio se torna a grande escola, onde o coletivo deixa de ser um detalhe, e passa a ser a raiz da pedagogia; que forma novos sujeitos sociais, e

que educa seres humanos, não cabendo apenas numa escola. Esta pedagogia torna-se muito maior do que as estruturas da escola, envolvendo a vida como um todo, em que certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola.

Ao decidir fazer parte da luta pela terra e pela reforma agrária, o sem-terra opta por sair de seu mundo de isolamento no confronto da luta de classes, passando a fazer parte de uma coletividade, ou seja, o acampamento. Com isso acaba por conquistar uma identidade e vira Sem Terra. Essa vida em coletividade ajuda a constituir as leis que orientam a vida de todos aqueles que ali estão vivendo (o regimento interno). Devido a isto, e a todo processo de luta, afirma o MST: (...) o acampamento vira uma escola: a escola da vida e uma escola de vida. (MST, 2001:14).

A proposta pedagógica indica que as escolas do MST também assumem esta mesma lógica de organização e de gestão dos assentamentos e acampamentos. Não sendo apenas uma mera reprodução, mas de forma que os Sem Terrinha¹² possam aprender a se organizar, saibam escolher e avaliar seus repre-

sentantes, e a observar pela vivência, o funcionamento de uma coletividade, tudo isto acompanhados pelas educadoras. E, ainda, para que saibam, ao mesmo tempo, pesquisar, estudar ou aprofundar, analisar, avaliar, propor, trabalhar, ou seja, que participem também de todo o processo educativo.

Ao acreditar que o funcionamento da escola também forma, capacita e educa, o MST busca construir uma pedagogia em que não basta a simples troca de conteúdos das disciplinas ou uma diferenciação de uma metodologia de sala de aula. Ao contrário, destaca que a maneira de organizar a escola e as relações sociais que são geradas, por esta mesma organização, é tão importante quanto o conteúdo e a didática, buscando, assim, uma mudança não apenas do conteúdo, mas também da forma da escola funcionar de modo a qualificar o processo educativo.

Desta forma, quando se fala em educação no MST, englobam-se os seguintes âmbitos: escolas de ensino fundamental dos assentamentos; escolas (reconhecidas ou não por lei) dos acampamentos; alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos; educação infantil (0 a 6 anos) nas famílias, nas cre-

¹² Crianças e adolescentes Sem Terra.

ches, nas pré-escolas; escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos de ensino fundamental e médio, ensino superior; cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores. Assim, apesar do eixo central continuar sendo a escola, esta passa a ter um sentido bem mais abrangente.

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

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

Com o MST, temos uma mística. Cultivamos símbolos. Temos um jeito de viver e um jeito de falar: ocupamos palavras. Temos um grande objetivo que é a Reforma Agrária. Objetivo este que só se

realiza plenamente com o alvorecer de uma sociedade nova. Na caminhada para concretizar este objetivo descobrimos que a vivência dos NOSSOS VALORES ajuda a construir o caminho. Ajuda a resistir contra anti-valores semeados pela sociedade atual. Mais, os Valores é que dão o tempero de nossa ação. Na vivência dos valores nos tornamos mais humanos e mais lutadores e lutadoras. (MST, 2000:05).

A partir destas reflexões quanto à compreensão de educação, o Movimento considera que sua escola

(...) é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, que como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias. (...) É uma escola que humaniza quem dela faz parte. E só fará isto se tive o ser humano como centro, com sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando as suas temporalidades. A nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar, a eles e a nós também. (MST, 2001:11).

Outro aspecto de igual importância que se destaca é o papel da escola, onde

Uma Escola do MST tem a tarefa de resgatar o amor ao trabalho e a pertença do educando e da comunidade Sem Terra à classe trabalhadora, porque é ela que transforma a natureza com a sua sabedoria e seu esforço físico. A escola pode ajudar a despertar a pertença a uma organização, o MST, e o respeito aos seus símbolos; fazer aflorar o amor ao MST, a ser Sem Terra, a pertencer à terra, a ser parte da terra. Uma Escola do MST é capaz de destacar o valor de ser Sem Terrinha, herdeiros da identidade Sem Terra. Será um dos espaços onde se resgata a memória de eventos importantes para a classe trabalhadora e revela os seus grandes lutadores e lutadoras (MST, 2001:23).

Quanto à compreensão de educando que constitui esta escola, evidencia-se que estes

(...) são crianças, adolescentes e ou jovens (com sua temporalidade própria), são do campo (com saberes próprios) e são do MST (herdeiros de identidade Sem Terra em formação). Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de

competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio, ... e fazer tudo isto sintonizados com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. Por isto, em nossa Escola é vital que as educadoras cultivem em si e ajudem a cultivar nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos (MST, 2001:11).

A proposta é que os educandos sejam desafiados pelos educadores e educadoras a se auto-organizar, com autonomia, bem como a fazer uma opção da escola que desejam construir. Neste sentido, a auto-organização é entendida como o direito dos educandos de se organizarem em coletivos, com tempo e espaço próprios, com a intenção de analisar e discutir suas questões, de elaborar propostas, visando participar como sujeitos da gestão democrática do processo educativo e da escola como um todo. Assim, este espaço torna-se um aprendizado destas práticas na construção do sujeito, devendo ser acompanhado por uma educadora que respeite a autonomia dos educandos.

Destaca-se que algumas destas formas de organização dos educandos já têm acontecido nas

escolas do MST, porém se forem combinadas virão a atender o objetivo da vivência educativa de uma estrutura orgânica mais complexa do que a já existente.

Em relação à divisão de tarefas e funções, deve respeitar as qualidades e aptidões pessoais, prevê o profissionalismo e a disciplina, e busca valorizar a participação de todos de forma a estabelecer responsabilidades individuais.

É importante ressaltar que a compreensão de coletivo perpassa por este ser um organismo social vivo, com instâncias, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes; e, se isto não existir, também não existirá coletivo, apenas uma aglomeração ou concentração de indivíduos.

Entretanto, levantamos a seguinte ênfase apontada pelo MST destacando que

A Escola que aqui apresentamos não existe em nenhum lugar na sua totalidade. Mas os seus principais aspectos estão presentes e em funcionamento em muitos lugares. Cada idéia que aparece (...) é fruto de nossas experiências, que estão em processo. O desafio é aproveitarmos os vários passos dados, em lugares diferentes, para avançar em conjunto, sem deixar de respeitar a realidade e a criatividade de cada grupo e de cada lugar. Não quere-

mos dar um modelo, mas sim algumas referências para a reflexão do coletivo de cada escola. E uma reflexão que não deve parar nunca, acompanhando o movimento de nossa prática e do conjunto do MST. (MST, 2001:04).

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

Ainda, propõe-se que

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

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

do estes(as) participar pelo menos do coletivo das(dos) educadoras(es).

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

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

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

O MST busca promover possibilidades desta educação diferenciada e permanente através de diversas formas que envolvem desde a inserção dos mesmos na militância orgânica de luta em que o Movimento está envolvido até a constituição de escolas de formação próprias do MST (incluindo os cursos de pedagogia), a realização de capacitações anuais com os educadores (as) vinculados à rede municipal de ensino que lecionam nos assentamentos e acampamentos e a realização constante de cursos e oficinas de formação política, nos quais os educadores/as também podem participar.

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

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

Focalizando a particularidade do projeto educacional do MST numa perspectiva omnilateral, levantamos os seus princípios orientadores que, entendidos como o ponto de partida das ações, são o resultado de práticas já antes realizadas e acumuladas nos seus anos de existência e que apontam para dois pressupostos que andam entrelaçados; os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos¹³.

Sendo assim, os princípios filosóficos falam a respeito da visão de mundo, das concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que compreendem que seja a educação. Enquanto isto, os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação de forma a concretizar os princípios filosóficos, sendo elementos essenciais e gerais na proposta de educação e incluindo, especialmente, a reflexão metodológica dos processos educativos. Em nenhum momento as reflexões deixam de ser vistas enquanto oriundas a partir da realidade concreta, de forma dialética diante da práxis social.

A partir dos princípios filosóficos que orientam a prática pedagógica, encontramos propostos cinco elementos: 1. A educação para a

¹³ O maior detalhamento dos princípios da educação do MST pode ser encontrado em: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação no. 08. ANCA, São Paulo, 1996.

transformação social – este princípio define o caráter da educação no MST apontando para um processo pedagógico que se assume como político, vinculando-se organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, buscando a construção de uma nova ordem social que deve ter como pilares básicos a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas; 2. Educação para o trabalho e a cooperação – ao buscar desenvolver um novo projeto/modelo de desenvolvimento rural, em sintonia com as necessidades e os interesses sociais dos trabalhadores do campo e da cidade, defende-se a necessária relação que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. Assim, as práticas educacionais que ocorrem no meio rural, não podem desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana – princípio que aponta para a educação omnilateral, conceito buscado em Marx, onde a práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Assim, uma educação omnilateral, deve

opor-se a educação unilateral que só se preocupa com apenas uma dimensão do ser humano de cada vez (ou só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos). Desta forma, defende-se que a educação no MST assuma este caráter tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer; 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas – este princípio aponta para a contribuição na construção do novo homem e da nova mulher, sendo fundamental para isso uma formação que rompa com os valores dominantes da sociedade atual que se centra no lucro e no individualismo desenfreados. Com isso, a educação deve propiciar o cultivo intencional de novos valores até então vislumbrados como necessários a uma nova ordem social; 5. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana – este princípio baseia-se na profunda crença no ser humano e na sua capacidade de transformação, enquanto uma condição básica para acontecer um processo de educação/formação, onde as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte.

Já os princípios pedagógicos, como apontamento do jeito de fazer e de pensar a educação, expressam treze pontos norteadores

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

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

Ainda, o Movimento destaca que a educação não estará acontecendo apenas no momento em que forem encontrados todos estes princípios levantados, mas tal pro-

posta pedagógica está sendo colocada em prática toda vez que se organizam para a luta por uma nova escola, quando em reuniões nos assentamentos para tratar sobre a educação que interessa desenvolver, toda vez que mais um sem terra aprende a ler ou escrever, ou toda vez que se aumenta o número de Sem Terra que se forma na perspectiva de continuar a luta. Ou seja, toda vez que se atua neste sentido no interior da lógica da realidade que é movimento, incompletude.

A proposta do IEJC – um método pedagógico em construção

O envolvimento do MST com cursos formais de formação de educadores se deu com a realização do curso de Magistério, o qual teve a sua primeira turma iniciada em 1990, no Rio Grande do Sul. A origem deste curso teve como elementos desencadeadores, as circunstâncias objetivas ligadas à luta pela escola pública nos primeiros acampamentos e assentamentos do MST já que dentre estas circunstâncias se encontrava a necessidade de garantir professores do próprio Movimento no interior das escolas conquistadas (Itterra, 2002).

As primeiras turmas demonstraram, através da prática, a

potencialidade tanto política quanto pedagógica, levando estes cursos a se caracterizarem por serem formadores de militantes da educação no MST, além de também formar para o trabalho específico nas escolas.

Em seguida foram criados ainda cursos técnicos de nível médio que estavam em andamento no momento em que se deu a criação do

Instituto de Educação Josué de Castro. Este instituto, criado em 1995, é uma escola de educação média e profissional vinculada ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária estando aberta a educandos de organizações aliadas e à articulação Via Campesina¹⁴.

O Instituto de Educação Josué de Castro, que pertence ao

¹⁴ A Via Campesina é uma organização sem fins lucrativos que luta pelos direitos de camponeses do mundo inteiro enfocando questões como a reforma agrária, a agroecologia e o fim de pesquisas e comercialização de transgênicos. É uma articulação de movimentos camponeses em escala mundial e foi criada em 1992 reunindo diversas organizações camponesas da Ásia, África, América e Europa. No Brasil, são aderentes da Via os seguintes movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) Seu objetivo é centrado na construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que possa garantir a soberania alimentar enquanto um direito dos povos de definir a sua própria política agrícola, bem como as questões relativas à preservação do meio ambiente e ao desenvolvimento articulado à socialização da terra e da renda. Conforme Fernandes (2004) A Via Campesina está em processo de formação. Dos 186 movimentos camponeses registrados pela Via Campesina, somente um terço é vinculado à articulação. A maior parte dos movimentos camponeses da Via está nos continentes americanos e no europeu. Ela existe há 12 anos e procura reunir os movimentos camponeses do mundo para discutir as perspectivas do campesinato e a construção de um mundo inclusivo. O surgimento da Via Campesina fortalece o conceito de camponês, que vinha perdendo espaço político para o conceito de agricultura familiar. A Via Campesina está dividida em representações em oito regiões do mundo e realiza uma conferência internacional a cada três anos em diferentes países. A IV Conferência Internacional da Via Campesina, ocorrida em junho de 2004 em Itaici, interior do estado de São Paulo, com a participação de cerca de 500 delegados de 80 países, debateu a conjuntura agrária e a política internacional, além de estratégias de alianças e os rumos da organização que articula os movimentos camponeses em todo o mundo. Uma das linhas encaminhadas por aquela conferência foi a proposição do rompimento com o órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) para a alimentação e agricultura (Food and Agriculture Organization - FAO) já que esta, em seu último relatório sobre a fome no mundo, defendeu os transgênicos como mecanismo de desenvolvimento da agricultura mundial. Tal posição "foi condenada pelos integrantes do evento que pretendem cortar relações com a instituição. 'A FAO foi colocada a serviço das grandes multinacionais e isto é uma vergonha'. Afirmou Rafael Alegria, secretário geral da Via Campesina. A Conferência aderiu a um documento de repúdio à FAO, assinado por 850 organizações de pequenos agricultores, entregue ao seu secretário geral, Jaques Diouf. 'A FAO afirma em sua carta de fundação que, entre as suas funções, está o incentivo à pequena agricultura e ao combate à fome. Nos últimos cinco anos, o número de famintos passou de 800 mil para mais de 1 bilhão. Quando passou a aceitar os organismos geneticamente modificados como instrumento de combate à fome, passou para a condição de adversária em nossas lutas, assim como a OMC', disse Rafael Alegria". Acessado em 01 de dezembro de 2004 no endereço eletrônico: http://www.mst.org.br/viacamp/conferenciavia_atual.htm .

Iterra, foi criado pela Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) e pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) e tem como objetivo desenvolver atividades de formação, escolarização e pesquisa com jovens e adultos das áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

As experiências com a realização dos cursos de magistério, atualmente denominado pela nova legislação de Curso Normal de Nível Médio, além de continuar acontecendo, agora no IEJC, em sua décima turma, também se expandiu, através do MST, por diversos estados onde este Movimento tem organização tais como o Espírito Santo, Paraíba, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Bahia, Pará e Maranhão.

Segundo Iterra (2002:79), foi no final do ano de 1994 que o MST, através do coletivo de educação, discutiu a necessidade de organizar um curso de educação superior na área de pedagogia.

Através das experiências com as turmas de magistério em andamento, bem como a certeza que para a realização de um curso superior na área de pedagogia necessitava-se a parceria com uma universidade, o início de uma primeira turma de curso superior em pedagogia somente teria início em janeiro de 1998. Este início decorreu após três anos de audiências e reuniões com

diversas universidades públicas do centro-sul do país e se materializou em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), na cidade de Ijuí, Estado do Rio Grande do Sul.

Conforme Iterra (idem:79), o principal fator determinante na demanda deste curso, que no decorrer desta primeira turma seria batizado de 'Pedagogia da Terra', se deu pela constatação da fragilidade da formação pedagógica das pessoas responsáveis pela condução das tarefas ligadas ao setor de educação do Movimento em seus respectivos estados. Além disto, as pessoas responsáveis pelo coletivo nacional de educação também apresentavam a necessidade de continuar estudando.

Da mesma forma como o curso de magistério tornara-se um laboratório teórico-prático do projeto de educação do MST, para Iterra (idem:80) as expectativas do coletivo em relação ao curso de Pedagogia buscavam torná-lo um lugar de aprofundamento e discussão da Pedagogia do Movimento, além de promover uma formação política mais ampla para os integrantes do setor e fazer deste um espaço de elaboração específica em educação fundamental, educação de jovens e adultos e educação infantil.

Neste ano de início da primeira turma do curso superior de pedagogia, Iterra destaca dois outros

importantes momentos que contribuíam na compreensão da origem e do processo de construção do curso. Um deles se refere ao contexto mais amplo das lutas do MST que vivia um momento de abertura à sociedade e de reafirmação da questão agrária na agenda política do país.

Outro elemento importante a ser destacado foi a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo que ampliou as articulações e a abrangência das lutas por educação realizadas pelo Movimento. Esta conferência, conforme já destacado anteriormente, fora realizada no mês de julho daquele ano tendo envolvido em sua promoção as seguintes entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB). Estas, após a realização do encontro, assumiam a tarefa de dar continuidade à mobilização nacional que fora desencadeada com a realização da conferência.

Neste empuxo desencadeado por estas diversas ações, a partir de 1999 tiveram início em outros estados, novas turmas de Pedagogia em parceria com outras universidades tais como a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Estadual de Mato

Grosso (UNEMAT). Em 2001 teve início um curso em conjunto com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e, em 2002 a primeira turma do convênio entre Iterra e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) que também vinha nascendo naquele mesmo ano. Ainda em 2002 também teve início em julho uma turma em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em 2003 iniciou a segunda turma do convênio Iterra/UERGS. Em 2004 teve início um curso junto a Universidade de São Paulo (USP) e, no final de 2004, também foi implementado um curso no estado da Bahia, em articulação do MST com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nos anos seguintes outras turmas do curso de Pedagogia da Terra foram iniciadas em conjunto com universidades públicas brasileiras.

Esta intensificação de criação de turmas de Pedagogia, conforme Iterra (idem:80) vinha a partir da avaliação do MST de que era necessário superar o ritmo inicial que se teve na implantação dos cursos de Magistério. Além disso, também se encontravam presentes as condições necessárias para tanto visto o momento conjuntural de mudanças e também a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que havia também sido criado em 1998 pelo governo

federal permitindo uma certa facilitação de negociação com as universidades em relação à criação dos cursos.

Conforme a proposta do curso, na discussão feita com as universidades, o MST propõe como elementos básicos para a realização dos cursos as seguintes questões: a constituição de uma turma específica para os estudantes do MST com uma forma diferenciada de organização curricular e de vestibular; adequações na base curricular do curso de Pedagogia existente na determinada universidade no sentido de atender as demandas e de conhecimentos específicos em relação a educação do campo; além de pleitear condições dignas de estudo e de moradia para os educandos nos locais de realização da turma.

Estes elementos já estiveram presentes desde as negociações para a realização da primeira turma em 1998 quando o MST conseguiu que a Unijuí criasse uma nova habitação, além de também provocar a criação de uma nova habilitação no curso de pedagogia já existente na universidade. Esta nova habilitação passaria então a formar educadores para o conjunto da educação fundamental, diferentemente das demais habilitações daquela instituição que formam apenas para os anos iniciais.

Com mais estas conquistas alcançadas pelo MST no campo educacional, especificamente nas áreas

de magistério e pedagogia, estes cursos passaram a ser ponto de pauta obrigatório nas reuniões de seu coletivo nacional de educação na perspectiva tanto de discutir o aumento do número de turmas em todo o país devido às demandas presentes na realidade objetiva, bem como de avaliar o processo de condução dos cursos e os limites e possibilidades da relação entre o Movimento e as universidades.

As avaliações positivas destas conquistas também levaram à mobilização interna em outras instâncias do Movimento que passaram a incluir a discussão dos cursos formais na agenda de discussão compreendendo estes também como espaços de formação de técnicos e de militantes. Estes debates ampliam e intensificam a luta pela realização de cursos de nível técnico e superior nas diversas áreas que já vem sendo, de certa forma, materializados.

Dentre estes, o MST já desenvolve o curso técnico de nível médio na área de administração de cooperativas (TAC) que vem sendo realizado desde 1993 no Rio Grande do Sul, e de um curso superior na área de desenvolvimento rural e gestão agroindustrial, iniciado em 2002, na Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro, entidade educacional localizado em Braga, Rio Grande do Sul, que tem vinculação aos movi-

mentos sociais do campo. Este curso também foi originado do convênio que envolveu os Movimentos da Via Campesina e a UERGS. Além destes, outros cursos de nível superior já vem sendo iniciados em alguns estados do país pelo MST em convênio com as universidades públicas tal como o curso de graduação em agronomia junto a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Um importante aspecto de todo este processo analisado por Iterra destaca "(...) o significado histórico deste processo de ocupação da Universidade pelo Movimento Social. Os sujeitos de ambos têm se educado reciprocamente e contribuído na projeção/construção de políticas públicas que permitam avançar na democratização do acesso do povo à educação e a uma educação voltada aos seus interesses sociais." (idem:83).

Ainda, outro importante aspecto que destacamos passa pelo fato de que este processo tem materializado, através de algumas turmas do curso de pedagogia, uma luta que vem promovendo uma frente cada vez maior de articulação e ação conjunta entre os movimentos sociais camponeses, através da Via Campesina.

Neste sentido, dentre as turmas do curso de pedagogia forjadas pelo MST até 2002, destacamos aquelas duas que tiveram ori-

gem através do convênio UERGS e Iterra, tendo uma delas iniciado em 2002 e outra em 2003. Como já dissemos anteriormente, este convênio originou-se num momento em que a própria UERGS vinha sendo construída no interior de um governo democrático popular onde, em busca de parcerias para realizar uma nova turma no Rio Grande do Sul, o MST acabou por participar das discussões em torno da criação da universidade estadual.

Retornando àquele momento, especificamente em junho de 2001, o Iterra entregava à comissão de implantação da UERGS um documento solicitando uma turma de pedagogia para a formação de educadores do campo. Já em agosto daquele mesmo ano, tanto o Iterra como o MST e demais organizações populares foram chamados a debater o projeto dos cursos relativos aos seus interesses, ou seja, o curso de pedagogia e o curso de desenvolvimento rural e gestão agroindustrial.

O debate, levado para o interior das organizações envolvidas também perpassou o conjunto dos movimentos articulados em torno da Via Campesina, o que resultou, após diversas discussões, na definição de que o curso que o Instituto havia solicitado seria destinado a educandos do conjunto dos Movimentos da Via Campesina.

Assim, o MST, em conjunto com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), e o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), inaugurava então em 2002 a primeira turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina Brasil (Iterra, 2002:81).

O Iterra, criado pela Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) e pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), tem o objetivo de desenvolver atividades de formação, escolarização e pesquisa com jovens e adultos das áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

A filosofia da escola baseia-se nos princípios de educação de qualidade social para todos; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que ajude a preparar os sujeitos da transformação social; educação que cultiva valores; educação para o trabalho e a cooperação; educação como processo permanente de formação e transformação humana; e educação do campo.

Os cursos atualmente desenvolvidos pelo Iterra são os cursos de Técnico em Administração de Cooperativas (TAC); Normal de Nível Médio (Magistério); Técnico em Saúde Comunitária; Educação de Jovens

e Adultos de Nível Médio; Qualificação Profissional em Comunicação Social e Pedagogia Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos (Pedagogia da Terra).

A partir do convênio realizado entre o Iterra e a UERGS, as duas turmas de Pedagogia da Terra da Via Campesina são denominadas, junto à universidade, pelo nome oficial de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao funcionamento do curso de Pedagogia da Terra, a coordenação deste tem sido de responsabilidade comum do Iterra em conjunto com a área de educação da UERGS. Já no interior do Iterra, os Movimentos envolvidos com o curso, se organizaram de forma a constituir um Colegiado de Coordenação, do qual participam as coordenadoras do curso tanto por parte da escola como por parte da UERGS, além de duas pessoas de cada organização onde uma delas é um educando da turma e a outra é a pessoa responsável pelo acompanhamento dos educandos. Este colegiado reúne-se com todos os seus membros pelo menos uma vez a cada etapa do curso para as atividades de avaliações e planejamentos. Ainda, uma representação menor deste colegiado, composta pelos educandos representantes e a coordenação interna do curso se reúne sempre que ocorrem

demandas em relação ao processo pedagógico da turma.

Os professores do curso são aqueles vinculados a UERGS. Quando esta tem o quadro de professores solicitados e demandados pelo curso eles vêm e desenvolvem as atividades. Quando o quadro não atende a demanda exigida pelo curso, ou quando o Iterra já tem o professor para uma área específica, a escola indica o nome deste e estes participam como professores convidados. A maioria dos professores que ministra as aulas tem sido da UERGS, mas também são vários os professores que têm sido convidados.

Em relação ao grupo de alunos, a turma II, a qual constitui o sujeito de nosso estudo, é atualmente constituída por quarenta e seis educandos sendo estes trinta pertencentes ao MST, oito pertencentes ao MAB, quatro pertencentes ao MMC, um da PJR, dois do MPA, um do MTD onde a média de idade corresponde a vinte e cinco anos.

Quanto aos objetivos do curso, estes se expressam em quatro pontos, tal aparece no projeto do curso de pedagogia da universidade: afirmar a educação enquanto direito humano; democratizar o acesso à

informação, ao saber especializado e a cultura acadêmica, permitindo a compreensão dos processos sócio-culturais em curso; desenvolver qualificações que possibilitem fazer o uso e inovar as tecnologias relacionadas à educação, numa perspectiva emancipatória e de estreitamento das relações entre educação e desenvolvimento sócio-cultural regional e global; formar o professor em suas dimensões política, epistemológica e estética, apto a desenvolver estratégias educativas e democratizadoras do acesso, do conhecimento e da gestão educacional (Iterra, 2002:61).

A estrutura do curso obedece a legislação vigente para os cursos de graduação em pedagogia vigente no país. Com isto, a carga horária do curso possui 2800 (duas mil e oitocentas) horas¹⁵ que são distribuídas ao longo de nove semestres letivos. Deste total de horas, 800 horas aulas são destinadas às atividades de prática como componente curricular e estágio curricular supervisionado envolvendo experiências com a educação de jovens e adultos e com séries iniciais. A carga horária das disciplinas ou, como são chamadas no curso, dos componentes curriculares são de 30 ou 60 horas aula.

¹⁵ A referente carga horária do curso mantém-se conforme orientava a legislação vigente no período de sua criação. O referido curso não entra na nova normatização da Resolução N. 01, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que recolocou a vigência de 3200 horas aulas para os Cursos de Pedagogia.

Cada semestre letivo, conforme o regime de alternância do curso, é composto por um tempo escola (TE) e um tempo comunidade (TC). O TE é o tempo de estudo presencial na escola e tem uma duração que varia de dois a três meses, conforme a necessidade. O TC que se realiza na realidade da qual os educandos são oriundos, trata-se de trabalhos de campo e de complementação dos estudos em andamento, ambos vinculados ao trabalho de pesquisa desenvolvida por cada educando. A pesquisa, que perpassa do início ao fim do curso, se insere no interior das linhas de pesquisas definidas para cada uma das turmas pelos movimentos sociais da via campesina conforme as suas demandas.

Conforme os documentos consultados,

A pesquisa tem um lugar importante no curso por estar colocada como 'ferramenta articuladora de saberes locais e globais e exercício imprescindível na formação humana, sendo ao mesmo tempo, instrumento de leitura do real, de apropriação de conhecimentos e de intervenção na realidade local e regional' (Itterra, 2002:62).

O currículo do curso ainda se organiza a partir de quatro eixos temáticos sendo estes: sociedade e educação, conhecimento e educação, educação anos iniciais e educação de jovens e adultos e, pesquisa em educação.

A matriz principal desta escola é a matriz organizacional do MST, que é educativa. Por isto a escola se organiza em tempos educativos onde nem todos acontecem diariamente, mas estão presentes durante a semana de atividade. Dentre estes tempos temos: Tempo formatura (diário): objetiva a socialização da identificação do coletivo. Todas as manhãs, os grupos organizados em núcleos de base constituídos em média por dez educandos, realizam informes acerca do funcionamento de seu grupo, de possíveis ausências de algum educando, entre outras questões. Neste tempo também acontece a mística que contribui para alimentar a luta travada pelos movimentos sociais envolvidos neste processo. Tempo aula (diário): presencial e sala de aula com o educador. Tempo Estudo: é um tempo em coletivo que objetiva qualificar o entendimento dos conteúdos. Tempo leitura: tempo da leitura individual, me apropriando da necessidade de delimitar um tempo para a leitura na rotina individual, de cultivar o hábito para a leitura. Tempo cultura: socialização dos elementos culturais entre os educandos. Tempo trabalho: onde nos organizamos para manter a nossa sobrevivência, imerso ao tempo escola. São doze horas semanais. Tempo reflexão escrita (diário): momento da parada para refletir de que maneira esta vivência está contribuindo para a minha educação e para o coletivo, é o

registro do processo educativo de cada um. Tempo núcleo de base (NB): reunião do núcleo de base para discutir suas questões necessárias. Tempo oficina: proporcionado ao acesso de algumas habilidades, adquirir ou aperfeiçoar alguma habilidade já adquirida. Tempo educação física: tempo para desenvolver algumas habilidades, físicas, reestruturação de jogos e brincadeiras. Tempo verificação de leitura: ligado ao tempo leitura. É o tempo para expor o que se está lendo, sua compreensão e debate do que se está lendo. Tempo notícias: para se obter as informações via televisão, impressa, escrita, através de murais, etc.

Para o MST, na experiência que vem sendo desenvolvida nos cursos de Pedagogia da Terra, a vivência não é somente a estrutura, mas a maneira como se vive esta organização da escola. Não se trata apenas estudar a teoria, mas de vivenciá-la na prática e ir reorganizando o que é preciso ser reorganizado.

Ao partirmos de uma determinada referência de teoria do conhecimento (materialismo histórico

dialético), que subsidia também uma teoria pedagógica (princípios que têm orientado o processo pedagógico deste projeto) e, como pano de fundo, um determinado projeto de sociedade (o socialismo), entendemos que o conhecimento deve ser abordado de forma que sejam feitos os nexos históricos, em constante relação com a luta de classes, possibilitando a apreensão das contradições do real, as quais atuam com motor da história.

O trabalho que vem sendo desenvolvido na experiência do Curso de Pedagogia da Terra, realizado no Iterra, apesar de sofrer as determinações da forma como o trabalho se estrutura sob o capital, tem apontado possibilidades de alteração do trato com o conhecimento e com a organização do trabalho pedagógico. Possibilita identificar a necessária alteração da organização do trabalho pedagógico abordando o conhecimento na sua totalidade. Neste sentido, a possibilidade de essência identificada está na organização curricular a partir da prática, partindo de complexos temáticos¹⁶, tendo o trabalho enquanto princípio educativo¹⁷.

¹⁶ Complexo significa composto. Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou idéias centrais determinadas. (...) A ligação, a reunião constitui-se, de fato, na marca essencial do sistema por complexo, mas o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação dos fenômenos, nas suas complexidades, nas interações, nos estudos correlacionais entre os fenômenos. (...) O trabalho é o fundante da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como centro do ensino. A realidade do trabalho das pessoas é o pivô central ao redor do qual se concentra todo o restante (COMISSÃO NACIONAL DE INSTRUÇÃO, 1924 apud FREITAS 2003, p.64)

¹⁷ A discussão sobre a questão do trabalho enquanto princípio educativo pode ser encontrada mais detalhadamente na obra: PISTRAC, M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

Compreender os diversos modos de produção que já existiram, fazer a análise do sistema capitalista e ampliar a visão sobre ideologias sustentadas pelos sujeitos coletivos revolucionários no confronto das lutas sociais, que visam não só a reforma agrária, mas uma mudança do sistema, que supere a sociedade de classes, nos remete a considerar, ainda, a necessidade da organização revolucionária, da educação política e da consciência de classe. Destacamos, neste sentido, a fertilidade do terreno aonde a experiência vem sendo realizada, a qual possibilita elementos essenciais necessários a uma prática pedagógica com base em princípios de uma educação para transformação social.

Em nossas primeiras aproximações dos dados, expostos preliminarmente neste momento, podemos constatar que diversos elementos da proposta pedagógica do MST, incorporado pela Via Campesina, podem ser encontrados na práxis pedagógica do Instituto de Educação Josué de Castro/Iterra.

Neste sentido, podemos provisoriamente afirmar que vêm sendo materializadas, através destes sujeitos coletivos do campo, de caráter revolucionário, novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico que permitem um direcionamento da formação numa perspectiva omnilateral solidificando bases para a construção princípios que orientam uma teoria pedagógica articulada a um projeto his-

tórico superador das relações de produção da vida sob o capitalismo.

Esta experiência vem configurando, por um lado como um grande desafio frente às dificuldades e limites enfrentados diante da realidade brasileira no atual momento histórico em que vivemos e, por outro, como uma importante possibilidade de materialização de experiências no campo da educação crítico-superadora. Assim, vem se consolidando como referência para a elaboração de proposições para a formação acadêmica das diversas áreas do conhecimento desenvolvidas pelas universidades brasileiras e, especificamente, para a área de educação física.

Referências

- BRASIL vai mal no ranking do ensino. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 07 out. 2003, Ensino, p. 07.
- CALDART, R. S. Pedagogia da Terra-Formação de identidade e identidade de formação. In: *ITERRA. Cadernos do Iterra*, Ano II, no. 6, Dez. 2002, p. 77-98.
- CAMPOS, P. S. & SANTOS, K. Eles não têm Previdência. *Zero Hora*, Porto Alegre, 07 jul. 2003, Reportagem Especial, p. 04.
- CHEPTULIN, A. *A dialética materialista*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- DIAS, E. Reestruturação Produtiva: forma atual da luta de classes. In: *Outubro. Revista do Instituto de Estudos Socialistas*. Maio 1998, no. 01, São Paulo, Xamã, pp. 45-52.

- FERNANDES, B. M.; DA SILVA, A A, GIRARDI, E. P. Questões da Via Campesina. Texto acessado em 12 dezembro de 2004 no endereço eletrônico: <http://www2.prudente.unesp.br/dgeo/nera/publicacoes.html> .
- FERNANDES, B. M. & MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. (orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 53-89.
- FREITAS, L C de. Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'. In: Educação & Sociedade, Ano IX, n. 27; setembro de 1987, p. 122-140. São Paulo: Cortez.
- _____, L. C. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.
- LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. 2ª. ed. São Paulo: Cortez:2002.
- NETO, L. B. Sem Terra aprende e ensina. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento do Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SIMAS, C. Produção mundial maior não mata a fome. Correio do Povo, Porto Alegre, 26 de outubro de 2003, Geral, p. 09.
- ## Documentos Consultados
- FERNANDES, Bernardo M. Gênese e Desenvolvimento do MST. Caderno de Formação no. 30. São Paulo, MST, 1998.
- ITERRA. Pedagogia da Terra. Cadernos do Iterra, Ano II, no. 6, Dez. 2002.
- ITERRA. Método Pedagógico. Cadernos do Iterra, Ano IV, no. 9, Dez. 2004.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação no. 08. ANCA, São Paulo, 1996.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. O que queremos com as escolas dos assentamentos. Caderno de Formação no. 18. São Paulo, MST, 1999.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Nossos Valores – Pra Soletrar a Liberdade no. 01. ANCA, São Paulo, 2000.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental. Caderno de Educação no. 09. 2ª ed., ITERRA, Veranópolis, 2001.

Contatos:

naircasagrande@yahoo.com.br

Recebido: mar/2006

Aprovado: nov/2006