

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE EDUCAÇÃO

IGNÊS AMORIM FIGUEIREDO

**A ESCOLA DE ALTERNÂNCIA NO MST PARANAENSE: EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA DE RESISTÊNCIA E COOPERAÇÃO**

PONTA GROSSA

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE EDUCAÇÃO

IGNÊS AMORIM FIGUEIREDO

**A ESCOLA DE ALTERÂNCIA NO MST PARANAENSE: EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA DE RESISTÊNCIA E COOPERAÇÃO.**

Dissertação apresentada em
cumprimento parcial dos quesitos para
obtenção do título de Mestre em
Educação, pela Universidade Estadual
de Ponta Grossa, área de concentração
“História e Políticas Educacionais”.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Marques
do Vale.

PONTA GROSSA

2008

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

F475e Figueiredo, Ignês Amorim
A escola de alternância no MST paranaense : experiência
educativa de resistência e cooperação. / Ignês Amorim Figueiredo.
Ponta Grossa, 2009.
168f.
Dissertação (Mestrado em Educação – Área de Concentração :
História e Políticas Educacionais), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Antônio Marques do Vale

1. Educação. 2 Cooperação. 3. MST. 4. Pedagogia da
Alternância. 5. Resistência I. Vale, Antônio Marques do.
II.T

CDD: 370.193.46

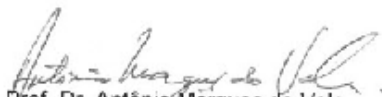
TERMO DE APROVAÇÃO

IGNÊS AMORIM FIGUEIREDO

**ESCOLA DE ALTERNÂNCIA NO MST PARANAENSE: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA
DE RESISTÊNCIA E COOPERAÇÃO.**

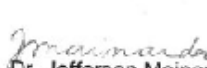
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Antônio Marques do Vale
UEPG


Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya
UEM


Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
UTP


Prof. Dr. Jefferson Mainardes
UEPG

Ponta Grossa, 10 de dezembro de 2008

*Nenhuma soma de experiências é capaz de provar que estamos certos, mas
basta somente uma para provarmos que estamos errados.*

Albert Einstein

DEDICATÓRIA

*Dedico à incessante luta de homens e mulheres em prol de uma sociedade
mais justa para todos os seus membros,*

Ao meu filho Yves,

A Maria Eliza Tupiná e a Nelson Madeira.

AGRADECIMENTO

A Deus, pela oportunidade em servi-Lo, convivendo com tantos irmãos na busca de uma sociedade melhor.

Ao Prof. Dr. Antônio Marques do Vale — Orientador — que ensinou e proporcionou um caminho mais humano na pesquisa.

A meus pais Lucas e Geralda, pelos primeiros ensinamentos de vida e pelo seu amor.

Às minhas professoras primárias, Edna Mol Papa e Raimunda Martins que despertaram em mim o desejo de aprender.

A minha professora de geografia Maria Alice Lage, que suscitou em mim o gosto pelas Ciências Naturais.

A minhas colegas da E.E.M.Z.A., Neide das Graças, Penha, Dulce Citi, Adriana Lúcia Moreira e Adriana Maria de Carvalho.

A meu professor de Técnicas Agrícolas, Cláudio de Oliveira, que me levou ao envolvimento com as Ciências Agrárias e a defender a cultura campesina.

A meus colegas do Curso de Agricultura: Lia, Afonso, Leca, Maria Imaculada, Jorge, Eliane, Vanilda e Concon, que foram meus precursores em luta decidida pela defesa da cultura da terra.

A minhas professoras de Pedagogia: Neuza Maria Néia Pinheiro, que inseriu em mim a preciosa marca da militância por uma educação para todos, e Nair Andrade, um exemplo de postura ética na educação.

A minhas colegas de Pedagogia, Simone Paulino e Elizandra Marrega, pelo apoio incondicional.

Aos professores do Mestrado em Educação: Dr^a Ercília Maria Angeli Teixeira, Dr^a. Maria Isabel Moura Nascimento, Dr^a, Maria José Subtil, Dr. Adair Ângelo Dalarosa, cujas aulas contribuíram para o aprimoramento da pesquisa; em especial, Dr. Ademir José Rosso e Dr. Jefferson Mainardes, pelo apoio e incentivo ao longo do caminho.

A meus colegas de mestrado: Francisca Júlia, Ivo Zanella, Egeslaine, Kelly Junges, Marijane, Edenilson, Irene Fonseca, Rodrigo Eidam, Marcos Kusnik e Jacqueline, que comigo, em amizade, foram construindo o ambiente de fraternidade que ajudou nos momentos difíceis do processo.

Aos muitos amigos...

Às Secretárias da Pós-Graduação e do Mestrado, Ercília e Cléia, que, nestes anos, sempre que solicitadas, se mostraram prontas a servir com eficiência e dedicação.

Às companheiras Fernanda, Silvana e Cida, da Escola Agrotécnica Milton Santos – Maringá-PR, equipe pedagógica, monitores e alunos; muito contribuíram, com suas experiências de resistência, para a pesquisa sobre a Alternância no Paraná; em especial, ao companheiro Lufrido, pelo exemplo de fé perseverante.

À companheira Sandra Maier, Pedagoga da Escola Superior Latino-americana de Agroecologia — Lapa-PR, alunos e monitores, exemplos de trabalho e luta, dentro do ideal do MST, por uma educação rural comprometida.

Aos Companheiros José Carlos Troguilho, Célio, Jocelaine, da Brigada Emiliano Zapatta — Ponta Grossa-PR, pelo apoio testemunhal e bibliográfico sobre MST e educação.

Aos companheiros Oséias, Milton e esposa, do Assentamento ITCF, na Conceição, região do Abapan — Castro-PR, porque contribuíram com materiais sobre os movimentos e organizações agroecológicas dentro do MST.

Aos colegas de trabalho do Colégio Edna Wollner Sviercoski, em especial a Diretora e amiga Cristina Aparecida Lazarini: sua compreensão e apoio foram muito importantes para a concretização da pesquisa.

Aos colegas e integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa “Filosofia, História e Educação — GEPFHE —, particularmente ao Prof. Luiz Paulo Ferreira de Barros, que me auxiliou na pesquisa de campo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a educação alternativa (escolar e acadêmica) do Movimento Sem Terra (MST) com aplicação da “Pedagogia da Alternância”; e detectar, nessa experiência, formas político-pedagógicas de resistência à exploração contra camponeses, proletários e oprimidos em geral. O objeto desta dissertação é, especificamente, a Escola de Alternância, que apareceu na França em 1935 e que suscitou experiências similares no Brasil, a partir de 1970, em meios onde pretendiam formar um sujeito criativo, militante, com consciência cooperativa e, pois, ecológica. A diretriz pedagógica originária, contextualizada, para rurais e seus filhos, foi assumida por grupos do MST-PR (em especial Lapa e Maringá), a fim de mediatizar a resposta crítico-prática aos ideais de transformação social dos camponeses. Os procedimentos metodológicos da pesquisa incluem a exploração bibliográfica e a abordagem qualitativa, selecionando documentos, reunindo depoimentos e entrevistas semi-estruturadas com alunos trabalhadores, com monitores e líderes do MST nas Escolas. Dois nomes referenciais fornecem a direção crítica da pesquisa: Antonio Gramsci, enquanto defende que todos se unam dialeticamente para construir a história e o progresso da nação, em novo bloco histórico que reclama a inteligência e a ação igualmente dos camponeses em vista da superação de hegemonias opressoras; e Paulo Freire, cuja pedagogia do diálogo, da autonomia, da esperança e da resistência sempre está muito presente às atividades do MST, e cujas propostas são fundamentais para a prática realmente educativa. Tendo analisado a condição histórica do aluno camponês, o MST pôs a descoberto que o modelo capitalista força a uma trajetória de opressão; o educando busca instrução, mas rompe com os laços familiares e culturais, e a cada vez, regressando à sua comunidade, se vê descaracterizado pela leitura da realidade que o aliena do seu mundo e o fecha a todo sentimento de cooperação. Pela nova experiência educativa do MST, o educando apreende dialeticamente a realidade e, no processo contínuo de ensino-aprendizagem, diálogo de saberes, alterna sua formação entre dois momentos ou períodos, do ambiente escolar e do ambiente familiar/comunitário; seguindo uma metodologia de observação e pesquisa, ele contextualiza da sua realidade sócio-profissional. A Escola de Alternância, na experiência absorvida pela Via Camponesa, defende a agricultura de subsistência, discute a autonomia alimentar no planeta e coopera para desconstruir pensamento e prática reducionistas próprios da hegemonia burguesa inumana. Na firmeza do seu pluralismo, essa Pedagogia visa a formar homens para o trabalho no campo e cidadãos com posicionamento.

Palavras-Chave: Educação, Cooperação, MST, Pedagogia da Alternância, Resistência.

ABSTRACT

This research aims at investigating the alternative education (at school and at the academy) of the Landless Workers Movement, (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST) with the appliance of the "Alternation Pedagogy" to detect on this experience political pedagogical forms of resistance against exploit practices over peasants, workers and oppressed people in general. The goal of this dissertation is, specifically, the Alternation School with appeared in France in 1935 and that rouse similar experiences in Brazil from 1970, in certain environments where the intention was to educate a creative, militant and with cooperative conscientiousness person and, so, ecologic. The original pedagogical direction was put into the context of the peasants and their children and adopted MST's groups (of the State of Paraná in special Lapa and Maringá cities) in order to mediate the response critical and practical of social transformation ideals of the peasants. The methodological procedures of the research included bibliographical exploration, qualitative approach, selecting documents, collection sets of interviews based on a semi-structured model with working students, monitors and leaders of the MST's at their schools. Two reference names guided the research critic: Antonio Gramsci, on his defense that all people must join dialectally to construct the history and the progress of the nation, a new historical block that claims intelligence and action equally from the peasants in terms of surpassing of the oppressing hegemonies and Paulo Freire with his dialogue, autonomy, hope and resistance pedagogy are primordial to a really educative practice. It have been analyzed the historical condition of the peasant student, the MST revealed that the capitalistic model forces a oppression trajectory; the students seek for instruction but break familiar and cultural links and every time they back to the community they see themselves by a reality interpretation which cause alienation in face of their world and close the cooperative feelings. By the MST's new educational experience the student learns dialectally the reality and, in this continuous teaching-learning process, dialogue of knowledge, the student shifts his / her formation between two moments: the school moment and the familiar / communitarian. Following a methodology of observation and research the students are able to contextualize their socio-professional reality. The Alternation School on its experience assorted by the Via Campesina, support the subsistence agriculture, discuss the alimental autonomy of the planet and cooperate do disassembly the reductionism present in thoughts and practices peculiar of the inhuman bourgeoisie hegemony. On the steadiness of its pluralism this pedagogy seeks to educate men to work at the countryside and citizens with attitude.

Keywords: Education, Cooperation, MST, Alternation Pedagogy, Resistance.

LISTA DE SIGLAS

ARCAFAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
CC	Colocação em Comum
CEAGRO	Centro de Agroecologia
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CJR	Pastoral da Juventude Rural
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONCRAB	Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda.
CPA -	Cooperativa de Produção Agropecuária
CPS	Cooperativa de Prestação de Serviços
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CF	Casa Familiar
CFRs	Casas Familiares Rurais
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CR	Caderno de Realidade
CRF	Casa Familiar Rural
EAMS	Escola Agroecológica Milton Santos
ECA	Escola Comunitária Agrícola
ECORS	Escolas Comunitárias Rurais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELAA	Escola Latino-Americana de Agroecologia
ENERA	Encontro Nacional de Educadora e Educadores da Reforma Agrária
FEAB	Movimento dos Estudantes de Agronomia do Brasil.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITEPA	Instituto Técnico de Ensino e Pesquisa na Reforma Agrária
ITERRA	Instituto Técnico da Reforma Agrária
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MFRs	Maisons Familiales Rurales
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não-Governamental
PA	Pedagogia da Alternância
PE	Plano de Estudo
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TAC	Técnico de Administração de Cooperativas
UnB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: REVISÃO DE LITERATURA.....	22
CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1 MST – A LUTA PELA TERRA NA ESCOLA.....	28
2.2 PESQUISA PELAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA SUPERAÇÃO.....	29
2.3 A RUPTURA RADICAL DA FILOSOFIA DA PRAXIS.....	31
2.4 REALIDADE E RESISTÊNCIA.....	38
2.5 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DO MST.....	40
2.6 A INFLUÊNCIA DE MARX, ENGELS, GRAMSCI E FREIRE NA EDUCAÇÃO DO MST.....	41
CAPÍTULO 3: MST NO PARANÁ E EDUCAÇÃO.....	46
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MST NO PARANÁ.....	46
3.2 CURSOS COM ALTERNÂNCIA DA VIA CAMPESINA NO PARANÁ.....	49
3.2.1 A Via Campesina presente apoio na educação do MST.....	51
3.2.2 Histórico da Via Campesina.....	53
3.2.3 A organização.....	54
3.2.4 Estrutura organizativa.....	55
3.2.5 Objetivos.....	56
3.2.6 Composição do Movimento.....	56
3.2.7 O apoio internacional do Governo Venezuelano à Via Campesina.....	57
3.2.8 O início dos projetos educacionais no MST.....	58
CAPÍTULO 4: ANTECEDENTES E A PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA NO MST –PR.....	61
4.1 HISTÓRIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	61

4.1.2	Reconhecimento jurídico da Pedagogia da Alternância.....	62
4.1.3	A estatística da abrangência regional da Escola de Alternância no Brasil...	65
4.2	AS BASES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	66
4.3	AS CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MST	71
4.3.1	A pedagogia libertária nas Escolas de Alternância do MST.....	71
CAPÍTULO 5: A REFERENCIAL DE UMA PEDAGOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA: A RESISTÊNCIA NO MST.....		74
5.1	O DEBATE EDUCATIVO SEGUNDO GRAMSCI.....	74
5.1.1	O homem, um ser intelectual coletivo.....	75
5.1.2	A Filosofia da Práxis entre o homem intelectual e o homem da massa.....	78
5.1.3	A filosofia da práxis de Gramsci.....	78
5.2	MST- EDUCAR PARA AÇÃO E COOPERAÇÃO.....	79
5.2.1	Definição do termo Cooperação.....	79
5.2.2	O histórico das cooperativas no Brasil.....	81
5.2.3	Tipos de cooperação.....	82
5.2.4	A oposição como processo social.....	84
5.2.5	A competição no espaço cooperativo.....	85
5.2.6	A rivalidade, uma competição pessoal.....	86
5.2.7	O conflito perante as normas de cooperação.....	87
5.2.8	Sobre a natureza do sistema cooperativo.....	89
5.2.9	O sistema cooperativo como alternativa ao modelo capitalista.....	90
5.2.10	A consciência cooperativa no Movimento Camponês.....	92
5.2.11	A cooperação nos Assentamentos rurais do MST.....	94
5.2.12	A necessidade de formação e capacitação para camponeses.....	96
5.2.13	Cooperação Agroecológica no enfrentamento ao Agronegócio.....	99
5.2.14	A luta por uma educação alternativa em movimento.....	102

CAPÍTULO 6: AS EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA DO MST ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....		110
6.1	A ORGANIZAÇÃO COLETIVA PARA REPRODUÇÃO DO MOVIMENTO	110
6.1.1	A grade curricular e a composição do quadro de monitores.....	112
6.1.2	A organização estrutural das relações pedagógicas.....	115
6.1.3	O papel da mística na Educação de Alternância no MST.....	117
6.2	EXAME DAS CATEGORIAS.....	121
6.2.1	Concepção de aluno segundo educandos, monitores e coordenadores pedagógicos.....	123
6.2.2	Concepção de cooperação dentro da Escola de Alternância no MST	124
6.2.3	A contribuição da Escola de Alternância para a formação da criatividade e da cooperação no educando.....	140
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		142
8. REFERÊNCIAS.....		148
NOTAS		153
APÊNDICE.....		154
ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM MONITORES		155
ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EDUCANDOS		157
ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....		158
ANEXOS.....		

INTRODUÇÃO

A pesquisa nasceu da inquietação desta pesquisadora diante da observação diária, no seu trabalho de pedagoga, em escolas no meio rural mantidas pela Rede Estadual do Paraná.

Ao longo de uma trajetória profissional comprometida, entre as muitas dificuldades, se verifica a do professor em ministrar, como a dos alunos em apreender, os conteúdos oferecidos no ensino convencional. Sobretudo, por causa de quase total falta de afinidade, a olhar de ambas os lados, das pessoas e dos conteúdos com o meio com o qual se defrontam.

PROBLEMATIZAÇÃO.

A história do pensamento político e educacional brasileiro registra uma educação rural como apenas a transmissão das primeiras letras. Milhões de camponeses foram condenados ao analfabetismo funcional. Educação básica no campo era tema marginalizado, ignorado pelas pesquisas, pela reflexão pedagógica, pelas propostas curriculares e até pelas diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Diante da realidade que vive o homem do campo na área em questão, se põe uma pergunta: por que o persistente desconhecimento e marginalização da população rural? E ainda: qual a concepção histórica de Estado que, de fato, leva à execução de políticas públicas equacionadas apenas em função das mudanças nos processos e das técnicas de produção? Do lado das pessoas, ou do lado das estruturas dominantes, basicamente, a concepção de que, para mexer com enxada ou cuidar do gado, não são necessárias letras, nem competências, nem a escola.

As muitas perguntas surgidas mostravam a amplitude do problema, que ia além das discussões antigas sobre o ruralismo. Por muito tempo, a educação foi pensada apenas como transmissão de saberes e habilidades demandados pela produção e pelo mercado. A vinculação estreita do campo ao mercado justificou, por décadas, que a educação rural fosse mantida até no esquecimento. Na escola, pois, se refletia a estagnação do campo. E quando a produção do campo foi modernizada,

se passou a planejar políticas, currículos, escolas modernas e professores melhores qualificados. (CALDART, 2000).

Os cursos superiores de Agronomia ignoram a realidade brasileira, como ignora o perfil de quem mais produz e mais gera trabalho no campo. Dentro do currículo já está embutida uma série de normas e valores em favor de privilégios e dominações. O aluno sai da Faculdade com a compreensão de que o possuidor de um trator vale mais do que o lavrador que tem uma enxada. Os próprios cursos geram a divisão na cabeça do aluno: eles são treinados ou adestrados para resolver problemas técnicos, e para pensar que a fome de alguém ao seu lado não é problema deles. A política econômica avança a passos longos e firmes atropelando tudo pela frente, inclusive o homem.

A experiência desta pesquisadora como pedagoga de uma Escola com ensino fundamental e médio, situada no distrito rural do Abapan (Castro é a sede do Município), levou a que ela se perguntasse do porquê de essa instituição estadual não ser escola rural, e sim considerada escola de periferia, mesmo longe do centro urbano-municipal a 35 km. A consideração crítica para compreender o que, de fato, haveria por trás dessa configuração incita melhor estudo e melhores explicações sobre educação no campo.

Na comunidade rural do Abapan, o direito à educação com qualidade para todos os brasileiros, como reconhecido pela Constituição Brasileira, não chegava a uma concretização satisfatória. Em Abapan, o direito estava sendo “dado”, ou “legado”, porém eram negadas as condições fundamentais para que o mesmo direito se historizasse nas contribuições reais para as mudanças consideradas necessárias.

Os distritos rurais Abapan, Socavão e São Sebastião do Maracanã hoje somam uma população de 30.000 habitantes, perfazendo-se o número considerável de 8.000 educandos distribuídos por essas áreas aproximadamente.

Também a observação sobre o desempenho do trabalho pedagógico mostrou as dificuldades dos professores na aplicação e avaliação do currículo escolar. Especialmente, os conteúdos têm pouco a ver com a realidade local.

Olhadas as relações com o centro urbano, distância e dificuldades de operacionalização pedagógica não são os únicos obstáculos. Acresce o traslado de

professores, funcionários e alunos: como o de peças sobre um grande tabuleiro de xadrez, cada uma em sua posição, mas num jogo indeterminado, uma vez que as peças, para serem mexidas, necessitavam estar adequadas à jogada, o que não era o caso. O cansaço, a fome e o desinteresse se ajuntam na cena diária e no cotidiano de quem depende do transporte escolar e enfrenta também as barreiras impostas pela precariedade das estradas de chão.

Hoje, no que se refere à execução do currículo escolar rural, o maior vilão está na permanência do aluno em sala de aula. O aluno se acha condicionado não só por ser agricultor mantenedor da família, mas também por se sentir desestimulado com a reiteração da pergunta: “aprender para quê”?

O educando sente que o transcorrer de um tempo na escola não contribuiu para seu dia-a-dia no campo. Dessa forma, o contexto é condicionamento negativo e não um fundamento, pois muitos cumprem a pressão dos pais para tirar o diploma, e outros mal se limitam a manter a frequência enquanto ainda é oferecido o auxílio do governo para famílias de baixa renda. A realidade do homem está sendo moldada, ali, numa cultura que favorece a acomodação da população aos programas de renda mínima, como se estes fossem suficientes para prover o necessário sustento.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O contexto se assemelha, sob muitos aspectos, ao que poderia ter sido a Idade Média mostrando de um lado o senhor feudal que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado o homem do campo desapropriado de suas terras, a serviço de seu senhor, prestando serviço escravo, que caracterizou o modo de produção antigo como escravista.

Acredita-se que o homem medieval europeu, no processo por buscar melhoria de vida e de bem-estar, percebeu sua condição de penúria também através de estabelecer comparações com os povos orientais e suas tecnologias.

O sentir-se menos, como também o ingresso no pensamento individualizado, foram fatores que levaram o homem a buscar sobrepor-se ao outro; da posse de objetos e da ostentação de metais e tecidos nobres, podia inferir a lógica do poder. Como se viu segundo um pensamento de Platão. Interrogado por Sócrates o que

seria um homem virtuoso e de bom governo, Platão respondeu que o homem certo para governar deveria ser um homem virtuoso, isto é, seria alguém que soubesse apreciar o ouro e a prata (PILETTI, 1991).

Pensamento assim justificaria, para alguns dominadores, o poder deles de transformar o servo da terra em servo de seus serviços. O servo, que antes extraía da terra tudo o de que precisava para se manter a serviço da natureza, passa então a pedir licenças do senhor burguês e a lhe pagar tributos. A corrida pela posse da matéria descaracterizou a vida simples que o homem levava em sintonia com seu meio. Depois, o burguês passou a ter no servo um objeto de exploração, ganhou mais, com a bela escusa de atender as necessidades essenciais da comunidade. O que era comum a todos passou, então, a ser posse do particular.

Evidentemente, sozinho, o senhor não dá conta de cuidar do que acumulou, e é necessário que alguém cuide junto com ele. Assim, o próximo passo é convencer o servo da terra de que, servindo ao senhor, alcançará melhor proteção para a própria família. Para isso, não serviriam mais os mecanismos de troca, pois o que antes era avaliado por sua utilidade agora já não assume esse sentido; agora, o homem atribui valor somente à quantidade das suas posses.

O servo da terra, agora servo do senhor, não percebe a dominação, que, suprimido mais uma vez o direito de ir-e-vir, se alastra até a usurpação da cultura do mais fraco. E tudo acontece conforme os interesses do senhor.

O servo subordinado, que não aceitava ser explorado, deveria ser expulso da comunidade para não influenciar os demais. Esse servo saía de seu meio sem saber do para onde. Tornava-se “vaga-mundo”, expressão que originou a outra mais moderna, “vagabundo”. Muitos burgueses, diante do alto número de destituídos de terra, impunham decretos para caçar os “vagabundos”. Arrancavam-lhes os dedos, numa forma de advertir a toda uma geração que um subordinado, um dia, faltara com a obediência ao seu senhor.

Os senhores também procuram fazer sedimentar uma imagem sua de benfeitores. Esta parece também sedimentar-se quando o senhor, para puni-lo, aprisiona o servo nas chamadas “fábricas”, buscando, a seguir, doutriná-lo para o tornar mais dócil e mais controlável. (REALI e ANTISERI, 1990). A exploração do

trabalho do servo ainda perdurará, sob a justificativa de que tem de pagar pela educação que recebe. O que se configura, de fato, é a alienação do servo, pela violência infligida contra ele e pela supressão, nele, da consciência da dominação.

Não é a intenção teorizar sobre toda a questão do ambiente rural brasileiro, mas os sinais do descaso e do abandono, no Sul, como aqui na região, são percebidos como graves situações simplesmente feudais. O que se entende é que o sofrimento de certas populações, inadmissível, clama por formação de novas visões e por estratégias de resistência.

A pesquisa descobre afinidades entre Gramsci e Freire. Freire propõe a formação da consciência, pela qual pode acontecer a participação de todos, especialmente dos mais oprimidos; demonstra que, para a construção de uma sociedade livre de opressão, os modelos alternativos de educação dispõem exemplos de que é possível criar estratégias para resistir à dominação burguesa, a qual, desde muito longe, veio reinventando a “reocupação” da terra e marcando-a com o sangue dos que resistem.

Numa perspectiva materialista histórica, a pesquisa assume a postura de buscar na práxis revolucionária do Movimento Sem Terra (MST) sua diretriz pedagógica de ação pela prática de uma educação transformadora. (FREIRE). Esta pesquisa, portanto, busca investigar o espaço cooperativo criado nas Brigadas (termo designado pelos membros do Movimento para definir uma comunidade) do MST, para entender o trabalho de ação coletiva, que desperta a criatividade de seus membros em buscar alternativas de resistência, sem separar produção, distribuição e consumo.

Como entender que tantas pessoas, incluídas aquelas que não sentem vínculo direto com a questão da Reforma Agrária, passem a se identificar com os Sem Terra, a se comprometer com o seu destino e movimento? A Alternância, o ponto do qual esta pesquisa partiu, leva a detectar melhor a diretriz pedagógica do Movimento e a entender por que essa luta e seu Movimento nos instigam: porque faz pensar em profundidade em educação, como igualmente em formação humana.

OBJETIVAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa teve como objetivo investigar, entre formas de resistência do Movimento Sem Terra (MST), a educação escolar alternativa do mesmo Movimento em especial na recente experiência da “alternância”, uma educação viva, problematizadora e dialógica, feita de modo diferente, isto é, *com* o oprimido (Freire). Os resultados dessas análises podem confirmar a hipótese de que a escola de Alternância pode ser a única forma detectada de educação capaz de desenvolver a consciência cooperativa e criatividade na promoção de alternativas de resistência.

O objeto da pesquisa é a escola apresentada como expressão de luta e resistência numa trajetória conjuntamente de opressão e de libertação. Trajetória de opressão, porque o aluno, em sua situação de oprimido (FREIRE), em vez de receber a palavra imposta pelo poder dominante de velhos herdeiros de heróis conquistadores, já apreende outra leitura de mundo e opõe nova força ao opressor. De libertação (FREIRE), porque, como nas revoluções do passado, as pessoas resistem ao dominador, e este, que se apropriava até da cultura local como alguém superior, tem de sair de suas posições, rever-se e ingressar em nova situação de homem liberto da anterior condição inumana.

O aluno do MST, na Escola de Alternância, apreende uma leitura dialética da realidade, sendo formado para o trabalho manual e intelectual, tornando-se convicto de seu papel de militante na luta contínua pelos direitos humanos. Sucintamente, o problema que impulsionou a pesquisa assim se expressa: como se concebem a cooperação e o envolvimento solidário entre os alunos nas Escolas de Alternância no MST? Ou ainda: como pode essa educação formar sujeitos criativos para buscarem alternativas de resistência?

A pesquisa, de exploração bibliográfica, mas selecionando experiências regidas por trabalhadores e líderes do MST, assume como referências teóricas os diálogos de Gramsci com Lênin e suas propostas para a educação fundamental. Desses diálogos se deduz que teve bom êxito a revolução da Rússia Oriental, mas que fracassou a da Europa Ocidental, por falta de enquadramento ideológico e de alternativa à ideologia dominante.

A Escola de Alternância do MST possibilita que o novo se introduza, desafiando ao trabalho em equipe, à cooperação e à dialetização. Resultarão: alunos com decisão para ouvir, refletir e intervir no mundo; o método alternativo para formar homens para o trabalho no campo e cidadãos com posicionamento.

A pesquisa contribui para evidenciar as alternativas de resistência do MST, frente à macro-estrutura de reprodução do Sistema Capitalista no campo, objetivando, nesse contexto, mostrar o rompimento com o modo de pensamento da ideologia dominante. Enquanto movimento de resistência, desenvolve um projeto educacional que pode contribuir para construção de uma sociedade igualitária.

Das trinta e três Escolas de Alternância no Paraná, somente quatro estão vinculadas ao MST, em parceria com a Via Campesina, mantenedora do movimento. A coleta de dados se realizou através de entrevistas semi-estruturadas com a seleção de quatro escolas que seguem a diretriz pedagógica da Alternância, vinculadas ao MST. Da seleção de quatro escolas vinculadas ao MST foram analisadas duas: uma por conter experiências de alunos em nível de Ensino Médio que se formam, neste final de 2008, como técnicos em Agroecologia pela Escola Milton Santos, na cidade de Maringá; a segunda escola por apresentar as contribuições de alunos que, mais uma vez, retornam do tempo-comunidade para a sede de estudos, avançando no curso Superior em Agroecologia, futuros Tecnólogos em Agroecologia de 2009 pela Escola Latino-Americana em Agroecologia na cidade da Lapa. Houve a participação de quarenta alunos do Ensino Médio e duas integrantes da equipe pedagógica na Escola Milton Santos e cinquenta alunos de Ensino Superior e um membro da equipe pedagógica da Escola Latino-americana em Agroecologia. As entrevistas continham o “Termo de Livre Consentimento”, devidamente assinados pelos entrevistados, que permitiram divulgar seus nomes na pesquisa. Também foram selecionados materiais de publicações do MST através de dirigentes e integrantes com alguma experiência com a Pedagogia da Alternância, no Acampamento Emiliano Zapatta, na região do rio Botuquara em Ponta Grossa, e no Assentamento ITCF – Conceição - distrito rural do Abapan, Castro.

CAPITULO 1

REVISAO DE LITERATURA

Para dar embasamento à pesquisa, e melhor compreensão em torno ao tema, o da Educação de Alternância como forma de resistência ao sistema capitalista agrário no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se procedeu ao levantamento de livros, dissertações e teses com o mesmo foco ou próximo.

O estudo sobre as Escolas de Alternância no Paraná evidenciou que essa diretriz pode reeditar a ordem vigente como também pode promover alternativas de resistência contra a dominação imposta; o que difere uma da outra é o enquadramento ideológico. Buscamos em CALDART, R. S. (1999), no livro *Pedagogia do Movimento*, a trajetória referencial do comprometimento dessa autora com a pesquisa militante. Ela expõe a trajetória do Movimento Sem Terra, esclarecendo que a pedagogia adotada no Movimento é pertinente com a realidade vivida pelos integrantes e pelos educandos. A flexibilização dos conteúdos e do currículo faz parte de uma educação que sabe escutar, respeitar e valorizar as diferenças. Com a autora, se pôde conseguir definir bem a Educação de Alternância, e contemplar como se caracteriza pela constante mudança e superação, e como ocorre principalmente por meio da participação no Movimento, bem justificada nos lemas e na bandeira do MST e, precipuamente, na luta pela sobrevivência dos grupos, da natureza e da humanidade.

Analizando a importância que hoje o MST atribui à formação de novos militantes comprometidos com a educação, como forma de fortalecer a ideologia do movimento, a pesquisa reporta ao passado, às lutas de resistência que tinham a educação integral com ideal e como alternativa ao sistema dominante, que recusavam separar, como os dominadores o faziam, trabalho e educação. Dessa forma, os *Cadernos* que GRAMSCI escreveu no cárcere puderam dar sua contribuição substancial e, mais ainda, a obra *Concepção dialética da história*. Tais textos gramscianos permitiram entender nas suas bases o melhor da educação do MST, enquanto segue a diretriz pedagógica da Alternância. Nesta diretriz crítica, se encontra uma importante mediação da educação de Gramsci, marcada com o

comprometimento militante e a centralidade da cultura como formas de unificar a nação.

Gramsci ainda se torna referência para a presente pesquisa no sentido de que sua obra contempla como caminho da cidadania a participação no palco de discussão pedagógica. O objetivo da escola é fazer participar da cultura que está como que retida em mãos de elites dominantes. Através de seus escritos do cárcere, se constata o valor que ele atribui à escola na sua função de dar a todos o acesso às culturas, em igual direito e para fazer de todos plenos cidadãos. Pelo modo como ele trabalha a visão em conjunto de sociedade se chega a entender que somente com a elevação cultural as massas poderão se libertar da ideologia da classe dominante. Gramsci descobre na cultura e nos intelectuais a capacidade de uma transformação histórica. A compreensão dessa visão esteve presente nos relatos colhidos através das entrevistas com alunos do Movimento matriculados em Escola de Alternância.

A contribuição da obra de MACCIOCCHI, M. A., *A favor de Gramsci*, está representada pelo relato crítico dos diálogos entre Gramsci e Lênin a respeito da revolução, exitosa no oriente e abortada no ocidente. É o contexto em que Macciocchi retrata as inquietações de Gramsci em prol da mudança, a mudança do senso-comum da massa. Gramsci consegue também clarificar o poder da dominação, incluindo a sua definição do termo hegemonia numa relação pedagógica diretamente ligada ao aprendizado. A tese de Macciocchi também revela outros focos que projetam luz sobre a história do MST, história de busca pelo reconhecimento da sua luta e pela democracia negada pelos poderes dominantes.

Os relatos mostram as frustrações de Gramsci por não poder experimentar, na sua época, a união entre o norte industrializado da Itália e o sul ainda feudal. Os relatos também lançam luz para uma situação presente nos dias de hoje dentro do Movimento Sem Terra; os mecanismos ideológicos de dominação se mostram presentes em todos os setores da sociedade e principalmente na educação, que descaracteriza o homem do campo desvinculando-o da terra. Nesse enfoque, o ponto preponderante para alcançar os objetivos da pesquisa é o melhor entendimento do papel social da escola, pois que a escola é responsável em mediar o processo histórico de tomada de consciência de todo educando.

Gramsci ajuda a pôr-se diante do modelo alternativo do MST; ao contrário de um pensamento marxista, já tradicional, que vê nas instituições uma reprodução ideológica do Estado, desponta a possibilidade de iniciar as transformações a partir de nova mentalidade das classes dominadas. Segundo o pensamento de Gramsci, é na escola que o excluído começa a ter acesso aos códigos dos dominantes. Começa pela alfabetização. Assim tem sido desde o início dos projetos educacionais para jovens e adultos dentro das concepções do MST.

O pensamento de Gramsci sobre a escola preconiza que ela deve unir o homem manual com o homem intelectual. Ora, essa união aparece nas Escolas de Alternância, na associação crítica que o aluno estabelece entre o tempo-escola e o tempo-comunidade. O aluno sabe que é avaliado pela atuação conjunta. Essa escola é unitária, é escola do trabalho, onde se trabalham as idéias sobre transformação e se enfrentam as reais condições de subordinação.

A busca do MST para promover o trabalho e a educação numa relação indissociável se configura na proposta das cooperativas autogestoras, bem representada pelas disciplinas da matriz curricular das Escolas de Alternância e pelas posições ideológicas do Movimento. A finalidade é a formação de educandos com uma nova concepção de cooperação que não vise ao lucro. Concebe-se que um cidadão consciente de sua luta não luta por si, mas luta por todos, enquanto houver necessitados. A realização própria se faz desse modo, e o contrário ficaria como atípico se confrontado com o projeto de sociedade que se quer construir. Por essa educação, organizada a partir do MST, é possibilitado o exercício democrático do poder a todos os trabalhadores e se compreende melhor a produção do trabalho associado.

Em Pistrak, M. (2002), a pesquisa encontrou fontes que contribuem para reforçar esse modo de produção dinâmico diferente dos mecanismos representativos clássicos. O mesmo Pistrak mostrou que o Sistema Capitalista cria uma categoria social de estudante que, enquanto categoria, não tem relação direta com o mundo do trabalho; o capitalismo isenta o educando de sentir-se como um trabalhador; pretendendo valorizar unilateralmente o chamado ato educativo, desmerece o

trabalho, fugindo a ponderar que ambas as atividades são, de fato, especificamente humanas, e que o ser humano pode trabalhar e educar-se ao mesmo tempo.

Na obra intitulada *Os fundamentos da escola do trabalho*, Pistrak mostra como aparece a organização política do trabalho cooperativo dentro das disciplinas ministradas no momento escola e no momento comunidade. Ele contribui para uma análise das perspectivas que o Movimento pode desenvolver para capitalizar valores perdidos: paz, democracia, respeito mútuo, promoção da não violência inclusive na luta por reaver os direitos negados.

A existência do homem na natureza só é garantida pelo seu trabalho, traduzido este como ação de adaptabilidade em transformar o próprio meio em prol da sobrevivência, como aprender a produzir sua própria existência; pelo trabalho, o homem se faz e refaz e assim concebe o seu processo educativo. Pistrak leva a entender que a Educação de Alternância, promovendo o Tempo Escola e o Tempo Comunidade dentro do MST, busca ensinar às gerações presente e futura que o trabalho e a educação se assentam sobre fundamentos históricos. Isso quer dizer que o processo cultural é produzido e criado pela ação coletiva de jovens e adultos que se unem entre si.

A resultante da ação do opressor é o oprimido. A apropriação privada da terra dissolve as comunidades primitivas, faz das pessoas simples meios de produção, origina a divisão dos homens em classes. Tem-se então a classe dos proprietários e, do outro lado, a classe dos não-proprietários, dos sem-terra. O trabalho de educar essa nova geração, para que se desperte a consciência histórica de si e para que se rompa com o opressor, se pauta na obra de Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Nessa obra, ele busca evidenciar um relevante trabalho de educador, o de denunciar a chamada educação bancária, que é a prática da pedagogia dos dominantes: a educação aparece como prática da dominação. A conscientização do homem, a tomada de consciência sobre a dominação histórica, se realizada através da mudança cultural, permite que educação surja como prática da liberdade.

O movimento para a liberdade deve começar dos próprios oprimidos, com uma educação que nasça com a lida deles e para servir a eles; não uma educação imposta de cima para baixo, ou desconexa da história de luta das bases da

sociedade. Para Freire, não basta que o oprimido saiba de sua opressão, mas é preciso que ele tenha consciência de que pode mudar a realidade através de sua ação política.

Nesta pesquisa, Paulo Freire contribui no sentido de que suas investigações abriram caminho para que se formulasse o Projeto Pedagógico de Alternância do MST. Freire é referência para o estudo e para o debate entre os alunos. Ele também é referenciado, na pesquisa, porque são relevantes as suas experiências e o seu agir educativo; em Freire, tudo é carregado de vida e de uma história pessoal, pronto que estava a denunciar as muitas opressões e a se solidarizar com os que, porque privados de escola crítica, são mais facilmente explorados

O próprio Paulo Freire reconheceu que um dia também se encontrou ideologizado, sem perceber a trama dos mecanismos de dominação. Esta pesquisa o reaproxima do perfil dos integrantes do MST, que hoje lutam em busca de constante superação. Paulo, e também o MST, se levam pela percepção de que, através do debate dialógico, é mais fácil abrir caminhos novos e abandonar a condição da subserviência.

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, coloca as possibilidades de mudança através da transformação da experiência educativa e do treinamento para a vivência de sujeito cidadão. Nesse enfoque, Freire adverte que, se nos sentimos sempre do mesmo jeito, é porque estamos sendo sempre assim; adverte que buscar sair da condição cômoda em que se está implica audácia e comprometimento. Comprometimento e audácia, para vencer a acomodação, são coisas que se vêem pouco nos jovens estudantes de hoje. Uma educação em movimento, vivenciada pela Pedagogia da Alternância, comprova que somente com o debate e o diálogo se pode chegar à crítica e à superação.

Embora nunca tenha admitido ser marxista, Freire, no período de exílio político, se apoiou nas obras marxistas para organizar a sua visão crítica da sociedade. Contudo, é a filosofia existencialista de cunho otimista e a formação religiosa cristã as que baseiam sua ação humanista, seu construtivismo e suas considerações teóricas para o apoio radical aos excluídos. São as novas possibilidades de promover o multiculturalismo e o respeito aos diferentes, e de

permitir que o educador se reconheça aprendente no processo, que conduzem a que as obras de Freire se tornem indispensáveis nos estudos e no processo prático-escolar dentro de uma Escola de Alternância do MST. Dessa forma, é pertinente referenciar Paulo Freire nesta pesquisa; o teor pesquisado está carregado da história de vida desse grande educador com a vida dos integrantes do MST.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. MST E A LUTA PELA TERRA NA ESCOLA E PELA ESCOLA.

A escola oficial, no seu serviço ao capitalismo, tem como função imediata formar mão-de-obra para o mundo do trabalho. A relação entre escola e o mundo do trabalho está mediada pelo mercado. A Escola de Alternância do MST surge como alternativa de formação educacional, mantendo viva a busca pela transformação social. Para analisar o contexto educacional do MST requer uma matriz de embasamento teórico que clarifique o caminho para alternativas de contra-hegemonia na educação. Nos escritos do pensador italiano Antonio Gramsci, foram encontradas importantes pistas de reflexão sobre sua luta para unir o norte e o sul da Itália. Ele unia trabalho intelectual e manual para a formação do homem italiano.

Compreender as múltiplas determinações na construção da sociedade exige uma investigação na qual se considere a complexidade dos fatos dentro de uma abordagem dialética.

Olhando a Grécia clássica de Zenon de Eléia (490-430 ac.) ou de Sócrates (469 -399 aC.), considerados fundadores da dialética entendida como a “arte do diálogo”, ou a “arte de, no diálogo”, se pode entender que o sujeito deve demonstrar uma tese por meio de uma argumentação, e que tem de distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão (KONDER, 1986). Contudo, se sabe que a tese não seria exatamente a resposta suficiente para explicar o fato, pois poderia estar carregada de valores individuais, os do argumentador.

Voltando a Heráclito de Éfeso (540 a.c.), se tem uma aceção que incorpora o sentido moderno, ou seja, “o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (REALE E ANTISERI, 1990). Nesse sentido, o fato passa a ser considerado como não estático, mas constituído de uma realidade permeada de contradições e transformações.

A pesquisa vê, na Organização Educacional do MST através da Pedagogia da Alternância, a formação integral dos educandos para resistirem à educação

reprodutivista no campo. Numa abordagem dialética, procura inserir as concepções de realidade, de mundo, de vida e de educação no conjunto dos propósitos do MST. A pesquisa se constitui como uma mediação do processo de apreender, revelar e expor a estrutura e o desenvolvimento dos fenômenos sociais; ela enfoca uma crítica de superação do senso-comum que se subordina à macro-estrutura de reprodução do Sistema Capitalista no campo. A pesquisa tende fundamentar-se nos pensadores que chegaram a elaborar uma concepção dialética a partir do plano de realidade histórica, da trama de relações contraditórias e de leis de construção conflitantes.

Sobretudo em *A ideologia alemã*, Marx estruturou a concepção básica do materialismo histórico. Sua dialética, ele a consolida e entende com base no modo de produção social da existência.

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que em cada caso particular a observação empírica coloque necessariamente em relevo empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A produção de idéias, de representações da consciência está de início, diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pôde ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (Marx & Engels, 1986).

2.2. A PESQUISA PELAS CATEGORIAS DE ANÁLISE E DE SUPERAÇÃO

Antes, pois, de responder à questão fundamental sobre a natureza do processo dialético de conhecimento, é necessário explicitar qual a concepção que temos da realidade social. Como nos assinala Gramsci, ‘uma filosofia da práxis’ só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente); antes de tudo, como crítica do “senso comum”. (Gramsci, 1978).

A superação é uma categoria de análise, e é propositiva, na medida em que conduz para o método de investigação segundo o materialismo histórico e dialético de Hegel, Feuerbach e Marx, método que une a teoria com a prática na busca da

transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. Admitido, porém, que cada um, ao seu modo, estabelece representações sobre a realidade, ainda se deve entender que elas fazem parte da organização política, social e cultural, influenciando no desenvolvimento e transformação dos fatos sociais.

Pensar no homem, enquanto ser, exige reportar-se à história de um indivíduo, como protagonista de uma cultura local e, contudo, resultado de múltiplas determinações. O resultado da condição do homem que está inserido na sociedade vigente não é obra do acaso ou de vontades próprias; é resultado da produção social da existência humana (MARX & ENGELS, 1986).

Do mesmo modo, os conflitos gerados da luta pela terra, não podem ser vistos fragmentariamente; não se dá, simplesmente, um conflito agrário por delimitação territorial. Existem mais intenções subentendidas, que se traduzem na complexidade histórica de luta pela cultura, de tradição e costumes de um povo, das bases de uma nação. Por outro lado, os manifestos de resistência, sejam com violência ou não, não podem ser designados como obras do desequilíbrio humano, e, mesmo que assim o sejam, têm uma causa oriunda da superestrutura econômica. A história dos homens é um produto social da ação dos homens (MARX, 1978).

Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar um método dialético de investigação. Aqui, se figura mais uma armadilha, na qual se tem caído comumente no processo de investigação em ciências sociais, de modo geral, e na educação em especial. Trata-se de colocar restrições à costumeira importância dada ao inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo, nas concepções religiosas, nos muitos sentidos comuns, especialmente o senso comum da concepção positivista da ciência.

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário. (Gramsci, 1978).

O que importa fundamentalmente não é a crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas o criticar o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade implica em ação transformadora.

2.3. A RUPTURA RADICAL DA FILOSOFIA DA PRAXIS

A ação, a prática, como critério de avaliar a objetividade do conhecimento, é insistentemente clara em Marx, Lênin, e Gramsci. A ruptura radical da filosofia da práxis, em relação ao pensamento filosófico positivista, indica exatamente que é fundamental refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de transformá-la.

Para Lênin, o critério básico da verdade do conhecimento é a prática social. A prática, aspecto básico da concepção materialista do conhecimento, “é superior ao conhecimento, pois ela tem não somente a dignidade do geral, mas também a do real imediato. (MACCIOCCHI, 1977).

Analisando o trabalho manual e intelectual do homem sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, se entende que o ponto de partida da história se desenha através do homem e com o homem, e que a tecnologia é, simplesmente, efeito de suas realizações. Nos tempos modernos, porém, os burgueses querem controlar um povo, e por isso trabalham para manter algumas estruturas feudais; resultam, pois, a falta de educação, a pressão, a manutenção da miséria e das injustiças. Não compreendem que a presença do povo é essencial nas mudanças da sociedade, e, mais precisamente, nos setores que guardam princípios de cultura e o contato com a realidade do marginalizado.

Gramsci consegue nos fazer reportar ao tempo para compreender melhor o controle da cultura popular pelo dominador. Ele jamais deixou de se reportar à história política e filosófica da França; o século XVIII e a grande Revolução lhe

havia dado a oportunidade de desenvolver um estudo crítico sobre a mesma. O processo histórico da revolução cultural, na Europa, fez com que Gramsci se tornasse um pensador marxista com uma definição peculiar, pois ele conseguiu apresentar maior número de opções para definir o conceito de hegemonia no quadro de luta contra o bloco capitalista; punha em evidência as contradições da superestrutura, em relação com a evolução da estrutura, naquela sociedade em transição para o socialismo.

A ousadia de Gramsci situava-se no criar princípios estratégicos para uma revolução italiana, considerando as alianças entre os operários e os camponeses, entre cidade e campo, entre proletários e intelectuais, um novo bloco histórico que deveria preparar um processo revolucionário não apenas nacional, mas de abrangência européia. Tal pretensão esbarrou no aspecto da consciência das massas. Ou seja, a cultura era imposta pela superestrutura aos marginalizados da sociedade; transformados em gente sem identidade, não eram reconhecidos como categoria; também o operário, então, desconhecia o camponês como um parceiro na mesma luta.

Gramsci, ao tentar formar um único bloco revolucionário com as massas do sul e do norte da Itália, percebeu que as mesmas não se uniam, e que se enfraquecia a categoria de classe. Nesse sentido, ele se interrogou e fez uma análise do que vira na Rússia após a Revolução de 1917. O bom êxito estava no que foi tema do próprio Lênin em comentário com Gramsci. Foi uma Revolução única, pertencente somente àquele real contexto; tentar fazer algo igual seria inútil, uma vez que cada povo tem cultura e necessidades pertencentes à sua época. A revolução, evidentemente, tem ser cultural, antes do combate corpo-a-corpo.

Diante da busca por obter forças para uma hegemonia, Gramsci consegue detectar o problema do fracasso da revolução no Ocidente. O fracasso deveu-se à separação entre cultura das elites e cultura das massas – separação que é “uma das maiores fraquezas da filosofia da imanência”. Gramsci chega a concluir que não seria possível ter uma homogeneidade ou unidade total de cultura. E se fosse pensada uma cultura para os intelectuais e outra bem diferente para os pobres da

sociedade, ficaria difícil obter uma unidade cultural entre a teoria e a prática. (MACCIOCCHI, 1977, p. 17)

Uma transmissão cultural, através de educação estrategicamente montada para atender os “simples”, resulta em mantê-los numa filosofia do senso comum. Também, por outro lado, incute uma ilusão de concepção superior de vida, visando na verdade enquadrá-los no mercado capitalista de consumo.

A uma educação vinda de cima para baixo, ou seja, de uma superestrutura, faz com que a moral e a conduta, bem como a interação no interior do proletariado mais explorado, se tornem mais subjugados à ideologia e à moral burguesa, pois sua condição miserável e os limites à ascensão os impedem de participar na luta do operário revolucionário. Assim os miseráveis não percebem que, deixando de revolucionar, estão abandonando também a luta pelo acesso ao saber, pela reapropriação da condição democrática e pelo resgate de sua moral.

A intenção dos dominadores é precisamente vincular a classe dos operários e camponeses a uma educação que os constrinja a todas as formas menos modernas de produção e de vida social, encerrando-os numa cultura pré-capitalista. No entanto, e é o outro lado por onde perfilam as idéias de controle e dominação, a educação deve abranger todas as ciências sociais, tecnológicas e filosóficas, reforçando a superioridade cultural individual.

Para Gramsci, a filosofia da práxis é a superação crítica da filosofia idealista da imanência.

“A filosofia da práxis é uma nova forma crítica do imanentismo, que se libertou da forma especulativa e que se determina como imanentismo concretamente histórico” (MACCIOCCHI, 1977, p. 38).

Gramsci consegue, portanto, ser o único teórico de uma revolução no Ocidente, com avançada estratégia teórico-política, se feita uma comparação com processos de revolução socialista da época. Ele oferece o embasamento necessário para os estudos do “capitalismo evoluído” de hoje. Suas concepções o tornam um revolucionário internacionalista, leninista conseqüente até o fim de sua vida; sua experiência dialética, porém, o marcou com originalidade criadora, o que é, aliás, marca dos pensadores marxistas autênticos. Precisamente, ele estudou as

características específicas de um país como a Itália, com um norte industrial desenvolvido em contraste com o sul rural subdesenvolvido e repleto de crises.

Os estudos de Gramsci, a cada dia, se tornam mais atuais e ajudam a entender como os dominantes tentam organizar a cultura para legitimar seu domínio sobre a massa proletária. Um enfoque que tem de ser mencionado em relação ao MST, que hoje tenta, através do movimento das idéias, desagregar o bloco ideológico dominante para uma hegemonia do proletariado. Nesse sentido, é oportuno o recurso a Gramsci, que pôde perceber que toda luta supõe uma organização política com direção revolucionária, num enquadramento ideológico que oferece alternativa à ideologia dominante. Isso não existia na sua época.

O processo de luta de Gramsci sem dúvida o levou a fazer uma autocrítica da sua tarefa revolucionária. O tempo que passou no partido comunista francês, quando ele era estudante, revelara erros táticos com relação ao que devia ser o verdadeiro ataque contra a hegemonia burguesa.

Na concepção materialista histórica, o trabalho e as relações sociais de produção se constituem nas categorias básicas que definem o homem concreto e histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência. O conhecimento, enquanto esforço reflexivo por analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento.

A dialética se manifesta na atenção especial para promover um debate político com a população, a formação política da grande massa do povo. As mudanças só podem ser feitas com e para o povo, mas o povo não participa das grandes mudanças se não está convencido delas. Convince, por seu lado, quem conhece a realidade, quem tem idéia das forças que são favoráveis às mudanças e das que são contra elas; quem é aliado solidário na luta por justiça e por direitos humanos e quem conhece quais são as forças renitentes.¹

¹ CARVALHO, Apolônio. (Tenente, General, combatente republicano na guerra civil espanhola [1936 – 1939] e Fundador do Partido dos Trabalhadores).

A educação desenvolve um papel estratégico para mudar a realidade do educando, promove a vivência coletiva que forme e anime cidadãos comprometidos com sua cultura e com seu país, que se reconheçam sujeitos históricos para a ação transformadora. O Presidente cubano Fidel Castro afirmou aos integrantes do MST: hoje a libertação do povo não se faz com fuzis, mas com lápis e caneta. Líderes do passado, como Lênin, já haviam ultrapassado as propostas de luta armada como forma de resistência, sugerindo que as conquistas se deveriam não mais da “guerra de movimento”, mas da guerra de posição.

O currículo fragmentado, desconectado da realidade do aluno camponês, faz com que a educação formal se torne um veículo de reedição do modelo capitalista. Dessa forma, se buscam modelos alternativos que, contextualizados e flexíveis, garantam o direito constitucional à educação, enquanto também atendam às necessidades do educando e promovam a transformação do seu espaço.

A educação como prática democrática, o coletivo na sua diversidade, tudo isso deve ser considerado a partir do princípio da dialética, e por esse princípio é que se entendem as relações de poder existentes na sociedade e se alcança diferenciar os sujeitos entre si. A ruptura ocasionada pela luta das classes faz com que, na base piramidal, os indivíduos não se reconheçam como sujeitos históricos de transformação, se enfraqueçam a cada instante, se desorganizem devido à perda de identidade com sua cultura.

A revolução cultural, segundo Gramsci, deveria acontecer em dois tempos: primeiro, durante todo o processo de preparação para que os operários tomassem o poder; segundo, a própria assunção do poder pelos operários, uma vez realizadas para isso as condições. Gramsci acreditava que era possível destruir a ideologia dominante a partir do interior das pessoas e que, para isso, era necessária uma preparação.

Gramsci criticava a educação burguesa que separava o trabalho manual do intelectual. Criticava o fato de o poder dominante determinar o que pode ou não ser ensinado para o proletariado. Com isso, reafirma que o conteúdo e a forma aplicados no ensino mudam o contexto histórico de uma classe. Nesses termos, ele diz bem:

“todo mundo é filósofo” (MACCIOCCHI, 1977, p.8) no sentido de que o questionamento e a inconformidade com o meio são características inerentes ao homem. Acrescenta: “... não se trata de introduzir um *ex-novo*, uma ciência na vida individual de cada um, mas de renovar e tornar crítica uma realidade preexistente” (Ibid., p. 20).

A filosofia da práxis que Gramsci propõe é contrária à posição dos “intelectuais orgânicos” da época, que tendiam a manter os “simples” na sua filosofia do senso comum. Contrapondo-se ao determinismo cultural, Gramsci, com sua práxis, busca elevar o simples a uma concepção superior de vida; procura construir um bloco moral-intelectual que torne politicamente possível um progresso intelectual das massas e não apenas de grupos restritos.

Gramsci afirma:

A filosofia da práxis não busca resolver pacificamente as contradições próprias da história e da sociedade; mas, ao contrário, faz dela teorias; ela não é instrumento que permite aos grupos dominantes obterem o consenso necessário ao exercício de sua hegemonia sobre as classes subalternas; ela é precisamente a expressão dessas outras classes em sua vontade de formar-se na arte de governar, na medida em que elas têm interesses em conhecer todos os aspectos da verdade, mesmo os mais desagradáveis, e em desmascarar os enganos da classe dominante e mais ainda os seus próprios. (MACCIOCCHI, 1977, p. 237).

Enfocado o período histórico de Gramsci, importante para a atualidade da presente pesquisa, se evidencia como alternativa a formação de uma hegemonia do proletariado. E essa hegemonia, antes mesmo de assumido o poder, ou sem acontecer a eventual destituição do bloco hegemônico burguês, já seria revolucionária.

Gramsci é hoje um dos filósofos que pode dar certas respostas, no que diz respeito aos movimentos revolucionários da atualidade. Contrariamente aos grandes líderes, como Lênin e Mao-Tsé-Tung, que passaram para a história como heróis, ele foi participante de uma revolução abortada; na verdade, propôs uma alternativa de revolução, que ultrapassasse o combate corpo-a-corpo e que pudesse, dando um passo adiante, desenvolver um pensamento político para entender e combater as contradições do capitalismo.

A luta contra a pressão do bloco hegemônico dominante é visivelmente registrada na história de resistência do proletariado; é luta desigual, e se chega a colocar em questão qual é mesmo o caminho. Gramsci não só ajuda a compreender

o oprimido (FREIRE, 1987), como dá esperança a ele, e mostra em que direção está apontando e para onde se pode e deve orientar a estratégia revolucionária. Graças à sua experiência, Gramsci fez avançar os pensamentos de Marx e de Lênin, trazendo novas conclusões para o marxismo no Ocidente.

Gramsci teve a sensibilidade de analisar, depois de várias conversas com Lênin, que não havia a possibilidade de seguir as diretrizes colocadas pelos filósofos marxistas naquele contexto onde vivia. Sem dúvida, isso lhe rendeu várias críticas de censura entre os colegas; talvez por isso, não foram traduzidos para o francês muitos dos textos que ele escreveu, em seus *Cadernos do cárcere*, em torno à questão da educação e da organização da escola.

Talvez lhe tenha conferido um ponto muito positivo o fato de Gramsci ter agido fora das diretrizes estabelecidas; assim, teria visto os erros cometidos pelos filósofos marxistas, cujos estudos não apresentavam um entendimento claro sobre o lado oposto, neste caso os burgueses que a cada dia se fortaleciam.

De acordo com o pensamento de Gramsci, certas escolhas políticas terminam por vincular uma direção hegemônica; daí analisar o íntimo dessas escolhas, colocando a política no posto de comando. Seguindo nesse pensamento, Gramsci cita Lênin e propõe superar-se e passar da idéia da guerra de movimento para uma guerra de posição. (MACCIOCCHI, 1977, p. 27).

Para muitos intelectuais e até líderes revolucionários, o novo pensamento de guerra de posição fez transparecer uma impressão de passividade política; passividade que não acontece, pois em nenhum momento Gramsci renunciava à revolução. A análise, porém, indicava uma evolução mais concreta, baseada numa situação histórica, com articulação nas alianças de classe que se firmam quando cada homem faz a sua história num processo de longa duração.

As idéias de Antônio Gramsci sobre o ensino e a cultura proletária foram muito utilizadas nas greves e insurreições na Itália; foram, porém, pouco mencionadas naquela época e até os dias de hoje. O próprio Gramsci entende que ser ele desconhecido pode fazer parte da dialética nas relações entre os homens: o entendimento das idéias e a própria escolha política repousam numa análise correspondente ao nível da estrutura concreta que a sociedade vive.

“A unidade entre infra e superestrutura, tal como ela é compreendida pelo conceito de ‘bloco histórico’, não exclui a existência de certas defasagens. A filosofia da práxis procede da práxis e não da filosofia.” (Ibid., p. 34).

2. 4. REALIDADE E RESISTÊNCIA

Para explicar a educação dentro de um movimento coletivo como o MST, necessita-se de uma postura crítica, considerando postura como um método de análise que reconheça as categorias da contradição dentro da realidade histórica do mundo. O processo de dominação do capital no mundo reforça a tese de que o mundo é a contradição em movimento; assim, as idéias assumidas em prol de um modelo de sociedade específica não são obras do acaso, como não se devem ao acaso as idéias que, historicamente, o burguês procurava fazer sedimentar nos seus servos. As idéias são frutos do pensamento pelo pensamento.

A história está repleta de descrições heróicas dos dominadores. A luta de resistência aos mesmos, porém, cai no esquecimento, como algo pejorativo que deva ser esquecido. Mas, contraditoriamente, o movimento do homem histórico nunca aceitou pacificamente ser dominado, ainda que sejam passados modelos tendenciosos de reafirmação do poder controlador às novas gerações.

Às novas gerações, as lutas são colocadas como causas de processos contra a segurança pública, de modo que homens escolhidos como justiceiros sejam a garantia da ordem e contra os desordenados, contra aqueles que não seguem a disciplina imposta. Nesse sentido, e fazendo uma reflexão mais radical no sentido de encontrar a raiz da realidade histórica, as lutas são conseqüências de grupos resistência aos dominados. Afirma-se um complexo tenso de muitas relações. Pensar que a história das relações entre os homens seja algo naturalmente colocado pelo demiurgo divino, em si faz separar o homem da realidade dos fatos e dos valores, faz separar sujeito e objeto, faz que ele se reduza à individualidade, a um puro ser autônomo.

O pensamento humano reflete a trama da realidade, lida através dos que tentam sobressair e ganhar com a competição que o ser individual trava com seu

semelhante para ganhar o espaço alheio. O jogo do poder se figura numa imagem neutra, isenta de juízo de valor e que, de fora do jogo, controla as peças num grande tabuleiro de xadrez. Adverte-se, pois, que os conflitos gerados da luta pela terra não podem ser vistos como, simplesmente, um conflito agrário, por delimitação territorial. Existem, sim, mais intenções subentendidas, que se traduzem numa complexidade histórica de luta pela cultura, tradição e costumes de um povo, as bases de uma nação.

Os manifestos de resistência, portanto, sejam com violência ou não, não podem ser designados como obras do desequilíbrio humano; e, se assim se confirmasse, ainda se deveriam a uma causa, oriunda, de algum modo, da superestrutura econômica. A história dos homens é um produto social da ação dos homens. (MARX, 1978).

Para inferir uma análise entre o modelo formal de educação destinado ao campo hoje e a alternativa de educação proposta pelo MST como resistência contra-hegemônica, se traça um caminho através de uma pesquisa predominantemente qualitativa, sob uma abordagem materialista histórica dialética, entendendo o conceito de realidade, mundo e organização política dentro do Movimento.

O MST, hoje, desponta como uma alternativa educacional visando a uma educação, que busque a qualificação popular da militância social, onde todos sejam capazes de pensar e não de apenas obedecer. Uma busca não pelo diploma, mas sim por se apropriar do conhecimento, por promover o debate, a discussão, o pensamento crítico. O conhecimento sobre o processo de luta de classes, discutido pelos filósofos na teoria, se torna mais claro no diálogo crítico e reflexivo dentro de um assentamento.

O MST, ao longo de sua luta histórica, percebeu que não poderia ficar com uma visão de mudança ligada, exclusivamente, ainda que vitais, a temas como o da terra. Além de ter a terra, é preciso reunir as condições para usá-la, para transformá-la por meio de trabalho produtivo e de formas novas de relação campo-cidade. Por isso, democratizar o acesso à escola, qualificar os trabalhadores rurais e possibilitar a permanência deles no campo são as tarefas essenciais para o MST. Por isso, os

princípios que norteiam a prática pedagógica servem à construção de uma nova escola consolidada em valores como a democracia, a solidariedade e o trabalho.

Os membros do Movimento, através da luta pela reocupação de suas terras perdidas, formaram uma coletividade com nome próprio; e esta, aos poucos, passa a ocupar um lugar de destaque na luta de classes que se desenrola no Brasil contemporâneo. Significa isso, para um integrante da nova coletividade, que ele faz parte de uma luta social – sempre a luta pela terra - historicamente carregada de significados políticos e culturais.

2.5. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DO MST

Paulo Freire, sempre trabalhou a educação considerando a cultura como elemento determinante do processo ensino-aprendizagem, conseguiu deixar marcado na educação, a relevância às exigências das virtudes necessárias para uma prática educativa transformadora, sobretudo à coerência e à simplicidade.

Moacir Gadotti esclarece essa colocação em correspondência com uma confissão do mesmo Paulo Freire num congresso internacional em Vitória (ES) em 1996:

(...) Se considerava desde sempre, como um ‘menino conectivo’. Essa característica não era apenas pessoal. Era também epistemológica. Ele conseguia, melhor do que qualquer outro intelectual que conheço criar laços, interligar as categorias da história, da política, da antropologia, da economia, de classe, gênero, etnia, pobres e não-pobres. O construtivismo crítico freireano vai além da pesquisa e da tematização. Implica uma outra etapa: a da problematização supõe a ação transformadora. O conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a uma causa. O conhecimento é um bem imprescindível à produção de nossa existência. Por isso, não pode ser objeto de compra e venda cuja posse fique restrita a poucos. (...) o conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo. (GADOTTI, 1989).

Em acordo com essa manifestação de Freire, se coloca uma citação de Gramsci, dos seus *Cadernos do Cárcere*, escritos sob o fascismo.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais” significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio

filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (Gramsci, 1984, p. 13-14).

Gramsci se impõe a discussão sobre a transformação social; e esta se inicia na escola. A luta em busca de um princípio educacional, que garantisse às pessoas trabalharem intelectual e manualmente numa organização social única, ligada diretamente às instituições produtivas e culturais, seria a única forma de superar as diferenças sociais criadas pelo sistema dominante.

Freire reforça a pauta pela luta em busca da educação como a única forma de libertar o oprimido, que é fazer com que ele se liberte da sua própria opressão, fazendo-se grupo (FREIRE), pois ninguém se liberta sozinho. Hoje, o MST se firmou como um dos grandes movimentos sociais de resistência ao sistema. É o que mais se fortaleceu nos últimos tempos, e graças a uma renovação de conceitos revolucionários, que, em muito, se fundamentam nos princípios de Marx & Engels, Gramsci e Paulo Freire.

A ação, a prática, como critério de avaliar a objetividade do conhecimento, é insistentemente clara em Marx, Lênin, e Gramsci. A ruptura radical da filosofia da práxis, em relação ao pensamento filosófico positivista, indica exatamente que é fundamental refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de transformá-la.

Para Lênin, o critério básico da verdade do conhecimento é a prática social. A prática, aspecto básico da concepção materialista do conhecimento, “é superior ao conhecimento, pois ela tem não somente a dignidade do geral, mas também a do real imediato. (MACCIOCCHI, 1977, p. 23).

2.6. A INFLUÊNCIA DE MARX, ENGELS, GRAMSCI E FREIRE NA EDUCAÇÃO DO MST

Esta pesquisa intenta relacionar educação e política dentro da construção de um projeto alternativo para a transformação social, que une o pensamento de Paulo Freire ao Projeto de Educação do MST, na recente experiência de Alternância. Nessas relações se salientam pensadores com afinidade, como Marx, Engels e Gramsci, que influenciaram tanto as teorias de Freire como a Pedagogia da

Alternância no MST.

Torna-se evidente, após a leitura desses pensadores, a preocupação com a formação do *lumpen* da sociedade (Gramsci), ou seja, os marginalizados e oprimidos (Freire) e os alienados (Marx.).

“Não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura”. “No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção de mundo criticamente coerente – sem a consciência da historicidade”. Em determinada fase de desenvolvimento, a mesma historicidade revela as contradições entre as concepções. Nesse sentido, se percebe sempre que há pressões por mudanças contra as práticas vigentes.

Gramsci, portanto, é o único pensador de uma revolução no Ocidente, na medida em que seu ensinamento teórico-político é estrategicamente o mais avançado, no que concerne à determinação do processo da revolução socialista, não apenas na Itália, como também no ocidente europeu.

A estratégia de Gramsci para uma revolução italiana consistia na aliança dos operários e dos camponeses como bloco que deveria preparar um processo revolucionário de alcance não apenas nacional, mas por toda a Europa.

Essa concepção de revolução, hoje, está sendo um dos pontos que compõem o alicerce do MST, este percebe nitidamente, através das tentativas frustradas de revolução, a causa do enfraquecimento das categorias; este, aliás, o alvo freqüente de que o sistema capitalista se utiliza como forma de suplantar os anseios de revolução das classes marginalizadas.

Hoje, na América Latina, a alternativa é introduzir na batalha da classe operária a “terceira linha teórica” de Engels. Supõe lutar no movimento sindical e, no momento político, conforme Gramsci, angariar forças enquanto a classe operária se prepara para assumir o poder. Para Freire, devem desconstruir os pensamentos e práticas reducionistas que favorecem o opressor.

A pesquisa encontrou em PISTRAC, M (2002), fontes que contribuem para reforçar esse modo de produção dinâmico diferente dos mecanismos representativos clássicos, mostrando que o Sistema Capitalista cria uma categoria social de estudante que, enquanto categoria, não tem relação direta com o mundo do trabalho,

isentando o educando de se sentir como um trabalhador, desmerecendo que o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, podendo o ser humano trabalhar e educar ao mesmo tempo.

PISTRAK, em sua obra os fundamentos da escola do trabalho, mostra a organização política do trabalho cooperativo, dentro das disciplinas ministradas no momento escola e no momento comunidade do educando. Ele contribui para uma análise das perspectivas que o Movimento pode desenvolver para capitalizar valores perdidos: de paz, de democracia, de respeito mútuo para promoção da não violência na luta por reaver os direitos negados.

A existência do homem na natureza só é garantida pelo seu trabalho, traduzido como ação de adaptabilidade em transformar o seu meio em prol de sua sobrevivência, ao aprender a produzir sua própria existência, o homem se faz e refaz concebendo assim seu processo educativo. PISTRAK nos leva entender que a Educação de Alternância considerando o Tempo Escola e o Tempo Comunidade dentro do MST, busca ensinar a geração presente e futura que o trabalho e a educação apresentam fundamentos históricos, porque remetem o processo cultural produzido e criado pela ação coletiva dos homens entre si.

A resultante da ação do opressor é o oprimido, dessa forma a apropriação privada da terra rompe com as comunidades primitivas, transformando-a em meio de produção, originando a divisão dos homens em classes: uma dos proprietários e outra dos não proprietários, os sem terra. O trabalho de educar essa nova geração para que despertem a consciência histórica de si e romper com o opressor se pauta na obra de FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, ele busca evidenciar um trabalho de educador, também ao denunciar a chamada educação bancária: uma prática da pedagogia dos dominantes, onde a educação aparece como prática da dominação. A conscientização do homem de sua dominação histórica, através da cultura, se realizada, permite que educação surja como prática da liberdade.

Dessa forma, o movimento para a liberdade deve começar dos próprios oprimidos, com uma educação que nasce com a lida deles, para servir para eles e não imposta de cima para baixo, desconexa da história de luta desses. Para Freire,

não basta que o oprimido saiba de sua opressão, mas é preciso que ele tenha consciência de que pode mudar a realidade através de sua ação política.

Paulo Freire contribui, na pesquisa, no sentido de que suas investigações abriram caminho para que se formulasse o Projeto Pedagógico de Alternância do MST. Freire é referência para estudo e debate entre os alunos. Ele também é referenciado, nesta pesquisa, porque são relevantes as suas experiências e a sua ação educativa, todas carregadas de vida e de uma história pessoal, pronto que estava a denunciar as muitas opressões e a se solidarizar com os que mais facilmente são explorados porque privados de escola crítica.

O próprio Paulo Freire reconheceu que um dia também se encontrou ideologizado, sem perceber a trama dos mecanismos de dominação. Esta pesquisa o reaproxima do perfil dos integrantes do MST, que hoje lutam em busca de constante superação. Paulo e o MST se levam pela percepção de que, através do debate dialógico, é mais fácil abrir caminhos novos e abandonar a condição da subserviência.

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, coloca a possibilidade de mudança através da transformação da experiência educativa e treinamento para a vivência como sujeito cidadão. Nesse enfoque, Freire adverte que, se nos sentimos sempre do mesmo jeito, é porque estamos sendo sempre assim; buscar sair da condição cômoda em que se está implica audácia e comprometimento; coisa que hoje não é vista nos jovens estudantes. Uma educação em movimento, vivenciada pela Pedagogia da Alternância, comprova que somente com o debate e diálogo se pode chegar à crítica e à superação.

Embora nunca tenha admitido ser marxista, Freire se baseou nas obras marxistas, quando esteve exilado, para assumir uma visão mais crítica da sociedade. Contudo, são a formação religiosa cristã e a filosofia existencialista de cunho otimista que deixam clara a presença de uma ação humanista e construtivista em suas considerações de apoio principalmente aos excluídos. A possibilidade de promover o multiculturalismo, respeitando os diferentes e permitir-se reconhecer aprendente do processo, que as obras de FREIRE se tornam indispensáveis nos estudos dos educandos em todo processo de ensino dentro de uma Escola de Alternância no

MST, e dessa forma é pertinente referenciá-lo nesta pesquisa, devido o teor pesquisado estar carregado da história de vida desse autor com vida dos integrantes do MST.

CAPÍTULO 3: MST NO PARANÁ E EDUCAÇÃO.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO MST NO PARANÁ

A luta do MST pelo direito à educação ultrapassou as fronteiras do Movimento, alcançando associar-se com movimentos sociais, sindicatos, ONGs, Igrejas e outras instituições que se interessam pelas populações rurais. A pressão formada pela representação popular acabou por levar o MEC à aprovação das Diretrizes Curriculares específicas para habitantes da área rural como um todo em alguns Estados.

Mesmo dentro do previsto em Lei, e já homologado esse Projeto pelo CNE e no Ministério da Educação em 12 de março de 2002, se sabe que até o final da gestão do Ministro Paulo Renato, dezembro de 2002, ainda caía sob suspeição o caráter legal das Diretrizes Curriculares. Não obstante, o Estado do Paraná iniciou a prática dessas Diretrizes, criando inclusive um departamento específico na Secretaria Estadual de Educação. No entanto, permanecia, em geral, uma significativa lacuna entre o CNE, o espaço normativo do Estado e o reconhecimento dos direitos humanos pelas instâncias executivas. (Parecer nº. 36/2001, CEB/CNE).

A lentidão de um Governo, sob o comando do Poder Executivo, em se dispor a concretizar a concepção de uma educação em prol de uma sociedade democrática, revelou omissão ou desconsideração quanto ao apelo político do movimento campestre. O Estado brasileiro está hegemonicamente atrelado a um pensamento contrário às manifestações dos povos do campo em busca de acesso a uma educação no campo e com o campo. É notório também que se levantam forças

opositoras, adversas às tímidas figuras de funcionários do Estado comprometidos com os movimentos populares.

A população do campo consegue gozar de algum direito à igualdade, na mesma medida em que realiza conquistas através de luta e afirmação identitária. As propostas de educação do Estado deveriam contemplar a universalidade e a diversidade étnico-cultural dos povos, sem fechar-se no exame das relações sociais e históricas. Ora, é notório que o do povo campestre agrega identidades sócio-culturais diferenciadas, e que suas relações de existência se dão no contato com a natureza e com base no trabalho coletivo da agricultura familiar.

A identidade do povo campestre, unida à fundamental importância da agricultura familiar, foi bastante marcada no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1º. ENERA), realizado na Universidade de Brasília em julho de 1997. Os documentos finais traçaram a nova trajetória do movimento popular em busca de uma educação incluyente para o homem do campo.

A trajetória de luta do MST mostrou a validade de uma experiência educativa coletiva adquirida nas escolas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) dos assentamentos e acampamentos. A realização do ENERA, que estabelecia o ponto de partida educacional, também foi considerada como ponto de chegada de um longo caminho trilhado em busca de vencer o analfabetismo nas escolas de Assentamentos da Reforma Agrária; um trilhar de conquista que foi reconhecido por instituições importantes como a UNICEF.

A UnB (Universidade de Brasília), juntamente com a UNICEF, foi a principal base de apoio que possibilitou o 1º. ENERA; e ela mesma, um ano antes do evento (dezembro de 1995), havia conferido ao MST o prêmio por uma Escola de Qualidade

no Meio Rural, intitulado “Educação e Participação” e patrocinado pelo Banco Itaú e pela UNICEF (MUNARIM, 31^a. Reunião da ANPED 2008).

A luta do MST recebe, freqüentemente, adesão de importantes instituições que se identificam com a proposta de uma sociedade mais justa e igualitária, como CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

O manifesto popular do 1º. ENERA expõe, de forma sucinta, os elementos principais que fundamentam o Movimento de Educação do Campo. Esses elementos preconizam a formação e capacitação de um sujeito coletivo forte, comprometido com um grupo de identidade própria e politicamente autônomo, um cidadão consciente de seus direitos e formador de opiniões, um “intelectual coletivo” (Gramsci, 1977, p. 25).

O MST consta como um grupo coletivo que reúne representantes de vários movimentos sociais, articulados entre si politicamente e sob um projeto de luta de resistência para atingir uma profunda transformação da sociedade; nisso, o MST se aproxima do sentido de Partido político assumido por Gramsci (p. 18).

O MST denuncia a falta de escolas e de educação com qualidade, evidenciando as misérias e injustiças que, assolando o País, impedem acolher em solo nacional os que nele nascem. O projeto de escola pública com qualidade e para todos, desde a infância até o nível superior, inclui o objetivo específico de reconhecer identidade própria às escolas do meio rural. Somente por uma gestão educacional que toma a multicultural étnica e a autogestão como pressupostos é possível concretizar o projeto político-pedagógico que fortalece tanto a cooperação

com justiça social e respeito ambiental como o desenvolvimento da cultura camponesa.

A mudança nos processos políticos no País resultou em diversas medidas que afetaram o desenvolvimento da educação do campo: Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001; e Diretrizes Operacionais Para Educação Básica nas Escolas do Campo, editados pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB nº. 01 de abril de 2002. Segundo o PNE, de iniciativa do Ministério da Educação, foram restringidas as tentativas de influência e de inclusão de propostas do Movimento de Educação do Campo, num posicionamento governamental antidemocrático e excludente para a educação pública do campo.

As omissões por parte do Governo, no que concerne à elaboração do PNE, levaram os sujeitos do Movimento de Educação do Campo a rejeitarem-no por completo, como Plano restrito a uma visão urbanocêntrica e insuficiente para atender às reais necessidades no campo.

3. 2 CURSOS DE ALTERNÂNCIA DA VIA CAMPESINA NO PARANÁ

No Estado do Paraná, das trinta e três Escolas de Alternância em funcionamento, somente quatro se acham vinculadas à Via Campesina, a saber:

- Escola Agrotécnica Milton Santos (EAMS), Maringá-PR, com Ensino Médio Profissionalizante;
- Escola Técnica em Agroecologia (CEAGRO), Cantagalo-PR, com Ensino Médio e Pós-Médio;
- Escola José Gomes da Silva (ITEPA), São Miguel do Iguaçu-PR, com Ensino Médio e Pós-Médio;

- Escola Latino-americana de Agroecologia (ELAA), no Assentamento do Contestado, Lapa-PR, com Ensino Superior.

A Escola Latino-americana é a única que está dentro de um assentamento; conta hoje com cerca de cinquenta alunos no Ensino Superior, que serão diplomados como tecnólogos em agroecologia.

No Centro de Educação e Pesquisa também funciona a Escola de Ensino Fundamental do assentamento. A escola é municipal, possui uma turma de 1ª. e 2ª. séries e outra de 3ª. e 4ª. séries do Ensino Fundamental. As séries iniciais da educação infantil são organizadas, pelo próprio MST, através da Ciranda Infantil, cujo diferencial de ensino leva em conta a realidade vivenciada pelas crianças enquanto filhos de sem-terra. As professoras da 1ª. e 4ª. séries e da Ciranda Infantil são moradoras do próprio assentamento, sendo que essas duas primeiras são contratadas pela Prefeitura Municipal e dividem seus vencimentos com a professora da Ciranda Infantil, pois esta não é reconhecida oficialmente (VALADÃO, 2005, p. 112).

Na área dessa Escola, também funciona uma unidade de beneficiamento de leite, a qual fabrica queijos que são vendidos em Curitiba (a 50 Km.) e noutras cidades da região, bem como no próprio local. As famílias desenvolvem a agricultura de subsistência, com grande diversificação (hortaliças, cereais, frutas, abóboras, aves e suínos, ovos, carnes, embutidos). Na produção para comercialização, se destacam em primeiro plano as lavouras de feijão, arroz, milho e soja; em segundo plano, vêm o trigo, frutas e mel.

O histórico de ocupação da área também é feito por Valadão (2005):

Neste local foram assentadas 108 famílias provenientes principalmente de Municípios da Região Metropolitana, incluindo a Lapa, e de vários pontos do Estado do Paraná (predominantemente das Regiões Oeste e Sudoeste). A exploração da região data de 1740, quando uma vasta área de terra foi doada a um morador do vilarejo, que futuramente se tornaria a cidade da Lapa. Até 1885 a área foi propriedade dos herdeiros do Barão dos Campos Gerais, David Pacheco dos Santos. Até 1880, a fazenda utilizava mão-de-obra escrava, a qual foi abolida em homenagem ao Imperador Dom Pedro II, que chegou a pernoitar na sede da fazenda quando visitava a então Província do Paraná. Em 1985, a área

foi vendida a uma empresa transnacional do ramo da cerâmica, a INCEPA², que explorou a área para o corte da madeira para a utilização dos fornos da indústria. Pouco tempo depois, a empresa passou a arrendar a área para o plantio de soja e milho, pois a madeira apresentava problemas para a utilização dos fornos de cerâmica. Entre as reivindicações do MST, após o III Congresso Nacional do MST realizado em 1995, estava a utilização de terras de devedores da União para a realização de assentamentos rurais. O Movimento procurou localizar essas áreas e descobriu-se então que a INCEPA era devedora do INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social, e que era proprietária de uma grande área no município da Lapa. Assim o MST procedeu à denúncia ao INCRA, que iniciou o processo desapropriatório. No início de 1999, o processo no INCRA já estava em estágio avançado, mas, devido à morosidade do órgão, o MST decidiu ocupar a área, e cerca de 40 famílias acamparam próximo à Sede em 09 de fevereiro de 1999. Segundo as famílias, em poucas semanas o acampamento foi ampliado, chegando a ter mais de 150 famílias, que vieram principalmente de municípios da região metropolitana de Curitiba. Destas famílias, 108 foram assentadas no local; destas, as que não foram contempladas, algumas foram para outras ocupações ou desistiram. A área está situada próxima aos limites da região em que, no início do século XX, aconteceu a Guerra do Contestado¹. No Município da Lapa um dos pontos turísticos mais conhecidos é a Gruta do Monge, local onde o Monge João Maria chegou a viver. Este e outros monges que viveram na região tiveram um importante papel entre a população camponesa que lutou na Guerra do Contestado contra as forças legalistas. (HISTÓRICO DO ASSENTAMENTO CONTESTADO, 2003).

3. 2. 1. A Via Campesina presente como apoio à educação do MST

O MST, durante praticamente vinte anos, desde a sua instituição em janeiro de 1984, vem traçando sua caminhada de resistência e de organização, e proporcionando condições de formação e comprometimento coletivo.

A marcha para o rompimento das cercas colocadas pelo latifúndio e contra o capital e a ignorância vem agregando simpatizantes que formam um novo cenário de sujeitos, aqueles que lutam por direito ao acesso à escola e confiam na transformação da sociedade através da prática educativa.

A história de educação, no MST, inicia com os trabalhos de alfabetização de Jovens e Adultos reclamados no trajeto da luta pela Reforma Agrária. A experiência mostrou que um povo aprende a lidar com seus saberes, quando se põe a construir caminhos para a própria libertação. *A Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1984)

² A INCEPA é uma das maiores fábricas de cerâmicas, pisos e revestimentos do Brasil; estava situada em Campo Largo, a partir de 1999, e foi adquirida pelo Grupo Roca de origem espanhola (VALADÃO, 2005, p.110).

ensinou ao Movimento que ninguém se liberta sozinho, somente em conjunto. Nesse sentido, o coletivo liberta o homem e ajuda a que ele tome consciência de si, se livre das amarras da ignorância e do latifúndio e cuide do solo em conjunto com a natureza. A concepção libertadora de Educação reintegra o direito de todos e o respeito aos sujeitos humanos como atores do campo, e facilita a acumulação de conhecimentos através de saberes históricos e de experiência de luta pela terra. É através da educação coletiva contínua que o MST proporciona a criatividade e a descoberta das brechas por onde se insinua o espírito de resistência.

O Movimento é, hoje, uma expressão marcante e organizada capaz de manter constantes as denúncias em torno à questão agrária ainda sem solução.

Na década de setenta, ainda em meio à repressão, se sentia forte a necessidade de enfraquecer o latifúndio e distribuir a terra. Poderíamos dizer que a semente do MST foi plantada entre 6 e 7 de setembro de 1979, com a ocupação da Fazenda Macali, no Município de Ronda Alta, no Rio Grande do Sul (CALDART, 2000, p. 175).

Nesses anos de repressão, se manifestou a preocupação dos membros do Movimento por organizar os estudos dos filhos dentro do acampamento. Consolidada a demanda, já em 1980, no Acampamento de Encruzilhada Natalino (RS), as crianças puderam se beneficiar das primeiras atividades de educação formal (CALDART, 2000, p. 176-177). Dando apoio à educação de jovens e adultos nos acampamentos, a Igreja Católica teve um papel significativo de enfrentamento em vista do controle educacional sob o Estado. Também se contou com o trabalho voluntário de estudantes e do movimento sindical, mas as experiências isoladas, muitas vezes desarticuladas entre si e do movimento, tiveram breve duração.

Vários membros do MST, vindos de outros Estados, se reúnem em Cascavel-PR e fundam o MST em janeiro de 1984. O lema era: “Terra para quem nela trabalha e vive”. O Rio Grande do Sul já havia fundado o Movimento em nível estadual em dezembro de 1983. O MST realizou o seu 1º. Congresso em Curitiba-PR em 1985; mostrou para a sociedade que, sem Reforma Agrária, não seria possível instaurar a democracia, e que a ocupação da terra era a única forma de forçar à Reforma Agrária no País.

3. 2. 2 Histórico da Via Campesina

Ela surgiu em meados de abril de 1992, da reunião de vários dirigentes camponeses da América Central, da América do Norte e da Europa no Congresso da União de Agricultores e Pecuáristas em Manágua (Nicarágua).

Um ano depois (1993), foi realizada a Primeira Conferência da Via Campesina em Mons, na Bélgica, quando se constituiu como organização mundial. A partir de então, a organização definiu as estruturas e as estratégias dos trabalhos.

A Segunda Conferência Internacional se deu em Tlaxcala, México, em abril de 1996, com a presença de 37 países e 69 organizações nacionais e regionais; analisou as reivindicações e propostas de médios e pequenos produtores rurais. Dentre as preocupações dos produtores discutidas no evento constavam: a soberania alimentar, a reforma agrária, as invasões de terras, o crédito e a dívida externa, a tecnologia no campo e a participação das mulheres nas lutas camponesas. O evento, enfatizando o histórico das lutas de líderes que resistiram à dominação cultural, realizou uma homenagem aos atingidos no massacre de

Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará (Brasil), e declarou o dia 17 de abril como o Dia Internacional da Luta Camponesa.

A Terceira Conferência se realizou na Índia, na cidade de Bangalore, em novembro de 2000, com a participação de 100 delegados de organizações camponesas de 40 países.

A Quarta Conferência Internacional se realizou em São Paulo, entre 14 e 19 de junho de 2004, na convicção de que a Via Campesina já fora, depois de 10 anos, “reconhecida como a voz dos camponeses em nível mundial” (p. 5), e conseguira êxitos importantes.

A Quinta Conferência aconteceu em Maputo, Moçambique, entre 16 e 23 de outubro de 2008. Soberania alimentar foi um dos principais temas discutidos.

A Via Campesina é uma organização política complexa, formada por organizações nacionais e regionais, cuja autonomia é cuidadosamente respeitada; sem ligações políticas e econômicas, pluricultural, abrange vários continentes. Hoje, ela desponta como uma organização que assume a representatividade de pequenos e médios produtores, num processo de expansão e consolidação de um movimento internacional que desenvolve trabalho e ações destes tipos: gremial, político, econômico, tecnológico, de gênero, de comunicação, de capacitação; cada um desses eixos define seus objetivos e prioridades.

3. 2. 3 A organização

A Via Campesina busca, através de sua representatividade:

- Articular entre si as organizações afiliadas e fortalecê-las;

- Com o diálogo, buscar a maior participação dos excluídos nos centros de poder e decisão do governo;
- A inclusão e fortalecimento participativo das mulheres nas atividades sociais, econômicas, políticas e culturais;
- Levar propostas que atendam às temáticas como: reforma agrária, soberania alimentar, produção, comercialização, pesquisa, recursos genéticos, biodiversidade, meio ambiente e gênero.

A Via Campesina tem concentrado suas ações basicamente ao redor de três linhas principais:

- Repúdio às ações violentas contra as organizações da Via Campesina e seus delegados (as). Reforço e apoio às ações no Brasil, Colômbia e Bolívia, vinculados à defesa, promoção e aplicabilidade de direitos civis e políticos;
- A Campanha Global pela Reforma Agrária, em colaboração com o FIAN Internacional, que é bem conhecido entre as organizações que se aliam na Via Campesina;
- A definição de conceitos, estratégias temáticas e ações concretas com relação aos Direitos Humanos nos cinco pontos prioritários de ação estratégica na Via Campesina.

3. 2. 4 Estrutura Organizativa

- A Conferência é a máxima instância de decisão e se reúne a cada três anos;

- As Regionais são instâncias de articulação em cada Região;
- As Comissões estão integradas por 50% de pessoas do gênero masculino e 50% do gênero feminino.

3.2.5. Objetivos

A Via Campesina está organizada em oito Regiões, representadas por suas instâncias: leste e oeste europeus; nordeste, sudoeste e sul da Ásia; América do Norte; Caribe; América Central; América do Sul; e, em breve, algumas regiões da África.

Os objetivos de cada Região ou Sub-Região, no trabalho da Via Campesina, representam um objetivo único: a construção de uma política de alianças com várias forças sociais, econômicas e políticas, em âmbito mundial, para que o coletivo consiga lutar contra a dominação e exploração do neoliberalismo.

A combatividade ganha novo impulso sob a ação de uma consciência coletiva que pode estruturar propostas alternativas para o desenvolvimento equitativo e sustentável da sociedade, dando o direito ao povo excluído de escrever sua história.

3. 2. 6 Composição da Via Campesina Brasil:

A Via Campesina é composta de vários Movimentos:

- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
- MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores;

- MAB – Movimento dos Atingidos por Barragem;
- MMC – Movimento de Mulheres Camponesas;
- FEAB – Movimento dos Estudantes de Agronomia do Brasil;
- CPT – Comissão Pastoral da Terra;
- PJR – Pastoral da Juventude Rural.

3. 2. 7 O apoio internacional do Governo Venezuelano à Via Campesina

Segundo VALADÃO (2005, p. 64), hoje a Via Campesina recebe um grande apoio do Governo Venezuelano, que detém a articulação de pequenos grupos que sustentam e promovem transformações sociais. Ele cita BORGES:

O Governo Venezuelano, comandado por Hugo Chavez, investiu na criação dos Círculos Bolivarianos. Com a estrutura sindical corrompida e comprometida com as elites, buscou-se uma alternativa para organização de um país no qual 60% da população estão na informalidade ou desempregada. (...) Os círculos são organismos que abarcam associações de produtores, devotos de paróquias e, também, núcleos politizados. Eles não possuem comando centralizado e nem se articulam de forma estável e permanente. (...) Estão organizados 1,3 milhão de pessoas em 190 mil Círculos Bolivarianos, na Venezuela, o que dá uma média de 7 (sete) pessoas por grupo (BORGES, 2005, p. 43).

VALADÃO (2005, p. 34) menciona que, mesmo guardadas as devidas diferenças, pois no MST há uma articulação permanente entre os Núcleos e suas Brigadas, os Círculos Bolivarianos, embora com alguma organização entre si, são subordinados, ao que parece mais diretamente ao Presidente do que a uma organização. O que os mantém unidos é o carisma de Hugo Chavez.

No MST, os Núcleos sustentam um movimento social, na Venezuela eles sustentam o Presidente, e foram fundamentais para reverter uma tentativa de golpe ocorrida em 2002. Ainda assim, a experiência dos Círculos Bolivarianos mostra que: espaços para a atuação de pequenos grupos podem ser importantes para sustentar transformações na sociedade; sobre o alicerce do processo de cooperação, ao longo

da década de 1990, foi possível propor a organização dos Assentamentos em Núcleos de Base a partir de 2000.

3. 2. 8 O início dos projetos educacionais no MST

A luta coletiva do MST, em determinados setores e articulações, se foi transformando, e gerou o Setor de Produção; este se tornou, em 1989, um Sistema Cooperativista dos Assentados; e em 2001, com a rediscussão de suas atribuições, originou o Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente.

A partir da ampliação de experiências educativas em Acampamentos e Assentamentos, se constatou a necessidade da atuação do Movimento nesta área e foi criado o importante Setor de Educação, Setor que, por sua vez, deu início a discussões e a novas lutas por educação básica do campo.

Em fevereiro de 1991, o chamado *Documento Básico do MST*³ apresenta as linhas políticas de educação que colocam a Escola como um instrumento de transformação social e de formação de militantes, a preparar pessoas para participarem na crítica e na criatividade em prol de uma nova sociedade. O Documento também propõe a adoção de programas de alfabetização dos jovens e dos adultos que não tiveram acesso à escola em idade própria. Em linhas gerais, os princípios básicos ideológicos para a educação num Assentamento seriam:

Ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais; integrar a Escola na organização do assentamento; promover a formação integral e sadia da personalidade; fazer uso da prática da democracia como parte essencial do processo educativo; considerar o professor/monitor como sujeito integrado na organização e interesses do assentamento; Escola e educação devem construir um projeto alternativo de vida social; adoção de uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento (*Documento Básico do MST*, 1991, nº.18, p. 50-53).

³ MST, *Documento Básico do MST*, p. 50-53.

A exposição dos princípios colocados pelo *Documento Básico do MST* às pessoas envolvidas no processo, monitores, pais, lideranças e educandos, levou a uma reflexão coletiva que resultou nos objetivos das Escolas de Assentamento:

Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; ensinar fazendo, isto é, pela prática (Piaget); construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual (Gramsci); ensinar a realidade local e geral; gerar sujeitos da história (Saviani); preocupar-se com a pessoa integral (Freire) (MST, 1991, p. 5).

Dentro dos princípios pedagógicos, o MST busca mudar o sentido da Escola do campo, sempre tomada apenas como escola agrícola, e ressaltar uma Escola vinculada à cultura campesina, em relações sociais que se deixam permear das tradições e apontar para o cultivo da terra. O MST também salienta estes princípios:

...Todos vinculados ao trabalho; todos se organizando; todos participando; todo Assentamento na Escola e toda a Escola no Assentamento; todo ensino partindo da prática; todo professor é um militante; todos se educando para o novo em uma escola séria, mas também alegre, onde se educam “sujeitos, cidadãos, militantes, criadores do novo que, teimosamente, sempre surge”; “temas geradores” como uma forma de fazer o ensino partindo da realidade, assim definindo ‘problemas que são tirados da realidade do grupo (...)’ e que se transformam em assunto para o estudo e o trabalho integrado entre as várias disciplinas de um curso (...); o tema deve ter relação direta com a vida prática; garantir a relação ‘prática-teoria-prática’, pois o resultado da reflexão deve levar a transformar a realidade de nossa vida, isto é, a uma prática concreta ... (p.18-22).

A proposta de Ensino Universitário firma uma relação entre o MST e as Universidades, insistindo com estas para que tenham a coragem de vincular-se com a classe trabalhadora; um desafio a um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil.

O Ensino Superior dentro de um Assentamento do MST, freqüentes vezes, está organizado segundo o sistema pedagógico de Alternância, cumprindo com etapas presenciais, no período de férias, meses de janeiro, fevereiro, junho e julho; nos outros meses do ano, se realizam os trabalhos do tempo-comunidade, isto é, longe da sala de aula, nos locais de origem do educando. O tempo útil para o momento-comunidade e para o momento-escola varia de sessenta a noventa dias,

dependendo das necessidades e da finalização alcançada nas discussões do coletivo.

Como exemplo, pode ser citado o Curso de Pedagogia da Terra:

...tem uma Grade Curricular que combina Núcleos de Estudos e Eixos Temáticos. Os Núcleos de Estudos são divididos entre Estudos Básicos e Pedagógicos, comuns a toda a turma, e o Núcleo dos Estudos Específicos dividem a turma em quatro opções de áreas de conhecimento, para atuação nas Séries Finais do Ensino Fundamental: Estudos Sociais, Língua Portuguesa, Ciências, ou Matemática. Os Eixos Temáticos propostos para os sete semestres têm como objetivo principal aglutinar as temáticas oriundas das práticas dos Estudantes, estabelecendo a seqüência da reflexão e a articulação das várias disciplinas em torno dos mesmos temas. Os eixos temáticos comumente abordados são: Iniciação Científica, Conhecimento, Historicidade da Educação, Conhecimento e Linguagem, Escola, Currículo, Ensino e Aprendizagem, Cultura e Arte e Sistematização. Para cumprir a carga horária com cerca de 3.225 horas de estudos do Curso de Pedagogia da Terra, distribuídas entre os Estudos Básicos, os Estudos Pedagógicos e os Estudos específicos, o educando estuda oito horas/aula por dia, dividindo as demais horas do dia e da noite entre os estudos complementares, a organização interna e as atividades de sobrevivência da turma (Cadernos do ITERRA, 2002, p. 8-9).

CAPÍTULO 4: ANTECEDENTES E A PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA NO MST-PR

4.1 HISTÓRIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

4.1.1. Antecedentes históricos e afirmação metodológica

A origem da Pedagogia da Alternância pode situar-se em 1935, ano do surgimento da Escola Famílias Agrícolas (EFAs), das Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) como resposta ao problema de uma educação francesa para a população rural. Entre diferentes iniciativas, prevaleceu uma educação sob os moldes da Diretriz Pedagógica de Alternância (tempo escolar e tempo comunidade), tornando-se uma alternativa viável e promissora para camponeses que antes não viam possibilidades de oferecer um ensino formal aos seus filhos. (SANDRI, 2004, p. 80-82)

Em 1935, com a “*Maison Familiale Rural*”, a Pedagogia de Alternância já se torna a resposta dos camponeses aos setores da sociedade francesa, que ignoravam as muitas mazelas do cotidiano rural.

A “*Maison Familiale Rural*” nasceu da sensibilidade do Padre (Abbé) Granerau ante as dificuldades dos agricultores de sua paróquia, cujos filhos não davam continuidade aos próprios estudos devido aos problemas da centralização das escolas no meio urbano, bem como de um currículo pedagógico inadequado ao homem do campo. (SANDRI, 2004, p. 80).

No Brasil, as EFAs surgem a partir de 1969, com o Padre Humberto Pietrogrande, da Companhia de Jesus, que sentiu a oportunidade de experimentar a Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo, em local de missão jesuítica: ele detectara grave falta de qualificação da mão-de-obra entre imigrantes alemães e

italianos, e se impressionara com um êxodo rural jamais visto (Gianordoli, 1980; Pessoti, 1978; Sandri, 2004). Como na França, a Pedagogia da Alternância se instalou no Brasil graças à presença de uma Igreja Católica capaz de dialogar com os pobres, e assim se deu com quase todas as EFAs do Brasil (Escolas Famílias Agrícolas).

A Pedagogia da Alternância, utilizando-se de uma forma específica de adaptação à realidade do campo, valorizou o tempo em que o aluno se encontrava na sala de aulas e também o tempo em que ele se inseria mais profundamente no seu meio comunitário.

Atualmente, essa Pedagogia é apresentada como uma alternativa que permite chegar ao cumprimento do direito bem como à solução de problemas atinentes à educação formal dos moradores do campo: alto custo com deslocamento de estudantes para a cidade; desgaste físico dos estudantes com interferência no processo educativo; organização curricular ancorada na lógica do meio urbano e, portanto, desvinculada da realidade local; ausência de recursos materiais e humanos para a realização de atividades que atendam às especificidades do campo; atividades da produção familiar agropecuária que requisitam os estudantes para trabalhar na propriedade, ensejando faltas e outras dificuldades para acompanhar o calendário convencional das escolas “oficiais”.

4.1.2 Reconhecimento jurídico da Pedagogia da Alternância

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 prevê a adequação da Escola à realidade do campo; do mesmo modo as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo aprovadas em 2001.

São Diretrizes que ainda não contemplam, porém, toda a variedade étnico-cultural que caracteriza o nosso campo; não levam a contemplar as culturas de ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, remanescentes de quilombos, indígenas e moradores de assentamento. Embora toda e qualquer proposta pedagógica deva ser organizada de acordo com a LDB e as Diretrizes Operacionais, também tem de permitir um olhar para a realidade local de cada cidadão brasileiro ao longo de toda a extensão territorial.

Hoje, para se ter uma Educação Nacional formadora de consciências e comprometida com o social nos moldes democráticos, se requer enfrentar dois problemas básicos: o descaso pela valorização do magistério e a falta de planejamento para a formação permanente de professoras e professores. Problemas estes que assaltam o campo e também o meio urbano. O Plano Nacional de Educação do governo não oferece propostas quanto ao problema no campo (ARROYO *et al.*, 2004, p. 37).

A legislação brasileira provê um embasamento legal para financiamento público às escolas comunitárias, conforme o artigo 213 da Constituição Federal e os artigos 20, 70 e 77 da LDB 9394/96. Graças ao amparo legal dos artigos 14 e 15 da Resolução CNE/CEB nº. 1/2006, foram promulgadas as Diretrizes Operacionais da Educação Básica na Escola do Campo. Com base nesses princípios legais, as Associações gestoras reivindicam a sustentabilidade das Escolas de Alternância.

As boas experiências educacionais, desenvolvidas pela sociedade civil organizada para combater a falta de qualidade do ensino, mostram alternativas ao Governo para adaptação ao contexto multicultural em todo o País. E muitas dessas experiências se baseiam na Pedagogia de Alternância.

Tendo acompanhado o crescimento da Pedagogia de Alternância pelo País, o Ministério da Educação o reconheceu, finalmente, através do Parecer nº. 01/2006 do Conselho Nacional de Educação. Em março de 2007, realizou o mapeamento das instituições, dentro e fora do sistema público de ensino, que desenvolvem atividades a partir da Diretriz Pedagógica da Alternância, com vistas a subsidiar a definição de formas de atendimento escolar para as populações do campo, ou a buscar a efetivação de determinações normativas legais e a formulação de políticas públicas. Neste mapeamento, foi considerada apenas a forma de organização tempo/espço de aprendizagem; não foi dada relevância a princípios, a instrumentos pedagógicos ou práticas.

Segundo dados do MEC⁴, atualmente existem 265 unidades escolares com diferentes nomenclaturas: EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), CFRs (Casas Familiares Rurais), ECORs (Escolas Comunitárias Rurais), CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância). Desenvolvem sua missão em busca da formação do ser humano integral, bem como da qualificação dos jovens na organização comunitária, com a valorização dos laços familiares e da herança cultural e com o resgate da cidadania. O ensino-aprendizado está voltado para uma educação que contribua para o desenvolvimento rural mediante a produção familiar economicamente viável, de baixo impacto ambiental, socialmente justa e solidária.

O mapeamento para identificação das Escolas com Diretriz Pedagógica de Alternância contou com os dados fornecidos pela UNEFAB (União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil) e pelas ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais) Sul e Norte, bem como pelas instituições contactadas

⁴ Ministério da Educação e Cultura, dados coletados pelo SECAD/CGEC, abril 2007.

(UNDIMES), Secretarias de Educação (estaduais, municipais e regionais), Comitês de Educação do Campo, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), AMEFA-MG, IBELGA, MEPES, REFAISA, AEFACOT, UAEFAMA, ARCAFAR-Nordeste, AEFARO, RAEFAP, AEFAPI, FUNACI, AECOFABA, Coordenação Nacional do PRONERA, outras Instituições (CPT, Fundações, ONGs) e unidades escolares.

4.1.3 Estatísticas da abrangência regional das Escolas de Alternância no País

Segundo a pesquisa realizada pelo MEC, em abril de 2007, a região do País que mais concentra Escolas de Alternância é o Nordeste, com abrangência de trinta e cinco por cento sobre o total; em seguida, vem a Região Sul, com vinte e três por cento, o Sudeste com vinte e um por cento, o Norte com dezoito por cento e o Centro-Oeste com três por cento.

O número maior de matrículas por região está no Nordeste com 8.468; em seguida, o Sudeste com 5.311, o Norte com 3.535, o Sul com 2.353 e o Centro-Oeste com 634.

Na Região Sul, se contam sessenta Escolas de Alternância em atuação. O Paraná é o Estado com o maior número delas: trinta e três Escolas; em seguida, o Estado de Santa Catarina com cinco escolas; por último, o Estado do Rio Grande do Sul com vinte e três.

As primeiras experiências educacionais com a Pedagogia de Alternância, no Paraná, se deram nas CFRs (Casas Familiares Rurais) de 36 municípios do Estado. Em 18 de março de 1994, o Governo do Paraná aprovou o Programa da Casa Familiar Rural, através do decreto 3106/94, que autorizava as Secretarias de Estado

e do Desenvolvimento Urbano, da Educação, da Agricultura e Abastecimento, da Fazenda, a praticarem os atos necessários à implantação do projeto. (SANDRI, 2004, p. 101-102)

No Estado do Paraná, das trinta e três Escolas de Alternância em funcionamento, as selecionadas para pesquisa e sob a égide da Via Campesina são: Escola Agrotécnica Milton Santos (EAMS) – Maringá-PR; Escola Latino-americana de Agroecologia (ELAA) – Assentamento do Contestado, na Lapa-PR; Escola Técnica em Agroecologia (CEAGRO) – Cantagalo-PR; Escola José Gomes da Silva (ITEPA) – São Miguel do Iguaçu-PR.

4.2 AS BASES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia de Alternância desenvolve os trabalhos de ensino-aprendizagem no contexto; para que se faça realidade, ela tem de abranger, com todas as condições de vida, também a saúde e a afetividade. A vida do educando, a sua realidade, o seu espaço cultural constitui o eixo do processo ensino-aprendizagem. Assim, os procedimentos educacionais devem tomar a sério a observação e a pesquisa e considerar a história de vida do aluno no seu meio familiar, comunitário e profissional, no convívio com os colegas, no trabalho em equipe.

A Pedagogia de Alternância se baseia numa diretriz pedagógica que através da observação da prática coletiva o aluno vê, descreve, reflete, analisa, julga e experimenta; questiona e age conforme Planos de Estudos a executar nas famílias, na comunidade ou na Escola. Por esse método, que muito se identifica com a proposta de aprendizagem de Jean Piaget, do “fazer para compreender”, os alunos

aprendem a teorizar a partir da prática vivenciada no Tempo Escola e Tempo comunidade.

A participação da comunidade na vida escolar do aluno já mostrou que a vida ensina mais que as teorias que a Escola comunica; daí unir teoria e prática, na vida sócio-profissional do educando, numa conciliação que é ponto de partida no processo de ensinar e também ponto de chegada; o modo de ser de cada educando se define numa totalidade: ação-reflexão-ação, ou prática-teoria-prática. Faz-se oportuno lembrar o que escreveu Machado: o homem, ao ampliar sua capacidade de atuar em seu meio, o traz para mais perto dos seus semelhantes (2003, p. 125).

A Diretriz Pedagógica da Alternância, quando conduz o processo ensino-aprendizagem, procura adequá-lo a espaços e territórios diferenciados e alternados. Os primeiros territórios diferenciados são: o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); a Escola – onde o educando partilha com outros atores os diversos saberes que possui, e reflete sobre eles com base científica – e, enfim, a família, a comunidade e a propriedade, com práticas e atividades agrícolas e com participação em determinados movimentos sociais.

As ferramentas e atividades metodológicas adotadas pela Diretriz Pedagógica de Alternância reclamam o envolvimento da comunidade como um elo edificador entre educador e educando. As estratégias criadas pelo educador para ensinar em situações precárias se voltam para os mais eficazes. O estilo reflexivo, que se origina entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, permite conviver e ajuda para adaptação de uma classe multisseriada e multicultural, de modo que, no

que se refere à assimilação de conteúdos, os métodos de ensino que enfatizam o quadro de giz ou o livro didático até parecem ultrapassados.

Os procedimentos didáticos da Pedagogia de Alternância definem estas ferramentas e atividades: o Plano de Estudo (PE), Colocação em Comum (CC), Caderno de Realidades (CR), Fichas Didáticas, Visitas de Estudos, Intervenções Externas, Caderno de Acompanhamento, Experiências, Visitas às Famílias, Projeto Profissional do Jovem e Avaliação Contínua.

A Pedagogia da Alternância, no seu desenvolvimento, foi desvinculada da escola convencional e do conhecimento elaborado em geral, porém sempre esteve em consonância com o senso comum das populações mais carentes. (SANDRI, 2004, p. 90).

Sandri, fundamentada em Chartier (1986, p. 66), via na Pedagogia de Alternância

... uma semelhança com as correntes pedagógicas da época. Para ele, suas principais características uniam '(...) todos os princípios da nova educação'. O autor relaciona esses princípios à teoria de Decroly, que preconiza uma escola de vida e para a vida, e de Claparède que buscava uma educação funcional. Relaciona também com Dewey, que propõe que os problemas a serem resolvidos pelos alunos devem ser de situações reais da sua vida. Lembra Freinet, militante socialista, que no período pós-guerra se destacou na prática de novas técnicas educacionais, como aula-passeio e expressão livre (SANDRI, 2004, p. 90).

O recurso à Pedagogia de Alternância, nos processos em que foi utilizada por diferentes movimentos sociais, atendeu a várias concepções de pesquisa e de sociedade como o positivismo e o marxismo. Qualquer aplicabilidade, porém, dependeu da concepção de sujeito e de escola que se tinha em mente. Nesse sentido, é claro, se evidenciam as diferenças entre Escola de Alternância implantada por grupos de interesse "ruralista" e Escola de Alternância edificada segundo propostas do Movimento Campesino ou Via Campesina.

A Pedagogia de Alternância é uma alternativa que promove a inclusão dos que são – e se sentem – marginalizados. É verdade que camponeses podem empenhar-se numa educação descomprometida com a transformação da sociedade. Uma Pedagogia de Alternância, contudo, pode promover outro sentido, o da luta pela educação a partir de baixo, do excluído. Neste caso, no centro das finalidades estará, não uma formação individual, mas a construção de consciências multiplicadoras e militantes em prol da cidadania de todos e da formação de uma sociedade mais justa.

A Pedagogia de Alternância, no MST, faz perceber que as relações dialógicas entre educando e educador permeiam todo o processo educativo em vista de firmar um caráter político e questionador. O educando se faz permanentemente esta pergunta: a que interesses a educação está servindo?”. Corresponde ao que Paulo Freire escreveu: “Por isso é que eu dizia: a escola não é boa nem má em si. Depende de a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende.” (2004, p. 38).

A diferença de posturas nas várias Escolas de Alternância revela objetivos e finalidades ideológicos também diferentes; estes podem propiciar uma formação de ser humano para manutenção da ordem estabelecida, como podem animar uma consciência coletiva em favor do resgate de valores humanos, como já predominou em grandes líderes que até morreram pela transformação social.

Desatendendo ao contexto histórico-espacial, algumas versões de Pedagogia de Alternância conseguiam oferecer soluções para os problemas enfrentados no campo sem se deter em definições ou correntes pedagógicas. A sua eficiência real,

dentro do viável e possível, fez com que muitos educadores e pensadores, em certas épocas, relacionassem os conhecimentos disponíveis aos seus limitados princípios pedagógicos. Com o tempo, novas abordagens conceituais foram assumidas, e se conseguiu estabelecer a relação da Pedagogia de Alternância com educadores e educandos na totalidade do seu contexto (SANDRI, 2004, p. 80).

4.2. AS CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA NO MST

Entre a Pedagogia de Alternância, adotada pelo MST, e o pensamento de Paulo Freire há vibrações em comum, no sentido de que Paulo Freire também buscou transcender as abordagens tradicionais que promoviam a idéia de homem-como-um-ser-pronto que, apenas atingido por uma educação melhor, já se encontraria de novo ajustado aos interesses da sociedade (dominante). (SANDRI, 2004, p. 80).

A educação dentro dos Assentamentos e Acampamentos do MST é focada na realidade social, visando a um sujeito que constrói o movimento conforme princípios político-ideológicos de transformação social que orientam o MST. A educação, como um meio transformador, e tomada como um direito social, move a luta pelo cumprimento das leis que não “saem do papel”. (FREIRE, 1983, p.18). Desde os anos cinqüenta, Paulo Freire abraçou a educação como uma prática para a liberdade do ser humano, defendendo uma concepção problematizadora “que se faz e refaz através do diálogo e na aprendizagem com o outro e não para o outro” (FREIRE, 1987 p. 23-25).

O MST, em sua proposta de educação, busca formar sujeitos comprometidos com a militância direta pelas lutas sociais e populares. Através do “diálogo de

saberes”, pretende formar gerações de militantes autônomos no pensar e no agir e estruturar sujeitos cooperativos e criativos a ponto de reinventar alternativas de resistência, animar e reanimar o Movimento pela correta ocupação da terra.

A transformação da sociedade somente será possível através de sujeitos “mediatizados” (FREIRE), com consciência combativa, mudando profundamente das práticas da politicagem para a da política, denunciando a ética corporativista e a alienação de indivíduos e grupos sociais subservientes ao poder dominante. Uma educação de *resistência* (grifo da autoria) não aceita a exploração continuada dos oprimidos nem pretextos escusos (FREIRE).

Impactado pelo contraste entre o lucro das empresas e a miséria do explorado, Paulo Freire denunciava a exploração e a alienação dos trabalhadores na sociedade neoliberal:

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levem. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder lugar a outra menos injusta e mais humana (FREIRE, 1997, p. 114).

4.3.1 A Pedagogia Libertária presente nas Escolas de Alternância do MST

O MST vê na Pedagogia da Alternância as possibilidades de uma conciliação com a Pedagogia Libertária de Paulo Freire, e as possibilidades de uma educação popular contra a educação escolar “bancária” (FREIRE, 1987). A Pedagogia da Alternância, em uma versão crítica, já formou muitos militantes e membros do Movimento, como também se faz presente, atualmente, na parceria de instituições e entidades em vista de ampliar os conhecimentos científicos e técnicos às classes populares.

No pensamento de Freire, vivificado a cada instante dentro do MST, ficam reconhecidos, tanto o seu exemplo de luta perante as diversidades que encontrou, como a sua trajetória e a sua coragem de questionar o poder dominante. Jamais deixou amortecer o sonho da mudança radical. Com a firmeza de sua personalidade e de suas idéias pedagógicas, estimulou a luta por construir uma sociedade igualitária, dos pontos de vista econômico e democrático, como igualmente político, racial, sexual e educacional. “E é por isso também que é possível, em qualquer sociedade, fazer algo institucional e que contradiz a ideologia dominante. Isso é que eu chamo de uso dos espaços de que a gente dispõe”. (FREIRE, 2004, p. 38).

O planejamento do MST para a formação de educadores dentro do Assentamento se funda nos propósitos de educar para o prosseguimento na luta pela posse da terra. Toda alocação é concebida para envolver integralmente o educando, e obterá êxito se for proferida por alguém que viveu o processo de luta pela terra. O acúmulo de experiência militante do educador o privilegia para enfrentar as dificuldades de moradia, saneamento, alimentação, manutenção encontradas num Assentamento, num Acampamento.

O professor, dentro de Assentamento ou Acampamento do MST, é chamado monitor (aquele que aprende enquanto ensina) e está comprometido por uma ação educativa problematizadora, isto é, carregada de experiência participativa nas lutas sociais (FREIRE, 1987, p. 29). Com Freire, os monitores lembram que na educação, processo coletivo onde educando e educador ensinam e aprendem, segundo uma interessante concepção popular, o diálogo e a participação constituem princípios metodológicos, ou, dito de outro modo, constam como método de aprender a conhecer mais do que de ensinar (FREIRE, 1980, p.16).

Os professores/monitores que chegam ao Acampamento, vindos do meio urbano, passam pelo desafio de interagir em meio a relações instauradas por um trabalho coletivo que não se prende à competição desmedida de supressão do semelhante. Educadores bem diplomados, e com largo conhecimento na sua área, se sentem vazios de conteúdo ao perceberem que o próprio conhecimento anterior, aplicado à nova prática, se revela desvinculado de um contexto e, sobretudo, da vida dos seus alunos camponeses.

Uma educação popular centrada no sujeito requer uma prática de ensino mais humana, que respeite as diferenças e o tempo de cada um no processo da apropriação do conhecimento. Uma educação que resgata o humano, enquanto subjetividade ativa num processo transformador, constrói atores da sociedade civil, aptos a promoverem uma educação diferenciada e a combaterem com relevância no plano político.

Com apoio na linguagem freireana, o MST assenta a Pedagogia de Alternância sobre o conceito “consciência” e sobre a concomitante “conscientização”. São conceitos que dinamizam todo o processo educativo: “a pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais que aquilo que o seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça”. (FREIRE, 1994, p. 225).

CAPÍTULO 5

O REFERENCIAL DE UMA PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA E COOPERAÇÃO NO MST

5.1 O DEBATE EDUCATIVO SEGUNDO GRAMSCI

Gramsci, como político e pensador revolucionário marxista, se baseou nos ensinamentos de Lênin para articular as próprias decisões político-pedagógicas, esperando unir o sul camponês e o norte industrializado da Itália para uma revolução gradual.

Embora não se tenham encontrado registros das experiências de Gramsci na sala de aula, a sua obra se revela pertinente apoio para a discussão sobre o papel da escola na formação do sujeito coletivo. Gramsci sofreu a influência dos filósofos italianos neo-hegelianos Benedetto Croce e Giovanni Gentile; se bem que haja realizado uma revisão crítica dos mesmos filósofos, deles herdou, como se sabe, o apreço por uma visão humanística e pelo tema da cultura.

Para Gramsci, cultura e preparação ideológica organizada são eixos fundamentais para uma práxis de transformação da estrutura social: “O socialismo é também a criação de uma nova cultura, sem o que não poderá realizar plenamente as suas potencialidades: e essa é uma idéia que Gramsci jamais abandonará” (COUTINHO, 1981, p. 25).

Em 1927, Gramsci é lançado pelo fascismo na prisão, onde lhe cerram de vez o acesso a qualquer obra de Lênin; ainda assim, é baseado em Lênin que ele continua a produzir seus escritos chamados *Cadernos do Cárcere*ⁱⁱ. Em relação a Lênin, Gramsci avança ao inserir suas reflexões sobre a cultura popular e sobre a ideologia orgânica na dialética intelectual-massa; são temas que concebe como

fundamentais na estratégia político-revolucionária. Ele se confronta com o positivismo quando, em seu pensamento, expressa uma posição anti-economicista e enfatiza um caráter historicista do materialismo dialético adequado para a análise política e cultural da época.

Essas análises feitas por Gramsci são percebidas, hoje, como grande contribuição para compreender a educação dentro do MST.

5.1.1 O homem, um ser intelectual coletivo

Para Gramsci, “todos os homens são filósofos”, no sentido da filosofia espontânea e da concepção de mundo, correlatas entre si, no sentido da linguagem do senso comum, da religião e do folclore popular. Considera, porém, que a filosofia e as concepções críticas do mundo e do conhecimento devem fazer a crítica à filosofia espontânea, transformando a esta em “bom senso”. A filosofia crítica assume, então, a posição de conhecimento e política, como verdadeira “filosofia da práxis” e como projeto para o futuro.

O pensamento de Gramsci se acha, a todo instante, direcionado ao entendimento da dialética entre a filosofia espontânea (“cultura popular”) e a filosofia crítica (“da práxis”), bem como da organicidade entre a massa (o povo) e os intelectuais (dirigentes políticos) no seio das classes excluídas. Gramsci acrescenta:

O homem ativo da massa atua praticamente, mas não tem clara consciência teórica dessa sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção ‘verbal’ não é inconseqüente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de maneira mais ou menos intensa, que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permite nenhuma ação, nenhuma

escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através da luta de “hegemonia”, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real (GRAMSCI, 1984, p. 20-21).

Segundo Gramsci, as classes excluídas denunciam a própria situação de meras reprodutoras da sociedade; para caminharem para a atuação em movimentos sociais, devem superar a sua condição econômica de explorados e acima de tudo criar uma hegemonia política e cultural. Toda revolução implica, pois, o processo de construção de uma cultura nova; numa reforma intelectual e moral, o sujeito revolucionário tem de desenvolver uma autoconsciência crítica e organizativa.

5.1.2 A filosofia da práxis: entre o homem intelectual e o homem da massa.

Uma educação revolucionária apresenta em seu processo o que Gramsci denomina *catarsis*: a “passagem” do movimento puramente econômico (egoísta passional) ao movimento ético-político, com uma elaboração superior, na consciência dos homens, da estrutura para a superestrutura. Ele aplica palavras de Marx, ao afirmar que “nenhuma sociedade se coloca tarefa para cuja solução já não existam, ou não estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes...”. Dado que existam as condições, “a solução dos objetivos torna-se ‘dever’, a ‘vontade’ torna-se livre”; Gramsci salienta que nenhum processo revolucionário ocorre natural ou mecanicamente, sem a atuação de sujeitos conscientes dentro de uma “filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1984, p. 53 e 120).

A “filosofia da práxis” exige a unidade orgânica entre o homem ativo da massa e o intelectual, justamente para ‘forjar’ um bloco intelectual moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1984, p. 20).

A luta por um movimento cultural e por massas conscientes visa a substituir o senso comum e as velhas concepções de mundo (inclusive as que levam a conformar-se ou a ceder aos interesses da classe dominante) por uma forte militância coletiva. Essa substituição reclama uma organicidade didática de atuação:

Não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma: a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular). (...) Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento da massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. (GRAMSCI, 1984, p. 27).

A educação, como meio de promover a transformação social, necessita primeiramente da tomada de consciência pela massa e da conquista da hegemonia, através da direção cultural e moral da sociedade; isto é, a massa, sem aspirações a ser classe dominante, cuidará de configurar-se como classe dirigente e hegemônica. O processo educacional deve ser constituído da “dialética intelectual da massa”, fator imprescindível, esta, para a revolução das classes excluídas dentro da “filosofia da práxis”.

(...) O elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, muito menos, ‘sente’... O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa *saber* (grifo da autoria) sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado... sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, e assim explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como as relacionando dialeticamente às leis da história, a uma concepção do mundo superior, cientificamente elaborada, que é o ‘*saber*’ (grifo da autoria); não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação... Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, se estabelece graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivencialmente), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o ‘bloco histórico’^{III} (GRAMSCI, 1984, p.138-139).

Em suas análises críticas, mesmo se revelando como forte expressão do leninismo, Gramsci consegue fazer uma releitura do socialismo no que concerne à revolução através das massas. Enquanto Lênin defende que a massa poderá ter

consciência de classe somente sob a direção de um partido político, Gramsci prioriza a direção cultural e ideológica do partido; segundo a lógica de Lênin, se nota a tendência a instaurar uma ditadura do proletariado; Gramsci, no entanto, aventa a possibilidade de obter o consenso das massas e conquistar a direção moral e cultural da sociedade. Gramsci, como Lukács, defende a necessidade de, pela formação da consciência, dirigir e disciplinar a “espontaneidade das massas”; dessa forma, consegue superar a teoria do espontaneísmo de Rosa Luxemburgo e de Sorel.

5.1.3 A filosofia da práxis de Gramsci

A “filosofia da práxis” é, para Gramsci, uma ideologia historicamente orgânica que revela as contradições da sociedade. Carrega em si a crítica às demais ideologias, especialmente às das classes dominantes que, por consentimento da superestrutura, exercem a hegemonia sobre as classes subalternas.

Gramsci também pensa que a ideologia que um grupo exerce são concepções de vida essencialmente políticas; ele as traduz, pois, como “visão de mundo”, ou “consciência de classe”. Diferentemente do conceito de Marx — “visão mascarada da realidade” —, tais concepções não se pautam por critérios de verdade ou falsidade, mas pela própria eficiência em termos políticos.

Para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrarias; elas são fatos históricos reais que devem ser combatidos e denunciados em sua natureza de instrumentos de domínio; não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar outra, como momento necessário da inversão da práxis. (GRAMSCI, 1984, p. 269-270).

Nestes termos, Gramsci proporciona um entendimento do sujeito intelectual coletivo, que procura uma orientação política no autoconhecimento; uma busca que expressa a dialética entre o intelectual orgânico e as classes populares.

Um projeto de transformação do “reino da necessidade” (expressão de um momento histórico egoísta-passional) para o “reino da liberdade” (expressão de um momento histórico-ético-

político) requer uma práxis de transformação étnico-cultural, ou seja, uma “filosofia da práxis” que conta com uma relação dialética (o nexó orgânico) entre o par intelectual-massa. (GRAMSCI, 1984, p. 253-254).

5.2 MST - EDUCAR PARA AÇÃO E COOPERAÇÃO

5.2.1 Definição do termo cooperação

Este capítulo se inicia com a definição dos tipos de cooperativa convencional na sociedade capitalista e avança para o modelo da cooperativa coletiva do MST, de modo que se destaca a conscientização cooperativista em prol da auto-gestão e da consolidação organizativa da luta pela posse da terra. O termo cooperação deve ser definido formalmente, para uma análise acadêmica. No entanto, segundo os objetivos desse trabalho, é de utilidade partir desta definição mais comum: qualquer tipo de interação social, onde esteja envolvidas duas ou mais pessoas, um grupo para atingir finalidades comuns.

Principalmente no atual mundo competitivo, a natureza humana parece obrigar-nos a satisfazer primeiramente nossos desejos e interesses, num egocentrismo que determina até nossas ações comunitárias. A busca pessoal de sentido e da satisfação próprios parece conduzida por um “a priori”, de modo que mesmo os indivíduos situados à volta coloquem como normal toda ação “egoísta”, e todos acabem por pensar que, no outro lado, a cooperação de maneira nenhuma faça parte da natureza humana.

Na realidade, um sistema cooperativo envolve fatores físicos, biológicos, pessoais e sociais, numa relação sistemática complexa, mas, especificamente, a cooperação de duas ou mais pessoas se afirma como a busca de um fim comum. A

ação cooperativa permite o surgir de organizações como igrejas, partidos políticos, governos, exércitos, e também o surgir de um sistema maior, no qual as subdivisões, não sendo supressas, mantêm a diferença entre si. (ETZIONI, 1967, p. 28).

O conceito de grupo que aparece nas obras de pesquisa sociológica e antropológica, e que marca fortemente os sistemas cooperativos, representa muitas variáveis; sua generalização acrítica vem sempre apelar por uma definição mais explícita. Não é suficiente afirmar que um grupo é composto por pessoas; é necessário determinar as relações entre elas no processo social da interação. Uma vez definida a natureza das inter-relações, a “pessoa” envolvida se mostra como um objeto que apresenta diferentes variáveis, desde o próprio caráter singular até o modo de participação no grupo. (ETZIONI, 1967, p. 28).

A cooperação é presumida sempre que um homem é consciente de que ele não domina tudo e não detém todo o poder do mundo; por causa das limitações inerentes a qualquer ser vivo no planeta, é que se faz necessária uma vida grupal manifesta como cooperação.

O homem pode tirar proveito, porém, tanto das atividades cooperativas como das competitivas; a combinação (/desencontro) faz parte do jogo de valores de cada cultura, fazendo com que, como num mercado, o comportamento seja ora competitivo, ora cooperativo, consoante os propósitos de bom êxito.

A corrida competitiva pelo sucesso é uma das causas da exclusão social, pois acontece, na sociedade, considerar como melhor aquele que vence a competição, para demérito, especialmente, daqueles que, participando e lutando, resistirem a regras preestabelecidas. Por outro lado, se tal cenário de competição é muito comum nas áreas de esportes e negócios financeiros, o espaço cooperativo se faz mais

presente e aceite no âmbito familiar, ou entre vizinhos, grupos religiosos e sociedades tribais.

Considerado o histórico de individualismo tão presente no ser humano, chega a surpreender o grau elevado em que atividades cooperativas fazem parte da vida dos homens do campo, mesmo nos dias atuais.

5.2.2. O histórico de cooperativas no Brasil

O histórico de cooperativas no Brasil é predominantemente rural. O cooperativismo se iniciou a partir da venda e compra dos serviços da produção agrícola. As cooperativas de consumo, menos presentes nas áreas urbanas, alcançam destaque positivo em países como Grã-Bretanha e Suécia (BERTRAND, 1973, p. 361).

O processo cooperativista se firmou na trajetória de busca por ajustamento não violento dos agricultores que, social e economicamente, eram pressionados a adaptar-se ao avanço tecnológico e industrial desde a Revolução Industrial do Ocidente. No entanto, nunca houve uma preocupação, no âmago de algum movimento cooperativista, por construir uma filosofia que legitimasse a busca de idéias pertinentes a relações humanas. Democracia, igualdade de direitos, fraternidade e unidade foram valores que melhor figuraram nas filosofias românticas e racionalistas na época em que o contraste entre ruralismo e urbanização forçava o surgimento do espírito cooperativista.

5.2.3. Tipos de cooperação

Dentre os processos sociais, a sociologia arrola o da interação, e a cooperação consta como um tipo de interação social. A cooperação pode ser formal ou informal, dependendo da intenção e dos objetivos firmados. Pode aproximar-se do fenômeno natural da simbiose, que os ecologistas comentam com freqüência: as plantas e animais de espécies diferentes podem se ajustar ao meio ambiente adverso, criando combinações mutuamente vantajosas e favoráveis a outro padrão de vida (BERTRAND, p. 358).

Os humanos, como seres da natureza também no seu processo de desenvolvimento, assumem a posição de ser simbiótico, e criam um tipo de dependência mútua, para a vida social, desenvolvem inconscientemente um tipo de combinação mútua de vantagens, ante um mundo adverso que tolhe a realização dos melhores anseios. É como se vê no sistema de divisão de trabalho.

Na cooperação informal, um indivíduo ou um grupo se define por um comportamento de natureza contratual, por não fazer parte da escala de simbiose, assumindo um caráter consciente e deliberado. A cooperação informal está presente nos casos de família, vizinhança e grupos religiosos, que mantêm contatos associativos próximos.

Freqüentemente, nas regiões com índices de desenvolvimento mais baixo, encontramos a manifestação popular de alguma forma de cooperação informal, como a união dos familiares e parentes para ajudar na estruturação da propriedade em vista da inserção de filhos ou de netos. Comum, também, é o exemplo da formação de mutirões femininos para construir cisternas no nordeste brasileiro, bem como de mutirões de homens para levantar galpões ou organizar silos nas áreas agrícolas.

Ainda nos modernos tempos de mecanização agrícola, a cooperação informal está muito presente nas áreas rurais do Brasil. A participação da vizinhança ainda é importante elemento social de ajuda ao pequeno produtor, que não tem recursos para competir com as grandes propriedades mecanizadas.

A cooperação formal assume uma natureza deliberada e contratual; essa forma de cooperação fica mais ou menos definida a partir de direitos e deveres explicitamente definidos. Através de contrato, os objetivos são especificados pela formulação de obrigações prescritas, e as partes envolvidas não têm quaisquer direitos umas sobre as outras.

No Brasil, hoje, as cooperativas de agricultores e pecuaristas são os exemplos mais expressivos do sistema formal traduzido por uma relação freqüente entre interação cooperativa e interação competitiva.

Através desse sistema, agricultores e pecuaristas, conscientemente, assumem o compromisso de cooperar para competir, obtendo sucesso contra os outros, aos quais se pretende controlar economicamente. A interação cooperativa entre os membros, dentro de uma cooperação formal, visa a melhorar a competitividade com intuito de dominar as atividades dos concorrentes no mercado, ou seja, os “não cooperados”. Com isso, diminui a livre concorrência dos preços, que propicia a criação dos monopólios.

Após a Segunda Guerra Mundial, a importância das cooperativas para a economia mundial se consolidou na medida em que elas se tornavam uma alternativa de competição não violenta, estabelecida a partir da competição dos preços de produtos agrícolas comercializados. O número de cooperativas cresceu vertiginosamente, bem como o lucro obtido por elas. As cooperativas puderam

realizar vários serviços necessários para a comercialização dos produtos agrícolas, e, sobretudo, puderam agregar valor a muitos produtos vindos dos estabelecimentos associados.

5.2.4. A oposição como processo social

Conforme a tradição cultural de mercado, o homem tende a ser mais cômico das formas opositivas de interação social do que das de natureza cooperativa. É comum que os interesses de um grupo sejam incompatíveis com os de outro grupo, e que as atividades competitivas assumam o caminho mais curto para o sucesso comercial. A multiplicação de grupos de interesses especiais tem caracterizado as relações comerciais na sociedade contemporânea, e isso, aos poucos, vem abrangendo a sociedade rural. Desse modo, aumenta a competição por recursos limitados, por energia, por tempo e atenção dos membros da sociedade (BERTRAND, p. 368).

Oposição, dentro da sociedade, é figurada como um esforço feito por diferentes indivíduos ou grupos para obter os mesmos bens escassos; trata-se de procurar alcançar um objetivo que só pode ser atingido por poucos, malgrado os demais. Para explicar a força da interação opositiva, BERTRAND cita a teoria darwiniana:

(...) a luta pela existência, e sua correlata sobrevivência do mais forte, atribui à evolução das inúmeras formas de vida do nosso planeta a esta interação opositiva. Desde a forma mais simples à mais complexa, todas lutam pelo seu lugar ao sol (literal, figurativamente), para a satisfação de seus instintos, desejos e necessidades fundamentais, num universo em que os meios para essa satisfação são geralmente escassos. Muitas destas lutas são de natureza opositiva, mas, como vimos, arranjos de mútua dependência, e mutuamente vantajosos, não são incomuns no mundo vegetal e no mundo animal. (p. 368).

Na sociedade rural, a terra para agricultura fornece um vivo exemplo da força da interação opositiva; em torno ao domínio da mesma são registradas tensões constantes e muitas resistências. Sabe-se que o controle de grupos minoritários sobre os recursos naturais em grandes extensões de terra resulta na escassez dos mesmos recursos em prejuízo de outros grupos; como resulta no incremento das tentativas radicais, mesmo violentas, para a redistribuição da terra.

Muitos estudiosos do assunto reconhecem dois tipos gerais de comportamento opositivo: competição e conflito. Os tipos tendem, muitas vezes, a fundir-se, a ficar pouco perceptíveis, de modo que sua identificação se torna mais difícil. Um tipo de comportamento opositivo de mais difícil identificação é o terceiro, a rivalidade, que assume lugar intermediário entre os dois acima mencionados.

5.2.5. A competição no espaço cooperativo

Na sociedade rural, a competição como forma de oposição se faz mais presente, e contínua em sua duração, nas atividades econômicas. O capitalismo mundial enfatiza o lucro a qualquer preço nas atividades econômicas; estimula a crescer pela competição, considerada o caminho normal e único para a movimentação financeira. Na competição, o objetivo é a coisa, enquanto os competidores pela coisa se situam em posto secundário.

A corrida por uma competição, no agro-negócio, faz com que os grupos, ou membros envolvidos na cooperação competitiva, não se reconheçam. A busca (competitiva) pela coisa descaracteriza o agricultor como indivíduo ou como parte de uma classe. Com o desmembramento da classe, os agricultores não atingem os

objetivos e o lucro de modo igualitário e os vencedores, bem como o detrimento dos oponentes, somente evidenciam que o lucro advém do prejuízo do outro.

As sociedades do subcontinente latino-americano reeditam freqüentemente o pensamento econômico norte-americano (USA) através do chavão: “a competição é o sangue vital do comércio”. Nesse país central, predomina um jogo governamental intrínseco que promove negociações de livre comércio através do “acordo de cavalheiros”; isso quer dizer que a competição, num mercado livre, já tem cedido o lugar, para não dizer que tem sido manipulada, a controles financeiros organizacionais. Cada sociedade, em geral, formula e aplica regulamentos – tendenciosos – para a competição entre os segmentos que a compõem. Em nenhuma sociedade se encontra a competição em forma perfeita (BERTRAND, p. 358).

Na verdade, o comportamento competitivo, que hoje é mais freqüente nas atividades econômicas, não está restrito somente a elas. No ambiente familiar, onde os laços parentais unem os membros, cada membro compete com os outros pela atenção e reação dos demais. Algo semelhante se descobre na interação que ocorre nas atividades religiosas, recreativas e educativas.

5.2.6. A rivalidade, uma competição pessoal.

A rivalidade se caracteriza, sobremaneira, como uma competição pessoal, e implica como resultado a concentração excessiva da atenção sobre um mesmo objetivo. Tal objetivo perde a sua importância quando cede espaço a outro objetivo, então maior, o de derrotar os rivais. A interação, de rivalidade pessoal e consciente, se torna organizada ou inorganizada. Vencer o rival torna-se, de vez, o objetivo

principal, enquanto que *status* e prestígio são assumidos como a recompensa ao bem sucedido.

No campo, o comportamento de rivalidade é mediatizado pela ação dos agricultores, na medida em que cada oponente procura aceitar as técnicas de melhoramento genético, entender do clima ou da aplicação de insumos, produzir mais na área que explora e ser definido como o melhor do grupo. A competição, nesse sentido, degenera em rivalidades prejudiciais, e já não se opera somente contra um oponente e rival, mas contra todo o ecossistema, o maior perdedor.

O comportamento de rivalidade exige um dispêndio desmesurado de energia e tempo, que obstrui o atingimento dos benefícios que poderiam resultar de uma prática social e individual de cooperação. A salubridade física e mental, bem como a eficiência operacional do setor financeiro, é afetada freqüentemente por intensas rivalidades.

5.2.7. O conflito perante as normas de cooperação

Certas convenções e normatizações, em diferentes sociedades, visam a regulamentar a interação competitiva entre os membros. Mesmo numa guerra, o inimigo deve lutar “corretamente” e segundo normas que as sociedades aprovam como morais e éticas. A violação do regulamento estabelecido pelas convenções sociais, por um dos lados, implica na coerção ou em represálias.

A organização dentro de um grupo tem correlação com algo encontrado na cooperação militar, religiosa ou acadêmica, embora sejam campos distintos entre si; trata-se, então, de distinguir e aprofundar o sentido de cooperação, que não é de

natureza externa à organização, mas é componente intrínseco de todo sistema organizacional (ETZIONI, p. 29).

O conflito ocorre quando as regras e normas de comportamento colocadas por um grupo majoritário são ignoradas ou evitadas. A intenção de fundo, no conflito, é limitar ou destruir o oponente, com aniquilação completa, por causa de sua insubordinação. É certo que, em tempos de democracia, não se vêem os excessos cometidos pela violência física; mesmo então, no entanto, a violência simbólica, e as propagandas, represálias econômicas e espionagem figuram no cenário econômico do mundo com poder destrutivo muitas vezes assustador.

Os conflitos sociais, como outras formas de interação, estão presentes em todos os caminhos da vida em sociedade. O meio rural brasileiro, nos últimos anos, vem sendo o palco de muitos conflitos agrários que marcam a luta dos camponeses por melhores condições de vida ou pela própria permanência no campo. As luta por melhores condições econômicas e sociais, e contra determinado controle da terra, hoje denunciam os interesses de grandes grupos privados nacionais e internacionais pelos recursos naturais brasileiros.

A saga pela posse da terra, no Brasil, foi historicamente caracterizada pelos litígios, e isso influencia o desenvolvimento das representações e atitudes frente aos conflitos dos dias de hoje. A oposição entre populações citadinas e rurais também implica as denúncias do descaso do poder público frente à educação, ao transporte e ao nível degradado de vida no campo. Apesar da mútua interdependência, todas essas realidades geram disputas. O meio urbano é estimulado ao crescimento em detrimento do campo, relegado este somente a abastecer o mercado internacional e a favorecer o lucro através de vultosas exportações.

O sistema cooperativo, verdadeiro esquema prático e conceitual, visa a alcançar espaço no mercado e a promover a instrumentalização consciente e efetiva das regras e interesses, de modo que a mesma cooperação aumente o envolvimento de homens competentes na transformação dos diversos setores sob discussão.

No conceito da cooperação entre os homens em vista dos próprios homens, se acha implícita a uniformidade do comportamento dos líderes e administradores, a padronização de estilos, mesmo quando os dirigentes atuam em ramos diferentes. Esse pensamento foi muito divulgado pela educação norte-americana no sentido de convencer a população a combater a crise de mercado criada por pequenos grupos privados. (ETZIONI, p. 29).

Desse modo, a análise dos conflitos como formas de manifestação da interação social leva deduzir que se pode esperar um conflito contínuo e duradouro, isto é, que deva durar até que seja firmemente estabelecido um novo nível de ajustamento. (BERTRAND, p. 374).

Nas cooperativas, ao contrário do que se dá no ambiente capitalista, no qual as relações são de dominação e exploração, todos que participam são donos ou sócios e compartilham de lucros e prejuízos em igual porcentagem. As relações de cooperação são consolidadas entre as pessoas pelo trabalho conjunto, do mesmo modo como a apropriação do capital e das sobras e dividendos. (GUARESCHI, 2001, p.130).

5.2.8. Sobre a natureza do sistema cooperativo

Embora se origine da associação de pessoas que trabalham junto, o sistema cooperativo difere dos sindicatos por assumir uma natureza econômica que visa ao

lucro. Uma cooperativa parece igualar-se a qualquer empresa, mas com a diferença de que a cooperativa adota as relações entre trabalho e capital conforme o que é estabelecido entre os sócios.

Uma cooperativa difere da “sociedade anônima”. Esta estabelece a divisão eqüitativa dos lucros entre os sócios, mediante as cotas de participação dos mesmos sócios no capital da empresa; a cooperativa, porém, assume um papel mais democrático de gerência, considerando a pessoa e não o capital, dando importância ao homem enquanto tal e não ao que ele possui. Dentro de uma cooperativa, as decisões são tomadas pelo coletivo através do voto. Não obstante o percentual de participação financeira que um membro tiver alcançado dentro da cooperativa, esse membro terá direito a um voto, como todos os outros, e deverá somar-se à maioria para exercer o poder de decisão ou para fechar uma questão. (GUARESCHI, p. 131).

5.2.9. O sistema cooperativo como uma alternativa ao modelo capitalista

É evidente que o sistema de cooperativa, como alternativa ao modelo capitalista dominante, sofre pressões e interferências da parte do setor jurídico e político do Estado. Em se tratando do setor jurídico, é interessante observar que as leis que regem a cooperativa não são feitas pelos membros; é, sim, um órgão governamental que nomeia a maioria dos membros, como forma de controlar seu crescimento e diminuir sua eficiência e para não atrapalhar o livre comércio do capital. As cooperativas podem trabalhar, e muito, para exportar. Com isso, elas aumentam o PIB e ajudam o governo. No entanto, se as expectativas de mercado forem ultrapassadas, se os interesses dos donos do capital forem prejudicados, as cooperativas sofrerão coerção.

No âmbito político, as cooperativas sofrem a interferência oportunista do Estado, como as sofrem os sindicatos. O Estado sempre usa das representações populares e democráticas, mas para disfarce ou para legitimar uma determinada direção nas questões sociais. Acontece, depois, que o apoio das cooperativas a candidatos políticos ou a homens do governo é freqüentemente trocado por favores e por isenções fiscais. Alguns funcionários de cooperativa ou cooperados são nomeados para os quadros de governo, e, assumindo posição partidária a serviço dos donos do poder, suplantam a finalidade e os princípios fundamentais de isenção político-partidária que são a marca mais comum do espaço cooperativo. (GUARESCHI, p. 133).

É verdade que o Estado tem um papel decisivo na atuação das cooperativas. Especialmente em nível ideológico, quando contribui para que as relações dominantes do modo de produção capitalista sejam reeditadas dentro das cooperativas por artifícios dos meios de comunicação. Por outro lado, em algumas experiências cooperativistas, houve cooperados que se julgaram donos do poder por produzirem mais que os outros cooperados, e como que se intitularam donos da cooperativa para tomar decisões em nome dos demais. Com isso, até se tornou comum a idéia de que quem tem mais manda mais entre os cooperados, e se afirmaram as práticas de dominação e exploração. Hoje, com o crescimento das cooperativas, cresce a preocupação com relação à apropriação desmedida do sistema cooperativo coletivo por grupos privados de dominação.

A brecha por onde se instala a dominação está na ausência de uma educação cooperativista. A forma primeira de garantir a dominação é manter na ignorância os cooperativados. Em geral, eles não sabem que um sócio tem direito de acessar a

contabilidade financeira, como se fora um fiscal de sua cooperativa. Um sujeito cooperado que vive na ignorância é facilmente manipulado e quase não tem coragem de participar e de usar do seu direito à voz nas assembléias. (GUARESCHI, p. 134)

Diferentemente dos outros aparelhos, como educação, religião, sindicato e família, a cooperativa se caracteriza pela autonomia financeira, o que lhe facilita o caminho alternativo para estabelecer relações de produção e trabalho diferentes das de dominação e exploração capitalistas^{iv}. O sucesso das alternativas está em descobrir as brechas e ocupar os espaços que surgem das contradições do sistema capitalista. Uma dessas brechas está visível na exploração do trabalho:

No momento em que as cooperativas multiplicarem, e não permitirem que o trabalho seja explorado, os donos do capital ver-se-ão em dificuldades de manter seu controle total sobre a exploração do trabalhador. Menos gente vai vender sua força de trabalho ao capital, tentando trabalhar no que é deles e não se deixando explorar. Para isso é fundamental a união dos que trabalham e muita **criatividade** para estabelecer novos tipos de empresas, com novas estruturas, que propiciarão um progresso bem maior tanto para a nação como também para os que trabalham. Os atravessadores, que vivem unicamente do dinheiro e do trabalho dos trabalhadores irão diminuir sempre mais, pois são dispensados, e os que trabalham serão donos de sua própria atividade (GUARESCHI, p. 135).

5.2.10. A consciência cooperativa no movimento campestino

Diversos movimentos sociais, escapando de se tornarem reprodutores desse modelo cooperativista dominante no Brasil, procuram desenvolver, a partir do final da década de 1970, experiências associativas alternativas. No meio urbano, experiências de auto-gestão industrial são assumidas pelos ex-trabalhadores, principalmente no caso de indústrias que abriram falência. No campo, principalmente nos Acampamentos e Assentamentos do MST, a discussão sobre cooperação

alternativa e experiências em torno à educação apresenta muitos avanços e desafios. (VALADÃO, 2005, p. 67-68):

(...) os assentamentos não são um espaço estático, mas um espaço em movimento; ou seja, que vai sendo produzido através das relações que ali se estabelecem, e que resultam das decisões que vão sendo tomadas pelas famílias sem-terra (de cada assentamento, mas também do conjunto dos assentamentos [...]) no processo de organizá-lo e de reorganizá-lo permanentemente a partir das pressões impostas pela realidade. (CALDART, 2000, p. 120).

Hoje em nosso país, a cooperação é uma importante estratégia usada pelo movimento camponês, como forma de resistir às pressões que se chocam contra ele e desafiam sua existência.

A concepção de cooperação, para o camponês, vai um pouco além da operacionalidade do sistema cooperativo e as suas normas regimentais para obtenção de lucro. O camponês quer estar no campo, preservando e cultivando a cultura camponesa. Para ele o grupo social camponês é formado por trabalhadores e trabalhadoras do campo: camponeses, quilombolas, indígenas e os assalariados que vivem e trabalham no meio rural.

Para o movimento camponês, além de criar uma alternativa de trabalho oposta à exploração e dominação do capital, é necessário criar a consciência cooperativa. Fará parte da formação do cooperado, de modo que ele resista às pressões do mercado, o qual propicia a dependência do camponês através do financiamento de insumos e implementos agrícolas por grupos privados ou mesmo pelos governos.

A consciência cooperativa do camponês está embasada na economia familiar, solidária, fruto das relações e colaboração e assistência mútua, de fruto de valores culturais que levam a considerar o humano como um sujeito autogestor que pratica a

economia em benefício do coletivo. A consciência cooperativa não busca o simples acúmulo de riqueza, como se vê nos grupos privados. Como afirma CALDART (2000, p. 124, *apud* Valadão, p. 56):

Um dos conflitos que também se desdobra (...) é o que identifica entre o *desejo de estabilidade* e a *necessidade do movimento permanente*. Quando um Sem Terra é assentado, sua primeira inclinação é pensar que chegou ao 'fim da história'. Mas logo começa a perceber que, no máximo, chegou ao fim de um dos seus capítulos, talvez nem o mais importante. Se não continuar mobilizado, e se não prosseguir lutando, não conseguirá se manter na terra produzindo, não terá o crédito, a estrada, o posto de saúde e a escola. Mas a pressão objetiva da necessidade não garante uma escolha permanente. Muitos assentados optam por se acomodar à situação mais do que agir sobre ela. Conseguidas as condições mínimas de subsistência, fica abalado quando a própria vida volta a estar em perigo. Para outros, ao contrário, de cada mobilização nasce a percepção da necessidade da próxima, em reação permanente a um *estado de coisas* que sempre pode ser transformado.

Pode-se perceber que a resistência do campesinato não se restringe ao direito a um lote de terra, porém abrange igualmente o direito às condições de nele permanecer. Dessa forma, a abrangente resistência do Movimento contra a exploração do capitalismo vai sendo assumida pela Coordenação do MST, que vem ao encontro dos anseios das famílias camponesas acampadas e assentadas, no processo de incorporar uma consciência crítica com posicionamento sócio-político.

5.2.11. A cooperação nos Assentamentos rurais do MST

VALADÃO (p. 56), citando D'INCAO e ROY, mostra que são constituídos diversos Assentamentos⁵ rurais no Brasil a partir do início da década de 1980. Mas também mostra que, apesar de terem recebido aquilo por que se haviam debatido, a terra para trabalharem, as famílias não contavam com os meios financeiros para realizar investimentos na exploração da área e, sem as condições mínimas de sobrevivência, passavam por muitas privações. Técnicos governamentais, militantes

⁵ Segundo divulgação na página da Internet do MST em 2004, estão organizadas 60 CPAs (MST, 2004b) em um universo de pelo menos 5750 Assentamentos até 2001. (DATA LUTA, 2002).

e agentes pastorais estimularam a cooperação agrícola como saída para que os Assentamentos pudessem se viabilizar:

Para os agentes das CEBs, tratava-se da construção de sua “comunidade” e da necessária transformação dos trabalhadores em homens iguais, fraternos e solidários. Para os agentes do MST ou militantes políticos de esquerda, tratava-se de construir o socialismo, transformando os trabalhadores em revolucionários. E, finalmente, para os técnicos estatais o objetivo era associá-los ou cooperá-los de modo a pré-determinar sua eficácia ou sua capacidade de convivência com as regras do mercado. (D’INCAO e ROY, 1995, p. 27).

A concretização do sonho, no receber a terra, se transformava em pesadelo diante do desamparo e da ausência do Governo que não vinha assistir os Assentamentos. O MST, com a participação de todos os seus membros, discutiu propostas para enfrentar grandes desafios do campesinato, a omissão do Estado e as pressões financeiras dos grupos dominadores. O Movimento construía, assim, modelos de gestão que procurava fossem funcionais, eficientes e bem fundamentados sobre princípios de democracia e participação. Construía um complexo saber que permitisse criar estruturas flexíveis e abertas, incentivar os processos de autogestão dentro do grupo cooperado e proporcionar a manifestação da criatividade coletiva.

Os modelos impostos de dominação e exploração criam uma cultura de submissão guiada pelo senso comum historicamente reeditado através das gerações sucessivas. No Brasil, sem questionamento, muitos hábitos foram inseridos na cultura campesina, e fizeram com que o camponês percorresse caminhos que ele já conhecia; assim, ele repetiu regras e normas e, como que forçado, incorporou produtos culturais conformes a um modelo de poder vertical e desigual.

5.2.12 A necessidade de formação e de capacitação para camponeses

O movimento campesino vê a necessidade de incorporar as noções de cooperação através da formação do camponês. Encarece as ações que, diariamente, as organizações camponesas realizam para melhorar as condições de vida do camponês, concretizar as metas específicas de mobilização, fortalecer a luta pela posição de classe, bem como respaldar iniciativas e propostas junto aos governos e agências internacionais.

O instrumento primeiro para alcançar a formação e a capacitação é um programa de educação, organizado, de caráter integral, com o emprego de diferentes modalidades de ensino que tenham por centro a cultura e a realidade da agricultura familiar camponesa.

Os educandos das organizações cooperativas e educativas camponesas deverão obter habilidades e destrezas organizativas, políticas, mobilizativas, administrativas e agropecuárias; em suma, um conhecimento pleno do meio rural e um alto desenvolvimento nas capacidades de organização cooperativa e de comunicação devem, sem dúvida, favorecer o espírito analítico e eficiente.

As organizações camponesas se empenham em articular a ação dos dirigentes e líderes e das instâncias de base. Para a formação de capacitação, elas proporcionarão o treinamento sistemático e rigoroso, o exercício prático para a aprendizagem de novas técnicas, o contínuo esforço teórico, com o aproveitamento de todas as habilidades individuais e coletivas.

Sem uma educação que valorize o saber cultural, historicamente constituído, de resistências e de luta pela terra, o homem não poderá estabelecer a própria identificação com a terra. Igualmente, pois, sem uma forte organização camponesa,

não há agricultura com camponeses. Além de se afirmar como resistência, a consciência de cooperação preserva os laços culturais e elabora propostas para livrar o camponês da marginalização. Na expressão da Via Campesina, dentre as estratégias de organização inovadora das Organizações Camponesas, estão:

(...) capacitação para melhorar a produção de alimentos e para fortalecer sua entidade produtiva, seja esta lote individual, cooperativa ou centro de trabalho; que desenvolvam uma metodologia de Produtos para Produtor; que revalorize o meio rural, promova a transferência de seus ativos e a extensão de capacidades produtivas cujo resultado final seja: “promover um novo ator social, produtivo e empreendedor rural de uma agricultura camponesa sustentável, ou seja, economicamente viável, socialmente justa e ambientalmente saudável”. (IV Conferência Internacional da Via Campesina, 2004, p. 28).

No movimento campesino, a “cooperação” expressa autonomia, e ganha uma definição, diferentemente de como se dá nas cooperativas compostas por grupos agricultores e pecuaristas rurais. Enquanto o movimento campesino é constituído de pessoas que têm uma cultura tradicionalmente campesina, o outro grupo, neste caso definido como dos ruralistas, explora o meio rural para subsistência econômica, sem nenhum comprometimento com a cultura e as tradições da terra, sem defendê-las. Para esse grupo, o rural é um bem rentável passível de exploração.

O objetivo central da difusão da consciência cooperativa é formar um sujeito campesino com conhecimento prático e teórico e capaz de desenvolver habilidades que o conduzam para um melhor traquejo com as coisas numa realidade sócio-econômica camponesa. Através do conhecimento amplo do patrimônio rural, através da afirmação da identidade do campesino e de sua vivência alternativa, a coesão social será incrementada e também se evitará a exclusão do campesino do meio social.

Valadão (p. 78), citando Menezes Neto (2003, p. 18), descreve melhor a ação cooperativa campesina, dizendo que a ação cooperativa é bem exemplificada com a

associação entre cooperativismo e educação para o trabalho em cooperação no MST. Uma experiência bem consagrada é o Curso Técnico de Administração Cooperativista (TAC), vinculado à Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária (CONCRAB), mantido e administrado pelo MST na Escola Josué de Castro do município de Veranópolis, Rio Grande do Sul. Segundo Menezes Neto (p. 18), esse Curso se apresenta como uma alternativa contra-hegemônica, trazendo a discussão sobre o direito ao trabalho e à terra para a agenda política brasileira.

Literalmente, esse autor afirma:

(...) o papel histórico dos trabalhadores parece ser o de centrar-se na unificação das lutas dispersas, revalorizando as ações coletivas, os movimentos sociais, os partidos e os sindicatos ligados aos trabalhadores (p.161).

O MST, pois, com seu projeto educacional, implementou ações de aprendizagem escolar e ações cooperativas. Lançou-se a projetos de viabilidade econômica, social e política, de modo que a educação assumiu o grave papel de qualificar assentados aptos a viver a gestão cooperativa (MENEZES NETO, p. 162). A experiência de formação técnica, em nível médio, assume postura e planificação que estabelecem a interação entre a formação teórica e a formação prática; essa experiência chama criticamente à discussão sobre o processo do trabalho produtivo, suscitando a invenção de alternativas de autogestão, pelas quais as classes populares se unam e melhor avaliem os condicionamentos históricos que as impediram de escrever sua própria história.

O TAC se caracteriza por ser uma Escola Técnica ligada ao processo produtivo dos trabalhadores. Outra experiência que se também se tornou única, no sentido de levar o excluído a entrar pela porta da frente da Escola e determinar, ele mesmo, o processo de ensino-aprendizagem. Ali, como ator e autor de uma nova

história, o excluído rompe com a realidade da Escola dual, academicista e tradicional. Explica-se melhor: a concepção de cooperação é conscientemente incorporada nas ações dos educandos, sempre que em contato com as teorias e sempre que imerso no processo de produção real; ou seja, o que é discutido no tempo escola é necessariamente vivido no tempo comunidade. E vice-versa, porque todo o processo se dá como superação das falsas dualidades.

Nesse sentido, é permitido afirmar que o movimento campesino atuante no MST pretende superar o moderno marxismo que, assumindo tratar o campesinato como um aliado potencial, acaba por reduzi-lo a um aliado que precisa ser organizado do nada (WOLF, 1976, p. 127).

5.2.13 Cooperação agroecológica no enfrentamento ao agronegócio.

O MST desponta no cenário atual das cooperativas com uma proposta coletiva de resistência baseada no resgate dos saberes populares em prol de uma tecnologia baseada na agroecologia, sem depender dos órgãos internacionais; evidentemente, encontra barreiras postas por diversos setores da sociedade vinculados, direta ou indiretamente, aos lucros do agronegócio dos grandes proprietários.

ALTIERI (2001) comenta:

(...) a agricultura camponesa em todo o mundo está passando por um processo de empobrecimento sistemático; este processo acentuou-se com os resultados da chamada Revolução Verde, que aconteceu a partir de meados do século XX. Este processo lançou as bases da agricultura moderna, a qual, baseada em descobertas científicas realizadas a partir do século XIX, construiu o que se chama hoje de agricultura convencional. (2001, p. 103; *apud* VALADÃO, p. 68).

O governo nacional, mesmo inclinado para a esquerda, cede às pressões de setores conservadores que têm o apoio das grandes empresas internacionais que investem em tecnologia e oferecem produtos cada vez mais práticos para o manejo no campo. Muitos se deixam seduzir pela comodidade proporcionada pela propaganda, que promete minimização de custos e de tempo com aumento da produtividade, e não sabem resistir ao engodo que prejudica o meio ambiente e o espaço coletivo.

Também GLIESSMAN é lembrado, para mostrar que

(...) a agricultura convencional está construída em torno de dois objetivos que se relacionam: a maximização da produção e a do lucro. A fim de alcançar estes objetivos, desenvolveram-se uma série de práticas que passaram a ser utilizadas na agricultura. Práticas que foram adotadas sem considerar as conseqüências ao longo do tempo. Seis práticas básicas – cultivo intensivo do solo, monocultura, irrigação, aplicação de fertilizante inorgânico, controle químico de pragas e manipulação genética de plantas cultivadas – formam a espinha dorsal da agricultura moderna. Cada uma é usada por sua contribuição individual à produtividade, mas, como um todo, formam um sistema no qual cada uma depende das outras e reforça a necessidade de usá-las. (GLIESSMAN, 2000, p. 34, *apud* VALADÃO, p. 73).

As indústrias de fertilizantes químicos e de implementos agrícolas se utilizam do *marketing* para induzir o homem do campo a buscar produtividade pela adoção dessas práticas; as facilitações oferecidas, porém, estão carregadas da dependência financeira perante o agronegócio, disseminador de uma agricultura convencional que provoca problemas sociais, culturais, sanitários e ecológicos.

A resistência do MST contra o modelo adotado pelos grandes produtores surge justamente unida à preocupação com o pequeno produtor recém-instalado no campo, que corre o risco de perder para os organismos internacionais de produção e seus associados nacionais o seu único patrimônio, o seu pedacinho de terra. As alternativas de produção agrícola abraçadas pelo MST vêm de encontro ao processo adotado na América Latina a partir da década de 1970. Embasada na agroecologia,

que ensina a desenvolver-se de maneira sustentável sem agredir o meio ambiente, tal resistência busca o equilíbrio homem-natureza, principalmente favorecendo que o camponês se mantenha em seu local de origem e reconstrua a própria cultura.

GLIESSMAN, ainda citado por Valadão, explicita melhor como a ação conforme a agroecologia possibilita agricultura e vida agrícola sustentáveis:

(...) proporciona o conhecimento e a metodologia necessários para desenvolver uma agricultura que é ambientalmente consistente, altamente produtiva e economicamente viável. Ela abre a porta para o desenvolvimento de novos paradigmas na agricultura, em parte porque corta pela raiz a distinção entre a produção de conhecimento e sua aplicação. Valoriza o conhecimento local e empírico dos agricultores, a socialização desse conhecimento e sua aplicação ao objetivo comum da sustentabilidade (GLIESSMAN, 2001, p. 35)

Pensando na maioria excluída, diante ao imperialismo dos grandes grupos internacionais que dominam o comércio mundial, é que o MST investe hoje na capacitação de seus membros, não no sentido específico literário, mas dentro de uma concepção cooperativista, com formação da consciência e a partir da mutualidade; espera, assim, minimizar os efeitos da competição danosa e excludente prevalecente no cenário atual das cooperativas de produção agrícola. As medidas tomadas pelo MST podem ser equiparadas às medidas adotadas pela CONCRAB⁶ e citadas por VALADÃO (2005, p. 63 -70):

A socialização das famílias seria o embrião para a constituição dos *núcleos de base* do MST, núcleos estes que constituirão a base do Movimento onde serão feitas desde discussões dos problemas cotidianos, dos temas relacionados às lutas até atividades nacionais. O documento enfatiza a importância do núcleo de base, pois “ali se pratica a democracia direta, se constituindo no grande instrumento pedagógico da participação popular e da gestão coletiva do território”. Assim elaborou-se essa nova *proposta*, para que a partir da convivência diária sejam construídas formas de cooperação a partir da “compreensão de atividades cooperadas” percebidas pelas pessoas. (CONCRAB, 2000, p. 49- 50).

Percebe-se que o MST, tem preocupação em articular as CCAs^v no sentido de implantar um novo conceito de cooperativa, cujo lucro não se concentraria no

⁶ CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil, Ltda.

individual, mas no coletivo, considerada ainda a multiculturalidade dos membros envolvidos. Complementa VALADÃO (2005) sobre o documento firmado pela CONCRAB:

Este documento sinaliza um princípio de mudança na concepção da constituição de cooperativas, pois a prática anterior, que era a de procurar já nos momentos iniciais do assentamento constituir cooperativas, principalmente as CPAs, apresentava limites. Pois como já visto, a ampla maioria das pessoas resistia à cooperativa. Também começa a delimitar parâmetros para a organização dos núcleos, como a organização de núcleos de moradia, a dimensão da democracia participativa através dos núcleos, a necessidade de cada núcleo ter um coordenador e uma coordenadora. (VALADÃO, p.76).

5.2.14. A luta por uma educação cooperativa em movimento

A concepção de uma educação em movimento revela a preocupação do MST em mobilizar-se segundo uma dinâmica combinada a diversas matrizes pedagógicas e principalmente ao “diálogo de saberes”⁷; tal educação em movimento se faz e refaz a cada instante. S isso não é o suficiente, mostra, no entanto, o esforço e a preocupação de muitos grupos com relação ao problema social que surge na organização social camponesa, o problema da tendência de muitos a se tornarem acomodados tão logo obtidos os objetivos: recebimento das terras pela Reforma Agrária, e sua distribuição. (CALDART, p. 205-209).

Com a criação do curso de Técnico em Administração de Cooperativas – TAC^{vi}, na Escola Josué de Castro em Veranópolis - RS, se percebeu a possibilidade de suprir a falta de membros capacitados para administrar as cooperativas segundo os ideais do MST. No âmbito administrativo, também é lançado o Caderno de Formação *Questões práticas sobre cooperativas de produção* (MST, 1994), o qual procurava, focalizando as CPAs, “esclarecer algumas questões que, de certa forma,

⁷ Diálogo de Saberes é a troca de experiências entre o saber elaborado científico e a cultura popular, no cerne da Pedagogia da Alternância do MST.

já são padronizadas como desafios a serem superados para garantir o funcionamento das experiências de cooperação” (MST, 1994, p. 9).

Por outro lado, se reformula a proposta de cooperação, procurando investir nas Cooperativas de Prestação de Serviços – CPS, pois as formas de coletivização dos meios de produção não conseguem *massificar* a cooperação. As CPS podem atuar na organização da produção dos lotes individuais, mas é a família que mantém a autonomia sobre a mesma, podendo também atuar organizadamente para a comercialização da produção, a compra de insumos e até a industrialização de setores: educação; produção, cooperação e meio ambiente; frente de massa; finanças; formação; saúde e gênero; comunicação e cultura.

Como foi ultimada a organização do MST?

O MST coloca que o “bom funcionamento do núcleo depende da direção da brigada” (MST, 2004b, p. 8). Conforme VALADÃO (2005, p. 64), as Brigadas^{vii} são as formas que o MST propôs para agrupar os Núcleos de maneira local e regional. Cada 5 (cinco) Núcleos de Base formam uma Brigada de 50 (cinquenta) famílias. A coordenação desta Brigada é formada pelos coordenadores e coordenadoras de cada Núcleo de Base; agrupadas 10 (dez) Brigadas de 50 (cinquenta) famílias, se chega a uma Brigada com 500 (quinhentas) famílias.

Cada Brigada de 50 famílias indica um representante para a direção da Brigada de 500 famílias. A Brigada de 500 famílias, por sua vez, indica um membro para a direção estadual do MST. Os números acima são apenas uma referência, pois, por exemplo, no Estado do Paraná, existem Brigadas de 500 (quinhentas) que chegam a quase 1000 (mil) famílias, assim como existem Brigadas que têm cerca de 200 (duzentas) famílias. Os Setores (Produção, Cooperação e Meio Ambiente;

Educação; Saúde; Finanças; Formação; Comunicação e Cultura e Frente de Massas) são organizados de forma semelhante: um membro por Núcleo, por Brigada de 50 famílias, que, por sua vez, escolhe um membro que fará parte da coordenação da Brigada de 500 famílias. Atualmente, nem todos os Assentamentos e Núcleos possuem membros em todos os setores; é um processo em construção.

A cooperação ainda é entendida como forma de viabilização social, econômica e política das famílias; ela foi, porém, relegada a um segundo plano e existem dúvidas quanto à necessidade da forma *cooperativa*, dados os entraves para sua vivência (como a resistência dos camponeses às cooperativas e atividades de cooperação na ordem financeira).

Mas a cooperação, incluindo aí a coletivização dos meios de produção, ainda se mantém importante na concepção do MST. No entanto, mesmo garantida a sua importância para o Movimento — importância na luta atual para a viabilização sócio-econômica e como ensaio de uma nova sociedade — somente poderá ser implementada na etapa final do processo organizativo ou em uma conjuntura mais favorável⁸. Lê-se em VALADÃO:

Podemos analisar que os núcleos constituídos no início da década de 1990 acabaram por apresentar como prioritários os objetivos econômicos, refletindo a conjuntura do MST no momento, pois estes (os núcleos) eram ligados de alguma forma às cooperativas. Inclusive os núcleos chegaram a ser chamados de núcleos de produção e, em alguns casos, de Grupos ou mesmo Grupos Coletivos, embora geralmente possuíssem somente máquinas e/ou implementos ou alguma linha de produção em comum, mantendo a forma individual de trabalhar a propriedade. Como os núcleos eram ligados às cooperativas, a organização do MST, em muitas regiões, girava em torno destas, o que abriu espaço para que, nos anos 90 o Governo Federal, ao atacar as cooperativas, também o fizesse com o MST. (2005, p. 65).

Dessa forma, o MST se organiza no sentido de atender às necessidades emergentes que o movimento enfrenta, em busca de promover a concepção de

⁸ Valadão (2005, p. 68) cita a afirmação de Rech (2000): no Brasil, o Estado atuou de forma a inibir as iniciativas de organização popular autônomas.

ganho coletivo. Ele estimula a organização dos Núcleos, para que o movimento consiga manter as conquistas alcançadas pelas lutas de resistência, e, através do *diálogo de saberes*, resgate a história de luta pela posse da terra daqueles que, manifestamente, tiveram o direito negado de nela viver. Com essa nova estratégia, a luta pela reforma agrária avança e serve de base para as transformações sociais e para outros movimentos em busca de resgatar valores humanos esquecidos.

O processo de transformação é lento, porém a prática vai suscitando temas para discussão nos Núcleos, e os coordenadores, provocados, estimulam o debate e a participação de todos os membros. Cada um, membro ou coordenador, assume a obrigação de anotar sugestões e divulgá-las, o dever de encaminhar propostas para coordenações regionais e estaduais e para considerações nas reivindicações nacionais. Bem como Caldart mostrou:

Na base das propostas de cooperação agrícola estão as formas coletivas de organização do trabalho e da produção agropecuária e agroindustrial, que gestam um tipo de vida comunitária capaz de romper com os modos mais tradicionais de vida no campo, seja aquela baseada nas relações de assalariamento, ou a das relações estabelecidas pela produção familiar, ambas culturalmente vinculadas ao valor sagrado da propriedade e do uso privado da terra, e a um certo isolamento social das famílias entre si. Trata-se de recriar as próprias relações sociais camponesas (recuperando muitos dos seus *costumes tradicionais*, mas entranhando-os em um novo contexto), para evitar que desapareçam, e para inseri-las em uma estratégia de transformações econômica, política e cultural da vida no campo e da vida na sociedade como um todo. (2000, p. 122).

Segundo VALADÃO (p. 78), essas discussões levam a um redimensionamento do setor do MST ligado aos Assentamentos, do SCA⁹, que teve seu nome alterado para Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente. Segundo a CONCRAB, se iniciou uma nova fase na cooperação, e se começou a caminhar

⁹ SCA - Sistema Cooperativista dos Assentados

para a “rediscussão do processo para construção do modelo de assentamento”; entre as diretrizes dessa nova fase, está a valorização “mais da mão-de-obra que dos recursos e financiamentos”.

Nos últimos documentos do movimento, fica explícita a preocupação com a democracia participativa (exemplo: MST, 2004b), realizada a partir das práticas sociais cotidianas de forma a cada vez mais ampliar a participação e a democratização das relações sociais nos assentamentos e na estrutura do MST.

VALADÃO, seguindo MORAIS, constata que, a partir destas avaliações realizadas no final da década de 1990, os documentos produzidos pelo MST apresentam propostas de mudanças na concepção cooperativista. Os referenciais marxista-leninistas, tão fortes no início, não são totalmente abandonados, mas incorporam novas contribuições que procuram levar em conta aspectos sócio-culturais.

A concepção de cooperação dominante, nos documentos do MST, procurava elevar a produtividade do trabalho, incorporando os avanços da tecnologia (em grande parte inacessível aos camponeses) e eliminando o jeito camponês de produzir. Camponeses que deveriam negar-se enquanto classe e transformarem-se em proletários, os quais seriam os verdadeiros e únicos portadores da consciência revolucionária (MORAIS, 1986).

A nova concepção de cooperação instituída a partir do IV Congresso Nacional, em 2000, resgata os elementos culturais que, antes, chegaram a ser considerados “vícios” a ser superados e que agora, no entanto, eram relevados.

Segundo VALADÃO (p. 64), os Núcleos de Base representam uma forma de ampliar a participação, tanto dentro do MST, como na sociedade em geral; proporcionam uma ampliação da democracia interna no MST e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

Valadão traz ainda FABRINI a essa discussão. É ressaltado que os Núcleos também se articulam como um espaço educativo, de modo que as relações sociais neles desenvolvidas, quando já assentados os camponeses em lotes individuais, rompem com o isolamento. Pela dinâmica dos Núcleos, os camponeses podem detectar problemas, propor soluções, e compreender melhor as relações de subordinação em que se acham então inseridos: pelo trabalho do Núcleo, podem ter acesso a informações que dificilmente chegariam a todas as famílias. Com efeito, os Núcleos

Permitem a circulação de informações sobre os mais variados assuntos, se constituindo como um espaço de interação entre os assentados. Aí são discutidas questões ligadas aos vários aspectos da vida dos assentados. Observou-se que existe entre os assentados um conjunto de informações sobre temáticas polêmicas referentes às questões de ordem política e econômica, principalmente. Esse foi o caso de informações e compreensão crítica sobre temas como socialismo, capitalismo, dívida externa, privatização, por exemplo. Estas informações atestaram que a compreensão de sociedade pelos camponeses assentados não está limitada à localidade que o cerca (FABRINI, 2002, p. 283).

Valadão (*apud* VALADÃO, p. 79) ainda cita FERNANDES: “(...) podemos ver que a cooperação agrícola do MST foi construída através da práxis, desenvolvendo diversas experiências, ‘errando e acertando’, superando problemas e defrontando-se com novas questões”. (FERNANDES, 2000, p. 242).

As dificuldades que o MST vem passando, devido às limitações dos Núcleos de Base, no sentido estrutural como no sentido educacional, fazem parte das relações sociais. O comprometimento do movimento aparece no respeito ao tempo de cada, quando se apropria de seu lugar na história de luta e resistência ao modelo econômico vigente, modelo neoliberal que afirma a principalidade do mercado financeiro e não do capital produtivo e exclui o homem, de todas as maneiras, desse processo.

A práxis no MST está visível em cada uma das várias experiências de luta de resistência para continuar sendo homem da terra. O teórico-prático move ações nos Assentamentos e Acampamentos e é constantemente (re)-elaborado, conforme propostas de conscientização e cooperação vindas do coletivo que é o próprio Movimento. A necessidade e a busca de adaptação, nas diversas situações individuais, geram o novo e envolvem situações já então coletivas.

O incorporar práticas tradicionais dos camponeses em sua proposta de cooperação revela a correspondência da educação com a práxis econômica; revela a índole da organização política do MST, pronto a superar outras práticas para avançar em direção à (re)-construção da classe camponesa enquanto classe.

A experiência de cooperação, contudo, não deixa de apresentar elementos técnico-científicos. Chegam trazidos, principalmente, pelos mediadores e assessores. Como já foi dito, não negam o valor de muitos elementos culturais e ideológicos dos camponeses, dada a convicção de que cada sujeito envolvido traz suas concepções de sociedade e deve expressá-las no debate.

O MST urge que seus membros, basicamente, busquem capacitação técnica cooperativista, isto é, as aptidões necessárias para promover uma organização social-coletiva da produção e das outras atividades econômicas. Nesse sentido, o MST se volta para uma educação capaz de atender às suas características e necessidades específicas de Movimento. Nele, os elementos ideológicos estão presentes e ativos, quer para a defesa da incorporação dos assentados e a inserção numa economia de mercado, quer para a utilização da cooperação e a luta por uma sociedade mais justa. Efetivamente orientada e vigiada por lideranças e assessores com princípios socialistas, essa educação campesina

tanto propicia as condições dignas de vida, como também incute a consciência de luta em todos e em cada um.

CAPÍTULO 6

AS EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA DO MST ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA

6. 1. A organização coletiva para reprodução do Movimento.

A Pedagogia da Alternância dentro do MST proporciona a formação política e profissional ao educando, relacionada diretamente com a especificidade da militância de que o movimento necessita; também proporciona que ele tenha formação técnica, para contribuir com a organização coletiva da vida social, da educação, da produção e de outras atividades econômicas.

O MST está comprometido em educar seus membros de forma que os mesmos dêem continuidade ao processo organizacional do movimento no contexto das organizações populares; sabe que a ação destas organizações se fundamenta na união orgânica de três categorias da realidade social — a política, a economia e a sociedade — que se encontram normalmente separadas na práxis de outras organizações.

A diversidade cultural e étnica presente no MST é trabalhada dialeticamente em articulação com a ideologia e com funções políticas; as melhores elaborações são do coletivo, pelo fato de as pessoas se encontrarem já inseridas em alguma das estruturas organizacionais de base, como o acampamento e o assentamento.

Na expectativa de possuir um lote, não convém contentar-se em esperar o cumprimento da burocracia que permeia os caminhos jurídicos do País. O acampamento no MST é como que o melhor começo do Movimento, pois ali se prepara para a ocupação da terra, ali começa a organização. O acampamento, berço de luta pela sobrevivência, se solidariza na cooperação solidária, na medida em que

crece uma comunidade pela união do coletivo. Os membros de um acampamento se tornam o “pelotão de frente de uma batalha”. Recebem as represálias, dispõem-se a enfrentamentos e solucionam transitoriamente vários problemas elementares da vida social, como aquisição e gestão de recursos necessários à sobrevivência, à educação e à saúde.

A organização coletiva do acampamento, depois de resistir à ocupação e conquistar a terra, é levada para o assentamento, passando o problema da subsistência a ser mediado pela organização de produção agrária; a organização do trabalho e da produção de bens não consente com descuidar da manutenção dos jovens no trabalho agrícola e da permanência dos assentados no MST.

Muitos assentados, depois de terem recebido terra de reforma agrária, terra de conquista, acreditam não terem mais motivo para continuar a luta. Com a formação educacional de seus membros, pois, O MST quer mostrar que a luta vai além da posse da terra, e que esta é somente um dos direitos sociais negados ao homem do campo. A luta persiste, também, como esforço por formar uma nova geração de jovens com melhores perspectivas de futuro. Do contrário, muitos jovens de Assentamentos se sentiriam fortemente atraídos pela vida urbana, e estaria em risco a permanência dos objetivos. Garantir o repasse da cultura histórica de luta pela posse da terra à geração futura é a forma de garantir a integração dos segmentos do MST.

Para o MST, a reforma agrária não significa apenas acesso à terra ou a distribuição da terra para quem a deseje; a reivindicação por ela alcança um sentido mais amplo, implica denunciar a exploração do trabalhador pelo capitalismo, e exigir

o direito de promover uma organização produtiva com relações baseadas no cooperativismo e em lideranças auto-gestoras.

A enfatizada educação, que o MST procura dar a seus membros através da Pedagogia da Alternância, expressa a preocupação com promover a conscientização cooperativa e solidária, com a realidade, a cultura campesina e as ideologias do movimento. A formação dos membros para as técnicas de administração em cooperativas motiva o MST a, futuramente, se aprimorar na formação dos monitores educacionais do próprio movimento. O educando, que juntamente decide pela leitura do mundo onde ele vive (FREIRE), pode melhor redimensionar o processo da implantação de cooperativas de trabalho coletivo e de gestão efetivamente democrática.

O projeto pedagógico próprio do MST se traduz em estratégias para garantir, através da Pedagogia de Alternância, a qualidade de ensino aos seus membros e militantes. É um projeto peculiar e significativamente distinto da proposta pedagógica das escolas oficiais, ou até mesmo da proposta de organizações populares que adotam a Diretriz Pedagógica da Alternância. O projeto permite dar continuidade à militância através de indivíduos intelectualmente preparados para o trabalho cooperativo.

6.1.1 A Grade Curricular e a composição do quadro de monitores

Os conteúdos da grade curricular, nesta versão da Pedagogia da Alternância, contemplam a história do Movimento, o comprometimento militante e pedagógico dos monitores e a articulação entre os conteúdos disciplinares e a realidade dos Acampamentos e Assentamentos.

A disciplina História, ministrada pelos monitores, traz uma história viva que se faz e refaz a todo o momento na trajetória do Movimento. Ela contribui para o reconhecimento dos feitos históricos de vários líderes revolucionários e heróis da resistência, cujos nomes são homenageados em cada Núcleo de Base, Brigada, Acampamento e Assentamento. Essa disciplina, trabalhada de forma dialética e crítica, oportuniza aos educandos interpretações analíticas que colocam em evidência o histórico da exploração que o dominador exerceu sobre as classes subalternas; e a nova interpretação conta a história por outro lado, o lado da vítima do processo de dominação, do excluído.

Na história dos homens, a história *tout court*, os valores e feitos defendidos pelos excluídos sempre figuram diferentemente porque passam pelo crivo dos agentes das classes dominantes. O resgate da memória campesina fortalece a identidade dos sem-terra, e a história, não se limitando a um passado de resistência ao opressor, é passado articulado com presente, a promover a transformação da sociedade através dos atuais indivíduos conscientes e coletivamente comprometidos com o social.

Uma característica evidente, nos alunos do MST, é que eles não estudam obrigados por alguma pressão, exercida, em geral, pelas famílias em vista de uma carreira. Cada educando ingressa na Escola por uma indicação discutida no coletivo; não descartado que, em última instância, a sua seleção resulta do seu histórico de desempenho cooperativo e solidário na comunidade, bem como da afinidade com a disciplina escolhida.

Uma das primeiras lições que o educando aprende na escola do MST é que a história que lhes é contada fora do Movimento não é a deles; é, sim, uma história

distorcida segundo os interesses dos dominadores. A revelação, aos educandos, de que existe outro lado da história que eles não conhecem os incita a desvendar essa história e desperta o desejo de conhecer melhor a história do próprio Movimento.

A Pedagogia da Alternância, pois, ao considerar a realidade dos membros nos Assentamentos, reaviva também a memória do MST, bem como reaviva as lutas populares. Essa Pedagogia dá vibração à consciência histórica de educandos e educadores. No prosseguimento no processo dialético de sua formação crítica e de militância, o aprendiz se dispõe a seguir alguns princípios básicos:

Compreender a nossa própria vida como parte da história; respeitar as lições da história; aprender a ver cada ação ou situação numa perspectiva histórica; quer dizer, em um movimento entre passado, presente e futuro, compreendê-las em suas relações com outras ações, situações, numa totalidade maior. (ITERRA, 2001, p.17)

Essa educação voltada para a realidade ultrapassa os objetivos que a escola oficial defende com relação aos próprios alunos. A educação do MST pretende incutir o sentimento cooperativo como também uma vontade de ajudar a resolver os problemas da sociedade; alimenta a sensação de que a cooperação, a doação em algum trabalho solidário, já goza do poder de mudar a macro-estrutura.

Evidentemente, um aluno não tem capacidade de perceber, sozinho, os mecanismos simbólicos de violência que dele podem fazer um reprodutor da ordem estabelecida. Numa perspectiva dialética, a vida coletiva exige que os sujeitos interajam com base na dialogicidade¹⁰ (FREIRE). Com isso, os alunos propõem o seu traçado de um caminho de mudanças qualitativas, um caminho no qual se reconhecem como atores e autores da sua própria história (SAVIANI). Capazes de identificar os disfarces tendenciosos do neoliberalismo, recusando prejudicar os

¹⁰ Segundo o pensamento de Paulo Freire, é o processo coletivo de discutir a negação do diálogo (FREIRE, 1987, p. 28).

demais seres vivos do universo, tais alunos do MST descobrem problemas e se esforçam por resolvê-los coletivamente.

A constituição do quadro dos monitores implica, em geral, a indicação ou a recomendações das Brigadas ou Núcleos de Base, com fundamento no desempenho, competência técnica e identificação com o Movimento. Independente de a disciplina exigir, o monitor sempre atua com sua postura de militante, zelando por transmitir aos educandos valores e conceitos consentâneos com a visão ideológica e política do MST.

Dadas as condições para o diálogo aberto e a crítica-reflexiva, a Escola de Alternância, no MST, se apresenta como um dos poucos espaços que permitem à sociedade civil, sem que tenha de enfrentar represálias, pois, a oportunidade de discutir e emitir juízos de valores acerca da ampla realidade social. Sem dúvida, esse trabalho educacional do MST transforma a educação em um espaço para a formação democrática do educando. (SAVIANI).

6.1.2 A organização estrutural das relações pedagógicas

Os sujeitos envolvidos no processo ordenado pela Pedagogia de Alternância, no MST, trabalham sem grandes preocupações com o fator pedagógico, pois não o tomam como um objetivo, mas como um meio para atingir os objetivos propostos.

A organização da Escola de Alternância recebe, no MST, parcerias de várias instituições e entidades. Entretanto, para que o Movimento receba os incentivos operacionais das parcerias, bem como a legitimação e reconhecimento institucional dos Cursos, necessita cumprir com os quesitos regulamentares junto ao MEC; necessita, sobretudo, apresentar uma grade curricular de base comum que garanta

boa formação técnica do educando. A grade está adaptada à realidade do campo, como prevê o artigo 26 da LDB 9394/96:

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

A grade curricular apresenta também os conteúdos gerais da Escola “Oficial”, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. São passados, contudo, de uma forma diferente. Realiza-se uma troca de conhecimentos, mediada pela ação política e militante do monitor e do educando. Os conteúdos específicos contemplam as características culturais da região, da comunidade e do local onde a Escola está inserida.

O povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26).

A organização escolar é uma das principais características pelas quais a Pedagogia de Alternância do MST se diferencia da pedagogia das Escolas Oficiais. As organizações populares estão firmadas na gestão coletiva: educandos, monitores e funcionários, mensalmente, realizam uma avaliação para mudança das ações que se mostraram pouco eficientes em termos de condução das atividades. Sempre se desenvolve um novo planejamento, e quantos forem necessários, para o bom desempenho das propostas e para o crescimento da coletividade. Os aspectos pedagógicos, como os políticos, administrativos e orçamentários se subordinam à decisão do grupo. Todos assumem em conjunto as exigências de um processo decisório.

Examinados os vínculos com a gestão escolar governamental e as diretrizes gerais vindas do MST, vê-se que a Escola de Alternância goza de certa autonomia,

percebida basicamente no fato de poder delimitar as atividades para o tempo na Escola em favor de um tempo na Comunidade. Maior autonomia pedagógica se torna perceptível nos Núcleos de Base; representantes deles são porta-vozes diretos de decisões coletivas levadas à Assembléia Geral; e esta é, afinal, o organismo superior de onde emanam as decisões para manutenção das Escolas de Alternância. Os diretores da Escola são também uma ponte significativa para chegar até à Direção Política do MST.

Da parte dos educandos, existe um grande entendimento e respeito com relação aos princípios adotados pelo MST. Não se percebe inconformidade ou relutância diante das regras estabelecidas, pois tudo é muito bem discutido no grupo, e todos têm o direito de participar nas tomadas de decisões; praticamente não restam dúvidas, quando as decisões chegam a uma formulação.

6.1.3 O papel da mística na Educação de Alternância

A mística é um elemento imprescindível para a valorização da história do Movimento. Age em cada um para aproximar a memória à luta de grandes líderes, os que deram muito de si ou a própria vida para oportunizar conquistas e tempos mais promissores às gerações futuras. Num processo de história oral, com seus informes, contos e “causos”, o diálogo, no grupo, levanta um acervo inesgotável de obras que resgatam a memória de lutas pela terra. A história de luta é bem traduzida, assume uma especial conotação e reconhecimento, quando recontada pelo excluído. Esse recontar faz lembrar os grandes líderes revolucionários e os mártires da resistência por causa de seus ideais: também faz parte da mística

escolher seus nomes para titulares dos Núcleos de Base, Acampamentos, Assentamentos e Brigadas; e todos cuidam, nos encontros e nas práticas, de transmitir sua história a uma nova geração.

Cada palavra, estudada numa Escola de Alternância do MST, está carregada de história e chama à dedicação à cultura e às tradições camponesas. A história oral contempla as formas de trabalho comunitário, as práticas agrárias, a culinária e a medicina popular, tudo o que por muito tempo auxiliou na sobrevivência dos antepassados. A partir destes elementos, historicamente reconstruídos pela coletividade, o MST busca reavivar a cultura camponesa diante da geração presente para propiciar a formação da geração futura.

Praticamente, a mística é um momento de encontro formal entre os alunos, realizado diariamente pela manhã, ou mesmo em outro horário. De diversas maneiras, a mística se traduz como arte. Usa da expressão corporal: danças, representações, dramatização; da expressão oral: músicas, poesia, contos, palavras de ordem; e da expressão visual: símbolos, cartazes e faixas. Tais expressões artísticas mantêm relação estreita com a militância no MST. A preparação e a organização da mística são de responsabilidade de todos os alunos dos Núcleos de Base. Cada Núcleo de Base compõe seu próprio hino — letra, melodia e arranjos musicais são de autoria dos alunos — e pelo canto desse hino um Núcleo justifica e esclarece o próprio nome, ou outras nomenclaturas.

A finalidade da mística é preservar a identidade do Movimento e resgatar a memória dos Sem-Terra; a relação com a terra é revivida freqüentemente através do canto sertanejo, e sua memória costuma veicular sentimentos e perspectivas de vida do homem do campo. Pela mística, a nova geração volta ao passado, e consegue

resgatar elementos essenciais de toda e qualquer luta no campo, como também valorizar e fazer valorizar pessoas, camponeses e líderes, que já morreram e foram dedicadas à causa da justiça; e com isso podem valorizar pessoas vivas que dedicam sua vida no Movimento.

Valores humanos de união, solidariedade e respeito mútuo estimulam o crescimento do espírito de militância. Através da mística, o educando se compromete a fazer parte da história de seu povo e caminha por um caminho que ele mesmo também ajuda a traçar. A memória de eventos importantes da luta da classe trabalhadora deve ser passada às gerações mais jovens, e despertar a gratidão pela atuação de homens e mulheres que assumiram destaque na história do Movimento.

A mística é como uma força propulsora, que vai criando cada dia novas oportunidades de mobilizar alternativas de resistência. Pela manhã, cada membro de um Núcleo de Base, chamado para o momento da mística, se encarrega de chamar o outro membro; também verificam se falta algum membro e por qual motivo. Nesses momentos, são dados os avisos operacionais do dia, e se fazem considerações sobre o trabalho em campo; a finalização é com encenações, teatro, apresentação musical; sempre se cantam hinos dos Núcleos de Base.

O dia se inicia com tarefas comunitárias divididas entre os Núcleos de Base (cozinha, limpeza, organização do espaço coletivo) e segue com a participação nas disciplinas escolares do tempo escolar. Numa jornada intensa, os educandos se dividem entre estudos e manutenção do espaço coletivo. Seu lazer é sempre em grupo e ao contato com a natureza. Muitas privações, pelas quais passam, são consideradas por eles como parte da vida; elas não provocam revoltas.

As crianças aprendem brincando em contato com a natureza e em respeito por ela; são desprovidas de qualquer vício consumista, e o importante é brincar, não olhando ao tipo de brinquedo, mas achando melhor criar o próprio brinquedo. As crianças são provocadas a desenvolver o lúdico, através da fantasia e imaginação; observando a natureza, percebe que ela sempre proporciona algo de novo e desperta o desejo de aprender. Elas brincam muito no espaço chamado “A ciranda”. Na ciranda infantil, as crianças do MST encontram a oportunidade de acreditar que uma sociedade mais justa é possível; ali não há contos de fadas, mas os contos contados a partir delas, das suas cargas de esperança por um mundo melhor.

O MST se põe como representante da classe camponesa que se organiza para resistir a exploração. Procura criar a classe camponesa, enquanto classe, desenvolvendo experiências e ampliando a participação na vida política do País e na luta por transformações sociais. Procurando conquistar benefícios reais, faz com que seus membros se sintam sujeitos de sua própria história. “No MST, os Núcleos de Base estão sendo compreendidos como fruto da práxis coletiva e nele se discute a práxis organizativa como momento de recriação e fortalecimento da cultura camponesa” (VALADÃO, 2005, p. 23).

6. 2 EXAMES DAS CATEGORIAS

6. 2.1. Concepção de alunos segundo educandos monitores e coodenadores pedagógicos.

O aluno na Escola de Alternância no MST é chamado de educando, por ser um sujeito que está em constante processo de ensinar e aprender. “O educando é um sujeito que tem a liberdade e mesmo a ousadia de questionar, apresentar idéias.

É um ser que está disposto a aprender e também a contribuir com seus conhecimentos.” (entrevistado 1¹¹ da Escola Latino-americana de Agroecologia – Assentamento Contestado).

“... Educando é uma pessoa que interage transmitindo e recebendo conhecimentos. Nós aqui participamos da construção da escola, somos parte dela, aprendemos na prática e na teoria.”
 “...Educando é uma pessoa que no processo educacional troca conhecimento, interage, adquire conhecimento através da práxis. Como disse Paulo Freire ninguém educa ninguém, e ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam entre si. (José Sandro e Oliveira E.L.A.E. Assentamento Contestado – Lapa-PR).

Os educandos do MST têm uma característica comum, que é manter sempre viva o espírito de luta em prol de uma sociedade mais justa. A educação para eles, se figura como formação técnica e militante. Além de continuarem lutando pelo ideal do movimento, querem saber organizar e gerir a produção.

“A alternância se torna uma forma de resistência, porque aprendemos os conceitos e aplicamos na prática durante o tempo comunitário, tornando-nos vinculados à comunidade e movimentos de origem, pois não há um distanciamento prolongado entre o educando e sua base onde trabalha e convive. Formar futuros militantes técnicos, comprometidos com a classe trabalhadora. Formando uma nova visão de assistência técnica baseado no diálogo e não um repasse de receitas como é a assistência convencional que se tem hoje através dos órgãos públicos. E afirmar a agroecologia como bandeira de luta nos movimentos sociais é uma opção de vida de muitos camponeses (José Sandro e Oliveira E.L.A.E. Assentamento Contestado – Lapa-PR).

A Pedagogia da Alternância, através do comprometimento dos educandos na luta por seu espaço na história estão, escrevendo uma página com o sujeito coletivo, através do indivíduo que produz vida e não mercadoria.

“... essa educação nos mostra que em nossas lutas não devemos pensar só em nos e sim olhar os companheiros que necessitam de ajuda em tudo o que for preciso”(Adenilson Rodrigues Mirando, E. T. A. Milton Santos).

Uma pedagogia que parte da prática coletiva, para determinar as teorias de embasamento que serão utilizadas, revela o compromisso com a história de cada

¹¹ Entrevista com um aluno da E.L.A.A.

um, carregada de aspiração política. O encontro desses princípios num diálogo aberto desperta a consciência coletiva de classe, fazendo com que os sujeitos envolvidos se reconheçam enquanto “massa popular intelectual” com força de ação contra-hegemônica em busca da emancipação das classes trabalhadoras.

O tempo comunidade e o tempo escolar inserem no educando um comprometimento coletivo, para estar sempre presente na resolução dos problemas da comunidade, sem perder tempo em buscar quem foi autor, mas a causa deles.

“...Um educando traz luz própria sendo sujeito de suas próprias idéias buscando sempre novos conhecimentos e debatendo as questões que cercam cotidianamente e assim ajudando na mudança de sua realidade. “A escola tradicional trás em seu processo histórico uma grande deformação para o trabalho, que estudar significa só para um trabalho com retorno financeiro da venda de mão de obra”. Já nossa escola tem um objetivo de formar técnicos para suprir as necessidades dos pequenos agricultores e ao mesmo tempo trabalhar a humanização dos mesmos. Como vivemos em uma sociedade individualista, aqui às vezes nos confrontamos com a mudança de uma coisa que tínhamos como individual que agora vira coletiva” (David Ângelo da Silva, Escola de Agroecologia Milton Santos – Maringá-PR).

No tempo comunidade, o educando retorna ao acampamento ou assentamento e põe em prática as teorias aprendidas no tempo escolar. Nesse momento, o educando tem a autonomia de planejar sua execução e motivar a comunidade, na busca de entendimento e solução das dificuldades comumente encontradas no manejo das atividades agrícolas.

“Nossa escola vem como algo inovador e diferenciado das escolas convencionais, desde a forma de se educar como a de formar consciências. O conceito de Educando é porque a nossa forma de aprender é diferenciada com a dinâmica do educando e a do educador. As escolas do MST têm como objetivo formar técnicos militantes e não técnicos extensionistas, mas, sim alguém que consiga buscar soluções para os problemas da comunidade, que irá trabalhar com as famílias. Não só na parte econômica, mas social, cultural, ambiental e para conscientizar as pessoas trazendo um novo projeto de vida para todos e todas” (José Cleverson F. H, Escola Técnica de Agroecologia Milton Santos – Maringá-PR).

A categoria de educando está intrinsecamente ligada à ação de cooperar e criar a todo instante um ambiente coletivo para o debate e a crítica. Pois, em se tratando de uma comunidade repleta de diferenças, a disciplina e as regras só funcionam, depois de promover uma autoconscientização coletiva. Esta levará os

membros a perceberem que não precisa de um líder para dar ordens, mas de um mediador que facilita contemplar as situações, para que cada um seja cômico que elas necessitam ser ordenadas, para harmonia do espaço coletivo.

“Faço questão de dizer que: para mim um educando é sujeito inserido dentro de um processo de formação, sobretudo comprometido com o estudo, o trabalho, e outros meios que proporciona a formação da consciência e a libertação dos seres humanos, defrontando com a realidade, se comprometendo a compreender e transformá-la dentro de um processo educativo”. “Quero deixar bem claro que: para mim, a cooperação é um forma, que trás benefício tanto individualmente como coletivamente, portanto nos dias de hoje as necessidades de cooperação seja, no estudo ou no trabalho, nas diversas áreas em principal na concentração de um novo projeto de sociedade e agricultura para o Brasil (Natanael da Silva, Escola Técnica de Agroecologia Milton Santos – Maringá-PR).

6.2.2 Concepção de cooperação dentro da escola de Alternância no MST

Segundo os dados coletados nas entrevistas feitas nas duas escolas pesquisadas, pode se observar à unicidade entre os propósitos educacionais idealizados pelo movimento. Embora o contexto seja diferente, com uma escola dentro de um assentamento, neste caso a E.L.A. A no Contestado, e a outra fora, paradoxalmente do lado de um presídio; as Escolas Milton Santos em Maringá, ambas falam a mesma língua quando se trata da ideologia do MST.

Existe um rigor nas normas vigentes, porém sem controle, os integrantes trabalham comprometidos com a luta, obstinados por uma transformação social, repleta de sacrifícios, porém estes são encarados, por eles como parte da luta de resistência, um mal necessário, para edificar a força de combate.

“Dentro de um grupo e de um espaço coletivo, cada pessoa deve fazer sua parte para o andamento do coletivo não se trata de cumprir regimento, mas de responsabilidade individual de cada um. O ser humano é um ser dependente dos outros para sobreviver. Ninguém produz sozinho o necessário para sua vida e ninguém vive sozinho, o trabalho, o estudo, e as atividades cooperadas é uma forma de educar o ser humano em reconhecer a sua dependência” (Pedro Paczesne E.Milton Santos, Maringá).

A categoria de auto-gestão é o fator primordial para promover a exploração agrária familiar, fazendo-a sobreviver no contexto da supremacia das grandes propriedades latifundiárias, e a economia de exportação. A exploração familiar somente poderá se desenvolver sob os moldes da cooperação, a qual se figura como eixo central para organização e desenvolvimento dos acampamentos e assentamentos. “A cooperação que buscamos e que já conquistamos possui os valores humanistas, voluntariedade, que hoje nos centros de formação do movimento está sendo construído”. (Valdeilson Ferreira de Almeida, E.T.A. Milton Santos).

O tipo de cooperação realizado dentro do MST, não visa lucro, logo o trabalho é associativo e não está atrelada ao salário, a propriedade da terra está justificada pelo esforço e trabalho coletivo dos membros que dela tiram o sustento. Os rendimentos que a terra produz são divididos aos seus membros de forma igualitária e eqüitativa. Em seqüência a escola não é igual ao modelo oficial, que habilita o aluno para ser força de trabalho no mercado, ela o promove integralmente, trabalhando o saber intelectual e manual concomitantemente. (VIEITEZ e DAL RI, 2001a.).

“... o educando não está na escola somente para aprender, mas também para passar suas experiências de vida”. “... nós educandos somos quem limpamos e organizamos os espaços da escola sem ter que, pagar faxineiras, só existe trabalho de voluntários, e não recebem salário para isso. Outra coisa importante é o método educacional onde, os educandos ficam dois meses na escola e em seguida dois meses nas comunidades de origem” (Valéria Apª Padilha, E.T.A. Milton Santos, Maringá).

O sistema de cooperação do MST fortalece os laços de companheirismo e comunismo (no sentido de comum a todos), Provando na prática que pode haver produção sem praticar a exploração econômica, como também provando que se pode construir o fortalecimento político da classe trabalhadora, sem que esta esteja

subordinada ao sindicato; essas evidências mostram claramente o surgimento de uma possível alternativa contra o capitalismo.

“Nenhum ser humano é capaz de sobreviver sozinho e a cooperação seja na escola como na base do movimento é um fator essencial para um convívio social. A cooperação é como uma ferramenta de resistência para os movimentos sociais da Via Campesina, é uma bandeira de luta, pois as pessoas ao cooperarem com as outras pessoas, criam um novo convívio de relações sociais” (Eliane Balhnotti, comunidade Boa Ventura S.Raluna da E.L.A.A.).

A auto-gestão, no contexto histórico do MST, surge como categoria central para conduzir os princípios teóricos e práticos em todos os setores do movimento como: a política, economia e educação. A educação pedagógica integral, auto-gestora do MST se desponha no cenário brasileiro, como sendo uma reedição da escola, porém no contexto das organizações políticas predispondo a articulação solidária das cooperativas com as escolas e por sua vez, essas conjugando o ensino com o trabalho associativo.

A categoria da auto-gestão, cooperativa na medida em que é internalizada pelos educandos numa escola de alternância do MST, dá um sentido peculiar a essa diretriz pedagógica, diferentemente encontrada em outras organizações populares, o da militância solidária mediada, pela práxis.

“Cooperação para mim é o trabalho realizado coletivo e voluntariamente para o bem de um coletivo, sem ter divisão de trabalho, sem ter nenhum ou qualquer tipo de regras, valorizando acima de tudo a solidariedade. Ela pode me levar ser uma pessoa mais humana que não pensa só no individualismo, me ajudando a crescer como pessoa que luta pela transformação da sociedade na construção de um novo projeto de agricultura rumo ao socialismo” (aluno da E.L.A. A, Lapa, PR).

Na própria atividade cooperativa o MST lança um modelo de sociedade do trabalho vinculado à educação, rompendo com as duas modalidades de educação

originárias da divisão do homem em classes: uma para os proprietários e outra para os não proprietários;escravos e serviçais PISTRÁK, 2002.

O jeito da Escola de Alternância no MST organizar o tempo/espço na formação dos educandos, decorre da necessidade de contribuir para a formação de sujeitos conscientes, sem perder o vínculo com a prática social. “Para o movimento a escola por si só, não tem força para formar pessoas que estimem um processo que não legitime e conforta as relações sociais dominantes” (Aparecida do Carmo Lima, pedagoga da E. Milton Santos).

O processo para a construção do espírito cooperativo, leva tempo e são através das relações de convívio que se oportunizam as expressões de valores humanos para sua compreensão.

“No início do curso foi difícil pra acostumar, mas com o passar do tempo vimos que é muito importante ter normas no coletivo, onde eu respeito, cumprio com minhas responsabilidades para que o outro também faça o mesmo. A cooperação surge quando duas ou mais pessoas se unem para realizar uma atividade. Creio que ela pode levar a uma organização de um projeto de sociedade mais justa, onde não haja concorrência entre as pessoas. A pedagogia da alternância já acrescentou em minha vida um despertar de consciência, onde passo a pensar no bem do coletivo da organização do MST, e não no pessoal” (Valéria Apª Padilha, aluna da E. Milton Santos).

Analisando a categoria ensino conjugado ao trabalho, percebe-se que o convívio coletivo informal os capacita para o trabalho produtivo. Os alunos da Escola Milton Santos têm uma agradável convivência cooperativa e organizativa, onde cada membro sabe das suas responsabilidades e estão predispostos a todo instante a aprender, seja na conversa informal, seja na troca de experiências através do diálogo de saberes, fruto das rodas coletivas de convivência. (VEITEZ e DAL RI, 2001b.).

“A Escola Técnica em Agroecológica Milton Santos é uma escola sob comando parcial do movimento em parceria com as instituições públicas, que trabalha num esforço multiplicado para resignificar os processos de educação escolar. A organização da escola em tempo escola e tempo comunidade possibilitam a construção dos princípios filosóficos e pedagógicos da educação no movimento, principalmente da prática-teoria-prática (práxis). Uma formação em constante movimento considerando as contradições, que tenciona, dialoga, com o

conhecimento, o qual também é produzido na prática social” (Aparecida do Carmo Lima, pedagoga E.T.M.S.).

A essência do homem está pautada no seu trabalho de transformar a natureza às suas necessidades e ao fazê-lo se educar. Ninguém consegue, portanto viver sem trabalho e educação, pois ambos estão intrinsecamente ligados para a formação humana. O fato da classe de proprietários se apropriarem da posse da terra, os fizeram viver sem trabalhar vivendo do trabalho alheio daqueles que perderam suas terras, que passaram a ter que com seu trabalho, manterem suas famílias e os donos da terra PISTRAC, 2002. O projeto de educação conjugando o trabalho com o estudo, pretende emancipar o sujeito a pensar e agir ao mesmo tempo, trabalhando-o no campo das idéias praticáveis, para a construção de um projeto cultural coletivo da ordem contra-hegemônica, em busca da efetiva conscientização emancipatória da classe trabalhadora.

“Nós, enquanto educando temos o direito e dever de fazer parte do assunto tratado, que permite a nós camponeses, estudar nossa realidade de ser do campo. Eu enquanto também educanda entendo que um espaço coletivo e o local onde os seres humanos buscam entendimento e conhecimento dentro da escola ou em qualquer lugar. Então se temos claro, quais são nossos objetivos, as regras fazem parte da nossa forma de agir. A educação de alternância é o instrumento que forja o ser, em um sujeito consciente, por que ela permite o direito que temos de ser uma pessoa social, que busca sempre entender e ser entendido, sendo capaz de intervir na própria História. Desde que me conheço por gente, sou Sem Terra e dentro dos espaços do MST se promove formas de vivência e aprendizagem. A pedagogia da Alternância tem capacidade de oferecer o conhecimento da própria História com interligação em todos os outros meios que, o ser humano se encontra” (Márcia Freddo Oleias, aluna da E.T.A.Milton Santos).

Segundo a pedagoga da E.T. A Milton Santos, outro aspecto, da educação em alternância está em possibilitar a participação, o sacrifício em “busca do direito à educação dos sujeitos do campo, reorganizando o processo educativo que não fica só no externo, da teoria ou da prática, mas vinculado à produção, trabalho e educação”.

Continuando a pedagoga reconhece que:

“O processo da construção de uma educação integral é validado permanentemente, seja através dos momentos de avaliação e auto avaliação dos sujeitos envolvidos ou a partir do acampamento tanto no tempo escola, como no tempo comunidade, como também na leitura dos materiais elaborados pelos educandos” (Aparecida do Carmo Lima, pedagoga E.T. A. Milton Santos).

A luta incessante do MST pela reforma agrária, sempre teve intrínseco o ideal de transformação e construção de sociedade mais justa e sem classes. Essa categoria de análise é constantemente assunto para discussão nos diálogos coletivos na escola do movimento. O aluno que ingressa na escola do MST, já traz consigo essas discussões dos núcleos de base, a escola simplesmente promove o encontro dos diálogos de saberes.

“O processo seletivo da Escola Técnica em Agroecologia Milton Santos, é resultado da necessidade de formação de sujeitos conscientes nos projetos de Reforma Agrária. A criação dessa prática educativa vem se construindo como uma das ferramentas para somar na construção de projetos alternativos para o campo, logo os sujeitos que participam dessa modalidade e ensino, são indicados pelas comunidades de origem, pela coordenação local e também pela perspectiva de identificação que os estudantes têm com o movimento social popular do campo” (coordenação pedagógica E.T.A. Milton Santos, Maringá).

Um aspecto importante da educação em dois tempos, está no compromisso social dos sujeitos, seja para a construção, organização dos assentamentos, sob bases agroecológicas, como compreendendo o contexto, e intervindo para transformá-lo.

“Para fazer parte na condição educando da Escola Milton Santos e dos demais centros de formação do movimento, deve haver um vínculo do educando com este e a comunidade de origem, também um mínimo de inserção na prática militante, ou convicções comuns ao projeto de campo e sociedade sob a visão da classe trabalhadora. Depois da prévia seleção o educando deverá atender aos requisitos legais para efetuar a matrícula neste caso, os cursos formais técnico em agroecologia” (Aparecida do Carmo Lima, pedagoga da Escola Técnica em Agroecologia, Milton Santos, Maringá).

Segundo o depoimento de um aluno da escola Latino Americana em Agroecologia, Lapa.

“A escola de alternância e os trabalhos cooperativos dentro do MST estão ganhando cada vez mais forma, estamos em um processo de aprendizado. O MST, tem tido esses temas como bandeira de luta. Vemos a educação de alternância como, resistência ao método de educação

bancária que é imposta pelo sistema. Nós podemos viver na prática o que, aprendemos na escola. São escolas as de alternância que tem um método de ensino e aprendizagem, que eleva a consciência do sujeito, da consciência imaginária e mágica para uma consciência de reflexão crítica”.

O envolvimento da comunidade é primordial para realização do processo educacional dentro do MST, a implantação de um projeto para solucionar os problemas, acontece a partir da necessidade da comunidade. E seguida então, começa a se desenvolver o senso de responsabilidade coletiva, na busca pela preparação de estratégias que vão incorporar o espírito de cooperação e solidariedade mútuas.

“A cooperação é o princípio de tudo desde o início da humanidade, como poderia os nossos ancestrais ter sobrevivido em meio às feras, as intempéries do tempo, caçando grandes animais, sem cooperação. O processo de cooperação se inicia dentro da família, pois, somos em 16 pessoas, como poderíamos conviver se não fossem em um sistema de cooperação, por isso minha reação é de afirmação e de colaboração neste processo. E quando as ações ultrapassam, vai além trabalho conjunto se torna uma mútua interação entre indivíduos, onde cada um tem consciência das funções que desenvolve tendo uma relação de companheirismo de confiança e consciência de que essa é a melhor forma de enfrentamento ao sistema capitalista que isso nos conduzirá a uma sociedade mais justa e igualitária. As escolas de alternância funcionam como uma ferramenta que facilita para a formação de sujeito comprometida com a luta da classe trabalhadora, como sendo um processo de formação e construção coletiva onde estimula a cooperação seja nos trabalhos, nos estudos e até mesmo nos momentos livres destinados a atividade e lazer” (José Sandro de oliveira, aluno, Escola Latino Americana de Agroecologia, Lapa).

A Pedagogia da Alternância vem despontando no cenário educacional como a alternativa de educação para uma classe social, há anos marginalizada, o camponês. O despertar da consciência de dominação e opressão decorre de um processo organizativo de educação que o MST, com base nos seus princípios ideológicos, que busca na diretriz pedagógica da Alternância, proporcionar meios para conciliar o saber histórico acumulado, com o contexto sócio-político vivenciado nas lutas de resistência vivido pelo movimento. “Além do conhecimento adquirido, eu estou tendo uma outra visão de mundo, esta escola forma principalmente a consciência das

peessoas que passam a se preocupar com o meio em que vivem” (Claudir da Rosa. Comunidade: Butiazinho / Monte Carlo- SC, aluno da E.L.A.A.).

A pedagogia crítica, desenvolvida nos acampamentos, proporciona a consciência crítica-reflexiva dos educandos e monitores, despertando-lhes a subjetividade, que provoca a reação dos atores envolvidos no cenário educacional, na sensibilização perante o cotidiano coletivo, carregado de costumes de valores étnicos, vividos principalmente”... na relação educando-educador, na relação teoria e prática, pois outra coisa é o estudo especificamente técnico. Na escola de alternância do MST aprendi que a mudança (revolução) se dará no coletivo (apoio das massas) e não de maneira individual .”Sozinho, você poderá chegar mais rápido mas juntos chegaremos mais longe”(Emelson M. Bonamigo dos Santos Comunidade: São Geraldo / Anchieta- SC, aluno da E.L.A.A.).

O que de novo a Educação do MST, propõe está na originalidade da ação pedagógica como práxis educativa sob a concepção pedagógica coletiva dos trabalhadores. Nesse enfoque os atores envolvidos no processo de transformação da sociedade, começando a mudança por eles, com a quebra de vários paradigmas reeditados pelo o sendo comum. A subjetividade de criação predispõe à formação de um novo sujeito militante: engendrado com o trabalho e educação cooperativos do movimento, cômico de sua historia de luta e comprometido em buscar estratégias criativas de resistência.

A categoria de autogestão pedagógica do MST se manifesta por um controle do processo educativo, dentro de uma perspectiva dialógica e crítica, que proporciona aos educandos a chance de criar alternativas de superação de seus próprios limites, através da auto-avaliação processual. Um educando se expressa no

sentido de que ele mesmo, a todo instante, deve se perguntar: o que de novo eu proponho para meu bem e o bem dos demais? Corrobora o que veio escutando dos monitores e dos programas: que o educando é sujeito que busca conhecimento dentro dos princípios educacionais de “Paulo Freire”, e se reconhecer com sujeito neste processo.

Os Educandos da escola de alternância têm a oportunidade de colocar em prática o conhecimento adquirido antes de concluir o curso, em outro aspecto, o educando é instigado a compreender todo o processo, conhecer os fundamentos das disciplinas, não é utilizado o método de avaliação de provas, pois esta não demonstra o conhecimento dos educandos” (Fernando J. Santin. Escola Latino Americana de Agroecologia- Lapa).

Uma escola que considera a cultura de seus educandos permite que a dialética se realize, promovendo uma crítica baseada nas categorias e análises determinantes do trabalho. A educação do MST assume uma educação de classe, enquanto as outras escolas oficiais ainda estão preocupadas com a educação clássica, ainda hoje repleta do pensamento positivista. “As escolas de alternância especialmente da Escola Latina, não formam apenas técnico e sim cidadãos com uma nova visão de mundo, em que a pessoa vê o outro com ser humano em que a união e cooperação fazem a diferença” (Claudir da Rosa. E.L.A.A, comunidade Butiazinho - Monte Carlo-SC).

“A diretriz com certeza é diferente da escola convencional. A escola de alternância do MST faz com os educandos sintam-se parte da escola e também participem ativamente das discussões dos processos políticos e organizativos da escola, sendo que no modo convencional o método já vem pronto, o que não exige dos educando a pensar e nem se sentirem parte do processo” (Jorge Luis Kosinski Comunidade: Lapa- PR.).

Na escola de Alternância do MST, o educando tem o direito de igualdade de chances, sem passar pela competição quantitativa, porém sua seleção se deve à qualidade da ação militante no movimento.

“O educando é um militante do movimento social, que precisa melhorar o seu nível de conhecimento, técnico, político, e ideológico para contribuir melhor na área que atua no movimento social. A primeira diferença, é que a escola de alternância favorece ou dá

condições de quem não teve ou não tem, de estudar em escolas formais e ter a oportunidade de poder estudar e também de trabalhar. (...) Aproximar a teoria e prática, isso é um fator gerador de aprendizagem, que outras escolas não permitem” (Francisco Dal Chiavan E.L.A.A. Comunidade: Lauro de Freitas – Belo Horizonte-MG).

Segundo os dados coletados nas entrevistas feitas nas duas escolas pesquisadas, pode se observar à unicidade entre os propósitos educacionais idealizados pelo movimento. Embora o contexto seja diferente, com uma escola dentro de um assentamento, neste caso a E.L.A. A no Contestado, e a outra fora, paradoxalmente do lado de um presídio; as Escolas Milton Santos em Maringá, ambas falam a mesma língua quando se trata da ideologia do MST.

Existe um rigor nas normas vigentes, porém sem controle, os integrantes trabalham comprometidos com a luta, obstinados por uma transformação social, repleta de sacrifícios, porém estes são encarados, por eles como parte da luta de resistência, um mal necessário, para edificar a força de combate.

“Dentro de um grupo e de um espaço coletivo, cada pessoa deve fazer sua parte para o andamento do coletivo não se trata de cumprir regimento, mas de responsabilidade individual de cada um. O ser humano é um ser dependente dos outros para sobreviver. Ninguém produz sozinho o necessário para sua vida e ninguém vive sozinho, o trabalho, o estudo, e as atividades cooperadas é uma forma de educar o ser humano em reconhecer a sua dependência” (Pedro Paczesne E.Milton Santos, Maringá).

A categoria de auto-gestão é o fator primordial para promover a exploração agrária familiar, fazendo-a sobreviver no contexto da supremacia das grandes propriedades latifundiárias, e a economia de exportação. A exploração familiar somente poderá se desenvolver sob os moldes da cooperação, a qual se figura como eixo central para organização e desenvolvimento dos acampamentos e assentamentos. “A cooperação que buscamos e que já conquistamos possui os valores humanistas, voluntariedade, que hoje nos centros de formação do movimento está sendo construído”. (Valdeilson Ferreira de Almeida, E.T.A. Milton Santos).

O tipo de cooperação realizado dentro do MST, não visa lucro, logo o trabalho é associativo e não está atrelada ao salário, a propriedade da terra está justificada pelo esforço e trabalho coletivo dos membros que dela tiram o sustento. Os rendimentos que a terra produz são divididos aos seus membros de forma igualitária e eqüitativa. Em seqüência a escola não é igual ao modelo oficial, que habilita o aluno para ser força de trabalho no mercado, ela o promove integralmente, trabalhando o saber intelectual e manual concomitantemente. (VIEITEZ e DAL RI, 2001a.).

“... o educando não está na escola somente para aprender, mas também para passar suas experiências de vida”. “... nós educandos somos quem limpamos e organizamos os espaços da escola sem ter que, pagar faxineiras, só existe trabalho de voluntários, e não recebem salário para isso. Outra coisa importante é o método educacional onde, os educandos ficam dois meses na escola e em seguida dois meses nas comunidades de origem” (Valéria Apª Padilha, E.T.A. Mil tons Santos, Maringá).

O sistema de cooperação do MST fortalece os laços de companheirismo e comunismo (no sentido de comum a todos), provando na prática que pode haver produção sem praticar a exploração econômica, como também se pode construir o fortalecimento político da classe trabalhadora, sem que esta, estejam subordinadas ao sindicato, essas evidências mostram claramente o surgimento de uma possível alternativa contra o capitalismo.

“Nenhum ser humano é capaz de sobreviver sozinho e a cooperação seja na escola como na base do movimento é um fator essencial para um convívio social. A cooperação é como uma ferramenta de resistência para os movimentos sociais da Via Campesina, é uma bandeira de luta, pois as pessoas ao cooperarem com as outras pessoas, criam um novo convívio de relações sociais” (Eliane Balhnotti, comunidade Boa Ventura S.Raluna da E.L.A.A.).

A auto-gestão, no contexto histórico do MST, surge como categoria central para conduzir os princípios teóricos e práticos em todos os setores do movimento como: a política, economia e educação. A educação pedagógica integral, auto-

gestora do MST se desponha no cenário brasileiro, como sendo uma reedição da escola, porém no contexto das organizações políticas predispondo a articulação solidária das cooperativas com as escolas e por sua vez, essas conjugando o ensino com o trabalho associativo.

A categoria da auto-gestão, cooperativa na medida em que é internalizada pelos educandos numa escola de alternância do MST, dá um sentido peculiar a essa diretriz pedagógica, diferentemente encontrada em outras organizações populares, o da militância solidária mediada, pela práxis.

“Cooperação para mim é o trabalho realizado coletivo e voluntariamente para o bem de um coletivo, sem ter divisão de trabalho, sem ter nenhum ou qualquer tipo de regras, valorizando acima de tudo a solidariedade. Ela pode me levar ser uma pessoa mais humana que não pensa só no individualismo, me ajudando a crescer como pessoa que luta pela transformação da sociedade na construção de um novo projeto de agricultura rumo ao socialismo” (aluno da E.L.A. A, Lapa, PR).

O desafio enfrentado pelo MST, hoje, está em repensar a concepção da participação na sociedade civil, que em muitos casos serve aos interesses econômicos. A cooperação participativa nas Escolas, sugerida à sociedade civil, através do voluntariado, é analisada pelo movimento como mais uma adequação da educação às necessidades da sociedade capitalista. Nesse sentido, a educação do MST pode ser um caminho de formação de um sujeito mais crítico, com participação motivada e consciente para enfrentamento das pressões sociais.

É muito interessante analisar a postura dos personagens da sociedade civil que estão dentro dos movimentos sociais e dos que estão fora. Enquanto, numa região de acampamento, os pais se manifestam contrários à falta de escolas, ou contra o eventual fechamento, e buscam soluções rápidas como até mesmo o construí-las, nos espaços urbanos os prédios e escolas públicas são destruídos, sem

o mínimo de reação por parte da comunidade; isso denota a inexistência de qualquer sentimento de pertencimento.

A cooperação na Escola de Alternância do MST dá ao trabalho uma dimensão, mais ampla e ligada à linha de produção. O espírito cooperativo faz o educando enxergar no trabalho, a mão-de-obra executora, reconhecendo-a como um sujeito e não como uma coisa.

“...Enquanto educando, me sinto agradecido em saber dos regimentos de cooperação. O ser humano surgiu para viver em cooperação uns para os outros. A sociedade está vivendo uma crise barbárie que prega o individualismo. “Viver em sociedade não dá certo nem, entre irmão”. Precisamos aprender viver em cooperação para que sim, juntos possamos destruir esse sistema de pobreza e desigualdade social. Para nós cooperação significa: as pessoas se ajudarem entre si. É uma forma de organização onde, todos têm o direito de dialetizar o método que está sendo desenvolvido na experiência. A pedagogia da alternância nos ajuda em duas fases de aprendizado formidáveis; O tempo da escola, nos dá ênfase em estudar o método e conteúdos científicos. O outro tempo, que chamamos de tempo comunidade, levamos algo para estudar em casa e aplicar o método. O mais interessante que de volta a escola passamos dialetizar os métodos com visões de todos; educando e educadores” (aluno da Escola Latino Americana de Agroecologia, Lapa).

Através de um projeto diferenciado de educação, o MST persegue a possibilidade de promover a participação da sociedade, de criar um sujeito motivado a conviver com as experiências inovadoras, de impulsionar o processo dialético das relações sociais entre o pensamento tradicional, inerte, e o pensamento moderno, desafiador.

A Escola e o monitor, num assentamento ou acampamento, têm um valor considerável para os membros do MST. Os monitores são reconhecidos como sujeitos que podem contribuir para que, pela educação, muitos jovens e adultos assumam uma visão diferente das que o Sistema Capitalista cuida de impor. Os monitores são porta-vozes da esperança, pois, através da prática coletiva, levam conhecimentos aplicáveis ao cotidiano e mostram que o sonho é possível quando sonhado em conjunto.

O processo para a construção do espírito cooperativo leva tempo e são através das relações de convívio que se oportunizam as expressões de valores humanos para sua compreensão.

“No início do curso foi difícil pra acostumar, mas com o passar do tempo vimos que é muito importante ter normas no coletivo, onde eu respeito, cumpro com minhas responsabilidades para que o outro também faça o mesmo. A cooperação surge quando duas ou mais pessoas se unem para realizar uma atividade. Creio que ela pode levar a uma organização de um projeto de sociedade mais justa, onde não haja concorrência entre as pessoas. A pedagogia da alternância já acrescentou em minha vida um despertar de consciência, onde passo a pensar no bem do coletivo da organização do MST, e não no pessoal” (Valéria Apª Padilha, aluna da E. Milton Santos).

Analisando a categoria ensino conjugado ao trabalho, percebe-se que o convívio coletivo informal, os capacita para o trabalho produtivo. Os alunos da Escola Milton Santos, têm uma agradável convivência cooperativa e organizativa, onde cada membro sabe da suas responsabilidades e estão predispostos a todo instante a aprender, quer seja na conversa informal ou na troca de experiências através do diálogo de saberes, fruto das rodas coletivas de convivência. (VEITEZ e DAL RI, 2001b.).

“A Escola Técnica em Agroecológica Milton Santos é uma escola sob comando parcial do movimento em parceria com as instituições públicas de ensino, que trabalha num esforço multiplicado para resignificar os processos de educação escolar. A organização da escola em tempo escola e tempo comunidade possibilitam a construção dos princípios filosóficos e pedagógicos da educação no movimento, principalmente da prática-teoria-prática (práxis). Uma formação em constante movimento considerando as contradições, que tenciona, dialoga, com o conhecimento, o qual também é produzido na prática social” (Aparecida do Carmo Lima, pedagoga E.T.M.S.).

O projeto de educação conjugando o trabalho com o estudo pretende emancipar o sujeito a pensar e agir ao mesmo tempo, trabalhando-o no campo das idéias praticáveis, para a construção de um projeto cultural coletivo da ordem contra-hegemônica, em busca da efetiva conscientização emancipatória da classe trabalhadora.

“Nos, enquanto educando temos o direito e dever de fazer parte do assunto tratado, que permite a nós camponeses, estudar nossa realidade de ser do campo. Eu enquanto também educanda entendo que um espaço coletivo e o local onde os seres humanos buscam entendimento e conhecimento dentro da escola ou em qualquer lugar. Então se temos claro, quais são nossos objetivos, as regras fazem parte da nossa forma de agir. A educação de alternância é o instrumento que forja o ser, em um sujeito consciente, por que ela permite o direito que temos de ser uma pessoa social, que busca sempre entender e ser entendido, sendo capaz de intervir na própria História. Desde que me conheço por gente, sou Sem Terra e dentro dos espaços do MST se promove formas de vivência e aprendizagem. A pedagogia da Alternância tem capacidade de oferecer o conhecimento da própria História com interligação em todos os outros meios que, o ser humano se encontra” (Márcia Freddo Oliveas, aluna da E.A..Milton Santos).

Segundo a pedagoga da E.T. A Milton Santos, outro aspecto, da educação em alternância está em possibilitar a participação, o sacrifício em “busca do direito à educação dos sujeitos do campo, reorganizando o processo educativo que não fica só no externo, da teoria ou da prática, mas vinculado à produção, trabalho e educação”.

Continuando a pedagoga reconhece que:

“O processo da construção de uma educação integral é validado permanentemente, seja através dos momentos de avaliação e auto avaliação dos sujeitos envolvidos ou a partir do acampamento tanto no tempo escola, como no tempo comunidade, como também na leitura dos materiais elaborados pelos educandos” (Aparecida do Carmo Lima, E.A. Milton Santos).

A Escola e o monitor, num assentamento ou acampamento, têm um valor considerável para os membros do MST. Os monitores são reconhecidos como sujeitos que podem contribuir para que, pela educação, muitos jovens e adultos assumam uma visão diferente das que o Sistema Capitalista cuida de impor. Os monitores são porta-vozes da esperança, pois, através da prática coletiva, levam conhecimentos aplicáveis ao cotidiano e mostram que o sonho é possível quando sonhado em conjunto.

A luta incessante do MST pela reforma agrária, sempre teve intrínseco o ideal de transformação e construção de sociedade mais justa e sem classes. Essa categoria de análise é constantemente assunto para discussão nos diálogos

coletivos na escola do movimento. O aluno que ingressa na escola do MST, já traz consigo essas discussões dos núcleos de base, a escola simplesmente promove o encontro dos diálogos de saberes.

“O processo seletivo da Escola Técnica em Agroecologia Milton Santos, é resultado da necessidade de formação de sujeitos conscientes nos projetos de Reforma Agrária. A criação dessa prática educativa vem se construindo como uma das ferramentas para somar na construção de projetos alternativos para o campo, logo os sujeitos que participam dessa modalidade e ensino, são indicados pelas comunidades de origem, pela coordenação local e também pela perspectiva de identificação que os estudantes têm com o movimento social popular do campo” (coordenação pedagógica E.A. Milton Santos, Maringá).

Um aspecto importante da educação em dois tempos está no compromisso social dos sujeitos, seja para a construção, organização dos assentamentos, sob bases agroecológicas, como compreendendo o contexto, e intervindo para transformá-lo. Na educação dentro do MST, um importante objetivo é a formação de sujeitos comprometidos com a militância, porém dentro de uma visão humanística que valoriza a cultura como forma de resistência.

“Para fazer parte na condição educando da Escola Milton Santos e dos demais centros de formação do movimento, deve haver um vínculo do educando com este e a comunidade de origem, também um mínimo de inserção na prática militante, ou convicções comuns ao projeto de campo e sociedade sob a visão da classe trabalhadora. Depois da prévia seleção o educando deverá atender aos requisitos legais para efetuar a matrícula neste caso, os cursos formais técnico em agroecologia” (Aparecida do Carmo Lima, pedagoga da E.A. Milton Santos, Maringá).

Segundo o depoimento de um aluno da escola Latino Americana em Agroecologia, Lapa.

“A escola de alternância e os trabalhos cooperativos dentro do MST estão ganhando cada vez mais forma, estamos em um processo de aprendizado. O MST, tem tido esses temas como bandeira de luta. Vemos a educação de alternância como, resistência ao método de educação bancária que é imposta pelo sistema. Nós podemos viver na prática o que, aprendemos na escola. São escolas as de alternância que tem um método de ensino e aprendizagem, que eleva a consciência do sujeito, da consciência imaginária e mágica para uma consciência de reflexão crítica”.

O envolvimento da comunidade é primordial para realização do processo educacional dentro do MST, a implantação de um projeto para solucionar os

problemas, acontece a partir da necessidade da comunidade. E seguida então, começa a se desenvolver o senso de responsabilidade coletiva, na busca pela preparação de estratégias que vão incorporar o espírito de cooperação e solidariedade mútuas.

“A cooperação é o princípio de tudo desde o início da humanidade, como poderia os nossos ancestrais ter sobrevivido em meio às feras, as intempéries do tempo, caçando grandes animais, sem cooperação. O processo de cooperação se inicia dentro da família, pois, somos em 16 pessoas, como poderíamos conviver se não fossem em um sistema de cooperação, por isso minha reação é de afirmação e de colaboração neste processo. E quando as ações ultrapassam, vai além trabalho conjunto se torna uma mútua interação entre indivíduos, onde cada um tem consciência das funções que desenvolve tendo uma relação de companheirismo de confiança e consciência de que essa é a melhor forma de enfrentamento ao sistema capitalista que isso nos conduzirá a uma sociedade mais justa e igualitária. As escolas de alternância funcionam como uma ferramenta que facilita para a formação de sujeito comprometida com a luta da classe trabalhadora, como sendo um processo de formação e construção coletiva onde estimula a cooperação seja nos trabalhos, nos estudos e até mesmo nos momentos livres destinados a atividade e lazer” (José Sandro de oliveira, aluno, Escola Latino Americana de Agroecologia, Lapa).

A categoria trabalhador-estudante,

A Pedagogia da Alternância, através do comprometimento dos educandos na luta por seu espaço na história estão, escrevendo uma página com o sujeito coletivo, através do indivíduo que produz vida e não mercadoria. “... essa educação nos mostra que em nossas lutas não devemos pensar só em nos e sim olhar os companheiros que necessitam de ajuda em tudo o que for preciso” (Adenilson Rodrigues Mirando, E.A. Milton Santos).

Uma pedagogia que parte da prática coletiva, para determinar as teorias de embasamento que serão utilizadas, revela o compromisso com a história de cada um, carregada de aspiração política. O encontro desses princípios num diálogo aberto desperta a consciência coletiva de classe, fazendo com que os sujeitos envolvidos se reconheçam enquanto “massa popular intelectual” com força de ação contra-hegemônica em busca da emancipação das classes trabalhadoras.

6.2.3. A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA DE ALTERNÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DA CRIATIVIDADE E DA COOPERAÇÃO NO EDUCANDO.

A Pedagogia da Alternância vem despontando no cenário educacional como a alternativa de educação para uma classe social, há anos marginalizada, o camponês. O despertar da consciência de dominação e opressão decorre de um processo organizativo de educação que o MST, com base no seu princípio ideológico, que busca na diretriz pedagógica da Alternância, proporcionar meios para conciliar o saber histórico acumulado, com o contexto sócio-político vivenciado nas lutas de resistência vividos pelo movimento. “Além do conhecimento adquirido, eu estou tendo uma outra visão de mundo, esta escola forma principalmente a consciência das pessoas que passam a se preocupar com o meio em que vivem”(Claudir da Rosa. Comunidade: Butiazinho / Monte Carlo- SC, aluno da E.L.A.A.).

A pedagogia crítica, desenvolvida nos acampamentos, proporciona a consciência crítica-reflexiva dos educandos e monitores, despertando-lhes a subjetividade, que provoca a reação dos atores envolvidos no cenário educacional, na sensibilização perante o cotidiano coletivo, carregado de costumes de valores étnicos, vividos principalmente: “...na relação educando-educador, na relação teoria e prática, pois outra coisa é o estudo especificamente técnico”. Na escola de alternância do MST aprendi que a mudança (revolução) se dará no coletivo (apoio das massas) e não de maneira individual .”Sozinho, você poderá chegar mais rápido mas juntos chegaremos mais longe”(Emelson M. Bonamigo dos Santos Comunidade: São Geraldo / Anchieta- SC, aluno da E.L.A.A.).

O que de novo a Educação do MST, propõe está na originalidade da ação pedagógica como práxis educativa sob a concepção pedagógica coletiva dos

trabalhadores, cuja base segundo o pensamento de Gramsci está da estrutura do ensino fundamental que é o princípio educativo do trabalho, que orienta e determina o caráter do currículo escolar. Nesse enfoque os atores envolvidos no processo de transformação da sociedade, começa a mudança por eles, com a quebra de vários paradigmas reeditados pelo senso comum. A subjetividade de criação predispõe à formação de um novo sujeito militante: engendrado com o trabalho e educação cooperativos do movimento, cômico de sua história de luta e comprometido em buscar estratégias criativas de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas na Escola Latino-americana de Agroecologia E.L.A.A., no assentamento do Contestado, Lapa, PR, e na Escola Técnica Milton Santos puderam oferecer dados que correspondem aos objetivos iniciais.

As Escolas de Alternância no MST têm uma postura diferenciada de outras organizações populares. Fica claro que o Movimento busca dar educação com qualidade, segundo as especificidades do campo, porém assumindo um caráter ideológico de luta e de resistência às injustiças sociais; ou seja, a conquista do diploma de formação média ou superior não é o único objetivo do educando. A postura militante em busca da transformação da sociedade é, sem dúvida, o que justifica o valor formativo do trabalho, quando inserido no sistema educativo, através da Diretriz Pedagógica da Alternância.

A Pedagogia da Alternância prepara um ambiente de formação integral do educando, permitindo uma transição com sucesso da Escola para o mundo do trabalho; aqui, se trata da qualificação adequada à realidade do homem do campo.

Uma escola dentro de um assentamento predispõe o educando a abraçar a sua realidade concreta, adotando uma correta flexibilidade para evitar o êxodo escolar e concomitantemente o êxodo rural.

O sistema de educação do Estado recebe a orientação (e pressão) de grupos e organismos internacionais, para prover a educação básica para a população, com minimização de custos, e, pois, para formar no aluno um trabalhador, para condicionar no aluno aquele saber das competências que o levam à condição da subserviência ao setor produtivo do mercado.

O debate sobre a Alternância, adotada pelo MST como alternativa de educação humanizadora, é relevante socialmente e suscita, ao seu redor, reflexões e ações nos que passam a entender os seus impactos para o desenvolvimento humano. O termo Alternância, devido à própria complexidade que envolve, exige um estudo crítico apurado. Defini-lo superficialmente, sem levar em conta diferentes contextos onde vivem os educandos, e sem levar em conta o ambiente escolar, pode conduzir a compreensões equivocadas, ou a distorcer os objetivos no processo educacional das Escolas do MST.

A pesquisa deu a conhecer a existência de várias experiências educativas em Alternância. Algumas experiências se delimitam numa formação profissional, sem inquirir da viabilidade concreta de melhor relação entre as atividades práticas e teóricas, sem inquirir sobre a expectativa em torno a um sujeito auto-gestor e reflexivo.

A Pedagogia de Alternância no MST é mais que um instrumento teórico e metodológico para inserção do educando no processo educacional; por ela, ele assume uma postura de militância e de doação pela causa dos injustiçados, superando os desejos de prosseguir pela posse da matéria e abraçando posicionamento de luta e de sacrifício pela correta promoção humana.

Quando se fala de doar-se ao próximo, acontece que as palavras continuam no vazio; para se concretizarem, será necessário mesmo abdicar de algo em favor de outrem, e descobrir uma nova prática para que uma sociedade seja historicamente reeditada segundo valores mais autênticos do poder e da posse material. A validade da Educação da Alternância, no MST, se revela no convívio diário nos Assentamentos e principalmente Acampamentos. Os Acampamentos têm

uma característica peculiar: nada está definido neles. Definições podem vir em função das estratégias criativas de resistência que o grupo assumir. A força de luta não está no poder do líder, mas nas lideranças participativas que se valem da cooperação entre os membros, e que se doam e se sacrificam ante as privações básicas para a sobrevivência, multiplicadas, até, nas “invasões”. Muitas famílias põem em risco seus entes queridos, quando enfrentam fome, frio e sede; sabem comprometer-se sem perspectiva de segurança, e, menos ainda, de integridade física. Todos pensam e agem em prol do bem comum coletivo.

Através dos Diálogos de Saberes, nossa geração está podendo compreender melhor a história do MST, e com isso reconhecer que muitos o criticam sem saber que uma história decorreu, sem ter consciência de quantas pessoas pereceram em defesa de direitos vitais para os quais poucos despertaram. No entanto, o MST, mesmo diferente da sociedade pacata, não busca inculpar outros nem esperar por iniciativas de força antes de começar a mudança. Como diz o próprio nome da organização, ele é “Movimento”, escrevendo cada dia uma página na história, sem a intenção de vê-la pronta. De fato, o MST não define a história, não lhe marca um fim, pois cuida de não reduzi-la ao que os olhos vêem, de não dar do mundo uma imagem distorcida ou consoante uma visão particularista.

Percebe-se, com a pesquisa, que o convívio dentro dos Assentamentos e Acampamentos está mediatizado pela interação social, repleta de significações culturais, de hábitos e costumes diversos. O êxito dessas relações de expressividade social depende das relações sócio-pedagógicas; estas não se efetivam por si mesmas, mas no contexto histórico-social cheio de contradições.

O Brasil, hoje, se projeta como emergente pelo seu desenvolvimento e empreendedorismo agrícola e pecuário, mas em detrimento da agricultura familiar de subsistência, de modo que pequenos e médios proprietários ao ficam abandonados. São fortes as pressões dos grandes proprietários sobre o próprio Governo, em obediência ao mercado internacional. No entanto, a agricultura familiar é mais flexível em termos de organização produtiva, cria ocupações com um baixo custo e se torna uma opção viável para a dignificação do trabalho do homem no campo.

A história educacional do MST se fortalece, basicamente, quando o Movimento percebe que, para enfrentar os grandes organismos internacionais de dominação, deve fortalecer as relações do trabalho coletivo, reconduzindo a produção a reconciliar-se com a perspectiva de produção agrícola de subsistência. Para isso, se teve de pensar numa proposta educacional para formar em técnicas alternativas de produção, na oposição à educação convencional que fere os interesses do pequeno produtor por autonomia. As experiências de educação alternativa, através da Pedagogia da Alternância no MST, são recentes. Contudo, as entrevistas com educandos de duas escolas pesquisadas do Paraná, nas quais são relatadas interessantes vivências coletivas educacionais, atestam que a nova educação está predispondo os jovens a um interesse maior pela cultura campestre e fazendo que eles se reencontrem como homens da terra. Alcançam sua re-significação na história contada, eles que nunca foram escutados, que foram excluídos. O educando, da Escola de Alternância no MST, se mostra como um sujeito com iniciativa, criatividade, solidariedade e cooperação para o trabalho em grupo. O senso de responsabilidade, conciliado com uma insistente e combativa

inclinação à resistência, está ajudando a construir um projeto de vida profissional junto com a família e no próprio meio cultural.

A formação do jovem como sujeito central do processo educativo evidencia o desenvolvimento de um indivíduo com capacidade empreendedora de autogestão. A valorização do ensino é mostrada através do empenho e obstinação dos educandos, dedicados ao máximo em suas tarefas, não com o intuito de receberem o diploma, mas por autopromoção. O desejo de querer apreender o coletivo, da parte dos educandos, estimula os mediadores do processo de ensino; professores e funcionários se animam a rever tanto seus conceitos de educação e de sociedade como seus próprios valores.

Uma educação com base na troca de experiências entre colegas, famílias, monitores e outros atores previne contra o egotismo de quem se “apropria” do conhecimento, e contribui para a formação integral do indivíduo convocado a reconhecer-se como ser que ensina e que aprende ao mesmo tempo. Seja num Assentamento ou não, o espaço coletivo da Escola de Alternância, seguindo a dinâmica coletiva dos “diálogos de saberes”, proporciona um ambiente favorável à interdisciplinaridade dos conteúdos.

Na educação do MST, um objetivo que não se põe entre parênteses é o da cooperação e da criatividade militante, enquanto valores que enfatizam a pluralidade nas relações entre povos, religiões, idéias e expressões culturais. A influência benéfica, que a vivência da mística exerce sobre os membros e, igualmente, sobre os visitantes, bem como o diálogo de saberes dentro das diferentes dinâmicas das turmas e do coletivo do MST, deverão ser melhores analisados; incluindo um impulso para futuras pesquisas. E um grande desafio é o de confrontar essas vivências com

os princípios de pluralidade e multiculturalidade da Via Campesina, organização expressiva de uma aliança que continuamente refaz propostas de diálogo e de solidariedade entre os diferentes.

A Escola de Alternância do MST pode confirmar-se como experiência concreta de alternativa, funcionando como laboratório multiplicador de saberes ecologicamente sustentáveis, economicamente viáveis e socialmente comprometidos para formar militantes críticos, criativos, transformadores da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERTRAND, A. **Sociologia Rural**: uma análise da vida rural contemporânea. Trad. Argemiro E. Sturm. São Paulo: Atlas, 1973.

BRASIL, LDB 9394/96. Brasília, 1996.

_____, Ministério da Educação e Cultura **Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo**. Brasília: CNE/MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB 1**. Brasília, 2002. Disponível em www.mec.gov.br/CNE/resolucao. shtml Acesso em 18 jul.2008.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, C.M. **A educação de jovens e adultos trabalhadores sem terra**: a experiência do Curso de Magistério. Dissertação de mestrado. Marília: Universidade Estadual Paulista (UNESP),1999.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: fontes do pensamento político. Porto Alegre: L & PM, 1981. v. 2.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do Movimento Sem Terra. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26. Rio de Janeiro: maio/ago 2004. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 09 jun. 2007.

ETZIONI, A. **Organizações complexas**: um estudo das organizações em face dos problemas sociais. Trad. João Antônio de Castro Medeiros. São Paulo: Atlas, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Libertação, uma alienação?** A metodologia antropológica de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1979.

GIRARDI, G. Para uma alternativa a la globalización cultural y e educativa. **Alternativas – Revista de análises y reflexión teologica**. Manágua: 1996. Ano 4, nº 7. p. 135-148.

GUARESCHI, P. A. **Sociologia Crítica**: Alternativas de mudança. 50. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem; EDIPUCRS, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Os intelectuais: o princípio educativo** - Cadernos do Cárcere. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v.2.

ITERRA. **Caderno n.06: Pedagogia**. Ano II, dez. 2002.

_____. **Caderno n.03: Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST**. Ano III, dez. 2003.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O futuro da filosofia da práxis**: O pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOPES, J. M. A. **O dorso da cidade: os sem-terra e a concepção de uma outra cidade**. In: SANTOS, B. S. Produzir para viver: os caminhos da produção não-capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002. p. 283-326.

MACCIOCCI, M. A. **A favor de Gramsci**. Trad. Angelita Peralva. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MARX, K. **O Capital**: o processo de produção do capital. São Paulo: Difel, v.1. livro 1. 1982.

_____, **Manuscritos econômico-filosóficos** e outros textos escolhidos; seleção de textos de José Arthur Giannotti. Trad. José Carlos Bruni.(et.al.) 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referência para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios Coordenação Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. 2 ed. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

MENEZES NETO, A. J. **Além da Terra**: cooperativismo e trabalho na educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MST. **A reforma agrária que precisamos**: Vamos debater nos núcleos de base. São Paulo: s/Ed., junho de 2003.

_____. Alfabetização de jovens e adultos: como organizar. **Caderno de Educação**, nº 3. São Paulo: Abril de 1994.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às Escolas. **Boletim da Educação**, nº. 8. São Paulo: junho de 2001.

_____. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. **Caderno de Educação**, nº. 6. São Paulo: janeiro de 1995.

_____. O que queremos com as escolas dos assentamentos. **Caderno de Formação**, nº. 18. São Paulo: junho de 1991.

_____. Programa de Reforma Agrária. **Caderno de Formação**, nº. 23. Programa de Reforma Agrária. São Paulo: 1995.

_____. O MST e a cultura. **Caderno de Formação**, nº. 34. São Paulo: outubro de 2000.

_____. **Documento Básico do MST**. São Paulo: s/Ed. 1991.

Somos Sem Terra (caderno do educando). **Para soletrar a liberdade** nº. 2. São Paulo: fevereiro de 2001.

_____. **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação. nº. 8. 2. ed. São Paulo, 1997.

_____. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**: Construindo o caminho. São Paulo: MST, 1986.

_____. Plano Nacional do MST – 1989 a 1993. **Caderno de formação**. São Paulo, nº. 17, jun. 1989.

_____. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Caderno de Educação**. nº. 8. Porto Alegre, 1996.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

RIBEIRO, M. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental Rural: desafios à educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 17. São Paulo: Autores Associados; ANPED, p. 20-39. mai./ago.2001.

SANDRI, T. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento rural**: um estudo sobre a Casa Familiar Rural de Reserva – Paraná. Ponta Grossa, 2004. 162 p. Dissertação (Mestrado) Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2004.

SCUCUGLIA, C. A. Origens e perspectivas do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37. jul./dez. 1999.

_____. A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas: João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SILVA, H. L. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. a experiência brasileira. **SISIFO Revista de Ciências da Educação**, nº. 5. jan./abr. 2008.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT. M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. v. 34, nº.2. São Paulo: mai./ago., 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL de Ponta Grossa. Biblioteca Central. **Manual de normatização bibliográfica para trabalhos científicos**. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

VALADÃO, A. C. **Os Núcleos de Base do MST e a construção da cooperação agrícola**: Assentamento Contestado – Estado do Paraná. Ponta Grossa, 2005. 145 p. Dissertação (Mestrado)- Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2005.

VIEITEZ, C. G., DAL RI, N. M. Educação e organizações democráticas. In: DAL RI, N. M., MARRACH, S. A. (org.). **Desafios da educação do fim do século**. Marília: UNESP, 2002a, p. 11-24.

_____. **Trabalho associado: cooperativas e empresas de autogestão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Virtualidades político-sociais das organizações econômicas dos trabalhadores. Marília: Org & Demo, 2002b, v.1, nº. 1, p. 53-70.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole *et al.* Trad. José Cipola Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLF, E. R. **Sociedades Camponesas**: 2. ed.. Trad. Osvaldo Caldeira C. da Silva. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

NOTAS

ⁱ Localizado entre Paraná e Santa Catarina, “(...) foi uma luta de camponeses sem terras, posseiros e pequenos proprietários, que durou três anos e chegou a ser caracterizado pelas forças governamentais como uma guerra (...) tinha a presença de trustes do capital estrangeiro na construção de uma ferrovia (...); a luta mobilizou vinte mil camponeses, e metade do efetivo do Exército Brasileiro foi convocada para exterminá-los” (VALADÃO, 2005, p. 110).

ⁱⁱ Estes Cadernos compreendem o conjunto de textos mais importante que Gramsci deixou como herança para as Ciências Sociais. Estes textos vieram a ser publicados a partir da década de 1940, nas seguintes obras: *Il materialismo storico e la filosofia de Benedetto Croce*, de 1948; *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, de 1949; *Il Risorgimento*, de 1949; *Note sul Macchiavelli, sulla política e sullo Stato moderno*, de 1949; *Letteratura e vita nazionale*, de 1950; *Passado e Presente*, de 1951. Em 1965, foi publicada uma edição completa das *Lettere dal Carcere*.

ⁱⁱⁱ Gramsci integra ao marxismo o conceito soreliano de “bloco histórico”, tomando-o como a estrutura global, isto é, o conjunto de relações dialéticas e orgânicas que se estabelecem entre estrutura econômica e superestrutura (política e ideológica). GRAMSCI, *op. cit.*, p.138-139.

^{iv} As cooperativas de trabalho se propagam pelo País na década de 1990, como as de reciclagem de lixo e prestação de serviços; em alguns casos, uma cooperativa constam muito mais como “fachada” para evitar encargos trabalhistas, para pagar salários menores e para obrigar os trabalhadores a arcarem com eventuais prejuízos que o negócio venha eventualmente apresentar. (VALADÃO, 2005).

^v As CCAs foram organizadas numa Confederação, a CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil, Ltda. —, fundada em 15 de março de 1992.

^{vi} Para uma discussão sobre este Curso, Valadão (2005) cita Menezes Neto (2003). Em tempos bem mais recentes, o MST promove, em convênio com diversas universidades, Cursos de Graduação em Pedagogia e Agronomia, específicos para trabalhadores assentados; e também já promoveu, através da Concrab, em convênio com Iterra, Unisinos e Unb, Curso de Especialização e Extensão em Administração de Cooperativas.

^{vii} Brigada é denominação utilizada pelo MST para o agrupamento de vários Núcleos; são organizadas Brigadas de 50 famílias (compostas por 5 Núcleos) e de 500 famílias (compostas por 10 Brigadas de 50 famílias).

APÊNDICE

PESQUISA DE CAMPO – ENTREVISTAS SOLICITADAS PELA MESTRANDA
IGNÊS AMORIM FIGUEIREDO (Mestrado em Educação, UEPG, 2º SEMESTRE
DE 2008) EM VISTA DA DISSERTAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO.

1. Nome do orientador: Dr. Antônio Marques do Vale
2. Endereço para contato: Rua Dr. Paula Xavier 314 – Apto. 01. Bairro
Estrela, CEP. 84040-010 - Ponta Grossa – PR. Tel. (42) 3225 8403 CEL.
(42) 91060527 E-mail: agnis2505@yahoo.com.br e
ignesholismo@yahoo.com.br
3. Título da dissertação: **A ESCOLA DE ALTERNÂNCIA NO MST
PARANAENSE: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE RESISTÊNCIA E
COOPERAÇÃO.**
4. Objetivos da pesquisa:
 - Investigar o espaço cooperativo criado dentro do MST, para entender sua
ação a formação de um cidadão auto-gestor.
 - Entender como a educação no tempo escola e comunidade podem despertar
a criatividade e cooperação do educando, enquanto resiste às pressões de um
bloco hegemônico.
5. As questões de pesquisa:
 - Como está configurado a escola de alternância e o trabalho cooperativo,
dentro do MST?
 - De que forma os alunos e egressos vêm a educação de alternância como
resistência?
 - Qual vem sendo a contribuição da Escola de alternância no estado do
Paraná?
 - Existem várias experiências da Escola de Alternância no Paraná, por que
somente as escolas pertencentes à cidade da Lapa e Maringá são citadas pelo
MST?

TERMO DE RESPONSABILIDADE E DE LIVRE CONSENTIMENTO

Caro entrevistado:

Participando dessa entrevista, você estará contribuindo com sua experiência de vida, da qual o Pesquisador se utilizará para analisar a temática investigada. O Investigador pede que responda tranqüila e sinceramente; isso inclusive pode legitimar a existência do MST, como movimento que propõe com seriedade uma alternativa educacional. As perguntas serão realizadas entre Educandos ou Egressos – Monitores (Professores) – Coordenadores Pedagógicos – Pais ou Membros de Comunidade. Para maior realismo e fidelidade ao processo dialético proposto pela pesquisa, é sugerido manter o nome do entrevistado, na elaboração da dissertação que será submetida à aprovação da Banca examinadora do Mestrado – UEPG, bem como poderá ser apresentado em Congressos, sendo sujeito à publicação em Anais e Revistas de Pesquisas.

Você concorda que seu nome seja mencionado na edição dessa pesquisa e ser referência para possíveis publicações de pesquisa ? Marque um X.

() SIM () NÃO

Caso tenha assinalado NÃO, seu nome será substituído por um pseudônimo.

Para Educandos ou Egressos:

- . Para Você, que faz a experiência educacional desta Escola, que é um “Educando”?
- . A Diretriz para a Escola de Alternância apresenta um projeto como algo diferente de outros projetos convencionais. Você pode expor quais são as principais diferenças?
- . Enquanto “Educando”, como Você reage, exteriormente e no seu íntimo, às regras regimentais que pedem “cooperação”?
- . O que é “cooperação” para Você? Aonde ela pode levar Você?
- . O que a Pedagogia da Alternância já acrescentou à sua formação, ao seu jeito de ser?

• Sua ESCOLA LATINOAMERICANA DE AGROECOLOGIA, permite que o corpo docente e discente participem em pesquisas como essa, e igualmente que se divulgue o material colhido através de entrevistas. As contribuições serão publicadas na edição de uma dissertação de mestrado, em revistas e anais de pesquisas, bem como em textos para Congressos e Eventos.

Receba os agradecimentos pela sua cooperação.

Se você permitir citar seu nome na publicação dessa pesquisa, assine abaixo, como é pedido.

_____, de _____ de 2008.

NOME:

COMUNIDADE ONDE RESIDE /CIDADE

INSTITUIÇÃO DE ENSINO
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL
CARIMBO

DR. ANTÔNIO MARQUES DO VALE
orientador

PESQUISA DE CAMPO – ENTREVISTAS SOLICITADAS PELA MESTRANDA
IGNÊS AMORIM FIGUEIREDO (Mestrado em Educação, UEPG, 2º SEMESTRE
DE 2008) EM VISTA DA DISSERTAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO.

1- Nome do orientador: Dr. Antônio Marques do Vale

2- Endereço para contato: Rua Dr. Paula Xavier 314 – Apto. 01 . Bairro
Estrela, CEP. 84040-010 - Ponta Grossa – PR. Tel. (42) 3225 8403 CEL. (42)
91060527 E-mail: agnis2505@yahoo.com.br e
ignesholismo@yahoo.com.br

3-Título da dissertação: A **ESCOLA DE ALTERNÂNCIA NO MST
PARANAENSE: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE RESISTÊNCIA E
COOPERAÇÃO.**

4- Objetivos da pesquisa:

- Investigar o espaço cooperativo criado dentro do MST, para entender sua
ação na formação de um cidadão auto-gestor.
- Entender como a educação no tempo escola e comunidade podem despertar
a criatividade e cooperação do educando, enquanto resiste às represálias de
um bloco hegemônico.

5- As questões de pesquisa:

- Como está configurado a escola de alternância e o trabalho cooperativo,
dentro do MST?
- De que forma os alunos e egressos vêm a educação de alternância como
resistência?
- Qual vem sendo a contribuição da Escola de alternância no estado do
Paraná?
- Existem várias experiências da Escola de Alternância no Paraná, por que
somente as escolas pertencentes à cidade da Lapa e Maringá são citadas pelo
MST?

TERMO DE RESPONSABILIDADE E DE LIVRE CONSENTIMENTO

Caro entrevistado:

Participando dessa entrevista, você estará contribuindo com sua experiência de vida, da qual o Pesquisador se utilizará para analisar a temática investigada. O Investigador pede que responda tranqüila e sinceramente; isso inclusive pode legitimar a existência do MST, como movimento que propõe com seriedade uma alternativa educacional.

As perguntas serão realizadas entre Educandos ou Egressos – Monitores (Professores) – Coordenadores Pedagógicos – Pais ou Membros de Comunidade.

Para maior realismo e fidelidade ao processo dialético proposto pela pesquisa, é sugerido manter o nome do entrevistado, na elaboração da dissertação que será submetida à aprovação da Banca examinadora do Mestrado – UEPG, bem como poderá ser apresentado em Congressos, sendo sujeito à publicação em Anais e Revistas de Pesquisas.

Você concorda que seu nome seja mencionado na edição dessa pesquisa e ser referência para possíveis publicações de pesquisa ? Marque um X.

() SIM () NÃO

Caso tenha assinalado NÃO, seu nome será substituído por um pseudônimo

Para Monitores:

- . Por favor, relate como Você entende seu ofício de educador de alunos de uma Escola Técnica de Alternância
- . Que se faz no momento específico da sala de aula?
- . Como Você vê as regras estabelecidas para a “cooperação”? Elas contribuem para maior criatividade no grupo dos “Educandos”?
- . Quais resultados mais específicos a sua Pedagogia da Alternância produziu nesta Escola Técnica de Maringá?

- Sua ESCOLA LATINOAMERICANA DE AGROECOLOGIA, permite que o corpo docente e discente participe em pesquisas como essa, e igualmente que se divulgue o material colhido através de entrevistas. As contribuições serão publicadas na edição de uma dissertação de mestrado, em revistas e anais de pesquisas, bem como, em textos para Congressos e Eventos.

Receba os agradecimentos pela sua cooperação.

Se você permitir citar seu nome na publicação dessa pesquisa, assine abaixo, como é pedido.

_____, de _____ de 2008.

NOME:
COMUNIDADE ONDE RESIDE /CIDADE

INSTITUIÇÃO DE ENSINO
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL
CARIMBO

DR. ANTÔNIO MARQUES DO VALE
Orientador

PESQUISA DE CAMPO – ENTREVISTAS SOLICITADAS PELA MESTRANDA
IGNÊS AMORIM FIGUEIREDO (Mestrado em Educação, UEPG, 2º. SEMESTRE
DE 2008) EM VISTA DA DISSERTAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO.

1- Nome do orientador: Dr. Antônio Marques do Vale

2- Endereço para contato: Rua Dr. Paula Xavier 314 – Apto. 01. Bairro Estrela,
CEP. 84040-010 - Ponta Grossa – PR. Tel. (42) 3225 8403 CEL. (42) 9106052E-
mail: agnis2505@yahoo.com.bre e ignesholismo@yahoo.com.br

3- Título da dissertação: **A ESCOLA DE ALTERNÂNCIA NO MST
PARANAENSE: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE RESISTÊNCIA E
COOPERAÇÃO.**

4- Objetivos da pesquisa:

- Investigar o espaço cooperativo criado dentro do MST, para entender sua
ação na formação de um cidadão auto-gestor.
- Entender como a educação no tempo escola e comunidade podem despertar
a criatividade e cooperação do educando, enquanto resiste às represálias de
um bloco hegemônico.

5- As questões de pesquisa:

- Como está configurado a escola de alternância e o trabalho cooperativo,
dentro do MST?
- De que forma os alunos e egressos vêem a educação de alternância como
resistência?
- Qual vem sendo a contribuição da Escola de alternância no estado do
Paraná?
- Existem várias experiências da Escola de Alternância no Paraná, por que
somente as escolas pertencentes à cidade da Lapa e Maringá são citadas pelo
MST?

TERMO DE RESPONSABILIDADE E DE LIVRE CONSENTIMENTO

Caro entrevistado:

Participando dessa entrevista, você estará contribuindo com sua experiência de vida, da qual o Pesquisador se utilizará para analisar a temática investigada. O Investigador pede que responda tranqüila e sinceramente; isso inclusive pode legitimar a existência do MST, como movimento que propõe com seriedade uma alternativa educacional.

As perguntas serão realizadas entre Educandos ou Egressos – Monitores (Professores) – Coordenadores Pedagógicos – Pais ou Membros de Comunidade.

Para maior realismo e fidelidade ao processo dialético proposto pela pesquisa, é sugerido manter o nome do entrevistado, na elaboração da dissertação que será submetida à aprovação da Banca examinadora do Mestrado – UEPG, bem como poderá ser apresentado em Congressos, sendo sujeito à publicação em Anais e Revistas de Pesquisas.

Você concorda que seu nome seja mencionado na edição dessa pesquisa e ser referência para possíveis publicações de pesquisa? Marque um X.

() SIM () NÃO

Caso tenha assinalado NÃO, seu nome será substituído por um pseudônimo.

Para Coordenadores:

. Qual é a composição do contingente de “Educandos” admitidos e quais as regras para um processo seletivo?

. Os Programas da Escola propõem uma educação em dois “momentos”, em vista da “criatividade” e da “cooperação”. Como a Coordenação Pedagógica tem acompanhado ou avaliado os processos em cada um dos dois “momentos”?

- Sua ESCOLA LATINOAMERICANA DE AGROECOLOGIA, permite que o corpo docente e discente participem em pesquisas como essa, e igualmente que se divulgue o material colhido através de entrevistas. As contribuições serão publicadas na edição de uma dissertação de mestrado, em revistas e anais de pesquisas, bem como, em textos para Congressos e Eventos.

Receba os agradecimentos pela sua cooperação.

Se você permitir citar seu nome na publicação dessa pesquisa, assine abaixo, como é pedido.

_____, de _____ de 2008.

NOME:

COMUNIDADE ONDE RESIDE /CIDADE

INSTITUIÇÃO DE ENSINO
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL
CARIMBO

DR. ANTÔNIO MARQUES DO VALE
Orientador

PESQUISA DE CAMPO – ENTREVISTAS SOLICITADAS PELA MESTRANDA
IGNÊS AMORIM FIGUEIREDO (Mestrado em Educação, UEPG, 2º SEMESTRE
DE 2008) EM VISTA DA DISSERTAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO.

1- Nome do orientador: Dr. Antônio Marques do Vale

2- Endereço para contato: Rua Dr. Paula Xavier 314 – Apto. 01. Bairro Estrela,
CEP. 84040-010 - Ponta Grossa – PR. Tel. (42) 3225 8403 CEL. (42) 91060527

E-mail: agnis2505@yahoo.com.br e ignesholismo@yahoo.com.br

3- Título da dissertação: **A ESCOLA DE ALTERNÂNCIA NO MST
PARANAENSE: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE RESISTÊNCIA E
COOPERAÇÃO.**

4- Objetivos da pesquisa:

- Investigar o espaço cooperativo criado dentro do MST, para entender sua ação na formação de um cidadão auto-gestor.
- Entender como a educação no tempo escola e comunidade podem despertar a criatividade e cooperação do educando, enquanto resiste às pressões de um bloco hegemônico.

5- As questões de pesquisa:

- Como está configurado a escola de alternância e o trabalho cooperativo, dentro do MST?
- De que forma os alunos e egressos vêem a educação de alternância como resistência?
- Qual vem sendo a contribuição da Escola de alternância no estado do Paraná?
- Existem várias experiências da Escola de Alternância no Paraná, por que somente as escolas pertencentes à cidade da Lapa e Maringá são citadas pelo MST?

TERMO DE RESPONSABILIDADE E DE LIVRE CONSENTIMENTO

Caro entrevistado:

Participando dessa entrevista, você estará contribuindo com sua experiência de vida, da qual o Pesquisador se utilizará para analisar a temática investigada. O Investigador pede que responda tranqüila e sinceramente; isso inclusive pode legitimar a existência do MST, como movimento que propõe com seriedade uma alternativa educacional.

As perguntas serão realizadas entre Educandos ou Egressos – Monitores (Professores) – Coordenadores Pedagógicos – Pais ou Membros de Comunidade.

Para maior realismo e fidelidade ao processo dialético proposto pela pesquisa, é sugerido manter o nome do entrevistado, na elaboração da dissertação que será submetida à aprovação da Banca examinadora do Mestrado – UEPG, bem como poderá ser apresentado em Congressos, sendo sujeito à publicação em Anais e Revistas de Pesquisas.

Você concorda que seu nome seja mencionado na edição dessa pesquisa e ser referência para possíveis publicações de pesquisa ? Marque um X.

() SIM () NÃO

Caso tenha assinalado NÃO, seu nome será substituído por um pseudônimo.

1. Para Pais ou Membros da Comunidade: (ver bem como é possível contatar os Familiares e outros Membros da Comunidade)

. Quais os resultados positivos e negativos a família e outros experimentaram através do “momento-comunidade” dos Educandos?

- Sua ESCOLA LATINOAMERICANA DE AGROECOLOGIA, permite que o corpo docente e discente participem em pesquisas como essa, e igualmente que se divulgue o material colhido através de entrevistas. As contribuições serão publicadas na edição de uma dissertação de mestrado, em revistas e anais de pesquisas, bem como, em textos para Congressos e Eventos.

Receba os agradecimentos pela sua cooperação.

Se você permitir citar seu nome na publicação dessa pesquisa, assine abaixo, como é pedido.

_____, de outubro de 2008.

NOME:

COMUNIDADE ONDE RESIDE /CIDADE

INSTITUIÇÃO DE ENSINO
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL
CARIMBO

DR. ANTÔNIO MARQUES DO VALE
Orientador

ANEXOS

LEGALIZAÇÃO DA ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA

Durante a realização do *V Forum Social Mundial*, realizado em Porto Alegre-RS, no mês de janeiro de 2005, e também por ocasião das celebrações da Via Campesina Internacional, reuniram-se representantes do Governo da República Bolivariana da Venezuela, do Governo do Estado do Paraná, da Universidade Federal do Paraná, dirigentes da Via Campesina Brasil e da Via Campesina Internacional para firmarem um protocolo de intenções para o desenvolvimento de diferentes atividades conjuntas, de cooperação técnica, relacionada a agricultura dos povos.

Neste protocolo, as instituições comprometem-se com o desenvolvimento de esforços para defender os princípios da soberania alimentar dos países e dos povos, proteger e multiplicar sementes crioulas e valorizar a agricultura camponesa; incluindo busca de novas técnicas agrícolas adequadas ao ambiente e que promovam a qualidade dos alimentos. Incluindo a produção, edição, publicação e distribuição de literatura e materiais pedagógicos audiovisuais e programas de televisão educativos, que subsidiem os camponeses a ter acesso ao conhecimento sobre soberania alimentar, agroecologia, sementes crioulas, pesquisa camponesa, de forma a ampliar e popularizar o debate em torno da defesa da soberania alimentar, da multiplicação e da democratização das sementes e desenvolvimento da cooperação.

As instituições que firmaram o protocolo consideram as sementes como patrimônio dos povos e devem estar a serviço de toda a humanidade. Não cabendo sobre as sementes lei de patentes ou monopólio de seu controle e reprodução. Por isso comprometem-se a promover todo tipo de atividade para a democratização das sementes, para todos os agricultores e todas as agricultoras. Inclusive com intenções de construir redes locais, para conservação, intercâmbio e multiplicação de sementes. E redes de camponeses e camponesas investigadores e promotores da agroecologia, com o objetivo de guardar, difundir e distribuir sementes nas suas regiões e países. Comprometem-se também a estimular todo o tipo de intercâmbio científico entre seus pesquisadores, técnicos e camponeses, assim como com os especialistas e sábios locais das comunidades indígenas e camponesas, promovendo a integração e a mútua colaboração entre os governos e povos da América Latina. Firmam o compromisso de promover intercâmbios de sementes e de técnicas de produção de sementes entre as famílias camponesas e instituições de pesquisa dos

países, assegurando que nenhuma parte dessas informações e patrimônio será objeto de qualquer forma de patenteamento ou propriedade intelectual.

Já está acordado a promoção de reuniões de trabalho com as instituições e movimentos envolvidos para concretizar o plano de ação e uma programação das metas de trabalho firmadas, dando efetividade ao protocolo. Uma das metas que se comprometem a planejar a implantação, ainda no ano de 2005, é o Curso Tecnologia em Agroecologia de abrangência Latino Americana.

O principal objetivo da Escola Latino Americana de Agroecologia na parceria com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná é formar tecnólogos de nível superior que tenham a capacidade de 1) organizar banco de sementes em suas regiões, em todos os países; 2) desenvolver e aplicar novas tecnologias agrícolas que respeitem o meio ambiente sem uso de agrotóxicos, nem adubos químicos solúveis; 3) reproduzir e ampliar os conhecimentos nas organizações camponesas as quais estão vinculados; 4) organizar e orientar os camponeses e camponesas para serem multiplicadores de sementes em suas regiões; 5) criar uma base técnica homogênea em todo o continente, para aplicação de novas técnicas agrícolas em defesa das sementes crioulas.

A intenção dessa Escola é envolver diretamente jovens camponeses e camponesas que participem na organização da produção, da cooperação e ações de preservação e conservação ambiental nas diversas organizações campesinas da América Latina. Portanto os educandos e educandas serão indicados pelas organizações e comunidades camponesas as quais esteja vinculado. Ao concluir o curso os/as jovens obterão a formação tecnológica de nível superior, certificada pela Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná.

1. DO PROJETO PARA O CURSO PROPOSTO

1.1. Dados Gerais do Curso Proposto

1.1.1. Denominação

CURSO TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA

1.1.2. Dados do responsável pela elaboração do projeto

Nome:	Zita Castro Machado
-------	----------------------------

End.:	Rua Dr. Alcides Vieira Arcoverde, 1.225				
Cidade:	Curitiba	UF:	PR	CEP:	81520-260
Fone:	(41)) 3361-4923	Fax:	(41) 3361-4917	Cel:	(41)9971-0250
E-mail:	zita@ufpr.br				

5.1.3 Dados do coordenador geral do curso

Nome:	Valter Roberto Schaffrath				
End.:	Avenida Dr. Alcides Vieira Arcoverde, 1.225				
Cidade:	Curitiba	UF:	PR	CEP:	81520-260
Fone:	(41) 3361-4923	Fax:	(41) 3361-4917	Cel:	(41)9962-3845
E-mail:	vschaffrath@ufpr.br				

5.1.4 Dados dos coordenadores locais do curso

Nome:	Adriano Lima dos Santos				
End.:	Assentamento Contestado				
Cidade:	Lapa	UF:	PR	CEP:	83750-000
Fone:	(41) 8831-7627	Fax:		Cel:	(41) 8824-0620
E-mail:	Eu_Adriano@yahoo.com.br				

Nome:	Simone Aparecida Rezende				
End.:	Assentamento Contestado				
Cidade:	Lapa	UF:	PR	CEP:	83750-000
Fone:	(41) 8831-7627	Fax:		Cel:	
E-mail:	rezendesibol.com.br				

1.1.3.Regime de matrícula

Matrícula por	Periodicidade Letiva	Valor do período	Valor anuidade
Módulo/Crédito	Modular	---	----

1.1.4.Total de vagas anuais

Turnos de funcionamento	Vagas por turma	Numero de turmas	Total de vagas anuais	Obs.
Integral	45	02	90	
Total	45	02	90	

1.1.5.Carga horária

Carga horária	Prazo de integralização da carga horária	
Total do curso	Limite mínimo (meses/semestres)	Limite máximo (meses/semestres)
2.700 horas	36 meses	72 meses

Exclusivo do MEC – Comissão Técnica

Exclusivo do MEC – Comissão Verificadora

1.2. Organização e Desenvolvimento Curricular

Justificativa

Os desequilíbrios ambientais e as deficientes condições de vida têm demonstrado que já não é mais possível continuar destruindo a vida. Por isso é fundamental que todos, os camponeses inclusive, tenham a capacidade de incorporar, praticar/teorizar/praticar os avanços científicos. Há de se considerar também que as tecnologias devem colaborar para a redução do impacto ambiental negativo (erosões, uso de agrotóxicos e fertilizantes altamente solúveis, entre outras), numa proposta em que os principais sujeitos da atividade agrícola – o agricultor e a agricultora – participem de todo o processo, não se limitando a serem meros receptores de tecnologias validadas. Não haverá prática em tecnologia agroecológica se não houver teoria em tecnologia agroecológica. É preciso trabalhar para que as comunidades camponesas não sejam apenas entidades que lutem por seus ideais ou suas demandas, mas que produzam resultados, produzam tecnologias.

Por definição a tecnologia é uma decisão social, não existe individualizada. A adoção de tecnologia corresponde a um momento dado da história social e política. A tecnologia é produto do desenvolvimento das forças produtivas, um momento das relações *forças produtivas* e *forças sociais*. E a agroecologia apresenta inúmeras características atraentes às realidades encontradas na agricultura camponesa latino americana. Destaca-se o baixo custo, o resgate do saber trabalhar com a natureza, sempre respeitando os princípios da conservação

ambiental, isto é, que garanta autonomia às economias familiares, preservando o ambiente e a saúde. Principalmente trata-se de situar a família produtora, e não simplesmente o produto; as pessoas e não as coisas no centro das relações sociais internas e externas aos sistemas de produção.

Tem-se claro que não é somente a mudança de tecnologia que irá gerar novas relações, mas essa mudança potencializa e tem aberto novos espaços para o avanço de conquistas no plano social, ambiental e econômico. E todos os esforços, entre eles a interação entre a educação popular e investigações científicas e entre as instituições públicas e as organizações camponesas nos programas de desenvolvimento constituem-se verdadeiros avanços na consolidação da agroecologia.

No processo de desenvolvimento, numa perspectiva humanista e científica, de uma sociedade em que homens e mulheres sejam sujeitos, não se limitando a serem meros receptores de tecnologias, a questão técnica deverá ser focalizada dentro do contexto de uma realidade cultural total. Portanto é importante que os profissionais que trabalham com os camponeses saibam que as técnicas agrícolas não são estranhas aos camponeses. Muito pelo contrário, pode-se dizer que o dia-a-dia de seu trabalho é o de estar *na* e *com a* terra, manejá-la. Claro que dentro de sua experiência história, que também é resultado de sua cultura.

Então, a educação no Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia não se resumirá, e nem pode se resumir, ao domínio da técnica. Até porque as técnicas e a própria produção agrícola não existem sem os camponeses e as camponesas. Não é o caso de não priorizar ou não dar importância à produção e à produtividade. Entretanto a produção agrícola não existe descolada, nem à margem ou fora das relações que as camponesas e os camponeses têm entre si e com o mundo, com a natureza. Também não existe produção agrícola fora da história, fora da realidade em que camponeses e camponesas devem transformar, e que transformam.

O papel da educação, e por consequência dos educadores e educadoras, numa relação dialógica, é empenhar-se na transformação constante da realidade. As pessoas não podem ser objetos da ação, ao contrário, são agentes da ação, sujeitos da transformação. E a maioria das histórias das comunidades camponesas da América Latina são histórias de lutas e conflitos sociais, que acabam por repercutir no espaço geográfico, no território. Então é preciso preocupar-se com as relações que a comunidade vai estabelecer com a produção, com o ambiente, de forma a garantir a própria reprodução familiar no espaço de vida da família. Este espaço precisa ser conduzido da maneira mais ecologicamente correta, socialmente justa e economicamente viável. E, se temos claro que toda a ação, toda a prática, envolve uma

teoria, isto é, a reflexão sobre a prática ressalta uma teoria, a prática ganha uma nova significação, novos conceitos, onde os sujeitos que atuam apropriam-se tanto da prática como da teoria, com a capacidade de gerar tanto novas práticas, como novas teorias.

Há tempos é preciso garantir métodos de gestão e políticas que permitam a reestruturação das formas de organizar e produzir (técnica e economicamente) na agricultura, garantindo a sustentabilidade nas Comunidades Camponesas. E por isso mesmo entende-se se constituir um compromisso dos governos (seja na esfera federal, estadual e municipal) somar para a viabilidade da agroecologia camponesa e popular, estimulando as iniciativas e dotando as famílias de toda e qualquer assessoria que objetive superar suas dificuldades, inclusive as tecnológicas.

As famílias camponesas já percebem que se faz necessário a construção de outra matriz tecnológica. A implantação de iniciativas contribui para o fortalecimento da capacidade das famílias resistirem na tarefa da produção, garantindo-lhes dessa forma o trabalho, a moradia, a alimentação e a dignidade.

Exclusivo do MEC – Comissão Técnica

Exclusivo do MEC – Comissão Verificadora

1.2.1.Finalidades e objetivos do curso

Objetivo Geral

Preparar cidadãos para atuarem nos Movimentos Sociais Camponeses, com formação/habilitação Educacional e Tecnológica em Agroecologia.

Objetivos Específicos

- a. Qualificar os educandos a partir das concepções agroecológicas e sua aplicação nos agroecossistemas e no cotidiano social;**
- b. Contribuir para a organização dos trabalhadores e trabalhadoras e a construção de um novo paradigma civilizatório para o campo latino-americano.**
- c. Entender e contribuir na formulação e implementação de um novo paradigma civilizatório baseado em uma humanidade planetária pacífica, socialista e reintegrada à Natureza;**
- d. Formar sujeitos que tenham condições técnico-científicas e metodológicas de discutir e implementar princípios Agroecológicos nos Assentamentos, Reassentamentos, Acampamentos e demais comunidades do Campo;**

- e. Contribuir na formação de sujeitos que interfiram ativamente na realidade em busca da mudança do modelo tecnológico e produtivo na agricultura latino-americana em vista da construção de um novo desafio econômico, social, cultural, ecologicamente justo e sustentável;
- f. Contribuir para a elevação cultural e preparo científico dos participantes;
- g. Capacitar para análises e proposições de transformação da realidade social e produtiva à luz dos elementos teóricos e práticos vivenciados no curso;
- h. Analisar e compreender os processos biológicos, físicos, químicos, econômicos, sociais e culturais, e suas interações, no contexto dos diferentes agroecossistemas da América Latina;
- i. Compreender a dinâmica da produção camponesa, tanto no espaço da unidade produtiva, quanto no espaço local, regional, nacional e internacional, identificando seus pontos críticos e potenciais;
- j. Propor, testar, conhecer e comunicar soluções apropriadas aos problemas ambientais, sociais, econômicas e culturais e implementação de tecnologias ou procedimentos organizacionais;
- k. Qualificar educandos para contribuir com a temática da agroecologia nos processos educativos organizados pelos movimentos sociais ligados a Via Campesina;
- l. Conhecer e debater as análises e proposições dos movimentos sociais do campo acerca do modelo agrícola atual suas proposições sobre as estratégias de desenvolvimento das comunidades camponesas e assentamentos;
- m. Desenvolver bases técnicas e metodológicas para, a partir de experiências, propor análises e elaboração de políticas institucionais públicas para o campo latino-americano.

Exclusivo do MEC – Comissão Técnica

Exclusivo do MEC – Comissão Verificadora

1.2.2. Perfil Profissional de Conclusão

- Compreender o processo histórico e filosófico da formação humana, da educação, da construção da identidade e dos sujeitos (homens, mulheres, jovens, crianças);
- Atuar em equipes multi e inter disciplinares, inseridas em suas organizações sociais,

promovendo a construção de um novo projeto de desenvolvimento sustentável com base na matriz agroecológica;

- **Dominar teorias e práticas da agroecologia, compreendendo seus princípios e processos, desenvolvendo elaboração teórica neste campo do conhecimento, assim como desenvolver ações concretas vinculadas as suas organizações e/ou comunidades;**
- **Conhecer métodos de trabalho e educação popular, de modo a qualificar sua atuação e expandir o conhecimento científico e as tecnologias nas comunidades, organizações e escolas do campo;**
- **Interpretar e buscar intervir na história e na realidade latino americana no sentido de sua transformação, com ênfase nas questões referentes ao desenvolvimento social do campo, modelo de agricultura, cooperação agrícola e agroecologia;**
- **Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área.**
- **Planejar, organizar, executar e monitorar:**
 - ☐ **o uso e manejo do solo de acordo com suas características;**
 - ☐ **as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais;**
 - ☐ **a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais;**
 - ☐ **os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos;**
 - ☐ **a produção de mudas (viveiros) e sementes.**
- **identificar os processos simbióticos, da absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos, a relação entre solo e planta, ar, água, planejando ações referentes aos tratos das culturas.**
- **selecionar e aplicar métodos naturais de controle de insetos, doenças e plantas competidoras.**
- **planejar e acompanhar as colheitas e a pós-colheitas.**
- **conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados.**
- **identificar organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos ou maléficos de ocorrência mais comum.**
- **aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético.**
- **elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial.**

- **implantar e organizar sistemas de controle na produção agropecuária.**
- **identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos, bem como criar alternativas ao mercado convencional.**
- **projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos.**
- **elaborar laudos, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias.**
- **construir senso crítico e ter capacidade de compreender, interferir e transformar a realidade na perspectiva de desenvolver sustentavelmente para a região de atuação, intervindo e interagindo com as comunidades.**
- **desenvolver conhecimentos práticos e teóricos nos diferentes sistemas de produção e suas interações dentro de uma visão sistêmica da propriedade com relevância aos processos de cooperação nos processos produtivos e organizativos.**
- **elaborar, analisar, implantar e avaliar a viabilidade social, econômica e ambiental de projetos pelos critérios da agricultura agroecológica.**
- **conhecer e aplicar as tecnologias de produção baseadas na utilização e potencialização dos recursos endógenos à propriedade.**
- **conhecer e organizar formas alternativas de comercialização, armazenamento e distribuição de produtos agrícolas.**
- **conhecer, interpretar a legislação referente a agricultura ecológica e às diferentes formas de cooperação agrícola (Cooperativas, Associações, Grupos Coletivos, e outros).**
- **apropriar-se dos conhecimentos científicos necessários para embasar sua intervenção na realidade social, aprendendo a articular estes conhecimentos com o saber popular.**
- **conhecer, reivindicar e planejar os programas de crédito apropriados para a agricultura sustentável nos aspectos econômicos, ambiental, social e cultural.**

Exclusivo do MEC – Comissão Técnica

Exclusivo do MEC – Comissão Verificadora

ÁREA	MÓDULOS (carga horária)						Carga horária da área
	I	II	III	IV	V	VI	
Ciências Básicas	90	90	90	-.x.-	-.x.-	-.x.-	270
Ciências Humanas	90	90	90	60	60	60	450
Produção Vegetal Agroecológica	120	120	120	210	180	210	960
Produção Animal Agroecológica	60	60	60	90	60	30	360
Gestão	- x.-	- x.-	-x.-	-.x.-	60	60	120
Prática Profissional	90	90	45	45	45	90	405
Estágio Curricular Supervisionado	- x.-	- x.-	45	45	45	- x.-	135
Atividades Formativas	45	45	45	45	45	45	270
Carga horária por módulo/ total	495	495	495	495	495	495	2700 + 270

* O parecer CNE/CES nº. 436/2001 estabelece 2400 horas para os Cursos de Tecnologia na área de Agropecuária.

RESUMO DA RESOLUÇÃO DE RECONHECIMENTO DO CURSO (Resolução em anexo, no final do Projeto)

MÓDULO I

Ciências Básicas I

Ciências Humanas I

Produção Vegetal Agroecológica I

Produção Animal Agroecológica I

Prática Profissional I

MÓDULO II

Ciências Básicas II
Ciências Humanas II
Produção Vegetal Agroecológica II
Produção Animal Agroecológica II
Prática Profissional II

MÓDULO III

Ciências Básicas III
Ciências Humanas III
Produção Vegetal Agroecológica III
Produção Animal Agroecológica III
Prática Profissional III
Estágio Curricular Supervisionado I

MÓDULO IV

Ciências Humanas IV
Produção Vegetal Agroecológica IV
Produção Animal Agroecológica IV
Prática Profissional IV
Estágio Curricular Supervisionado II

MÓDULO V

Ciências Humanas V
Produção Vegetal Agroecológica V
Produção Animal Agroecológica V
Gestão I
Prática Profissional V
Estágio Curricular Supervisionado III

MÓDULO VI

Ciências Humanas VI
Produção Vegetal Agroecológica VI
Produção Animal Agroecológica VI
Gestão II
Prática Profissional VI

Resumo das atividades formativas:

Atividade prevista	Carga horária máxima (Horas)
Atividades culturais	60
Atividades de extensão	60
Atividades de pesquisa	60
Atividades de representação acadêmica	60
Disciplinas eletivas	60
Estágios não obrigatórios	60
Participação em oficinas didáticas	60
Participação em programas de voluntariado	60
Participação em programas e projetos institucionais	60
Participação em projetos ligados ao curso	60
Participação em seminários, jornadas, congressos eventos, simpósios cursos e atividades afins.	60

ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA

ELENCO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS, CARGA HORÁRIA E CRÉDITOS

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	C.H.SEMANAL				CH	CRÉDITOS
		A.T.	A.P.	EST	TOT	MÓDULO	
1º M Ó D U L O	AE001 Ciências Básicas I	06	00	00	06	90	04
	AE002 Ciências Humanas I	06	00	00	06	90	04
	AE003 Produção Vegetal Agroecológica I	04	04	00	08	120	06
	AE004 Produção Animal Agroecológica I	02	02	00	04	60	03
	AE005 Prática Profissional I	02	04	00	06	90	04

CARGA HORÁRIA SEMANAL PARCIAL			20	10	00	30	450	21
2º	AE006	Ciências Básicas II	06	00	00	06	90	04
	AE007	Ciências Humanas II	06	00	00	06	90	04
	AE008	Produção Vegetal Agroecológica II	04	04	00	08	120	06
	AE009	Produção Animal Agroecológica II	02	02	00	04	60	03
	AE010	Prática Profissional II	02	04	00	06	90	04
	CARGA HORÁRIA SEMANAL PARCIAL			20	10	00	30	450
3º	AE011	Ciências Básicas III	06	00	00	06	90	04
	AE012	Ciências Humanas III	06	00	00	06	90	04
	AE013	Produção Vegetal Agroecológica III	04	04	00	08	120	06
	AE014	Produção Animal Agroecológica III	02	02	00	04	60	03
	AE015	Prática Profissional III	01	02	00	03	45	02
	AE016	Estágio Curricular Supervisionado I	00	00	03	03	45	01
CARGA HORÁRIA SEMANAL PARCIAL			19	08	03	30	450	20
4º	AE017	Ciências Humanas IV	04	00	00	04	60	04

M Ó D U L O	AE018	Produção Vegetal Agroecológica IV	08	06	00	14	210	11
	AE019	Produção Animal Agroecológica IV	04	02	00	06	90	05
	AE020	Prática Profissional IV	01	02	00	03	45	03
	AE021	Estágio Curricular Supervisionado II	00	00	03	03	45	01
	CARGA HORÁRIA SEMANAL PARCIAL		16	11	03	30	450	24
5º M Ó D U L O	AE022	Ciências Humanas V	04	00	00	04	60	04
	AE023	Produção Vegetal Agroecológica V	06	06	00	12	180	09
	AE024	Produção Animal Agroecológica V	02	02	00	04	60	03
	AE025	Gestão I	02	02	00	04	60	03
	AE026	Prática Profissional V	01	02	00	03	45	02
	AE027	Estágio Curricular Supervisionado III	00	00	03	03	45	01
	CARGA HORÁRIA SEMANAL PARCIAL		16	11	03	30	450	22
6º	AE028	Ciências Humanas VI	04	00	00	06	60	04

M Ó D U L O I



M Ó D U L O II



M Ó D U L O III



M Ó D U L O IV



M Ó D U L O V



M Ó D U L O VI

D U L O	AE030	Produção Animal Agroecológica VI	02	00	00	02	30	02
	AE031	Gestão II	02	02	00	04	60	03
	AE032	Prática Profissional VI	02	04	00	06	90	02
	CARGA HORÁRIA SEMANAL PARCIAL		17	13	00	30	450	22

FLUXOGRAMA DE CERTIFICAÇÃO DO CURSO

