

**O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
JOSUÉ DE CASTRO E
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
ITERRA**

**O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
JOSUÉ DE CASTRO E
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Cadernos Iterra, ano VII, nº 13, dezembro de 2007

Produção: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Unidade de Educação Superior e Instituto de Educação Josué de Castro

Organização e edição: Roseli Salete Caldart

Capa: Arte produzida no IEJC a propósito dos 10 anos do Iterra comemorados em 2005, com desenho da educadora Ir. Elda Broilo.

Projeto gráfico: Zap Design

Diagramação: Romir Rodrigues

Todos os direitos reservados ao ITERRA.

Distribuição gratuita

1ª edição: setembro de 2007.

ITERRA

Rua Princesa Isabel, 373

Cx Postal 134

95 330 000 Veranópolis/RS/ Brasil

Fone / fax: 54 3441 1755

Endereço eletrônico: iterrageral@iterra.org.br

Sumário

Apresentação	7
Capítulo 1 Instituto de Educação Josué de Castro: características gerais da organização escolar e do método pedagógico	11
Capítulo 2 A formação profissional no Curso Normal de Nível Médio do IEJC	43
Capítulo 3 Elementos para um balanço do Curso Técnico em Administração de Cooperativas	71
Capítulo 4 O Curso Técnico em Saúde Comunitária do IEJC . . .	129
Anexo: Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as Áreas de Reforma Agrária da Região Sul: Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo?	179

Apresentação

Este Caderno vai tratar dos cursos que acontecem no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), particularmente daqueles que hoje combinam a educação básica de nível médio com a educação profissional: Normal de Nível Médio, Técnico em Administração de Cooperativas e Técnico em Saúde Comunitária.

Seu objeto específico é uma reflexão sobre a formação profissional desenvolvida em cada curso a partir de sua inserção no processo pedagógico da escola e tendo como referência os objetivos de criação do Instituto e as demandas da realidade das áreas de Reforma Agrária que estes cursos buscam atender.

Os textos aqui publicados representam um esforço de produção coletiva desenvolvido entre o Iterra e os setores de trabalho do MST (especialmente os setores de produção, educação e saúde) durante o ano de 2006 e os primeiros meses de 2007, para sistematizar a experiência pedagógica desenvolvida pelo IEJC e cada um dos seus cursos.

Sistematizar é fazer uma análise (ou interpretação crítica) da experiência a partir dos registros da prática produzidos pelos seus próprios sujeitos, e desde determinadas categorias teóricas escolhidas ou construídas em função dos objetivos da sistematização e a partir de seu próprio movimento de compreensão da realidade.

O principal objetivo de um processo de sistematização é a produção de conhecimento que leve a uma qualificação da prática: seja a particular, que está sendo objeto de registro e análise; seja a prática mais geral, de mesma natureza, mas daí já como fruto de um processo de abstração ou de teorização sobre ela.

Em nosso caso o que pretendemos foi, ao mesmo tempo, identificar pontos em que precisamos atuar para fazer avançar o processo pedagógico do IEJC e de cada curso, e identificar questões importantes para o debate mais geral sobre a educação básica de nível médio e a educação profissional, e especificamente sobre o método pedagógico em escolas vinculadas a Movimentos Sociais e que trabalhem com sujeitos do campo.

A sistematização do processo pedagógico do IEJC é uma das atividades do projeto “Tecnologia Social em Educação e Capacitação Profissional para Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária” que o Iterra realiza desde dezembro de 2005 com o apoio do Ministério da Ciência e Tecnologia. Este projeto tem como finalidade central potencializar as experiências de educação tecnológica e capacitação profissional desenvolvidas pelo Instituto e contribuir na discussão de um plano de expansão e qualificação da oferta do ensino médio e da educação profissional para jovens e adultos do campo, particularmente aqueles que vivem e trabalham nos assentamentos.

Um dos focos principais deste esforço de interpretação da prática do IEJC foi então o da formação profissional, mas sempre considerada no contexto mais amplo da educação básica e da formação plena dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A atividade de sistematização foi garantida por equipes de trabalho específicas para cada curso e teve como fóruns principais de interlocução para construção da análise aqui socializada: o coletivo das equipes de trabalho da sistematização, o Coletivo Político-Pedagógico do IEJC, algumas turmas de estudantes de cada curso e os coletivos dos setores de trabalho do MST envolvidos com a escola.

O trabalho das equipes envolveu a organização e leitura de registros que o Iterra dispõe sobre cada curso e sobre o conjunto da experiência do IEJC, alguns procedimentos de pesquisa necessários para uma recuperação mais completa das informações sobre o desenvolvimento da experiência, uma produção escrita específica sobre o percurso histórico da escola e de cada curso e a construção de uma análise projetiva do processo educativo da escola e de cada curso, particularmente nos seus objetivos e desafios específicos de formação profissional.

Este Caderno socializa textos de análise elaborados sobre os cursos em relação ao foco da formação profissional pretendida, e como essa formação se desenvolve mediada pela forma pedagógica da escola onde eles acontecem.

Cada equipe de trabalho seguiu sua própria lógica de elaboração de texto a partir das diversas interlocuções que conseguimos organizar coletivamente. A abordagem comum foi justamente a da incidência da forma pedagógica da escola ou do método pedagógico do IEJC na

formação profissional dos estudantes. Para objetivar esta abordagem foram construídas algumas categorias articuladoras da descrição e análise da escola: gestão, trabalho, estudo e convivência. O entendimento foi de que o conjunto das pessoas que participam hoje do processo pedagógico do Instituto, em qualquer um dos cursos, se move cotidianamente em torno de atividades relacionadas a estas esferas.

A esfera da *gestão* nos remete a pensar sobre como a escola organiza a participação das pessoas e dos sujeitos coletivos na condução do processo pedagógico: qual a estrutura organizativa existente, que atividades a põem em movimento, que relações sociais estão envolvidas na tomada de decisões e no modo de gerir as situações do dia a dia da escola, e como os processos de gestão participam da formação humana de educandos e educadores e se articulam com a educação escolar e a formação profissional.

A esfera do *trabalho* nos remete a pensar sobre os processos de produção e de prestação de serviços em que todos os educandos e educadores se envolvem para garantir o funcionamento e o sustento da escola e de seu processo pedagógico (ênfase no Tempo Escola), e também o sustento de si mesmos e o funcionamento da organização de que fazem parte (ênfase no Tempo Comunidade), e de como estes processos de trabalho participam de sua formação humana e se articulam com os objetivos de preparação técnica para o trabalho.

A esfera identificada como *estudo* nos exige tratar sobre como no IEJC acontecem os processos de apropriação/produção do conhecimento e de construção da relação entre teoria e prática nas diferentes esferas e para que o conjunto do processo pedagógico se constitua como *práxis*.

E a esfera da *convivência* diz respeito às diferentes relações humanas (interpessoais) e aos comportamentos individuais e coletivos que acabam revelando no dia a dia os resultados produzidos pela intencionalidade pedagógica da escola e do Movimento Social, especialmente no campo da formação dos valores ou do chamado *ethos* (jeito de ser) construído na mediação entre indivíduo e coletivo e nas circunstâncias objetivas da existência social na escola e no Movimento.

Os textos que integram este Caderno foram produzidos pelos membros das diferentes equipes de trabalho da sistematização. O primeiro texto, “Instituto de Educação Josué de Castro: características gerais da organização escolar e do método pedagógico”, descreve a forma pedagógica atual do IEJC, visando contextualizar e situar a abordagem feita depois sobre cada curso. Os três textos seguintes são sobre os cursos: “A formação profissional no Curso Normal de Nível Médio do IEJC”, “Elementos para um balanço do Curso Técnico em Administração de Cooperativas” e “O Curso Técnico em Saúde Comunitária do IEJC”. Cada um expõe os resultados da sua sistematização específica, na forma em que foi construída pela equipe e apresentada nos diferentes fóruns de interlocução antes mencionados.

O Documento em anexo, “Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo?”, foi produzido em um dos seminários realizados dentro deste projeto e que discutiu a experiência dos cursos do IEJC no contexto mais amplo das demandas de educação profissional das áreas de Reforma Agrária da região sul do Brasil. Foi incluído nesta publicação porque demarcou elementos importantes de diagnóstico da realidade e de concepção de formação para o trabalho que, em nosso entender, devem ser considerados na continuidade das discussões sobre esta experiência específica e sobre o tema da formação profissional.

Esperamos que a leitura deste Caderno possa dar prosseguimento ao esforço reflexivo iniciado a propósito da sistematização da experiência pedagógica do IEJC e ampliar o diálogo e a mobilização em torno da universalização da educação básica de nível médio e dos desafios de construção de uma educação profissional orientada pela perspectiva político-pedagógica da Educação do Campo.

Iterra – Unidade de Educação Superior e
Instituto de Educação Josué de Castro
Veranópolis, setembro de 2007.

CAPÍTULO I

Instituto de Educação Josué de Castro: características gerais da organização escolar e do método pedagógico¹

Paulo Ricardo Cerioli, osfs
e Roseli Salete Caldart²

O Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) é uma escola de educação básica de nível médio e de educação profissional que combina objetivos de educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação nas áreas de Reforma Agrária vinculadas ao MST. Seu funcionamento está organizado em torno de cursos de nível médio e técnico e de formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do Movimento. Cada curso desenvolvido no IEJC tem uma coordenação colegiada, composta pela equipe interna de educadores e pessoas designadas pelo Setor que apresentou a demanda do curso.

Não se trata, é bem verdade, de uma escola comum; pelo seu vínculo com um Movimento Social e pelos seus objetivos, seu processo pedagógico e sua organização escolar acabam assumindo características particulares, que precisam ser levadas em conta para a compreensão do seu projeto educativo.

O propósito deste texto é fazer uma contextualização geral da escola, chamando a atenção para suas principais características, a partir da situação atual, mas sempre que necessário buscando historicizar os aspectos destacados.

¹ Texto escrito em outubro de 2006 e revisado para atualização de informações em julho de 2007.

² Paulo Ricardo Cerioli é da Unidade de Educação Superior e do Coletivo Político-Pedagógico do IEJC, bacharel em Filosofia e especialista em Cooperativismo. Roseli Salete Caldart também é da Unidade de Educação Superior e do Coletivo Político-Pedagógico do IEJC, licenciada em Pedagogia e doutora em Educação.

Características institucionais/escolares do IEJC

O IEJC é uma escola que tem como mantenedora o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, sendo vinculado ao projeto político-pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Tem sua sede e funcionamento no município de Veranópolis, Rio Grande do Sul.

O nome da escola é uma homenagem ao médico, geógrafo e sociólogo Josué Apolônio de Castro, que nasceu em Recife, próximo aos mangues, no ano de 1908 e morreu no exílio, em Paris, no ano de 1973, e que sempre foi um ardoroso defensor da Reforma Agrária no Brasil. No Projeto Pedagógico do IEJC há uma síntese de seus dados biográficos e na biblioteca da escola há uma coleção praticamente completa de suas obras, conseguida em boa parte através de doação feita pela filha de Josué, Anna Maria Castro, que também esteve na solenidade de inauguração oficial do Instituto em 1997.

Perante o sistema educacional brasileiro o Instituto de Educação Josué de Castro, legalmente instituído através de autorização do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, é uma escola de ensino médio e de educação profissional, que inclui a modalidade de educação de jovens e adultos, e que além do ensino médio e de cursos técnicos pode desenvolver o curso Normal de Nível Médio, preparando professores para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, também na modalidade da educação de jovens e adultos e na educação infantil.

Não foi sempre assim. Esta denominação e identificação existem a partir de 2001, atendendo ajustes da legislação educacional em vigor. O nome “Instituto” foi utilizado para que legalmente a escola pudesse abrigar o Curso Normal.

A escola começou a funcionar em janeiro de 1995, mas existiu legalmente (pela aprovação do mesmo CEED RS), a partir de junho de 1997, como “Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro”. Entre 1995 e 1997 os cursos em funcionamento na sede do Iterra eram vinculados à Escola “Uma Terra de Educar” da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro, FUNDEP, com sede em Braga, RS, onde o desenho desta escola

atual começou a ser formatado.³ A transferência teve o amparo de um expediente legal conhecido como “autorização para funcionamento de curso fora da sede”.

O formato de “ensino supletivo” foi considerado naquele momento o mais adequado legalmente para abrigar experiências pedagógicas em “ciclos de alternância”. Depois da aprovação da nova LDB (1996), que aconteceu durante a tramitação do processo de legalização da escola, houve uma maior flexibilização do formato de organização curricular. Por isso hoje é possível manter as características de funcionamento do IEJC e considerá-lo uma escola regular de ensino médio e profissional, sendo a EJA (denominação que passou a incluir/substituir os antigos supletivos) uma de suas modalidades e não o que define o formato institucional do IEJC.

O IEJC é uma escola que se desenvolve através de cursos. Alguns dos cursos iniciaram em outra escola e continuam funcionando até hoje; alguns começaram nesta escola e continuam; outros começaram no IEJC e não existem mais; e alguns acontecem no espaço/processo pedagógico da escola, mas não são de sua responsabilidade legal (os de nível superior que são de responsabilidade de outra unidade do Iterra).

Atualmente estão em andamento no IEJC os seguintes cursos: Ensino Médio combinado com o Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), décima e décima primeira turmas, iniciado ainda na Fundep em 1993, mas com as primeiras duas turmas já concluídas no Iterra; Normal de Nível Médio (MAG)⁴, décima primeira e décima segunda turmas, também curso iniciado na Fundep, em 1990, e que passou a se realizar na escola a partir da sexta turma em 1997; Ensino Médio combinado com o Técnico em Saúde Comunitária (TSC), terceira turma, curso iniciado no IEJC em 2001. Em 2006 foi concluída a segunda turma de Ensino Médio voltado para Educação de Jovens e Adultos (EJA Médio), curso iniciado em 2003.

³ A Fundep é uma entidade educacional que atende demandas de escolarização apresentadas por Movimentos Sociais do Campo. Seu funcionamento, enquanto Departamento de Educação Rural, iniciou em 1990, em Braga, RS. O MST esteve em suas instâncias até 1995 e continua até hoje indicando estudantes para seus cursos. Sua sede atual fica no município de Ronda Alta, RS.

⁴ A sigla MAG, como é mais conhecido este curso dentro da escola, permaneceu de quando o nome do curso era Magistério.

Também aconteceu entre março de 2002 e junho de 2007 nas dependências do IEJC e vivenciando seu processo pedagógico, um curso de nível superior, graduação em Pedagogia (Pedagogia da Terra da Via Campesina), que foi uma parceria entre o Iterra (através de sua Unidade de Educação Superior – UES) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); uma primeira turma foi concluída em setembro de 2005 e a segunda turma teve sua formatura em junho de 2007. Para setembro de 2007 está previsto o início de uma turma de Licenciatura em Educação do Campo, curso criado através de parceria entre o Iterra, a Universidade de Brasília e o Ministério da Educação.

Já aconteceram também na escola turmas do antigo “supletivo de 1º e 2º graus” para trabalhadores urbanos de Veranópolis e região, no período de março de 1999 a dezembro de 2002 geralmente em horário noturno; um curso Supletivo de 2º grau com ênfase em Administração de Assentamentos (TAA Militantes), com realização de apenas uma turma, entre outubro de 1998 e maio de 2001; e o Ensino Médio combinado com Qualificação Profissional em Comunicação Popular (conhecido como Comunicação), também somente uma turma, iniciada em maio de 2002 e concluída em novembro de 2004. Aconteceram ainda nas dependências da escola algumas etapas do curso de Especialização e Extensão em Administração de Cooperativas (CEACOO), parceria entre Iterra e Universidade de Brasília (que na sua criação incluía também a parceria com a UNISINOS do RS), três turmas, entre 1998 e 2002.

Na programação anual da escola geralmente são incluídas oficinas de capacitação técnica de curta duração para jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária nas áreas de informática, agroindústria, secretaria e artes (teatro, música e artes plásticas).

Em 2001, quando foi aprovado o Regimento Escolar do IEJC em vigor, foi aprovado no mesmo documento apenas o Curso Técnico em Administração de Cooperativas. Na seqüência foram sendo aprovados os regimentos específicos para o Normal Médio e para o Ensino Médio; depois para o Técnico em Saúde Comunitária e para a EJA. A cada curso novo houve/há necessidade de autorização específica do CEED RS.

A vida cotidiana da escola é orientada por um outro documento, o “Regimento Interno” que vai sendo ajustado periodicamente de acordo com as decisões do processo de gestão coletiva que envolve educadores, educandos e as instâncias da escola e da mantenedora. A organização e desenvolvimento dos cursos, bem como a condução do processo pedagógico escolar têm como documentos orientadores básicos: o Projeto Pedagógico do IEJC (PROPED IEJC), a síntese atual sobre o Método Pedagógico do IEJC (Cadernos do ITERRA n° 09) e o PROPED de cada curso em andamento, este último elaborado pelo setor do MST proponente do curso em conjunto com a escola.

O IEJC pode ser “classificado” como uma escola do tipo “comunitária”, no sentido de que construída, gerida e freqüentada por um determinado grupo social, no caso, os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária vinculadas ao MST. Opera com recursos próprios, provenientes do trabalho de estudantes e educadores, e opera também com recursos públicos, especialmente através de projetos/parcerias que sustentam cada um de seus cursos, destacando-se atualmente a parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Ministério do Desenvolvimento Agrário, governo federal.

Vínculos principais de sua constituição territorial, política e pedagógica

O IEJC é uma escola organizada para atender demandas nacionais de formação e escolarização do MST, especialmente a partir de uma relação orgânica com seus setores de trabalho. Hoje estão nesta relação mais direta os setores de “Produção, Cooperação e Meio Ambiente”, “Educação” e “Saúde”; o setor de “Formação” também integra o Coletivo Político-Pedagógico da escola, mesmo sem ter responsabilidade direta por algum curso específico, o que somente ocorreu durante a realização do TAA. O setor de “Comunicação” participou das instâncias da escola durante a realização do seu curso específico.

Embora voltada especificamente para os estudantes das áreas de Reforma Agrária, a escola mais recentemente abriu-se também à participação de estudantes de outros Movimentos Sociais,

especialmente os que integram a Via Campesina Brasil e também o Movimento dos Trabalhadores Desempregados do RS, sendo cada demanda discutida pela coordenação do IEJC em conjunto com o setor do MST responsável pelo curso. Esta participação é mais significativa hoje nos cursos de graduação. O curso de Pedagogia foi coordenado por um colegiado composto pelas diferentes organizações da Via Campesina, incluído o MST, e pelo MTD. A Licenciatura em Educação do Campo deverá ter uma coordenação política semelhante.

A localização geográfica do IEJC em Veranópolis se deve à circunstância de disponibilidade das instalações físicas pela Congregação dos Padres Capuchinhos, através de um contrato de comodato que permite ao Iterra utilizar parte do prédio de um seminário que esta congregação possui neste município, região serrana do Rio Grande do Sul.

Há, pois, uma particularidade do IEJC no que se costuma chamar de “relação escola-comunidade”: não sendo esta uma região de assentamentos nem de potenciais acampamentos do MST, não é dali que se originam os seus estudantes; o Instituto se vincula ao município, principalmente através de relações comerciais, de trabalho e de uso de serviços públicos, mas sua “comunidade escolar” (ou seu “território”) fica fisicamente mais distante, constituída pelos assentamentos e acampamentos (ou outras comunidades camponesas) de onde são provenientes seus estudantes.

O IEJC nasceu junto com o Iterra e o Iterra nasceu para contribuir com a formação de quadros técnicos voltados para atuação nos assentamentos e com uma preocupação central nas questões relativas à organização da produção e à criação de agroindústrias,⁵ em sintonia com um dos principais debates do MST nesta época (anos próximos a 1995). A unidade escolar foi criada fundamentalmente para que o Iterra pudesse ter mais autonomia na proposição e no desenho curricular de cursos técnicos (combinados com a escolarização básica) que atendessem as demandas das áreas de Reforma Agrária; ou dito

⁵ Proposta Pedagógica do ITERRA, 1996.

de outra forma: que ajudassem na formação de técnicos militantes capazes de influenciar, pela atuação prática, na organização dos assentamentos; influência política, organizativa e técnica.⁶

Inicialmente se previu que a escola de Veranópolis fosse uma das “Unidades de Formação do ITERRA” que deveria aos poucos se expandir e criar diferentes unidades em outros estados do Brasil⁷. A então Escola Josué de Castro surgiu inicialmente para abrigar cursos formais como o TAC, supletivos de 1º e 2º graus e oficinas de capacitação de mão de obra agroindustrial, recebendo do MST “a tarefa especial de educar os participantes dos cursos ali promovidos para a *cooperação*”⁸. Durante um certo tempo escola e mantenedora se confundiram: mesma sede física, instâncias, pessoas responsáveis. Até hoje para muitas pessoas Iterra e IEJC são uma coisa só. E na prática, por motivos diversos, não foram criadas outras unidades escolares do Iterra. Um dos motivos diz respeito ao fato da legislação que autoriza o funcionamento de escolas ser de âmbito estadual, não sendo a mantenedora única necessariamente um facilitador do seu processo de criação. Para realização de cursos formais outros estados têm utilizado bem mais o expediente das parcerias com universidades e escolas técnicas, apostando na criação de centros de formação (não formalizados como escola) mantidos por diferentes entidades jurídicas.

⁶ A preocupação de origem do IEJC não foi centralmente com um desenho alternativo de escola e até hoje nem todos que com ele se envolvem o vêem na perspectiva de experimentação pedagógica nesta direção. Este ingrediente sempre esteve presente, até pela herança das discussões feitas na Fundep a propósito do desafio posto ao curso de Magistério de exercitar a construção do que se chamava na época de uma “escola diferente”, mas isto perdeu força no início do IEJC à medida que sua materialidade constitutiva foi a de montagem do curso Técnico em Administração de Cooperativas, que forçava o acento muito mais na organização de uma empresa coletiva e num método de capacitação para a constituição de cooperativas de produção autogestionárias e, talvez, também porque no primeiro ano não havia legalmente uma escola constituída, sendo o local inclusive chamado de “Centro de Veranópolis” e não de escola. Aos poucos isso foi se alterando em função da entrada de outros cursos no Instituto.

⁷ Proposta Pedagógica do ITERRA, 1996, pg. 3.

⁸ Proposta Pedagógica da Escola de Ensino Supletivo de 1º e 2º graus Josué de Castro, 1995, pg. 6, grifo nosso. Para frisar esta “meta” do processo de formação, na época foi escolhido como lema da escola: Educando para a Cooperação. Não temos registro de algum momento onde se tenha decidido retirar este lema, mas o fato é que aos poucos ele foi perdendo força tanto nos documentos como no cotidiano de discussões da escola. Em 2006 este debate foi retomado, relacionando-se à rediscussão da cooperação como uma das estratégias políticas importantes do MST para os assentamentos.

O que acabou acontecendo foi a criação de diferentes Unidades do Iterra, mas no próprio entorno do IEJC e todas com sede em Veranópolis e de alguma forma relacionadas ao processo pedagógico da escola. Hoje, além do IEJC são consideradas Unidades do Iterra: a Agroindústria, que existe desde 1997, mas foi formalizada como unidade independente em 2002; a Administração (antes Projetos e Contabilidade) criada como Unidade em 1999; e a Unidade de Educação Superior, criada formalmente em 2003, para abrigar e coordenar as iniciativas de cursos de graduação e pós-graduação realizadas pelo Iterra em parceria com diferentes Universidades.

O IEJC recebe estudantes jovens e adultos trabalhadores, homens e mulheres do campo, vinculados aos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, com predomínio de origem dos estados do centro sul do país, mas em algumas turmas ainda com a presença de estudantes também das regiões Norte e Nordeste⁹. Todos são indicados por coletivos e por isso trazem ao Instituto necessidades, expectativas e responsabilidades não apenas pessoais, mas também do grupo ou da comunidade que representam. Geralmente as turmas de estudantes se compõem com idades, origens étnicas e traços culturais diferenciados; em alguns cursos predominam homens, em outros mulheres; nas turmas mais recentes predominam estudantes mais jovens (faixa etária de 17 a 25 anos), muitos deles com vivências urbanas (especialmente os que vêm dos novos acampamentos).

Em relação ao vínculo com o Movimento Social, cada curso tem uma certa variação de perfil, mas de modo geral predomina a combinação entre dois perfis de educandos que chegam ao IEJC: adultos com uma longa experiência de trabalho no campo e de militância na organização, e que não tiveram condições anteriores de escolarização e de formação técnica, sendo isto o que buscam principalmente no IEJC; são educandos que já experimentaram com bastante intensidade a “Pedagogia do Movimento”, embora ainda sem ter refletido melhor sobre isso; ou, outro perfil, educandos mais jovens, filhos de famílias assentadas e ou recentemente acampados, e que há pouco concluíram a educação fundamental, geralmente com

⁹ O IEJC nasceu como escola nacional recebendo estudantes de todo o país, embora sempre quantitativamente tenha predominado a origem das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste pela proximidade geográfica; aos poucos, à medida que se ampliam as alternativas de escolarização e de realização de cursos técnicos em outros estados, diminui a presença de pessoas dos estados mais distantes.

pouca inserção e com menos vivências no Movimento; nem sempre chegam sabendo o que precisam e pretendem em relação à sua formação. O que esperam é encontrar uma “escola diferente” que vai ajudá-los a se capacitar para atuar na organização; há ainda aqueles jovens/adolescentes de acampamentos ou assentamentos que vêm apenas em busca de uma alternativa de escolarização de nível médio, o que ainda não conseguem facilmente nos seus locais de origem, sendo sua indicação menos relacionada a demandas de formação específicas do Movimento.

Nos últimos anos tem havido uma tendência de predomínio nas turmas deste segundo perfil, ou seja, daqueles educandos ainda sem “território demarcado” no Movimento Social, o que vem exigindo novas estratégias pedagógicas, e motivando algumas reflexões mais de fundo sobre a real “missão” desta escola, originalmente criada para atender a outro tipo de demanda¹⁰.

O atual PROPED IEJC¹¹ indica como sendo a finalidade principal da escola a de “participar de um projeto de humanização das pessoas que ajude também a formar os sujeitos sociais da construção de um projeto de desenvolvimento do campo e de país comprometido com a soberania nacional, com a Reforma Agrária e outras formas de desconcentração da renda e da propriedade, com a solidariedade, com a democracia popular e com o respeito ao meio ambiente. Um projeto que deverá incluir necessariamente transformações culturais, e uma nova forma de pensar e de fazer a educação e a escola do povo, do campo e da cidade, onde o próprio povo seja o sujeito condutor de seu projeto de formação humana”. (2001, pg. 12)

Enquanto concepção pedagógica, os vínculos principais assumidos pelo IEJC em seu Projeto Pedagógico são: – com a organicidade e o movimento da luta e da formação dos sujeitos do MST, suas

¹⁰ Fonte principal desta descrição de perfil: PROPED IEJC. Num documento de síntese do balanço dos dez anos de Iterra elaborado em março de 2005, aparece mais explicitamente a preocupação com a mudança de perfil nos últimos anos e a necessidade de rediscutir o papel desta escola no conjunto das iniciativas de escolarização vinculadas aos Movimentos Sociais do Campo.

¹¹ O texto do PROPED atual é de 2001. Antes disso podem ser considerados como documentos de equivalente finalidade: o da “Proposta Pedagógica do TAC”, que orientou o primeiro período da escola onde curso e escola se confundiam (1995); a “Proposta Pedagógica da EJC” (1995) que em sua primeira versão junta escola e Iterra e na de 1996 já faz esta distinção; e a “Proposta Pedagógica do ITERRA” (1996).

demandas formativas, a inspiração organizativa que representa para a escola e sua elaboração teórica, especialmente a sintetizada na expressão “Pedagogia do Movimento”; – com o movimento prático-teórico da Educação do Campo; – e com a construção coletiva de um Projeto Popular (socialista) para o Brasil.

Em relação ao projeto de formação humana o entendimento é de que “a grande finalidade da educação é a humanização das pessoas, e que a escola precisa ser trabalhada como um lugar de formação humana, assumindo a complexidade, o movimento e a incompletude inerentes a esta tarefa. Neste sentido um projeto pedagógico é um projeto de ser humano, ou seja, uma intencionalidade consciente e explícita em relação ao ser humano que queremos ajudar a formar, com que valores e postura diante do mundo, através da nossa prática coletiva de educador, e dos inúmeros detalhes e escolhas que compõem o cotidiano pedagógico da escola” (PROPED IEJC, 2001, pg. 13).

No PROPED da escola são indicadas onze dimensões de formação humana que devem orientar a organização do seu trabalho educativo/pedagógico.¹² Pelas discussões atuais da escola podemos dizer que estas dimensões acabam se articulando e se concentrando em quatro básicas, com ênfases e desdobramentos às vezes um pouco diferenciados entre cursos e entre momentos conjunturais da escola. Estas dimensões são as seguintes: a *formação política e ideológica*, que se combina com a formação de valores e educação do caráter, da postura de cuidado com a vida, do cultivo da identidade de Sem Terra e de classe trabalhadora, a *capacitação para inserção no mundo do trabalho e da produção*, que inclui a formação técnico-profissional, a *educação/capacitação organizativa* que se vincula às demais e também com a formação econômica e administrativa, e a dimensão dos *aprendizados de natureza mais especificamente escolar*, que se vincula com o que no PROPED se indica como capacidade de estudo e pesquisa.

¹² As onze dimensões de formação humana indicadas no PROPED IEJC são: formação política e ideológica, formação de valores e educação da sensibilidade, cultivo da identidade Sem Terra, cultivo da memória e aprendizado da história, capacidade de estudo e pesquisa, formação técnica e profissional, formação organizativa, formação econômica e administrativa, formação pedagógica, formação para o lúdico e cuidado com a terra e com a vida.

Características de funcionamento da escola

Queremos nesta parte chamar a atenção para as principais características de funcionamento do IEJC ou do que podemos chamar de sua *forma pedagógica*. Há características que podem ser identificadas como de *configuração*¹³, ou seja, aquelas que estabelecem as condições objetivas em torno das quais se desenvolve o processo educativo nesta escola; são traços que expressam escolhas feitas a partir das circunstâncias de nossa realidade particular. E há também algumas características de funcionamento da escola que são próprias do *método pedagógico* construído desde esta configuração.

As principais características de *configuração* do IEJC são, pela nossa percepção da realidade atual, as seguintes:

Organização curricular por etapas, constituídas através de “ciclos de alternância” entre tempo/espço escola e tempo/espço comunidade. Esta é uma característica que nos acompanha desde o começo; foi desenhada para atender a uma circunstância objetiva: poder trazer estudantes de diferentes e às vezes distantes lugares sem ter que desenraizá-los do trabalho de origem e da própria dinâmica do Movimento Social. Aos poucos isso se tornou uma estratégia pedagógica: pensar o processo educativo desta escola, e de cada um de seus cursos, acontecendo em diferentes tempos e lugares, com ênfases, atividades e educadores diferenciados. Com algumas variações entre os cursos, de modo geral cada turma realiza um Tempo Escola e um Tempo Comunidade a cada semestre, sendo de aproximadamente dois meses por etapa a permanência no IEJC. Já foi de até 75 dias; às vezes, dependendo das características específicas do curso é de um mês, mas isso é considerado exceção.

Ficam simultaneamente na escola duas ou três turmas, o que pode oscilar entre 60 e 150 estudantes, dependendo também do tamanho

¹³ Que na linguagem utilizada no texto sobre o Método Pedagógico do Instituto são identificadas como sua “engenharia social”, expressão tomada de empréstimo do método do “laboratório experimental de capacitação massiva”. (Cadernos do ITERRA ano IV, nº 09, Instituto de Educação Josué de Castro: *Método Pedagógico*, dezembro de 2004. Daqui em diante este texto será referido como MP, 2004)

das turmas, sempre maiores no começo do curso.¹⁴ Os cursos têm realizado também uma etapa preparatória (prática iniciada com o MAG 6 em 1997), com duração aproximada a 30 dias, que não compõe a sua estrutura curricular formal/oficial, tendo como objetivos principais o conhecimento recíproco (para o estudante decidir se quer mesmo fazer o curso e freqüentar este tipo de escola, e para a escola e a coordenação do curso poderem se preparar para atender a estes sujeitos concretos) e a inserção da turma na estrutura organizativa da escola. Em alguns períodos acontecem também no mesmo espaço escolar algumas oficinas ou cursos breves que recebem pessoas de fora por um tempo de dias ou semanas, com inserção parcial nos tempos e na organização do IEJC.

A organização por etapas traz como característica decorrente um constante recomeço de processos; como nem todas as turmas começam suas etapas ao mesmo tempo, são curtos os períodos de convivência entre as mesmas pessoas; podem chegar a dois meses, mas podem se resumir a alguns dias. Há sempre educandos e ou educadores chegando e saindo da escola, sendo “inseridos” ou sendo “enviados”, começando e continuando tarefas e obras.¹⁵

Organização da escola em torno de cursos. Do ponto de vista do funcionamento, isso significa que a escola é movida por duas dinâmicas (com suas relações) combinadas: – a do método pedagógico da escola que é comum para todos, por onde passam a organização do trabalho de educandos e educadores, os processos de gestão coletiva, as

¹⁴ Estamos neste momento num período de transição: a escola começou com uma turma em TE e uma em TC, logo passou para duas turmas simultâneas na escola e depois para três turmas simultâneas; para 2006 a decisão foi de retorno para duas turmas simultâneas, tendo em vista garantir um melhor acompanhamento pedagógico aos estudantes; para evitar que alguma turma fique muito tempo sem retornar à escola, optou-se por um calendário de transição, com períodos também durante 2007 que terão três turmas e outros períodos com duas. Isto quer dizer que há hoje na escola um planejamento de organização de trabalho, de tempos e de horários para as duas situações.

¹⁵ É chamado de “inserção” o período intencionalizado pela escola para que estudantes ou educadores que estão chegando possam entrar no processo ou no “trem em movimento”, sem que seja necessário desacelerá-lo completamente. E já há algum tempo se instituiu um chamado “ato de envio” toda vez que uma turma sai da escola, seja porque os estudantes estão voltando para sua comunidade de origem, seja porque a turma vai fazer alguma prática em outro local; o sentido do “envio” é expressar que nada se encerra ou termina; apenas continua em outro lugar.

estratégias de acompanhamento e avaliação,...¹⁶ e que envolve atividades e pessoas específicas (geralmente os chamados “educadores fixos” ou permanentes na escola); – e a dinâmica de implementação do Projeto Pedagógico de cada curso, em especial no que se refere aos componentes curriculares previstos para cada etapa, e mais incisivamente aos da formação técnico-profissional, que implica em um planejamento específico e o envolvimento de atividades e de pessoas (articuladas principalmente pelo setor do Movimento Social responsável pelo curso) que vêm para a escola para esta tarefa, seja como coordenação do curso ou como acompanhamento dos estudantes (CAPP Turma), permanecendo no IEJC somente no período correspondente ao Tempo Escola da respectiva turma. O Projeto Metodológico (PROMET) que é elaborado para cada etapa de cada turma serve como síntese da orientação combinada.¹⁷

Escola de tempo integral, 24h dia. Todos os estudantes e também parte dos educadores do IEJC (especialmente os itinerantes) moram na escola, que possui alojamentos e refeitório coletivos. Os alojamentos de educandos e de educadores estão em espaços físicos diferentes (alas diferentes do mesmo prédio); o refeitório e todas as outras áreas de uso são comuns e coletivas, incluindo as salas de trabalho. Esta característica exige uma intencionalidade ou pelo menos uma preocupação de “dia inteiro” da escola ou da “coletividade” com seus membros, assim como exige olhar para um leque maior de dimensões do processo educativo/formativo e incluir as relações de convivência como um dos objetos importantes do processo pedagógico da escola.

¹⁶ A avaliação formal (escolar) dos estudantes também é comum ao conjunto dos cursos, orientada pelo Regimento do IEJC, que desde 2001 a instituiu como “processo sistemático, cumulativo e participativo de acompanhamento de todos os tempos e espaços educativos que são vivenciados no ambiente escolar”, sendo seus resultados expressos através de “parecer descritivo” que indica aprovação ou não do estudante na etapa. (Regimento Escolar, pg. 8)

¹⁷ Esse foi o jeito encontrado até aqui para ao mesmo tempo tornar viável o funcionamento da escola (especialmente número e qualificação dos educadores) e materializar no dia a dia a relação Escola-Movimento Social (pelos setores de trabalho do Movimento); na prática há muitas variações na maneira como esta relação vem ocorrendo em cada curso/cada setor. Nas últimas reuniões do Coletivo Político-Pedagógico do IEJC (2006 e 2007) a relação escola-curso vem sendo indicada como uma questão a ser melhor refletida no próximo período.

Dia a dia na escola organizado através de diferentes tempos (e espaços) educativos. Esta também é uma característica que temos desde a origem: nem só com aulas e em salas de aula acontece a educação no IEJC. Porque, como esclarece o PROPED, “escola não é só lugar de estudo, e menos ainda um lugar aonde se vai apenas para ter aulas, por melhor que elas sejam, ou devam ser. Se a escola é um lugar de formação humana, as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas de modo que se tornem educativas. (...) Mas daí é preciso planejar coletivamente tempos para que elas aconteçam, e proporcionar aos educandos condições de gerir o tempo do processo educativo, estabelecendo prioridades e assumindo tarefas, metas e responsabilidades diante disso” (pg. 23). Ou seja, além de possibilitar uma intencionalidade explícita em relação às várias dimensões da formação, a montagem dos tempos educativos é vista pela escola como ferramenta específica de uma das dimensões educativas que é a “formação (ou capacitação) organizativa”.¹⁸ Os tempos e sua duração e distribuição diária ou semanal podem ser modificados sempre que a leitura do processo o exigir. Há uma indicação de limite máximo do tempo das atividades consideradas como parte do processo pedagógico: não mais do que 12 horas de atividades no dia; não mais do que 72 horas na semana (MP, 2004, pg. 24).

Atualmente estão em vigência os seguintes tempos educativos no IEJC, com alguma variação entre turmas e cursos: Formatura (apresentação das pessoas à coletividade pela manhã com informes e momento de mística, duração aproximada de 20 minutos), Aula (5 horas), Trabalho (2 horas), Reflexão Escrita (20 minutos), que são tempos diários (excetuando-se os domingos) e Tempo Oficina (4 horas por semana), Encontros do Núcleo de Base (6 horas por semana), Notícia (3 horas por semana), Educação Física (2 horas por semana) e Cultura (atividades artístico-culturais coletivas, 3 horas por semana).¹⁹ Os tempos educativos se realizam em diferentes espaços

¹⁸ “Propositalmente subdividimos o dia em vários tempos controlados cronologicamente o que cria um impacto cultural gerado pelo exercício de controles de unidades de tempo cobrados pela interação social (o atraso de um atrapalha a vida dos outros)”. (MP, 2004, pg. 22)

¹⁹ O tempo leitura ora entra ora sai como tempo específico. Quando sai costuma ficar como atividade do tempo aula ou do tempo NB, dependendo da natureza dos textos ou do objetivo da leitura. Este conjunto de tempos costuma ter variações para os cursos de graduação que acontecem no espaço do IEJC.

físicos da escola, considerados como “espaços pedagógicos” ou espaços que integram seu “ambiente educativo”²⁰.

A escola é de jovens e adultos, mas também se estrutura e organiza seu trabalho para acolher a infância e desenvolver práticas de educação infantil. A crescente presença das crianças no IEJC (notadamente de zero a 4 ou 5 anos), que são filhas de educandos e também de educadores, foi aos poucos incluindo alguns traços específicos no nosso desenho de escola. A primeira “ciranda infantil”²¹ começou a funcionar em 1997 com duas crianças, filhas de educandas que também eram educadoras da escola. Hoje a ciranda costuma ter em torno de 15 crianças; em alguns períodos este número aumenta, em outros diminui. Há na escola uma unidade de trabalho específica para tratar da educação infantil, espaços físicos exclusivos para as crianças de diferentes faixas etárias; discute-se projeto e método pedagógico para a ciranda e a atividade de articular e preparar seus educadores integra o planejamento pedagógico e econômico do Instituto.

As crianças têm seus próprios tempos, mas também participam de alguns tempos educativos junto com os adultos (especialmente do tempo formatura de manhã e de atividades artístico-culturais das noites). Acabam introduzindo elementos particulares nas relações de convivência entre educandos, entre educadores (particularidade que às vezes contribui para o aumento das tensões no processo pedagógico da escola e às vezes, ao contrário, ajuda a distensioná-lo) e também nas relações com as próprias pessoas da cidade de Veranópolis e os visitantes do IEJC, que nem sempre conseguem compreender este tipo de característica de uma escola de tempo integral, mas também de “vida por inteiro”, como a nossa.

²⁰ No texto do Método Pedagógico se indica como “espaços pedagógicos” todos os espaços físicos da escola que são trabalhados com alguma intencionalidade pedagógica (2004, pg. 62). São atualmente os principais: espaço de leitura, rádio interna, parque infantil, ciranda infantil, praça, agroindústria, galpão de artes, biblioteca, centro de documentação, salas de trabalho das unidades de produção, salas de aula, sala de informática, sala de didática, padaria, horta, sala de TV, piso tabuleiro de xadrez, espaço atendimento saúde, mercado “produtos da terra”, espaços de convivência. Detalhe: cada turma tem sua sala de aula, onde acontece a maior parte de seus encontros coletivos; é organizada pelos estudantes e geralmente é ornamentada com símbolos do Movimento e da própria turma.

²¹ Ciranda Infantil é o nome que o MST utiliza para tempos e espaços dedicados à educação das crianças de zero a seis anos.

Trabalho e gestão da escola são assumidos coletivamente por educandos e educadores. A organização destes processos tem variado ao longo do percurso do IEJC, mas o elemento básico de configuração do funcionamento da escola é este: nesta escola os estudantes não vêm apenas para estudar; eles também garantem muitas das tarefas relacionadas à sua sobrevivência, ajudam na sustentação econômica da escola e têm a possibilidade de participar diretamente dos processos de gestão da vida escolar, exercitando na prática alguns dos princípios organizativos do MST. Em relação aos educadores há diferentes níveis de inserção nos processos do Instituto, o que será explicado mais adiante.

Há uma *Base Curricular formal/oficial de cada curso organizada por disciplinas* que se desenvolvem no tempo aula, em períodos intensivos a cada etapa. Na escola não trabalhamos com “períodos de aula” de 60 minutos, mas com um número de horas e dias seguidos para cada componente curricular. As disciplinas se combinam com outros componentes curriculares não disciplinares, próprios da forma pedagógica do IEJC, que incluem atividades definidas pela turma (seminários temáticos, por exemplo) ou que se referem a processos estabelecidos pelo curso tais como a pesquisa que precisa resultar em um “trabalho de conclusão” e os “estágios” realizados em diferentes etapas.²² O EJA Médio (Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) foi um curso que buscou trabalhar as disciplinas articuladas por áreas do conhecimento e em torno de focos temáticos estabelecidos para cada etapa.²³

Registre-se também que os cursos do IEJC (com exceção do EJA Médio) sempre desenvolveram um *currículo combinado entre educação básica de nível médio e curso técnico-profissional*. Até 2004 havia uma exigência legal de matrículas separadas (embora podendo

²² Trabalho de Pesquisa e Estágios ou Práticas de Campo (às vezes incluindo “visitas técnicas”) são atividades que integram a base curricular de todos os cursos do IEJC, variando temáticas e jeitos, mas sendo comum a característica processual, ou seja, com movimentos que acontecem ao longo de diferentes etapas, e envolvendo uma combinação de tarefas de Tempo Escola e de Tempo Comunidade.

²³ Um detalhe que merece registro: no IEJC sempre tivemos como disciplinas a Filosofia e a Sociologia, que somente a partir de 2006 a legislação educacional voltou a incluir como obrigatórias no currículo do ensino médio. Em nosso caso, nos primeiros anos da escola estas disciplinas (e também a Economia Política) eram registradas como estudos complementares ao “currículo oficial” e a partir de 2001 passaram a integrar formalmente a base curricular ou o “Plano de Estudos” da nossa educação básica de nível médio.

ser concomitantes) e bases curriculares distintas, o que tornava um pouco mais trabalhosa a busca da “integração”, já que não estava dada em cada projeto original de curso e havia a exigência de registros escolares diferentes. Uma exceção é o Curso Normal que por atender a outro tipo de legislação sempre pode ser um curso único (o que em nosso caso aconteceu através de sua nova legalização em 2001).²⁴ O IEJC ainda não definiu fazer os ajustes (que precisam ser encaminhados para aprovação do CEED RS) que tornariam legalmente o TAC e o TSC cursos de “ensino médio integrado com a educação profissional técnica”, o que é agora facultado às escolas pela legislação (decreto presidencial 5.154/2004).

Educadores de diferentes tipos e com níveis diferenciados de participação na escola. Segundo o PROPED são considerados educadores no IEJC todas as pessoas que desenvolvem tarefas ou funções de condução e de implementação de seu projeto pedagógico. Isto inclui: os trabalhadores e as trabalhadoras permanentes do IEJC, que atuam em suas diferentes unidades de produção e serviço (e que também podem ser monitores de oficinas de capacitação), e os que entre estes integram especificamente o Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico (CAPP); seu quadro de professores e professoras (que atuam especificamente no tempo aula e em torno das disciplinas previstas na base curricular de cada curso); as pessoas designadas pelos Setores do Movimento Social e pela Mantenedora para coordenação dos cursos e acompanhamento específico de cada turma (CAPP Turma) e os próprios estudantes, sempre que no cumprimento de tarefas desta natureza (pg. 11).

Não há um corpo docente fixo no IEJC, mas sim uma rede itinerante de professores provenientes de universidades, escolas e outras entidades educacionais amigas e solidárias ao ITERRA. Esta é certamente uma particularidade em relação a outras escolas, implicando numa atuação mais restrita deste tipo de educador em relação ao conjunto do processo pedagógico do IEJC.²⁵ Isso dificulta

²⁴ Antes o nosso curso era uma combinação de “supletivo de 2º grau” com uma “habilitação de Magistério para docentes leigos” (que legalmente deveriam acontecer um após o outro).

²⁵ Restrita a um dos tempos educativos que é o das aulas e a espaços como sala de aula e biblioteca, mas com uma duração diária significativa, se comparado aos demais tempos e se considerarmos que é um tempo menos acompanhado pelas outras equipes de educadores.

um trabalho de equipe entre os professores, mas ao mesmo tempo enriquece o processo com diferentes experiências, olhares e tempos de inserção nesta prática educacional específica. A articulação entre os componentes curriculares é garantida pela mediação da coordenação do curso e do CAPP, facilitada quando é o mesmo professor que desenvolve o trabalho nas diferentes etapas. Em alguns cursos tem se estimulado a constituição de equipes de docentes por área do conhecimento ou pelo foco das atividades ou processos do curso (pesquisa, práticas pedagógicas...) para estudos, planejamento e avaliação conjunta do trabalho em cada etapa, através de interlocuções “virtuais” ou encontros em seus locais de origem, sempre que possível com a presença dos educadores permanentes da escola.

O IEJC tem dois níveis de gestão, que envolvem processos específicos, mas que se articulam e influenciam entre si. Um deles é o que pode ser chamado de “gestão institucional”, que diz respeito a decisões mais estruturais como, por exemplo, abrir ou fechar um curso, mudar o sistema de avaliação da escola, fazer convênios externos; e o outro é o da “gestão da vida escolar”, relacionada ao funcionamento do Instituto no seu dia a dia. As decisões do primeiro nível de gestão são tomadas pelas instâncias da mantenedora da escola, que são a Assembléia Geral e a Direção Política do Iterra (por sua vez no seu vínculo político com as demandas do Movimento Social) junto com a Direção Política do IEJC, por ela nomeada, e o seu Coletivo Político-Pedagógico (CPP) composto pelos educadores responsáveis pelo acompanhamento do processo pedagógico interno, pelas coordenações dos cursos em andamento na escola e por representantes dos setores nacionais do MST com cursos ou outras atividades de formação no IEJC. As decisões do segundo nível de gestão são tomadas pelo conjunto dos educandos e educadores presentes em determinado período na escola, e seus processos integram o método pedagógico do IEJC²⁶.

²⁶ Na gestão aqui chamada de institucional, tanto educandos como educadores que não sejam das instâncias não têm participação direta, mas por representação ou pelo envio direto de propostas (geralmente enquanto turmas). Não há representação específica de estudantes na Direção Política do Iterra nem na Direção e no Coletivo Político-Pedagógico – CPP do IEJC. O entendimento consensuado na época em que estas instâncias foram constituídas foi de que (1º) em nossa escola os estudantes não devem ser tratados como uma “categoria” à parte, à medida que somos todos integrantes da mesma organização e

Há também algumas *características metodológicas* de funcionamento da escola que são próprias do *movimento pedagógico* pretendido. Para esta contextualização geral destacamos as seguintes:

Inserção de educandos e educadores numa estrutura orgânica que garante o funcionamento da escola. Desta estrutura fazem parte as instâncias e suas funções, as atribuições das pessoas, os fluxos de decisão, execução e controle.²⁷ A escola, desde seu início, tomou como base a estrutura orgânica do MST, com seu jeito de funcionamento e seus princípios organizativos, mas adaptada à especificidade de uma escola.

A concepção de gestão do IEJC pode ser sintetizada no seguinte princípio: “todos participando de todo o processo de forma organizada”. E “todo o processo” deve incluir os momentos de análise, de planejamento (tomada de decisões), de organização do trabalho, de execução, controle/acompanhamento do que está sendo executado e de avaliação (do processo e dos resultados). Este é o nosso entendimento de “gestão democrática”.

A escola tem uma estrutura orgânica expressa em um organograma com vários espaços que vão dos Núcleos de Base (NB) até as Unidades com seus Postos de Trabalho. Este movimento, que assume o princípio da horizontalidade de uma democracia direta (e não representativa), é composto de uma *democracia ascendente* que se completa com uma *democracia descendente*. O papel de cada um dos espaços está descrito no Regimento Interno da escola. A *democracia ascendente* é a que vai dos NB, onde estão inseridos todos os participantes, até o Encontro (ou Assembléia) Geral de todos os NB. Nela acontecem os debates de base até chegar na tomada de decisão pela coletividade.

decisões de caráter mais “perene” devem ser tomadas por quem representa, em cada momento, os interesses também mais “perenes” desta organização; e (2º) a lógica da alternância, com permanente entrada e saída de estudantes da escola, inviabiliza sua participação direta e real em processos decisórios próprios deste nível de gestão e uma participação artificial não seria capaz de atingir nem os objetivos políticos nem os formativos do IEJC.

²⁷ Estes fluxos dizem respeito ao que no MST (e na escola) se costuma chamar de “organicidade”, que são as relações entre espaços, instâncias e pessoas que dão movimento (vida) à estrutura e garantem, afinal, o funcionamento do conjunto do processo, seja do movimento/organização social, seja da escola. Aprender a construir e a fazer funcionar uma estrutura orgânica como essa, é sem dúvida uma das grandes metas de capacitação pretendida pelo nosso desenho de escola.

A *democracia descendente* é a que vai do Encontro Geral até os Postos de Trabalho. Ela indica o caminho da tomada de decisão feita pela coletividade até sua implementação por quem tem cada atribuição específica de execução (MP, 2004, pp. 35-36).

Inserção de educandos e educadores nos processos de produção e de prestação de serviços que sustentam o funcionamento da escola através de uma determinada forma de organização do trabalho. Atualmente isto quer dizer que cada pessoa tem um posto de trabalho que integra uma unidade de produção que por sua vez constitui um setor de trabalho, sendo todos os postos relacionados ao funcionamento cotidiano da escola: desde a sobrevivência das pessoas neste espaço até a organização das atividades de sala de aula, passando pela produção do “galpão de artes”, pela projeção de cinema na comunidade e outros tantos serviços relacionados ao processo pedagógico do Instituto.²⁸

O princípio básico é o de “todos trabalhando e trabalho organizado para todos”, que se relaciona a um dos grandes objetivos desta escola que é formar trabalhadores na perspectiva de uma sociedade do trabalho (para “além do capital”). A concepção que nos orienta é a do “trabalho como princípio educativo” integrado a uma “formação específica para as exigências do mundo do trabalho concreto”, que em nosso caso é o trabalho vinculado aos processos produtivos do campo, e particularmente aos dos assentamentos de Reforma Agrária e dos setores de atividades em que se organiza o Movimento Social.

A perspectiva assumida pela forma de organização do trabalho no IEJC é principalmente a da formação para a *cooperação*, dando-se ênfase ao planejamento coletivo do trabalho, à análise do tipo de processo produtivo que vai sendo utilizado, visando torná-lo o mais “socialmente dividido possível” e garantindo a reflexão e a avaliação sobre o envolvimento e desempenho de cada pessoa no trabalho (MP, 2004, pg.28). A escolha pela organização em postos de trabalho objetiva um aprendizado fundamental para as práticas de cooperação desenvolvidas em vista de uma sociedade de trabalhadores: saber o que fazer dentro de uma totalidade de trabalho mais ampla (o posto em relação à unidade, a unidade em relação ao setor e o setor em

²⁸ A partir de 2007, por questões de funcionamento da Mantenedora, o IEJC passou a contratar serviços externos de hospedagem e alimentação.

relação ao conjunto da escola) construindo esta visão de totalidade do processo pela necessidade objetiva das relações entre as atribuições de um posto e outro, às vezes de unidades e mesmo de setores diferentes.

Centralidade do processo pedagógico na constituição/educação da coletividade, fazendo dela o principal foco de intencionalidade formadora da escola. Não se trata de desconsiderar as pessoas e nem sua “individualidade”, mas de trabalhar a educação de cada um desde seus vínculos sociais e pela sua inserção em uma coletividade. Um desdobramento metodológico importante é a necessária ênfase pedagógica nos processos de gestão da escola, sendo boa parte do trabalho dos educadores dedicada ao *acompanhamento* da coletividade, seja a *primária*, o Núcleo de Base, seja a *intermediária*, a Turma, seja a coletividade *geral*, composta pelo conjunto dos coletivos de educandos e de educadores.²⁹

O acompanhamento como elemento metodológico fundamental do processo pedagógico da escola, entendido como “uma função [também] coletiva de orientar e fazer junto com os educandos o seu processo de formação” (MP, 2004, pg. 104). Para isso o IEJC tem (e traz para o Tempo Escola de cada etapa) pessoas (educadores) com a tarefa específica de “fazer a leitura permanente do movimento pedagógico e político do processo educativo da coletividade e de cada pessoa, combinada com a leitura do movimento do Movimento, para poder criar e dinamizar o ambiente educativo da escola.”³⁰ Faz parte da tarefa destes educadores preparar também os educandos (e os próprios educadores) para que realizem o acompanhamento entre si, especialmente através de seus Núcleos de Base. Na escola a coordenação de todo o processo de acompanhamento é realizada pelo chamado CAPP (Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico),

²⁹ Makarenko é uma das referências teóricas importantes que o IEJC assumiu no entendimento do conceito de coletividade e dos princípios de educação através da constituição de coletivos, combinados com os princípios do MST. Unidade, Disciplina e Participação constituem o tripé básico de sustentação de uma coletividade (ou organização), especialmente se seus sujeitos assumirem objetivos comuns vinculados a um projeto de transformação social. (Cf. MP, 2004, pp. 43-50.)

³⁰ “Isto quer dizer perceber e analisar principalmente as contradições, as fases do processo, os momentos de estagnação, e as transformações da realidade, de cada momento, de cada situação, da coletividade, das pessoas e seu contexto, e a partir daí orientar o movimento pedagógico...” (MP, 2004, pg. 104)

que se desdobra em um CAPP específico para cada turma, e que promove a cada semana um Seminário de Avaliação do Processo (SAP), momento importante para unificação desta leitura da realidade feita pelos diferentes coletivos e para definição de ações prioritárias na semana ou no período seguinte.

O método pedagógico da escola prevê que também o Tempo Comunidade de cada estudante seja acompanhado, mas neste caso desde as lógicas diferenciadas de estrutura orgânica em que as pessoas estão inseridas nos seus locais de origem (ou de destino) e com a participação de educadores ali definidos. Na prática hoje acontecem diversas formas de acompanhamento do Tempo Comunidade, a maioria delas com bem menos intensidade e permanência em relação ao que ocorre no Tempo Escola, mas com uma força pedagógica proporcional à intencionalidade da inserção das pessoas nas tarefas e na organicidade do Movimento. Ou seja, no Tempo Comunidade o tipo de tarefas e de atribuições em que os estudantes se envolvem na organização (ou no assentamento ou acampamento) acaba tendo um peso formador maior do que o acompanhamento pessoal que recebem; mas quando esses dois movimentos se combinam (geralmente em situações específicas), os resultados educativos tendem a uma explicitação mais imediata, influenciando significativamente na própria atuação destes estudantes quando retornam à escola.

Processo de avaliação que envolve a todos, educandos e educadores, e que busca dar conta das diferentes dimensões trabalhadas pela intencionalidade da escola. Hoje no IEJC estamos trabalhando com três níveis formalizados de avaliação: a avaliação das pessoas (todas as envolvidas no processo pedagógico), a avaliação da escola (especialmente em sua organicidade) e a avaliação institucional (do IEJC como unidade do Iterra), com seus objetivos, sujeitos, procedimentos, instrumentos, periodicidade e fluxo estabelecidos em um documento que vai sendo ajustado periodicamente a partir das discussões da coletividade escolar, com as decisões ratificadas pelo seu CPP (Coletivo Político e Pedagógico). Em 2006 foram feitos ajustes nos focos e procedimentos do nível de avaliação das pessoas, de modo a garantir mais rigor e maior incidência educativa da avaliação no processo da escola. Atualmente os focos

são: Gestão Política, Convivência e Militância; Gestão Econômica e Desempenho no Trabalho; e Aprendizagens ligadas ao Curso (entendido aqui na relação entre ensino médio e educação profissional), com algumas diferenciações quando se trata da avaliação dos educadores, consideradas suas formas diversas de atuação na escola.

Um dos desafios do jeito atual de organizar o processo de avaliação se refere à formulação das chamadas “metas de aprendizagem”, elaboradas coletivamente para cada etapa, de modo a objetivar alguns aspectos básicos do perfil de formação pretendido e que então devem ser mais rigorosamente verificadas e acompanhadas.

Acento em aprendizagens compreendidas como capacitação, entendida como preparo das pessoas para atuar como sujeitos de suas ações e de intervenções concretas na realidade. Na escola isto significa privilegiar o espaço das oficinas (seja em um tempo educativo específico ou no conjunto do processo) que visam desde a aquisição de determinadas habilidades até a plena participação na gestão da coletividade. Nesta lógica a escola é pensada como um lugar de ensino (lógica da socialização de conhecimentos já produzidos pela humanidade), mas também de práticas e de situações objetivas que produzem a necessidade de aprender a fazer ou a agir (MP, 2004, pg. 72) ou a produzir novos conhecimentos.³¹ Pode ser uma situação “artificial” criada para uma oficina específica, ou mesmo para uma determinada aula; mas pode ser um problema real que precisa de solução imediata, seja em relação ao funcionamento da escola, seja em uma prática desenvolvida em outro lugar (um assentamento, por exemplo).

Orientação de estudos em vista de construir uma visão de mundo, uma concepção de história, de sociedade, tarefa educativa considerada fundamental para uma escola de educação básica de nível médio que trabalha com sujeitos e objetivos como os nossos. Há no IEJC uma intencionalidade na escolha dos conteúdos de ensino especialmente

³¹ No IEJC já foi mais forte a preocupação de educadores e educandos em compreender mais a fundo a lógica pedagógica da capacitação, o que talvez seja retomado agora, a propósito da ênfase da avaliação nas metas de aprendizagem: para elaborar metas e definir os melhores instrumentos para aferi-las, é preciso ter bem claro de que tipo de aprendizagem se trata.

de disciplinas ou outras atividades de estudo que mais diretamente conseguem ajudar os estudantes a perceber a visão de mundo que já possuem e a organizar e a consolidar/transformar interpretações, convicções, idéias. Buscamos trabalhar na escola processos de estudo que permitam aos jovens e adultos avançar na compreensão teórico-prática da formação social, econômica, política e cultural da sociedade (e em especial da brasileira), da natureza e das diferentes dimensões da vida humana.

Ênfase no desenvolvimento da consciência organizativa de educadores e educandos, através de componentes do ambiente educativo que visem acelerar a capacitação em organização. É isto que hoje temos chamado do “tempero” do método pedagógico da escola, indicado pelo nome de *Oficina Organizacional de Capacitação (OFOC)*, ou seja, “trata-se de uma intencionalidade específica dentro do método pedagógico mais amplo” (PROPED, 2001, pg. 31) que não requer a inclusão de outros elementos de configuração da escola ou estratégias pedagógicas diferenciadas, mas sim implica em radicalizar “o princípio da alteração da existência social das pessoas envolvidas”, criando situações cuja materialidade exija o envolvimento real (autônomo) e ágil de todas as pessoas nas decisões da coletividade, assumindo conseqüências e trabalhando as contradições presentes no processo.

O método da OFOC supõe todas as características do movimento pedagógico que está sendo descrito aqui, “só que organizadas e dinamizadas dentro de uma lógica própria aos seus objetivos específicos, e com uma atuação de educadores preparados para isso” (MP, 2004, pg. 143). Como “tempero” é algo que faz “toda a diferença”, mas pode também não estar presente e nem mesmo ser buscado em todos os momentos do processo da escola. Isso depende da leitura das maiores necessidades de cada período e de ter as condições objetivas para dar centralidade à condução da coletividade por ela mesma.

Inserção de educandos e educadores na organicidade do Movimento Social como dimensão fundamental da práxis de formação pretendida. Em relação aos educadores permanentes isso implica em garantir sua participação periódica em outras atividades da organização

ou então que seu tempo de trabalho na escola possa ser alternado com outros tempos e espaços de atuação (seja nos assentamentos, acampamentos ou instâncias da organização). Em relação aos educandos a tarefa desta inserção (ou do aprofundamento da militância) é da própria organização, através das instâncias ou setores responsáveis pela indicação do estudante ao curso. Mas faz parte da intencionalidade desta escola ajudar a acelerar, acompanhar e avaliar este processo, garantindo uma integração efetiva entre tempo/espaço escola e tempo/espaço comunidade: diferentes práticas exigindo aprendizados teóricos e o avanço de uma formação mais integral; também planejando atividades específicas nesta direção para cada tempo comunidade e discutindo as formas de seu acompanhamento.

Do ponto de vista metodológico trata-se de trabalhar combinadamente a especificidade e a continuidade entre tempo/espaço escola e tempo/espaço comunidade. No tempo/espaço escola o pólo principal do movimento pedagógico é a coletividade escolar, em sua dinâmica, suas exigências, contradições. No tempo/espaço comunidade o educador principal deve ser o próprio Movimento Social, pela participação direta dos educandos nas lutas e em sua organização coletiva, também com sua dinâmica, suas exigências e contradições. Mas como trabalhamos com processos a especificidade pode se tornar relação ou combinação de atividades quando, por exemplo, no tempo comunidade os educandos realizam tarefas de pesquisa de campo (que se forem feitas para atender interesses da organização podem ser consideradas também como trabalho de militância) ou quando no retorno à escola analisam junto com os educadores seus limites de atuação no Movimento e que aprendizados o curso deve garantir para poder qualificá-la.

Elementos de Teoria Pedagógica

As escolhas de configuração e de método que deram origem à forma pedagógica atual do IEJC se fundamentam em convicções sobre a formação humana. Destacamos aqui algumas delas, que embora não esgotem nossas premissas de teoria social e pedagógica, indicam em boa medida as razões deste desenho específico de escola.

1. O ser humano é uma construção histórica e sempre inconclusa; por isso mesmo com potencialidades infinitas de formação e de reeducação. A educação é *formação humana* que é fundamentalmente *humanização*, entendida não como absolutização do ser humano em si mesmo, mas como seu encontro dialético permanente com a natureza, consigo mesmo, e com sua transcendência; e em realidades históricas/concretas, a educação é continuamente luta contra a desumanização.³²

Toda nossa ‘movimentação’ pedagógica se insere nesta dialética entre humanização e desumanização e dela precisa estar consciente. Igualmente nos orienta esta visão histórica do ser humano, e de sua educação, que torna também histórica toda a construção de perfil de formação ou de projeto de ser humano.

2. Não é a teoria que forma o ser humano; também não é a prática. O ser humano se forma na *dialética* entre a *transformação das circunstâncias* e a *autotransformação*, ou seja, se forma na *práxis*. Em outras palavras podemos dizer que é a atividade que educa o ser humano; mas a atividade que forma mais radicalmente é aquela que exige a autotransformação que passa pela compreensão teórica da realidade. – Como nos lembra Marx, que foi quem trabalhou o conceito de *práxis* nesta perspectiva histórica, nenhuma atividade é mais formativa do que a de produzir e de transformar o mundo. É este o sentido mais alargado que pode ser dado à própria concepção marxista do “trabalho como princípio educativo”.

3. Na formação humana, vista em processo e como totalidade, a prática normalmente precede a teoria ou a atividade precede a palavra e ou a compreensão conceitual. Como já diziam alguns pensadores gregos da Antiguidade, ‘as mãos orientam a inteligência’, mais do que o contrário; as mãos e as ferramentas manejadas, diríamos hoje, exatamente porque, como nos explicou Vygotsky, (no século XX), a base do pensamento é a cultura, produzida pelo trabalho humano e suas ferramentas, estas por sua vez portadoras de cultura, de história.

³² É Paulo Freire que especialmente nos ajuda a compreender a preocupação ‘iniludível’ do nosso tempo com a humanização como o reconhecimento da desumanização, “não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens [seres humanos] se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres humanos inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (*Pedagogia do Oprimido*, 32ª ed., pg. 30).

É essa convicção que se desdobra da categoria de *práxis* e está na base do conceito de *capacitação* que fundamenta a intencionalidade do processo pedagógico do IEJC.

Em sentido amplo compreendemos a capacitação como “um processo intencional de preparação das pessoas para atuar como sujeitos de ações e de intervenções concretas na realidade” (PROPED IEJC, pg. 30), ligada ao objetivo de formar sujeitos construtores de um projeto alternativo/popular de desenvolvimento para o campo, para o país, e mais amplamente de ajudar na projeção/construção do socialismo.

É este entendimento que nos orientou a pensar a escola como espaço de práticas e de situações objetivas que produzem a necessidade de aprender e exigem a articulação entre os diferentes processos de apropriação/produção do conhecimento. Em sentido estrito, o conceito de capacitação nos remete ao reconhecimento de que “nem todos os aprendizados se constroem da mesma maneira e que nem todas as dimensões da formação humana devem ser trabalhadas pedagogicamente do mesmo jeito, ou com o mesmo método. Os processos de aprendizagem envolvidos, por exemplo, no domínio de determinadas teorias não são exatamente os mesmos daqueles envolvidos na construção de habilidades e posturas, ainda que se relacionem à mesma questão. Ou seja, compreender o conceito de cooperação não é a mesma coisa que saber implementar uma ação cooperativa; embora um aprendizado possa ajudar o outro não são a mesma coisa” (*idem*).³³

O conceito de capacitação (na combinação dos dois sentidos) nos permite compreender que se na visão processual e de totalidade do processo formativo o que realmente nos interessa é a capacitação (no sentido amplo), ou seja, é desenvolver o processo como *práxis*, na particularidade das situações e atividades pedagógicas há aprendizados que se garante pela lógica da capacitação (daí no sentido estrito), onde a prática, o fazer concreto antecede a teoria ou o

³³ Isto não quer dizer que defendemos a fragmentação do conhecimento, opondo aprendizados teóricos e práticos; bem pelo contrário, se nosso objetivo for a “formação para a cooperação” ou mesmo o “conhecimento sobre cooperação”, por exemplo, na verdade estaremos buscando os dois tipos de aprendizado combinados. A distinção é um recurso analítico que, neste caso, visa uma adequação metodológica ou didática às diferentes situações de aprendizagem, tendo como foco central o sujeito aprendiz, ou o como ele aprende

momento “gnóstico” (fazer para saber); e há outros aprendizados onde a lógica é a do “ensino” (aqui no sentido estrito deste termo), onde a teoria antecede a prática ou a compreensão precede o fazer concreto (saber para fazer).

4. O processo educativo é simultânea e combinadamente coletivo e individual (ou de cada pessoa). A vivência dos processos de humanização e desumanização não é de indivíduos isolados; é de pessoas em *relações sociais*. É falsa a visão de oposição entre indivíduo e sociedade; entre indivíduo e coletivo; nenhuma pessoa existe fora das relações sociais; ela é portadora e produto destas relações; do mesmo modo que coletivos se constituem de pessoas e das subjetividades (que na verdade são sempre intersubjetividades) que constroem em suas relações.

5. A formação humana requer *intencionalidade e diretividade*. Nas expressões de Gramsci, para educar (tendo um projeto social e humano como referência) é preciso uma “intervenção política calculada” e “solidamente dirigida e disciplinada” (*Apud* Manacorda, 1990, pg. 86).³⁴ Somente uma “intencionalidade pedagógica construída” pode evitar que uma personalidade se desenvolva “extraíndo caoticamente do ambiente geral todos os motivos da vida” (pg. 81). Tudo que não precisamos para formar o ser humano produtor e transformador do mundo é renunciar à tarefa de educar; é no equilíbrio entre ‘coerção’ e espontaneidade/liberdade que a formação acontece.

E não se trata de uma intencionalidade construída pelo educador-indivíduo, que pode deslizar facilmente para o autoritarismo e nem sempre ser expressão de um projeto coletivo; a intencionalidade precisa ser construída por uma “coletividade educadora”, o que é mais complexo, mas certamente mais potencialmente formador: educadores e educandos se formam no próprio processo de decidir como formar-se.

6. O objeto principal da intencionalidade pedagógica que visa transformações sociais e emancipação humana (parâmetros da humanização que pretendemos) não é a pessoa (novamente pelo risco de manipulação autoritária que isso implica), mas as *circunstâncias* ou

³⁴ Manacorda, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

as *relações sociais* em que as pessoas se inserem. Educar é, afinal, ajudar a provocar ou a acelerar a atividade humana (social) que se conforme em práxis; que exija a *autotransformação* das pessoas. É este processo, então, que requer um *acompanhamento personalizado*.

7. Não há processo educativo sem a vivência de *contradições* e de *conflitos*, e do próprio ‘desconforto’ (dor) pessoal que envolvem. Exatamente porque a formação humana acontece na dialética formação-deformação, humanização-desumanização. Nossa intencionalidade pedagógica não deve evitar ou abafar as contradições; ao contrário, deve favorecer sua emergência e trabalhar sua superação. Não se trata também de criar artificialmente as contradições; não é a contradição em si o que educa, mas o enfrentamento (humano/humanizado) das situações reais, sem medo dos conflitos que às vezes elas provocam.

Precisamos nos trabalhar muito como educadores para na prática realmente acreditar nisso: a emergência da contradição, e especialmente quando eclode em conflito aberto entre as pessoas ou grupos, nos desestabiliza; dá uma sensação de caos, de perda de controle (exatamente o contrário do que se costuma imaginar de uma situação educativa); e a nossa tendência mais imediata é querer acabar com esta situação o mais rapidamente possível; às vezes de qualquer jeito, sem mesmo perceber/pensar sobre as potencialidades formadoras da situação. E o risco existe mesmo: trabalhar com contradições é trabalhar num ‘fio de navalha’; mal tratadas podem mesmo levar à deformação, à desumanização, mas ignoradas impedem o avanço do processo formativo.

8. A intencionalidade diretiva em que acreditamos deve envolver diferentes e combinadas dimensões da formação, de forma explícita, transparente e coletivamente combinada e planejada. Ou seja, assumimos uma perspectiva de formação humana *integral* ou de educação *omnilateral*, em que não se absolutize nem se secundarize dimensões, mas se busque continuamente, e pela própria articulação do processo formativo com o movimento da vida real, a construção humana como totalidade e, em nossa perspectiva, formadora dos sujeitos produtores/trabalhadores capazes de transformar o mundo.

O diálogo entre esta convicção e nossas práticas também nos faz acreditar que a busca da omnilateralidade é necessariamente tensa e nunca linear: porque a cada período se desenham novas dimensões para o processo³⁵ e os tempos permanecem os mesmos; porque o movimento da realidade vai produzindo ênfases (emergentes ou necessárias); porque nem sempre as situações se completam na formação das diferentes dimensões; às vezes se contradizem; às vezes o trabalho pedagógico numa dimensão anula ou fragiliza o trabalho em outra. Mas o que efetivamente não podemos é anular esta tensão ou por não se dar conta dela ou por perder a perspectiva de totalidade.

Admitimos também, pela necessidade de contraponto ético aos contornos da sociedade atual, que temos um ‘carinho’ especial pela educação dos valores, talvez pela percepção de que acabem definindo o ‘destino’ social do trabalho formativo realizado.

9. Há uma potencialidade formadora própria da relação entre escola e Movimento Social. São lógicas diferentes que se ‘oxigenam’ porque se tensionam reciprocamente. O principal a considerar aqui talvez seja: a lógica pedagógica do Movimento, pela sua exigência prática de visão de totalidade e de respeito a uma identidade coletiva específica, pode ajudar a escola a reafirmar-se como um ‘lugar de aprender’ que se ocupa da formação do ser humano (superando a visão predominante de escola como sendo igual a ensino), que não descuida dos sujeitos coletivos, e que não se desvincula da história e de outros processos da construção de um novo projeto de sociedade e de educação. E, principalmente, pode ajudar a escola a não ser apenas escola, rompendo com um certo ‘imobilismo institucional’ que lhe é próprio e assumindo os riscos de entrar em processos, em construções pedagógicas que se movem como se movem as necessidades educativas dos seus sujeitos concretos.

Por sua vez, se participa da práxis formadora dos Movimentos Sociais a escola pode ajudar a fazer a reflexão crítica sobre a própria dinâmica do Movimento, sua organicidade e sua intencionalidade formadora em práticas educativas que lhe são específicas.

Possivelmente tenha sido a relação concreta com um Movimento Social o que permitiu pensar nossa escola como uma grande “oficina de formação humana”: oficina porque entendida como “ensaio prático

³⁵ Exatamente porque o desenho de perfil de formação é histórico e, como nos ensina Marx, sempre projeção de tendências do presente, ou do movimento da realidade atual.

real”; ensaio porque podemos correr riscos já que o objetivo principal é aprender; prático porque se faz, se vive e não apenas se prepara teoricamente ou para acontecer depois ou em outro lugar; e real porque assumida de verdade e por isso mesmo com riscos pensados, situados na própria relação com a dinâmica do Movimento.³⁶

Finalmente é importante destacar que a fundamentação principal do que buscamos fazer no IEJC não está nos livros ou mais amplamente nas idéias ou em ideais pedagógicos abstratos. Na perspectiva da práxis educativa que defendemos, o diálogo entre prática e teoria é fundamental, mas não entendido como ‘implementação de uma teoria determinada’ e sim como uma prática que vai precisando de teoria para avançar. Nosso fundamento principal há que ser a própria vida real ou a materialidade das relações que constituem o processo educativo desencadeado, combinada com o esforço permanente de análise das tendências de seu desenvolvimento histórico; o ponto de partida e de chegada precisa ser, pois, a nossa realidade mesmo, transformada na direção do projeto de sociedade e de ser humano que coletivamente assumimos como desafio de construção.

³⁶ “Pensar na escola como uma oficina de formação humana quer dizer pensá-la como um lugar onde o processo educativo ou o processo de desenvolvimento humano acontece de modo intencionalmente planejado, conduzido e refletido para isso; processo que se orienta por um projeto de sociedade e de ser humano, e se sustenta pela presença de pessoas com saberes próprios do ofício de educar, pela cooperação sincera entre todas as pessoas que ali estão para aprender e ensinar, e pelo vínculo permanente com outras práticas sociais (seja para estar em sintonia ou em contradição com elas) que começaram e continuam esta tarefa” (*Dossiê MST Escola*, Caderno de Educação n. 13, 2005, pg. 244, texto de novembro de 2000).

CAPÍTULO 2

A formação profissional no Curso Normal de Nível Médio do IEJC ¹

Antônio Escobar de Almeida,
Isabela Camini
e Sandra Luciana Dalmagro²

Introdução

Este texto tem por objetivo analisar como o Curso Normal de Nível Médio que se desenvolve no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, realiza a formação profissional. O Curso em questão acontece neste Instituto desde 1997, tendo formado neste período cinco turmas, as quais serão aqui analisadas, sendo denominadas de turmas 6, 7, 8, 9 e 10. Nosso recorte histórico abrange, portanto, o período que vai de 1997 a 2006. Atualmente (2007) se encontram em andamento nesta Escola as turmas 11 e 12, todavia elas não se encontram incluídas na análise porque quando do início desta pesquisa, ainda não haviam se constituído.

O Curso está voltado para a formação e titulação de professores para as áreas de Reforma Agrária, tanto para atuarem na Educação Infantil, como nos anos iniciais da Educação Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Ao mesmo tempo objetiva a formação e qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Movimento Sem Terra, especialmente seu Setor de Educação. O Curso se organiza

¹ Texto concluído em junho de 2007.

² Antônio Escobar de Almeida é da coordenação geral do Iterra, bacharel em Filosofia e especialista em Educação do Campo. Isabela Camini integra a equipe docente do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), doutoranda em Educação. Sandra Luciana Dalmagro integra a equipe docente do IEJC e a Unidade de Educação Superior do Iterra, doutoranda em educação. Os três autores são membros do Setor de Educação do MST.

em seis etapas, geralmente acrescidas de uma etapa preparatória. Cada etapa constitui-se de um Tempo Comunidade e de um Tempo Escola.³

Para situarmos este Curso Normal é necessário que nos reportemos à experiência que lhe dá origem e que ocorreu entre os anos de 1990 a 1996, na Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro do RS – FUNDEP, através de seu Departamento de Educação Rural – DER, com sede no município de Braga/RS. Nela desenvolveram-se as turmas 1, 2, 3, 4 e 5, à época denominadas A, B, C, D e E.⁴ Esta Fundação era composta por movimentos sociais e sindicais do campo e tinha relação com as prefeituras da região, de onde se originavam os educandos. As turmas aqui referidas, portanto, diziam respeito a um público mais heterogêneo. A relevância da experiência realizada no contexto da Fundep deve-se ao fato de que lá foram desenvolvidas as bases de como o Curso Normal do IEJC se organizou e que ainda se fazem bastante presentes na experiência atual.

Em 1995 é criado o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA em Veranópolis – RS, abrigando posteriormente o IEJC, onde aconteceram as cinco turmas aqui analisadas. Em 1997 inicia a turma 6, mais conhecida como COOPEMAVERA – Cooperativa de Educadores do Magistério em Veranópolis pela Reforma Agrária Ltda. Esta turma conclui o Curso em 1999. A Turma 7, iniciada neste mesmo ano, autodenominou-se Herdeiros de Zumbi. A Turma 8, Filhos de Roseli Nunes, inicia em 2000 e se estende até 2003. A Turma 9, Salete Stronzak, ocorre entre os anos 2002 e 2005. A Turma 10, Sepé Tiarajú, desenvolve-se entre 2004 e 2006. Em nove anos da trajetória deste Curso foram formados 157 educadores que atuam em escolas, cirandas infantis e educação de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária, ou nos mais diversos processos pedagógicos desenvolvidos pelo Setor de Educação ou pelo conjunto do MST.⁵

³ Mais informações acerca deste Curso podem ser encontradas no Caderno do Iterra, n. 10, 2004. Para detalhamento do Método do IEJC, consultar Cadernos do Iterra n. 9, 2004.

⁴ Ver Fundep, 1991 e Caldart, 1997.

⁵ Calcula-se que ingressaram neste Curso, considerando a etapa preparatória, cerca de 320 educandos, mas este número cai sensivelmente para matrícula na primeira etapa, uma vez que um dos objetivos da etapa preparatória consiste em levar os educandos a refletir se de fato desejam realizar este curso.

As turmas 6 e 7 dispunham, conforme a legislação do período, do formato de Supletivo de 2º Grau, mais habilitação em anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), chamado à época de Curso Magistério. A Turma 8 inaugura uma nova legislação, que se estende às demais turmas, da qual nasceu o nome e o formato atual do “Curso Normal de Nível Médio”. Um curso único que combina o ensino médio com a formação de educadores para os anos iniciais da Educação Fundamental, permitindo ênfases em Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. A Turma 10 diferenciou-se das anteriores, porque se realizou na modalidade de “Complementação de Estudos” com ênfase nos quatro anos iniciais da Educação Fundamental, atendendo estudantes que já haviam concluído o ensino médio.

As duas primeiras turmas que acontecem no IEJC têm seus estudantes advindos de vários estados do Brasil, consistindo em turmas nacionais. Nas últimas turmas predomina a origem dos três estados do sul do país. São assentados/as, acampados/as ou seus filhos/as, que trabalham com educação ou que têm a perspectiva de atuar no magistério ou Setor de Educação do MST. Cursaram a Educação Fundamental em escolas públicas, na sua maioria no campo.

Atualmente o IEJC é autorizado pelo CEED/RS⁶ a desenvolver o Curso Normal em três modalidades distintas: a) formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) complementação de estudos para formação de professores que já tenham o ensino médio completo, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental; c) formação de professores para atuar nos quatro anos iniciais do ensino fundamental e nos anos iniciais da educação de jovens e adultos. Como vimos, o IEJC já desenvolveu cursos em cada uma das modalidades permitidas.

O texto que segue se insere em um projeto de pesquisa e sistematização que contemplou a análise da experiência do IEJC e de cada um dos seus cursos: Técnico em Administração de Cooperativas – TAC, Técnico em Saúde Comunitária, Educação de Jovens e Adultos – Nível Médio e o Curso Normal de Nível Médio, aqui apresentado. O projeto em questão teve início em outubro de 2005 e se estendeu até abril de 2007. A metodologia utilizada para a pesquisa e sistematização no Curso Normal nos remeteu para a análise

⁶ Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

documental das cinco turmas escolhidas, além da busca de informações da experiência anterior a esta. Dialogamos também com educadores e educandos que participaram de um modo ou de outro da construção deste Curso, além de contarmos com a nossa experiência no mesmo. O diálogo com as demais equipes, assim como os espaços de “validação” dos textos produzidos foram importantes para chegarmos a este produto. Durante o processo vivemos momentos de dúvidas, avanços e recuos, cujos objetivos e método foram sendo revistos e redimensionados. Esta produção compõe um conjunto maior de textos que serviram de base para a confecção do atual, sendo possível encontrar esta produção no Centro de Documentação Haydée Santamaría, no Iterra.

A reflexão aqui apresentada se debruça sobre a formação profissional no Curso Normal no IEJC. Inicialmente buscamos identificar qual formação técnico-profissional é almejada pelo Curso e que estratégias propõe para e pensa-la. Cotejamos o que está registrado no Projeto Pedagógico do Curso – PROPED com os dados que foram encontrados ao longo desta pesquisa. Nosso trabalho consistiu em descrever e analisar os mecanismos que o Curso dispõe para formar profissionalmente seus educandos, buscando assinalar, em alguns momentos, nuances de uma turma à outra. Ensaíamos ainda alguns apontamentos que indicam os avanços e limites da formação desenvolvida neste curso e para que direção ela aponta. Registramos por fim, que este texto não pretende esgotar a análise e reflexão sobre a formação profissional de uma experiência ao mesmo tempo longa e rica, mas sim fizemos um esforço a propósito de captar as questões consideradas fundamentais que nos dessem elementos para a superação de alguns limites, visando à qualificação do Curso.

Perfil Profissional esperado

No Proped do Curso Normal (2004) encontramos sistematizado o “perfil profissional esperado”. Este propõe o domínio teórico e prático das questões que se relacionam à pedagogia, ao campo, às lutas sociais, ao sistema educacional brasileiro, às habilidades didáticas e metodológicas, de organização e gestão dos processos e espaços educacionais, de cultura, comunicação e pesquisa, bem como a

formação para a cooperação e para valores morais e princípios de vida coerentes com os propostos pelo MST.

No que tange ao domínio teórico e prático, espera-se que o educando seja capaz de e pensa-los, ou seja, propõe-se uma teorização ativa que possibilite a análise de situações concretas. Aponta claramente para uma compreensão de educação que extrapola a escola, compreendendo-a como uma prática da vida concreta que se processa em distintas situações. Indica ainda para a necessária apreensão teórica das questões relativas ao campo enquanto espaço de vida produtor de cultura e conhecimentos. Em relação às habilidades metodológicas, além do domínio didático relacionado à sala de aula, acrescenta a organização e gestão de processos educacionais, de cultura, comunicação e pesquisa. O Proped indica ainda dois campos de aprendizado não muito comuns à pedagogia tradicional (ou quando tratados são compreendidos de forma restrita), que se referem à capacitação para o trabalho coletivo e ao cultivo de valores.

É preciso ressaltar a amplitude e o rigor que compreendem o perfil do profissional esperado tal como registrado no Projeto Pedagógico do Curso, ou seja, considerando tratar-se de um Curso de Nível Médio, as metas são significativamente elevadas. Tal rigor fica ainda mais evidente se levamos em conta o perfil dos educandos que ingressam no IEJC, isto é, do fato de advirem de um ensino fundamental deficitário, alguns há tempo fora da escola e outros ainda bastante jovens. Sendo assim, é necessário avaliar se as proposições indicadas são compatíveis com um curso de nível médio e com o perfil dos educandos que vem a este curso, questão que este texto buscará, ainda que de forma inicial, responder.

O Curso Normal do IEJC e a formação profissional

Uma vez delineado o perfil profissional que o Curso Normal propõe formar, voltamos à nossa questão original: como tal formação é realizada? A concepção acerca do ser humano e sua formação, construída pelo MST e expressa no Proped do Curso, não permite separar ou desvincular a formação estritamente profissional da formação dos valores e de uma formação mais ampla do educando,

isto é, o perfil profissional não se restringe a construir um “bom professor”, o que é imprescindível. Mas do que se trata aqui é, conforme Marx, garantir uma educação de perspectiva omnilateral⁷.

No MST esta distinção costuma ser expressa na diferença entre ser (e formar) professor e educador. De modo que o que se compreende como inerente à formação profissional sofrerá um alargamento, incluindo, mas não se restringindo, ao domínio específico. Melhor dizendo, este posicionamento, mais do que um alargamento, constitui-se na explicitação dos indissolúveis nexos da educação com a ética e com a política, vinculação esta que a perspectiva burguesa busca esconder, apresentando seus interesses na educação, como próprios do ato educativo. Trata-se, portanto, para o projeto educativo do MST e da classe trabalhadora, tanto de explicitar tais nexos como de pensa-los numa perspectiva coerente com seu projeto educacional e social.

Isto posto, para efeito de análise é importante distinguir aquelas práticas que se relacionam diretamente com a formação profissional, sem desconsiderar que elas atuam ao mesmo tempo na formação de outras dimensões. Por outro lado, também faremos menção àquelas práticas que atuam direta ou “indiretamente” na formação profissional, e que são concretamente vinculadas ao Movimento Social, isto é, aspectos que o MST demanda ao profissional a ele vinculado.

Ao analisarmos o Curso ao longo dos nove anos, isto é, das turmas seis a dez, e ainda considerando as estratégias pedagógicas orientadas pelo seu Projeto Pedagógico, agrupamos e consideramos que os processos fundamentais acionados pelo curso para a formação técnico-profissional são: o estudo e as aulas; as Práticas Pedagógicas Acompanhadas – PPA’s; algumas oficinas; as ênfases; o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; a vivência no método do IEJC e o vínculo com o Movimento Social (MST). Vamos buscar analisar cada um destes eixos formadores.

⁷ Por educação omnilateral compreendemos aquela que considera a totalidade e a integralidade humana, promovendo a formação em suas múltiplas dimensões. Opõe-se à educação fragmentada, unilateral, vigente sob o capitalismo, que passa a ser submetida, em primeiro plano, às necessidades do mercado.

Aulas e estudos

A base curricular do Curso Normal desenvolvido no IEJC divide-se em três partes que são distintas e complementares: a formação geral que se subdivide em componentes da base nacional comum e parte diversificada, e a formação pedagógica – teoria e prática. A carga horária total do Curso é de 3.400 horas, incluindo o estágio profissional que é de 400 horas.⁸

A base nacional comum estrutura-se de acordo com o que prevê a legislação. As disciplinas que compõem esta parte do currículo estão organizadas para serem desenvolvidas considerando seus conteúdos específicos, porém relacionando-os com a formação de educadores de anos iniciais. Vejamos o exemplo do que está previsto no Proped para a disciplina de Matemática: “a meta de capacitação neste componente refere-se ao domínio prático dos saberes matemáticos necessários em quatro situações diferenciadas, mas combinadas entre si: a matemática que precisam para ajudar nos processos de gestão da escola; a que precisam para a alfabetização matemática de crianças e adultos; a matemática que precisam no seu dia a dia; a matemática que precisam dominar para prestar concursos” (Proped, 2004: 66).

Deste modo, verifica-se uma intencionalidade para que os componentes curriculares da base nacional comum estejam vinculados à formação profissional. Esta proposição se concretiza ou não a depender da formação e da experiência pedagógica do professor de cada disciplina. De modo geral, observamos que os professores deste curso buscam fazer esta relação, isto é, desenvolvem os conceitos específicos relacionando-os com a tarefa de formar professores/educadores e ainda, na medida de suas possibilidades levando em conta o contexto do campo e da luta pela terra. Por outro lado, e o que tem sido foco de sucessivos debates na Escola, salienta-se a imprescindível apreensão de conteúdos específicos relacionados às áreas do conhecimento para o processo pedagógico escolar e para a qualificação do fazer profissional.

Os debates realizados no IEJC indicam deficiência em relação à apreensão de conteúdos básicos e nos parece ter sido uma tendência do Curso Normal, especialmente nos últimos anos, em relacionar as

⁸ Exceção é a modalidade de Complementação de Estudos, para estudantes que já concluíram o Ensino Médio cuja carga horária total é de 1.600 horas, incluindo o estágio.

disciplinas do núcleo comum à formação profissional, o que se por um lado é interessante à medida que articula os conhecimentos abordados no Curso, de outro é preciso cuidar para que não esvazie ou empobreça a formação geral e o domínio das áreas do saber.

A parte diversificada do currículo, aquela que permite ao Curso eleger os componentes curriculares que melhor lhe interessar, inclui as seguintes disciplinas: Cultura Brasileira, Economia Política, Educação Ambiental, Ética e Relações Humanas, Metodologia da Pesquisa, Educação Básica do Campo, Educação Religiosa, Estratégias e Desenvolvimento do Campo, Educação de Portadores de Necessidades Educativas Especiais. A opção por estes componentes curriculares e suas abordagens indica a intencionalidade do curso em ampliar o conhecimento da realidade local, isto é, o contexto educacional das áreas de Reforma Agrária, capacitando o educando frente a demandas específicas, como também em acessar informações para uma análise crítica do contexto social mais amplo. Indicam uma perspectiva social e humanista sempre vinculada a uma visão crítica que leva à postura de intervenção na realidade com vistas à transformação social. Exemplo disto é a disciplina de Filosofia, que sempre esteve presente na base curricular deste Curso, mesmo no período em que não era obrigatória.

As disciplinas que compõem na base curricular a formação pedagógica são os Fundamentos da Educação, as Didáticas e a Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no Brasil. Podemos considerar que estas disciplinas dão a base para a formação profissional e que as demais são complementares. Fundamentos da Educação têm como objetivo o domínio teórico dos processos educacionais e escolares, em suas dimensões filosóficas, sociológicas, psicológicas e históricas.

Espera-se que tal embasamento teórico seja capaz de fundamentar a reflexão das práticas pedagógicas dos educandos, embora se perceba que existe muita dificuldade em apreender estes fundamentos, especialmente na capacidade de e pensa-los para uma análise coerente dos processos educacionais e escolares concretamente desenvolvidos e com os quais os educandos se relacionam. É recorrente a crítica

realizada por professores que acompanham as práticas pedagógicas dos educandos, reforçada pelos coordenadores de turmas e outros educadores da escola, de que há, em geral, uma apreensão insuficiente da teoria. Os estudos realizados no Curso não conseguem/não dão conta de iluminar a prática concreta, permanecendo muitas vezes como um conteúdo abstrato e que pouco tem a dizer para as experiências cotidianas dos educandos.⁹

Na disciplina de Fundamentos desenvolve-se, inclusive, o estudo de clássicos da pedagogia. Este se constitui como intencionalidade do curso a partir da turma sete e decorreu da necessidade de que os educandos compreendessem as distintas formas em que a educação historicamente se organizou e as diferentes teses acerca de como se educa o ser humano. O método utilizado é o de pesquisa em torno da vida e obra de alguns autores, por exemplo: Comênio, Rousseau, Dewey, Makarenko, Gramsci, Freire.¹⁰

A opção por este tipo de estudo evidencia um movimento na trajetória do Curso de ajuste do foco da formação profissional, cuja nuance passa a se deslocar ou enfatizar mais a formação de educadores ao mesmo tempo em que não se perde de vista a formação de militantes para o Setor de Educação do MST. Em relação a este estudo, tal encontro com autores clássicos não busca uma teorização abstrata, distante, mas um diálogo/debate com as questões educacionais da atualidade e em especial com a Pedagogia do MST. Em algumas turmas a ênfase acaba recaindo sobre a mística em torno do clássico, ficando a apreensão de sua obra deficitária. Ao longo das turmas, a dinâmica de estudo era intensiva, onde em um período, denominado “Semana dos Clássicos”, cada grupo de educandos apresentava o autor que havia estudado, seguido de um debate com a coletividade escolar.

Os componentes curriculares vinculados às Didáticas têm em vista o necessário movimento permanente entre teoria e prática. Tem como objetivo capacitar os futuros educadores para uma prática pedagógica

⁹ Chamamos atenção, entretanto, para o fato de que, em nosso entendimento, no nível médio e dado o perfil adolescente/jovem das últimas turmas, a capacidade de apreender teorias e saber identificá-las em situações educacionais concretas é possível na forma de iniciação. Mas isto não significa que não existam limites no próprio processo pedagógico do curso sob este aspecto.

¹⁰ Destes autores, Makarenko e Freire têm recebido maior destaque, sendo aprofundados em outras etapas. No caso da turma ter ênfase específica em EJA ou em Educação Infantil, estuda-se um autor que trata desta temática.

cotidiana que seja reflexiva e coerente. É o componente responsável por acompanhar os estágios do Curso. Os limites apontados acima, ou seja, da relação teórico-prática, de igual modo se referem ao campo de atuação das didáticas. Um limite acrescido é o de que para parte significativa de educandos os métodos utilizados em sala de aula pertencem a uma concepção bancária de educação e às vezes há grandes dificuldades no exercício da docência.

Em *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no Brasil*, busca-se analisar a realidade concreta dos problemas educacionais de assentamentos e acampamentos, relacionando-os com a legislação e em vista de compreender o Sistema Educacional do país e a correlação de forças que a configura. Elementos acerca da estrutura do Estado no capitalismo subsidiam a compreensão das políticas públicas e dos entraves que são encontrados para o acesso e a qualidade da educação ofertada no campo. No Curso Normal esta complexidade é trabalhada de forma inicial, a partir de situações concretas que refletem e explicitam que as leis são dinâmicas e decorrem das lutas e interesses existentes na sociedade. Enfim, busca-se que os educandos se apropriem da estrutura do sistema educacional e das idéias centrais das leis, com ênfase à Educação Básica e ao campo.

As didáticas e os fundamentos da educação eram, em princípio, trabalhados de forma disciplinar e não por área do conhecimento, ou seja, sociologia da educação, história da educação, filosofia e psicologia da educação, assim como as didáticas, da língua portuguesa, da matemática e demais disciplinas. No processo, foi-se amadurecendo e encontrando outras formas que pareceram mais adequadas. Atualmente, os professores destas áreas do conhecimento se reúnem e organizam um planejamento geral, do início ao fim do curso e também por etapas. Os conteúdos são “agrupados” por temáticas, o planejamento e avaliação são realizados pelo grupo de professores a cada nova etapa de trabalho. É importante salientar que o Proped orienta este trabalho, através de uma ementa que poderá ser desenvolvida a critério de cada grupo e na medida do possível com o acúmulo da experiência anterior.

A metodologia utilizada pelos professores das diversas disciplinas da base curricular é diversificada: aula expositiva, leitura de textos, trabalho em grupo ou individual, pesquisas, debates, exercícios de elaboração textual, etc.) Na maioria das vezes busca-se enfatizar a participação dos educandos na aula e a efetiva compreensão das

questões abordadas. Quanto aos educadores que ministram aulas e seminários nesta escola, na sua maioria possuem formação acadêmica, experiência pedagógica e algum vínculo com o MST.

Os professores deste Curso não são vinculados exclusivamente ao IEJC, mas possuem atuação em outros espaços e eventual ou seguidamente convidados a darem aulas no Curso. Procura-se manter um grupo fixo de educadores que ministram aulas do início ao fim de uma turma ou mesmo para várias turmas. Os mesmos podem tanto ser internos da Organização como amigos do MST / IEJC vindos de universidades, escolas ou outros locais. A coordenação do Curso e a coordenação da Escola buscam orientar e acompanhar o trabalho dos educadores, ainda que muitas vezes se avalie que a interlocução é insuficiente ou superficial.

Ainda acerca das aulas, alguns aspectos que consideramos interessantes e que buscam assinalar uma nova proposta educacional, dizem respeito à forma de organização do espaço sala de aula e das relações que ali ocorrem. Nesse sentido apontamos a busca por compartilhar a coordenação dos trabalhos com o educador, o qual conta com a colaboração de educandos para diversas questões como o encaminhamento de tarefas, os horários, a presença e organização da turma. Música e poesia são recursos bastante presentes no início ou nos intervalos das aulas, como expressão cultural, e para descontração e união da turma.

A disposição circular dos alunos em sala, o agradecimento sempre realizado ao educador do dia também são também indícios do que queremos assinalar. Lembramos ainda da existência de um educando da turma que atua na unidade de ensino e que é responsável por auxiliar o educador nas mais diversas questões como informar a respeito da turma e sua trajetória, fornecer-lhe documentos para registro e avaliação, encaminhar cópia e organização de materiais e recursos utilizados em aula – isto adquire maior importância se considerarmos que boa parte dos educadores não são permanentes na escola. As instâncias da turma – núcleos de base e sua coordenação, muitas vezes discutem e constroem estratégias para intervir nas aulas, seja para problematizar a prática do educador, seja para problematizar a postura da própria turma. Enfim, trazemos estes exemplos no intuito de evidenciar a tentativa de construção do espaço sala de aula sob outras bases que compreendam a participação mais ativa, organizada

e responsável dos educandos, a relação destes com os educadores menos centrada numa hierarquia rígida e concentradora de poder, tornando o espaço de estudo mais agradável, democrático, próximo à vida, sem que perca a seriedade, o aprofundamento e seu papel específico. Acredita-se que isso pode servir de referência aos educadores em formação.

Além das aulas, diversos estudos que são realizados, vinculados ou não aos componentes curriculares, têm sido valiosos para a formação profissional. Além do acesso aos conteúdos estudados, destaca-se a intencionalidade do Curso em criar o gosto e o hábito pela leitura e estudo em geral. Lembramos ainda das possibilidades de debates, orientações e o acesso a idéias, o que muitas vezes é organizado pelo Curso, mas também ocorre de modo “espontâneo”, dada a intensiva convivência dos educandos entre si e com educadores, além de atividades que acontecem na escola e não diretamente realizadas pelo Curso. Registramos a presença freqüente de personalidades e intelectuais na escola, inclusive os da área educacional, oportunizando-se aos educandos o acesso a suas idéias e obras.

Em relação à leitura registramos que a estrutura da escola oferece tempos e espaços propícios, estando aqui contemplados desde a biblioteca, o acesso a revistas e jornais, vídeos e outros instrumentos de informação e formação. Uma análise dos educandos nas fases finais do Curso permite observar avanços significativos quanto ao interesse dos mesmos pelo estudo e o entendimento deste como um recurso fundamental de qualificação. Todavia a intencionalidade para com esta dimensão precisa ser ainda mais desenvolvida, especialmente em relação à leitura, repensando as metodologias, a escolha do que é lido e os instrumentos de debate, socialização e avaliação. Parece-nos que ainda é parcial o número de educandos que efetivamente adquire o hábito de estudar e consegue compreender e avaliar criticamente o que lê. Se tomarmos os trabalhos de conclusão de curso, que são um bom exemplo para avaliarmos o volume de leituras, a capacidade de apropriação e crítica, identificaremos grandes limites em parte considerável dos educandos. Além da pequena diversidade bibliográfica os trabalhos em geral carecem de um aporte conceitual mais consistente tanto em relação à compreensão das questões relativas ao MST e se agrava quando se refere a temáticas mais relacionadas à educação.

Ao observarmos o que foi/é disponibilizado para leitura ao longo das turmas nos períodos extra tempo aula, identificamos uma criteriosa escolha, em geral constituindo-se de bons livros e textos, importantes para a formação dos futuros educadores. Mas também se evidencia que grande parte do material sugerido é produzido pelo próprio MST ou de autores que o MST (e o Setor de Educação) já vem se apropriando, o que tem ocorrido especialmente nas últimas turmas, possivelmente decorrente da grande produção escrita pelo MST e Setor de Educação ou que aborda temáticas similares.¹¹ Analisamos que o acesso a diversos autores e temáticas do campo educacional é indispensável para a construção de uma base sólida na formação destes profissionais. Enfim, é preciso oportunizar com mais ênfase o acesso não apenas à diversidade da produção científica que o campo educacional produz, mas o aprofundamento de temáticas que são clássicas e imprescindíveis à sólida formação do professor/educador.

Acrescentamos os seminários¹² e palestras como uma forma de estudo complementar que é utilizada no Curso. Estes abarcam temáticas variadas e pertinentes no cotidiano do IEJC ou da formação geral e profissional. Para ilustrar, mencionamos os seminários de sexualidade, relações humanas, síntese de aprendizados, avaliação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, análise de conjuntura, aspectos da cultura e outros. Estes seminários trazem novas temáticas para o conhecimento dos educandos, aprofundando o conhecimento sobre as mesmas, podendo ainda visar diretamente o contexto educacional/escolar, ou ainda reforçar a formação geral e crítica. Os mencionamos aqui para indicar que além de se constituírem em uma metodologia diferenciada das outras formas de estudo já elencadas, permitem eventualmente abordar temáticas variadas de forma direta e que são oportunas. Salientamos que tais estudos são conduzidos por pessoas com respeitado conhecimento e experiência no assunto, além de “aproveitar” a oportunidade, seja por poucas horas, da presença de algum visitante à escola.

¹¹ A partir, especialmente da Turma 8 inclui-se a discussão produzida pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

¹² No IEJC os Seminários são entendidos como momentos ou espaços de estudo e debate de uma temática e realizados com grupos relativamente pequenos que permitam o aprofundamento do estudo em questão.

Práticas Pedagógicas Acompanhadas – PPA

As Práticas Pedagógicas Acompanhadas compreendem principalmente os Estágios previstos na base curricular do curso e que são desenvolvidos em dois momentos: no Tempo Comunidade – TC e no Tempo Escola – TE. No TE elas recebem a denominação de Oficina de Capacitação Pedagógica – OCAP. As PPA têm por objetivo a capacitação didático-pedagógica dos/as educandos/as, desenvolvida a partir do exercício docente, momento oportuno para pôr em prática os aprendizados construídos até ali. Envolve atividades que vão desde a observação ou acompanhamento das aulas do professor titular da disciplina ou turma até o exercício prático do educando-educador em sala de aula, passando pelo planejamento e avaliação, a confecção de materiais didáticos e o acompanhamento do trabalho de secretaria de escola e reuniões de educadores e mães/pais.

De modo geral se aponta que as práticas escolares dos educandos ainda são muito permeadas por um modelo de educação e escola que contradizem a perspectiva trabalhada no Curso. Aspectos bastante caros ao Movimento e imprescindíveis para uma perspectiva crítica e emancipadora precisam de melhor apropriação e reelaboração, dentre eles o planejamento e sua aplicação em sala, a utilização do livro didático, o trabalho interdisciplinar, a apropriação e pesquisa dos conteúdos trabalhados em aula de parte do educador, a relação com os educandos.

Estas práticas ocorrem em escolas de assentamento ou acampamento nos anos iniciais da Educação Fundamental.¹³ Em caso de haver ênfases no Curso, podem ocorrer na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Infantil. O Proped orienta a realização da primeira Oficina na forma de “trabalho de base”, consistindo em atividades de formação política e pedagógica junto às famílias das áreas de Reforma Agrária, principalmente nos acampamentos, possuindo temáticas e formatos variados de acordo com a intencionalidade do curso e da etapa. Um aspecto fundamental do

¹³ Alguns educandos que fazem seu Tempo Comunidade no IEJC têm realizado seu estágio em escolas públicas da cidade de Veranópolis, durante o Tempo Escola, o que é destacado aqui uma vez que esta experiência tem trazido com mais força para dentro do IEJC o debate acerca das escolas urbanas.

trabalho de base é a inserção dos educandos em um contexto mais amplo do que a educação escolar, incluindo práticas pedagógicas da educação não formal, buscando ampliar a experiência do educador e epensa-lo frente a diferentes experiências educativas, inclusive no que se refere a distintas condições físicas, políticas e pedagógicas. Neste sentido, esta forma de estágio pode visar a organização da educação escolar onde esta ainda não está instituída ou se encontra de forma precária, situação muito comum, especialmente nas áreas de acampamento.

Temos que considerar que os estágios devem-se a uma exigência legal para o Curso Normal e que as turmas aqui estudadas seguem a base curricular que perfaz um total mínimo de 400 horas. No curso desenvolvido no IEJC, o educando/a realiza a maior parte do seu Estágio durante o tempo comunidade no seu estado de origem e com o acompanhamento realizado por educadores da própria escola onde o estágio se realiza e por membros do Setor de Educação do MST do estado ou comunidade. O IEJC e a coordenação do curso também acompanham o estágio desde o planejamento do mesmo realizado nas aulas de Didáticas no TE e através das produções escritas e documentos solicitados (cadernos de planejamento das aulas, relatórios e pareceres do estágio) e dos debates e avaliações quando do retorno do educando ao Instituto.

Ao longo do Curso foram distintas as formas de organização desta prática. Nas primeiras turmas chegou a ser desenvolvida em até cinco momentos, sendo que atualmente são três. Naqueles casos, o “estágio” era distribuído ao longo do curso, inclusive na primeira etapa, com a intenção de aproximar os educandos da comunidade e da escola, o que nem sempre foi contabilizado como horas de estágio. Neste período, incluíam outras atividades como o trabalho de base, o acompanhamento às escolas, além do exercício docente em sala de aula. Atualmente a primeira parte do estágio volta-se para a observação de classe, seguido por um segundo e um terceiro momento de efetivo trabalho docente.¹⁴

¹⁴ Todas as turmas desenvolvem o estágio nos anos iniciais da educação fundamental, podendo incluir ainda práticas na educação de jovens e adultos ou na educação infantil, conforme intencionalidade para cada turma. Aquelas que possuem ênfases reservam uma parte maior da carga horária para ser realizada de acordo com a proposta para aquela turma.

As Oficinas de Capacitação Pedagógica são parte das Práticas Pedagógicas Acompanhadas, porém realizadas durante o TE. Elas são criadas com o objetivo de melhor acompanhar o desempenho dos educandos em sala de aula, uma vez que, como os estudantes têm origem em diversos estados do país, é impossível o acompanhamento individualizado sob este aspecto do estágio realizado no TC. As OCAP são uma forma de estágio realizado durante o tempo escola, quando toda a turma juntamente com um coletivo de educadores desloca-se até um assentamento ou acampamento indicado previamente, lá permanecendo por cerca de uma semana. Os educandos-educadores ministram aulas, cujo planejamento e avaliação são realizados coletivamente e acompanhados por educadores do Curso.

A orientação do Proped atual é de que “o acento ou foco central das OCAP deste curso deverá estar na capacitação didática pedagógica e metodológica, trabalhando especialmente as habilidades de planejamento, ensino, relação educador e educando, e coordenação de atividades pedagógicas com crianças, jovens e adultos” (Proped, 2004, pp. 45-46).

Nas turmas 8 e 9 houve iniciativas, consolidadas na turma 10, que consistiram em trabalhar articuladamente as aulas de didática com as práticas pedagógicas realizadas no tempo comunidade e no tempo escola. Para isto foi constituída uma equipe/coletivo de educadores que trabalhava em conjunto, planejando e avaliando a totalidade do trabalho ao longo do curso e em cada etapa. Na Turma 10 esta equipe deu as aulas de didática, acompanhou as OCAP, orientou as práticas do Tempo Comunidade e leu as produções escritas pelos educandos de cada uma destas tarefas, dando retorno aos mesmos e planejando os passos seguintes.

Ênfases

O Curso Normal desenvolvido no IEJC, além da formação de professores para atuar nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, pode formar profissionais para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Tais ênfases decorrem da demanda do MST no campo educacional, como veremos, e possuem amparo na legislação atual para este curso. Duas turmas se formaram na modalidade que contém as ênfases, sendo a 8 em EJA e a 9 em Educação Infantil. Por demanda do Movimento a turma 7 já

experimentou direcionar parte de sua formação para a EJA. A reestruturação curricular que iniciou com a turma 8 coincidiu com a ampliação do trabalho de EJA no MST, o que também se sintoniza com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 1998.

A turma 9 tem sua escolha justificada devido ao trabalho do MST com a Educação Infantil, mas ainda de modo incipiente. Seu desenvolvimento objetivava alavancar e fortalecer a Educação Infantil no MST, tanto no que se refere à elaboração teórica, quanto à ampliação das cirandas nas áreas de assentamento e acampamento e ainda na qualificação dos educadores dedicados a este trabalho.

A formação específica buscada pelas ênfases, no caso das duas turmas em que ocorreu, entrou no curso a partir dos recursos e estratégias já existentes, mas incluindo neles o debate específico. Assim, abriu-se espaço entre as disciplinas ou no conteúdo das disciplinas. Dentre os livros e textos orientados para leitura e os seminários, também identificamos títulos ou temáticas relacionados com a formação que o curso propõe. De igual modo, parte das Práticas Pedagógicas Acompanhadas voltavam-se para a ênfase em questão, assim como as temáticas das monografias.

Podemos dizer que a própria existência das ênfases significa um olhar especial do Instituto e Setor de Educação para a dimensão técnico-profissional. Evidentemente que esta dimensão vincula-se aos aspectos políticos e organizativos já que a própria ênfase se origina da demanda do Movimento Social, mas sua existência se vincula diretamente à necessidade de especialização. Contudo, é preciso que fiquemos atentos porque facilmente pode-se incorrer naquilo que a perspectiva neoliberal impõe à educação, qual seja, a de epensar-la às demandas do mercado, o que tem consistido em um aligeiramento e numa redução da formação do ser humano, e no MST, ao contrário, a formação integral constitui um dos seus princípios educacionais.

Observamos que as turmas do Curso Normal que desenvolveram ênfases depararam-se com o desafio, e em algumas situações com o dilema, dado o tempo do Curso, de dar bases para a formação ampla do educador, ao mesmo tempo em que precisavam dar conta de um conhecimento inicial sobre a ênfase proposta. Esta tensão no Curso se soma à existente na sociedade ao ter que realizar a formação profissional ainda no nível médio. Isto se agrava se considerarmos

que o perfil dos educandos ingressos é muito jovem e com déficit de formação na educação fundamental. Por outro lado não podemos esquecer que a profissionalização no nível médio consiste em uma iniciação e não pressupõe o rigor e a profundidade de um curso de nível superior.

Oficinas

As oficinas que trataremos aqui são aquelas que visam o aprendizado de técnicas e habilidades práticas necessárias e complementares ao exercício docente em anos iniciais, tais como confecção de materiais didáticos, organização de material de secretaria de escola, planejamento de aulas, brincadeiras, músicas e jogos infantis, uso de computador e seus programas, violão, poesia, teatro, dança, elaboração de texto, oratória, jogos diversos, entre tantas outras julgadas necessárias e sugeridas pelos educandos. Estas oficinas são ministradas por pessoas que possuem tais habilidades, incluindo os próprios estudantes e trabalhadores da escola. Em alguns casos são realizados testes de habilidade, com fim diagnóstico para realização de uma determinada oficina ou para sua continuidade.

Como apontado, as oficinas visam a capacitação prática e voltam-se para demandas pontuais ou do cotidiano escolar, levando-se em conta a aquisição de técnicas úteis em geral que comporão a formação e tendo presente a realidade escolar do campo, a exemplo da escola multisseriada e unidocente. Prevêem ainda trabalhos pertinentes à secretaria de escola e de contribuição às comunidades acampadas e assentadas. As oficinas são de curta duração e com abordagem temática bastante pontual.

Avalia-se que estas oficinas possibilitam um complemento necessário à formação docente, permitindo adquirir ou qualificar habilidades técnicas nas várias áreas aqui citadas, através de uma metodologia objetiva e dinâmica. Algumas destas técnicas, mesmo sendo simples e pontuais, são úteis ao cotidiano da escola ou do assentamento, facilitando e qualificando o trabalho. Tem sido igualmente diagnosticado que habilidades mais complexas como leitura, escrita, planejamento, precisam estar inseridas em uma estratégia pedagógica que articule diferentes tempos e espaços da formação. Nestes casos as oficinas são espaços importantes, mas insuficientes para sanar algumas demandas.

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

O processo de pesquisa no Curso Normal objetiva desenvolver nos educandos a postura de interrogar e refletir a realidade, buscando aprofundar o conhecimento sobre ela e primando pela elaboração de alternativas de intervenção concreta¹⁵. Constitui-se como uma importante ferramenta para o aprofundamento teórico e para desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2004), alguns princípios fundamentais para a elaboração do trabalho monográfico são o uso social do conhecimento, a relação prática-teoria-prática, seriedade e rigor científico, a produção coletiva do conhecimento, aliada à disciplina e responsabilidade pessoal.

A elaboração dos trabalhos de conclusão é orientada pela disciplina de Metodologia da Pesquisa e estende-se ao longo de praticamente todo o curso. Além do acompanhamento do processo da turma pelo educador da disciplina, os educandos contam com um orientador da monografia durante o tempo comunidade e, a partir da turma 9, constituíram-se grupos temáticos de pesquisa, contando com orientadores por grupo durante o Tempo Escola, podendo ainda receber colaboração de um segundo orientador no Tempo Comunidade. No TE se enfatiza a realização de leituras e do aprofundamento teórico, dada a maior facilidade de contato com livros, professores e discussões específicas. Também se reserva tempo para a elaboração escrita. O tempo comunidade possibilita o diálogo com os sujeitos da pesquisa, a realização da pesquisa de campo e a elaboração escrita.

A existência da pesquisa no curso visa contribuir com a formação profissional em vários aspectos. Um deles diz respeito à própria natureza da pesquisa, isto é, ao modo interrogativo de olhar a realidade, a perspectiva de querer epensaca-la em níveis mais elaborados. A postura investigativa e de predisposição ao estudo são extremamente relevantes para a formação de educadores na perspectiva do MST. A capacidade de dissertação, síntese, leitura e interpretação de textos tem sido um dos pontos que o processo de

¹⁵ Este último elemento, conforme demonstra a sistematização do processo de pesquisa do IEJC, apesar de ainda constituir-se como intencionalidade da Escola e Curso, vem perdendo força, dentre outros fatores, pela ênfase dada a outros aspectos da pesquisa e pelas mudanças no perfil dos educandos.

pesquisa pretende desenvolver, mesmo sem constituir-se em seu objetivo fundamental. Os educandos são motivados a escrever, ler e analisar, organizando um tipo de texto para o qual em geral nunca foram desafiados, oportunizando o desenvolvimento de habilidades que podemos considerar indispensáveis para seu fazer pedagógico.

Por fim, outra colaboração do processo de pesquisa para a formação de educadores trata da possibilidade de acesso ou aprofundamento de temáticas relativas ao campo educacional. Por meio da elaboração dos TCC os educandos podem acessar literaturas mais especializadas, assim como contar com a colaboração de um orientador para o debate de tais temas. Permitem ainda a investigação concreta de práticas pedagógicas, muitas vezes de seu cotidiano, mas que eram conhecidas de forma superficial, enfim, possibilitam qualificar ainda mais sua formação profissional.

Por ocasião da leitura de uma amostra dos trabalhos elaborados no IEJC¹⁶, dentre eles os do Curso Normal, ficou constatado que ainda é frágil a apropriação dos educandos dos possíveis aprendizados apontados acima. Dentre os maiores limites, encontra-se a insuficiente apropriação teórica que possibilita uma leitura crítica sobre a realidade como também a utilização de procedimentos metodológicos adequados que permitam interrogar esta realidade, aprofundando o conhecimento sobre ela. Outro problema assinalado diz respeito à qualidade da elaboração escrita.

Método do IEJC

Não nos propomos aqui a descrever o método do Instituto, isto seria outra tarefa, longa e complexa.¹⁷ Aqui pretendemos refletir como tal método acaba por incidir na formação profissional, o que, em nosso entendimento, ocorre sob alguns aspectos. Um deles que consideramos inovador e amplia a formação profissional diz respeito ao ambiente educativo existente na escola. Este ambiente educador se refere tanto às formas e espaços de estudo, tratados antes quanto

¹⁶ Atividade que integrou a já mencionada sistematização do processo de pesquisa desta escola.

¹⁷ Para um entendimento do método do IEJC sugerimos a leitura do já mencionado Caderno do Iterra, n. 9, 2004, que trata especificamente desta questão.

à perspectiva de educação omnilateral. Identifica-se que a vivência na escola é capaz de promover o desenvolvimento humano em dimensões que não são comuns de serem intencionalmente tratadas na instituição escolar, ou não com a força encontrada no IEJC. Referimo-nos a algumas delas como a motivação pela auto-organização dos educandos em um grau significativo; a capacidade de organização pessoal; os diversos tempos e espaços educativos, o desafio ao exercício da solidariedade e vivência coletiva; a ampliação do universo artístico e cultural. Este último aspecto é desenvolvido através do desenvolvimento de habilidades artísticas variadas, do intercâmbio cultural entre diferentes etnias e regiões do país, do acesso a formas de arte pouco comuns no meio rural. Em síntese, o método do Instituto possibilita lapidar a visão de mundo dos educandos, desenvolvendo perspectivas mais críticas e fundamentadas para a formação geral, que se sabe fazer muita diferença na atuação profissional.

Todavia, uma tal quantidade de tempos, estratégias e dimensões visados pelo método, em certas circunstâncias tem confundido alguns educandos ou mesmo turmas, especialmente aqueles/as mais novos/as, ou de Movimento, ou de idade, ou na casa, que, diante de uma tamanha alteração no padrão de escola e diante da quantidade e intensidade de tarefas, tempos e dimensões abordadas, demoram a localizar-se. A novidade faz com que, ao entenderem um aspecto do método, dão-lhe tanta ênfase que se esquecem dos demais ou de sua totalidade, ou então, diante de tal complexidade, a formação escolar e profissional acaba ganhando ênfase menor do que deveria. Aqui não indicamos que se trata de rever o método, mas da necessidade da adequação de alguns aspectos e do jeito de e pensa-lo ao novo perfil dos ingressos na Escola.

Outro aspecto do método do Instituto do qual podemos extrair elementos que contribuem para a formação profissional refere-se a alguns trabalhos que os educandos realizam em unidades de produção da escola. Entendemos que as mais diversas tarefas realizadas no Instituto, ao adquirem intencionalidade pedagógica por parte de quem a faz consiste em um exercício de ser educador. Todavia, compreendemos que a formação do profissional exige outros níveis de elaboração e de sistematização, de modo que não podemos afirmar que “qualquer” trabalho contribui com tal dimensão da formação.

Como se trata de um curso de formação de educadores para atuar em espaços escolares e em processos pedagógicos para além da escola, os trabalhos que dão aporte à formação técnica são aqueles que lidam de algum modo com a dimensão pedagógica, como os que exercitam o papel do educador a exemplo de ministrar e coordenar oficinas e seminários, atuar na ciranda infantil ou no acompanhamento; ou aqueles que se relacionam à administração e à gestão escolar do Instituto. Tais trabalhos contribuem com a dimensão da formação aqui refletida por atuarem como uma forma de estágio, isto é, um exercício introdutório a organização, gestão e administração de espaços educativos, assim como as tarefas próprias de educar, a exemplo de planejar, acompanhar, fazer exposições e coordenar.

Um aspecto levantado por educadores da escola e do curso reflete que os espaços de trabalho que podem ter uma contribuição direta na formação profissional não têm sido devidamente tratados desde esta perspectiva, o que permitiria potencializar os aprendizados que estes espaços educativos podem oferecer para a formação profissional e para a dimensão pedagógica do trabalho.

Entendemos que o método do Instituto contribui ainda com a formação profissional de um modo diverso, ao mostrar a possibilidade de outra “forma escolar” a qual entendemos ser gestada no IEJC. Destacamos alguns aspectos tais como a gestão, a avaliação, a relação educador-educando, os tempos educativos. Ou seja, observamos que a experiência de estudar no IEJC promove inicialmente uma crise nos educandos quanto à concepção de escola que possuem, desconstruindo alguns dos referenciais por eles trazidos, abrindo a possibilidade de alargarem seu entendimento acerca da instituição escolar. Esse alargamento é promovido pela inserção no método do Instituto, que leva a uma compreensão global da Escola (IEJC) através da participação ativa dos educandos nos vários níveis de seu processo de gestão e pela amplitude e diversidade da formação promovida e abordada na escola.

Se por um lado compreendemos que o método do Instituto contribui na formação do profissional, de outro lado, esta formação acaba por influir neste próprio método. Ou seja, sendo o Instituto uma escola e nela sendo realizada a formação de professores, parece próprio que esta mesma escola constitua-se como objeto de estudo e de atuação. Assim, podemos entender que o método da Escola – e o

que é previsto pelo mesmo – possa ser feito através da intervenção planejada e consensuada entre os sujeitos que de sua vivência participam. Esta reflexão e intervenção compõem a formação profissional quando exercitada desde esta perspectiva, sendo possível encontrar situações como esta em alguns momentos nas turmas aqui analisadas. Entretanto, podemos afirmar que este recurso no exercício da formação do profissional – de tomar o IEJC e o Curso como espaços de reflexão pedagógica – tem sido pouco utilizado na prática, apesar de ser uma intencionalidade sugerida no Método do IEJC.

Vínculo com o MST¹⁸

Entendemos que o MST ao fazer a luta por escola no e do campo, ampliando o direito à educação e à educação escolar cria a demanda pela formação profissional. Esta formação é refletida a atuação do MST, por exemplo, ao criar uma ênfase, uma prática pedagógica decorrente ou inspirada na dinâmica do Movimento. Neste sentido o Curso Normal do IEJC está organicamente vinculado ao Setor de Educação e ao conjunto do Movimento Sem Terra, buscando realizar um tipo de formação ou um perfil do profissional formado que responda às perspectivas do projeto educativo do Movimento Social, como acreditamos ter sido evidenciado ao longo deste texto.

A pertença ao MST demanda tal postura ética do ser educador, exige uma atitude diante de seu fazer profissional, que nossa concepção de educação indica como indispensável. Esta perspectiva é apontada pelo próprio MST, construída à medida da vinculação dos educandos e do Curso ao Movimento Social. Na perspectiva que adotamos, não há como falar em educação ou escola, sem e pensa-las em relação a uma nova forma de sociedade, possível de ser construída desde as práticas cotidianas. A formação exigida pelo MST e pretendida pelo Curso e pelo IEJC tem como princípio a formação da totalidade humana, entendendo que não há bons educadores se não houver seres éticos, críticos, propositivos e transformadores, de si próprios e da realidade em que estão inseridos.

¹⁸ Este vínculo é da natureza do curso e da escola em que acontece. É sua identidade principal. Aqui o destaque será para como este vínculo incide na formação profissional própria a este curso.

Estar vinculado ao MST significa estar inserido em uma realidade que coloca ao educando questões concretas, seja de uma escola, de um assentamento, da dinâmica do Movimento Social, da organização de cooperativas e coletivos. Percebe-se que os educandos com este tipo de inserção vêm à escola interessados e preocupados, com questões a responder, e com a responsabilidade de aperfeiçoar sua intervenção na realidade. Eles próprios sentem a necessidade de sua qualificação profissional. Quanto mais vinculados às questões educacionais, mais o curso faz sentido e são aproveitadas as oportunidades que este lhe proporciona.

A estrutura do Curso em regime de alternância – Tempo Escola e Tempo Comunidade – aponta para ênfases distintas mas articuladas. No TE são enfatizados os aspectos da formação escolar, sistematizada, conceitual, enquanto no TC a dinâmica formativa é dada mais diretamente pelo Movimento Social. Isso não significa que o MST deixe de estar presente na escola e o IEJC / Curso no TC. Ambos os tempos devem ser complementares, isto é andar em sintonia, sendo planejados de forma articulada.

Tem sido apontado que estas lógicas complementares estão ocorrendo, mas apresentam disfunções geradas, dentre outros fatores, pela falta de inserção de alguns educandos no MST. Muitos jovens vêm à escola sem que estejam suficientemente inseridos. Assim, o ponto de partida desta caminhada que articula formação e trabalho é colocado pelo curso, inversamente ao princípio da prática como ponto de partida. Com isso, a formação profissional avança pouco, pois como dissemos anteriormente, ela precisa ser acompanhada do movimento concreto do trabalho. A alternância entre TE e TC consiste em uma estratégia de superação deste limite. Contudo, o acompanhamento a este processo não tem conseguido dar conta da devida inserção de alguns educandos no MST e no trabalho para o qual estão sendo preparados. Conseqüentemente a realidade cotidiana vivida no TC nem sempre se torna objeto de estudo e reflexão durante o TE, e os conteúdos abordados neste período não encontram solo fértil para serem problematizados e servirem de instrumento para a transformação desta mesma realidade.

Considerações finais

Esta análise inicial em resposta à pergunta “como o Curso Normal que se desenvolve no IEJC desenvolve a formação profissional?” traz alguns apontamentos importantes a destacar. Um aspecto já indicado aponta para o elevado rigor do nível profissional exigido, que nos parece, em alguns momentos, demasiadamente elevado em se tratando de um curso de nível médio. Por outro lado, entendemos como positivo perseguir uma formação de qualidade, exigente, condição necessária para uma classe social que pretende conquistar a hegemonia na sociedade e formar educadores de um novo ser humano.

Tal rigor, todavia, em alguns aspectos parece contrastar com os limites apontados ao longo deste texto no que se refere à formação profissional efetivamente realizada. Um destes, diz respeito à apropriação de conceitos. É possível identificar no curso iniciativas que apontam para uma introdução à teoria pedagógica, contudo nos parece que a prática cotidiana escolar e educativa em geral (especialmente decorrente das demandas do MST) é estruturante no curso, é o que dá o tom da formação profissional. Podemos dizer que o eixo articulador da formação é a prática pedagógica e escolar do MST, a qual, em nosso entendimento, tem que ser ponto de partida e de chegada, mas mediada pela teoria e pela análise.

Entendemos que a apreensão conceitual tem ficado secundarizada ou limitada neste curso, uma vez que permanece colada à prática pedagógica cotidiana, dificultando níveis maiores de abstração, resultando em uma deficiência no processo formativo. Não advogamos o descolamento do Curso da realidade, pelo contrário, nosso entendimento é de que a teorização só é pertinente enquanto enraizada na realidade, mas ela é condição fundamental para a apreensão correta daquela. Do contrário caímos no praticismo, um dos mais graves limites nos recentes cursos de formação de educadores e de processos formativos em geral. Os Trabalhos de Conclusão de Curso e os Estágios têm expressado esta limitação. Também ficou subjacente ao texto a necessidade do curso manter-se vigilante para as questões das práticas pedagógicas dos educandos em sala de aula, dado que elas ainda não se diferenciam substancialmente das práticas que criticamos.

Nesta perspectiva, o perfil dos estudantes que ingressam no curso aparece como preocupação. Lembramos que quando da criação do Instituto, a intenção era fazer a formação de educadores de escolas, militantes do MST, portanto com um público jovem-adulto, já vinculado organicamente ao Movimento e ao trabalho. Com a mudança das características dos estudantes que vêm à escola, há maiores dificuldades em atingir seus objetivos, alcançando-os em parte, mas mediante um esforço muito maior.

Entendemos que a base da formação profissional é desenvolvida no Curso Normal através das aulas e estudos complementares, além das Práticas Pedagógicas Acompanhadas. Tal formação encontra complemento e parte de seu diferencial no processo de pesquisa, nas oficinas, nos seminários e palestras. O vínculo orgânico do Curso ao MST e o Método do Instituto “funcionam” como mecanismos que dão ao curso identidade e especificidade. É o que faz gerar metodologias e estratégias novas ou mesmo alterar o modo como cada uma das práticas “tradicionais” é organizada.

Nesse sentido, identifica-se que não apenas a demanda pela profissionalização é decorrente do Movimento Social que gera este curso, como o tipo de profissional que se pretende formar e que concretamente é forjado, se vincula aos movimentos da demanda de formação existentes no MST, como é assinalado em alguns momentos no texto.

Outro aspecto a destacar refere-se aos mecanismos engendrados que possibilitam desenvolver a formação em questão. Evidenciam-se estratégias pedagógicas diversas e inovadoras, a maioria das quais podemos atribuir sua gênese à especificidade deste curso. Porém, nossa atenção diz respeito a que “grande parte” da formação profissional deve-se a métodos já consagrados e amplamente utilizados em cursos como este, a exemplo das aulas e estágios. Como buscamos assinalar, cada um destes momentos pode adquirir sentidos diversos ou complementares daqueles dos métodos tradicionais, mas são mantidos muitas vezes em sua essência. Dentre os elementos inovadores no Curso, destacam-se as OCAP, o TCC e o estudo dos Clássicos de Pedagogia, além de outros aspectos que dizem respeito diretamente ao Método do IEJC e ao vínculo com o MST.

Uma marca do Curso diz respeito à sua intencionalidade para com a totalidade do ser humano, buscando promover a educação numa

perspectiva unilateral. Por desenvolver-se no método do IEJC a formação profissional é encarada em uma perspectiva ampla, ao mesmo tempo em que há aspectos da formação abordados intencionalmente neste Curso e nesta Escola que não percebidos de igual modo em cursos similares.

Identificamos que o perfil profissional constitui uma tensão que atravessa o curso. Nas turmas 6 e 7 esta tensão se explicitava entre, por um lado, formar militantes para o Setor de Educação do MST, e por outro, formar educadores para atuar dentro das escolas de assentamentos e acampamentos. É importante que se diga que à época, o Setor sofria um crescimento considerável e demandava pessoas qualificadas para organizar e consolidar o trabalho da educação no MST. Tal demanda exigia uma formação pedagógica que desse conta deste trabalho. Estas turmas eram constituídas de número considerável de pessoas que atuavam no Setor e que demandavam maior qualificação, mas também havia professores de escolas. Todavia, estes educandos, de modo geral, já dispunham de maior vínculo e pertença ao MST e formação política mais consistente. A tensão existente dizia respeito a qual demanda atender ou como pensa-las em equilíbrio: a formação pedagógica do militante para o Setor ou a formação pedagógica para o educador de sala de aula. A partir das turmas 8 e 9 passam a predominar nas turmas um perfil jovem, muitos filhos de assentados, sem tarefas definidas no MST e com formação política ainda frágil, e entre eles poucos com experiência docente. O dilema deste período aparece de outro modo: dar ênfase para uma formação mais ampla, com suporte político-ideológico ao mesmo tempo em que necessitam de qualificação pedagógica para atuar enquanto educadores em escolas. A turma 10 acomoda mais este conflito, dada sua especificidade de complementação de estudos para educandos que já possuíam o nível médio e na sua grande maioria educadores de escola. Possivelmente a tensão retorne com mais força nas próximas turmas.

A experiência de tantas turmas do Curso Normal vem mostrando que as várias dimensões da formação humana devem andar juntas, isto é, que a formação deve ser integral e não fragmentada. Desenvolver um aspecto não significa ter que necessariamente negar um outro, pelo contrário, eles caminham melhor juntos. Todavia a experiência concreta no IEJC mostra a dificuldade e a complexidade em desenvolver em tempo tão curto e dentro de uma instituição

escolar a educação de forma omnilateral, ao mesmo tempo em que precisa atender – e que faz parte desta perspectiva educacional – demandas concretas do mundo do trabalho.

Considerando a riqueza da experiência aqui analisada, apontamos algumas questões que nos parecem importantes ao pensarmos na continuidade deste curso: olhar para o mesmo de um ponto de vista histórico, enquanto uma totalidade e não apenas a cada nova turma, de modo fragmentado; constituir e investir na formação de um novo quadro de educadores, professores do curso, tendo em vista sua mais acelerada rotatividade nos últimos anos; incluir no currículo, um estudo mais aprimorado sobre a especificidade das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST assim como estar atento à complexidade e avanço do trabalho educacional do Movimento e suas inter-relações seja para atender suas demandas seja na perspectiva de repensá-las criticamente.

Ainda é preciso replanejar o Curso Normal tendo presente o que se quer com ele, ao mesmo tempo em que se leva em conta o perfil dos educandos que nele ingressam, considerando que esta questão se apresenta hoje de um modo contraditório; refletir o âmbito de atuação do profissional formado por esta escola e as estratégias que dão conta de tal formação. Neste último aspecto, uma pesquisa dos egressos auxiliaria nesta tarefa de repensá-lo.

Bibliografia

ALMEIDA, Antonio Escobar, CAMINI, Isabela e DALMAGRO, Sandra Luciana. “*Texto Narrativo Curso Mag*”: da turma 6 a turma 10. Veranópolis: mimeo, 2007.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento: Formação de Educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FUNDEP. *Formação de Professores para o desenvolvimento rural – Curso Magistério de Férias – ano 2*. Braga: mimeo, 1991.

ITERRA. *Cadernos do Iterra* n.9. Instituto de Educação Josué de Castro: *Método Pedagógico*. Veranópolis: 2004.

ITERRA. *Cadernos do Iterra* n.10. *Curso Normal: Projeto Pedagógico*. Veranópolis, 2004.

MST. *Boletim de Educação* n.11. *Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária – textos de estudo*. Edição especial, São Paulo, 2006.

CAPÍTULO 3

Elementos para um balanço do Curso Técnico em Administração de Cooperativas¹

Pedro Ivan Christoffoli²

Aspectos históricos: o curso e a cooperação nos assentamentos

O curso Técnico em Administração de Cooperativas – TAC do Instituto de Educação Josué de Castro acontece combinado com um curso de educação básica de nível médio. São duas bases curriculares, duas matrículas, mas com uma prática curricular articulada. Por isso sempre que na escola se trata do TAC se está considerando a integração destes dois cursos num mesmo processo pedagógico. Este texto também tem esta perspectiva, ainda que seu enfoque priorize a dimensão da formação profissional.

O TAC sempre esteve estreitamente ligado ao desenvolvimento das discussões e práticas de cooperação dos assentamentos ligados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Seu surgimento se dá no ano de 1993 em vista das necessidades colocadas pela constituição das associações e cooperativas nas áreas dos assentamentos. Surge como demanda do Movimento para a formação de quadros técnicos capazes de dar conta do gerenciamento das organizações associativas que vinham sendo constituídas nos assentamentos, desde os anos 1980. Portanto, é fundamental acompanhar a evolução do processo de cooperação no MST a fim de entender o contexto externo à escola, e interno ao Movimento, que influenciou a formatação e lógica de funcionamento do curso.

¹ Texto escrito a partir de discussão coletiva e documentos anteriores onde contribuíram: Paulo Ricardo Cerioli, osfs, Antônio de Miranda, Adalberto Martins, Nelson Krupinski, Marilene Hammel, membros da equipe de sistematização da experiência pedagógica do IEJC e do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST. Concluído em julho de 2007.

² Do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST. Agrônomo, doutorando em Desenvolvimento Sustentável.

Fatos e fases principais que influenciaram na criação e no funcionamento do curso TAC:

– O MST tem início em 1984 – a cooperação nos primeiros assentamentos era feita em associações e pequenos grupos de cooperação coletiva ou semi-coletiva. Em 1989 a direção nacional do MST decide pela criação do Sistema Cooperativista dos Assentados – SCA, cuja constituição se converteria na principal tarefa para os anos seguintes.

– De início a cooperação era baseada numa concepção igualitarista. Muitos grupos não conseguiram se desenvolver, por obter baixa produtividade do trabalho e por não produzir o suficiente sequer para necessidades básicas (alimentação, vestuário e abrigo, saúde) ou porque não conseguiram acumular capital para fazer investimentos produtivos e trazer melhorias sociais de mais fôlego.

– Em 1989 o MST adota a palavra de ordem “Ocupar, Resistir e Produzir” em seu Encontro Nacional. Colocando no centro das preocupações a organização da produção na Reforma Agrária. Contudo, a derrota político eleitoral (Collor de Mello) e o recrudescimento da repressão ao MST no início dos anos 1990 iriam marcar um difícil período para a organização produtiva dos assentamentos.

– Em julho de 1990 realiza-se em Caçador um seminário sobre cooperação agrícola que avança no detalhamento da proposta da Direção Nacional de criação de um Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA). Neste seminário se define um plano para implantação do SCA em 6 estados, bem como as seguintes orientações: ter um sistema articulado em 3 níveis: de base, ao nível dos assentamentos, através das Cooperativas de Produção Agropecuária (CPA), plenamente coletivas que também teriam como tarefa ajudar o planejamento da produção dos assentados individuais; no nível intermediário teria a Cooperativa Central dos Assentados da Reforma Agrária (CCA), buscando envolver todas as formas de cooperação, tendo também uma função econômica, de coordenação de negócios a nível estadual; no terceiro nível teríamos a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB).³ O SCA, deveria representar e organizar todos os assentados, tendo a nível

³ Constituída em maio de 1992.

estadual uma única estrutura organizativa de segundo grau (as CCA). O SCA deveria incentivar todas as formas de cooperação e não apenas as cooperativas, ainda que seu eixo estruturante fosse a CPA.

O debate nesta época indicava também a necessidade de um planejamento das ações no sentido de evoluir para o desenvolvimento econômico mercantil, indo além da produção de subsistência, mas tendo cuidado com desvios como o economicismo. O desafio era sinalizar para a sociedade a importância da Reforma Agrária, tendo cooperativas exemplares e uma produção excedente e contribuir para avançar nas relações sociais indo além do lote individual familiar.

A criação das primeiras CPA foi estimulada através da realização dos “Laboratórios Organizacionais de Campo” e, em geral, pela transformação de grupos coletivos já existentes. Com isso os principais quadros do setor passaram a acompanhar o processo dos laboratórios e as discussões nos acampamentos, como forma de estimular a discussão e a criação de novas iniciativas coletivas. Outro aspecto que estimulou o surgimento das cooperativas no MST foi a nova constituição de 1988, que retirou o Incra do controle e intervenção nelas. Isto possibilitou ao MST orientar a criação de novas cooperativas e a conversão dos grupos coletivos em CPA.

Foram realizados “Laboratórios de Centro” em Chapecó e Caçador (SC), laboratórios de curso em Brasília (DF) e Curitiba (PR), em vista de formar militantes organizadores de empresas associativas e mais de uma dezena de Laboratórios de Campo nos assentamentos direcionados a formar novas cooperativas. Quando da criação do curso TAC havia, pois, um certo acúmulo e uma construção teórico-metodológica em torno da teoria da organização elaborada por Clodomir Santos de Moraes.⁴

Antes mesmo que as primeiras cooperativas surgissem, o MST já havia sentido a necessidade de promover a formação de quadros para a administração das associações existentes. Em Caçador (SC) foi realizado ainda em 1988 um curso para administradores de associações de assentamentos. Mais tarde, com a decisão de constituição do SCA ficou patente a necessidade de se formar quadros específicos para serem gestores internos dessas organizações, muito mais complexas do que as associações.

⁴ Ver especialmente SANTOS DE MORAIS, Clodomir. *Elementos sobre a Teoria da Organização no Campo*. Caderno de Formação, 11. São Paulo: MST, 1986.

Esse foi o embrião da necessidade de um curso que preferencialmente combinasse escolarização com qualificação técnica. Paralelo a isso, no RS havia surgido a experiência da FUNDEP-DER⁵ (1989), que mostrou ser possível desenhar cursos formais com a autonomia político-pedagógica necessária para formar técnicos-militantes para os movimentos sociais. Definiu-se que o curso deveria ser constituído com base na metodologia dos “Laboratórios Organizacionais de Curso”, sofrendo adaptações em vista da experiência histórica já acumulada pelo MST.

Desde o início havia a preocupação com uma formação integral dos militantes do Movimento. No entanto, uma preocupação central era também de assegurar uma sólida base técnica para que os educandos pudessem contribuir para resolver os problemas de gestão enfrentados nas diversas experiências associativas dos assentamentos. Assim, em junho de 1993 se inicia a primeira turma do curso TAC.

Com a constituição, no início dos anos 1990, da CONCRAB e das CCA em seis estados, surge uma discussão acerca do papel das cooperativas na condução da luta social dos assentamentos. Num primeiro momento se discute se a organização econômica deve manter uma certa independência da dinâmica das lutas de massa da Reforma Agrária. Essa discussão é resolvida no seminário nacional do MST sobre os assentamentos, realizado no Instituto Cajamar, SP, no ano de 1993.

A orientação do seminário foi a de constituir um setor de produção (ao qual estariam subordinadas as cooperativas) que coordenasse as lutas de massa dos assentados e de que as organizações econômicas deveriam contribuir na sustentação das lutas sociais. Também foi definido que o sistema cooperativista dos assentados (SCA) não organizasse e atendesse apenas aos agricultores formalmente associados, mas sim o conjunto da base do movimento social nas suas ações.

O curso TAC é então concebido e inicia seu funcionamento seguindo a orientação do Movimento de formar cooperativas coletivas (CPA), que se constituiriam na espinha dorsal do movimento

⁵ Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro, na época com sede em Três Passos, e Departamento de Educação Rural, na época com sede em Braga, RS.

cooperativo e da proposta de cooperação nos assentamentos. O curso deveria propiciar a formação de quadros para contribuir na organização da produção e da gestão desses coletivos que vinham sendo constituídos.

No entanto, em 1994 um novo seminário nacional do sistema cooperativista dos assentados, aponta mudanças nesse rumo. A cooperação coletiva não havia conseguido espalhar-se para os assentamentos, gerando reações contrárias que trouxeram sérios problemas na sua organização. Ficou claro que para a ampla maioria das famílias, o sistema coletivo não era atrativo o suficiente para estimular mudanças radicais na forma de organizar o trabalho e a relação com a propriedade individual. O seminário decide então,

ampliar o foco da cooperação no movimento, superando a visão centrada na cooperação de grupo, e voltando-se para a cooperação de massa. Com isso são estimuladas formas de cooperação que congreguem massivamente as famílias assentadas e mesmo de pequenos agricultores. Definiu-se pela orientação para a organização da cooperação através da prestação de serviços e apoios às produções individuais familiares. Esta cooperação não interferiria na forma como o assentado organizaria o seu trabalho no lote individual, mas pretenderia orientar esta produção e lhe dar apoio através de serviços de máquinas, de acesso a insumos agropecuários, de processamento da produção, de comercialização, como também serviços de assistência técnica e de elaboração de projetos. (MARTINS, 2006)

Nesse seminário se define a concepção de cooperação do MST:

os assentados devem buscar uma cooperação que traga desenvolvimento econômico e social, desenvolvendo valores humanistas e socialistas. A cooperação que buscamos deve estar vinculada a um projeto estratégico, que vise a mudança da sociedade. Para isto deve organizar os trabalhadores, preparar e liberar quadros, ser massiva, de luta e de resistência ao capitalismo. (CONCRAB, 1998)

Com essa reorientação política as Cooperativas de Prestação de Serviços (CPS)⁶ se expandem, influenciadas por dois motivos principais: a) o acerto da linha política de massificar as formas de cooperação; e b) a facilidade de acesso ao crédito para integralização de capital social nas cooperativas. Essa mudança leva, já na turma 3, à alteração de seu objeto capacitador, trocando a referência das CPA

⁶ As CPS também foram denominadas de Cooperativas Regionais.

pelas CPS e associações (Turma 4), ainda que esse processo tenha se dado de forma parcial e que permanecesse durante largo tempo a referência às cooperativas coletivas.

Com o tempo, novas questões surgem no debate interno ao Movimento e produzem impacto nas discussões internas do TAC: (a) O caráter da cooperativa seria apenas como empresa econômica? (b) outra questão dizia respeito à forma de gestão da cooperativa: seria uma gestão profissionalizada, pautada pela eficiência econômica própria de empresa inserida no mercado capitalista? Foi um período confuso. Em alguns casos chegou-se a confundir eficiência econômica e de gestão com afastamento da orientação política do Movimento, ou no extremo oposto, de que uma gestão política implicava improvisação, ausência de planejamento e controles básicos.

O II Seminário sobre as Perspectivas da Cooperação Agrícola no MST, realizado em 1996, aponta as seguintes orientações neste debate

O SCA deve proporcionar militantes e condições econômicas para a luta social. O nosso cooperativismo deverá ser Diferente, Alternativo e de Oposição [ao cooperativismo oficial/tradicional]. As cooperativas no capitalismo devem ser entendidas como uma ferramenta de luta, tendo um duplo caráter: de empresa econômica e de caráter político. (MARTINS, 2006)

Nos anos 1990, o MST avalia ser necessária uma ampliação no seu espectro de atuação. A partir da derrubada do governo Collor e da retomada das políticas neoliberais (Itamar e FHC) o MST se volta para a construção de um *projeto popular para o Brasil*. O MST entende que suas tarefas políticas transcendem as dimensões estritas e corporativas da Reforma Agrária. O inimigo deixa de ser apenas o latifúndio e passa a ser visto na burguesia como classe e no Estado Burguês como seu aparato de dominação e repressão. A burguesia já havia percebido a ameaça representada pelo Movimento que passa a se tornar, junto com outras organizações e com certas conquistas históricas da classe trabalhadora brasileira, alvos preferenciais de um esforço sistemático de contenção e destruição.

Nos anos 1990 a crise econômica se alastra pela agricultura brasileira, resultado das políticas neoliberais (abertura às importações, desmonte dos instrumentos e políticas estatais de política agrícola) e

atinge também as cooperativas do MST, materializada pela *crise de gestão e endividamento*. Esta crise financeira das cooperativas e dos assentados absorve grande parte da energia do Movimento (e em grande medida somente encontra resolução em 2006).

Outra frente utilizada para combater o MST pelo governo FHC foi a implantação da concepção neoliberal do “Novo Mundo Rural”, uma série de políticas neoliberais que tem como centro a *reforma agrária de mercado*, iniciativa desenvolvida pelo Banco Mundial, em contraposição à Reforma Agrária proposta pelos movimentos sociais.

Esta política unificou a ação da classe dominante contra o MST. Seja o judiciário, o executivo, o legislativo, seja a mídia brasileira, os partidos políticos, seja a intelectualidade vacilante, sejam as organizações não governamentais, os latifundiários, todos aderiram à idéia de uma *reforma agrária viabilizada pelo mercado*, pretensamente dentro da ordem, sem conflito e sem violência. (MARTINS, 2006)

O Movimento passa a enfrentar a coerção difusa do aparelho do Estado ao mesmo tempo em que a repressão política e militar agia abertamente para conter as ações de resistência de massa. O governo FHC buscava estrangular politicamente o MST, inviabilizando a obtenção de quaisquer conquistas econômicas concretas (terra, crédito, assistência técnica). Também procurava disputar nossa base social através de programas governamentais, como o cadastramento dos sem-terra pelos Correios, o enquadramento forçado do crédito para a reforma agrária no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), a atuação dos empreendedores sociais.

As ações econômico-reivindicatórias são tratadas pelo governo no contexto da luta política, onde se tratava de derrotar e isolar o MST. Nesse novo cenário as conquistas econômicas somente poderiam vir de uma luta prolongada e massiva, onde o contexto particular da reforma agrária estava intimamente ligado ao desenlace da luta de classes mais ampla no país. Sem estratégias de resistência de longo alcance que implicavam entre outros aspectos no amadurecimento da consciência de nossa base social, uma vitória do Movimento seria quase impossível. É nesse contexto que o MST se dá conta da fragilidade organizativa de sua base social e desperta

para os limites do modelo de organização da cooperação. As críticas apontaram os seguintes elementos quanto à fragilidade do modelo implantado⁷

o neoliberalismo nos anos 1990 afetou de forma negativa e profunda a reprodução social dos camponeses. Parte da nossa crise foi resultado deste processo de empobrecimento do campo brasileiro.

Do ponto de vista *político-organizativo*, a cooperação se institucionalizou nas cooperativas. Logo um modelo organizativo a partir da empresa econômica. E o mais complicado disto é que delegamos para as cooperativas, um agente econômico-corporativo, a tarefa política de organização dos assentamentos e de direção da assistência técnica.

Do ponto de vista da *organização da produção agrícola*, percebemos que:

- adotamos acriticamente um modelo de agricultura convencional e produtivista, que já estava em crise;
- reproduzimos a matriz produtiva dominante, com base na monocultura, na produção de *commodities* para os mercados nacionais monopolizados;
- reproduzimos a matriz tecnológica convencional com base na química, genética e mecânica, poupadora de mão de obra e demandadora de capital;
- reforçamos o ideário do *consumo de tipo urbano* em nossos assentamentos;
- acabamos vendendo a ilusão de que se inserindo no mercado, competitivamente, nos viabilizaríamos economicamente;
- Enfim, não organizamos a produção e nem os assentados, que agora, além de pobres, tornaram-se endividados. (MARTINS, 2006).

Do ponto de vista dos *investimentos*, construíram-se grandes estruturas centralizadas, gerando: (a) distanciamento dos assentados em relação a suas organizações – sentimento de alienação; (b) incapacidade de gestão devido ao tamanho, ao volume de capital necessário, à exigência de quadros gerenciais e sistemas de planejamento-controle; (c) concentração de poder nas mãos de alguns dirigentes; (d) elevado endividamento; (e) políticas paternalistas de subsídio irreal e insustentável aos assentados à custa do crédito; (e) construção de estruturas produtivas sem ter clara a estratégia econômica a ser desenvolvida.

⁷ MST. Os assentamentos neste novo período da luta pela reforma agrária, abril de 2001.

Essas questões ainda não foram equacionadas em sua grande maioria. Levaram à desmobilização das empresas sociais em várias regiões e representam ainda hoje um entrave à retomada da cooperação em vista de serem constantemente citadas como exemplo de inviabilidade da auto-organização dos assentados, especialmente em formas cooperativas.

No entanto, não se pode analisar essa crise apenas como um fator interno, visto que ela se dá num contexto de enfrentamento político, ideológico e organizativo, onde o Estado teve atuação destacada na perspectiva de inviabilização das experiências citadas.

Ou seja, a política de assentamentos desenvolvida pelo Estado brasileiro fez com que se materializasse nos assentamentos, o impasse político da luta pela Reforma Agrária e pelo projeto de país. Desenvolveu-se a “reforma agrária possível”, desqualificada e atrasada, num contexto de refluxo da luta de classes, da desmobilização social, da desilusão da esquerda com o projeto socialista... Nem o governo consegue derrotar o MST e inviabilizar a reforma, nem o MST consegue derrotar o governo e implementar plenamente sua proposta de reforma (GERMER, 2006).

Essa situação condicionou a estruturação dos assentamentos. Nossa base social, exaurida por décadas de exclusão social, não consegue fazer frente aos desafios de organização da produção, de enfrentamento de um mercado monopolista e internacionalizado. Com o desmonte do Estado não aconteceram os investimentos sociais e a implantação de estruturas produtivas. As políticas complementares de apoio permaneceram marginais em relação à linha política de financiamento ao agronegócio. A criação e ampliação do Pronaf, no contexto do Novo Mundo Rural, mas voltado para o segmento “viável” (integrado ao agronegócio capitalista) dos pequenos agricultores, consolida uma visão distorcida e excludente do segmento empobrecido dos camponeses.

Foi com esse pano de fundo complexo e mutante que o curso TAC buscou dar conta de refletir sobre a realidade e contribuir para formar militantes na perspectiva de enfrentar e solucionar os desafios do desenvolvimento. Com a crise nos assentamentos e o desmonte de muitas experiências de cooperação, o impacto no curso não demora a ocorrer. Há muitos momentos de indefinições, de reconstruções,

de buscas de sentido para um processo que visava formar a nova geração responsável pelo desenvolvimento da cooperação. É isso que buscaremos reconstruir e entender nos tópicos à frente.

Aspectos políticos e organizativos que levaram à construção do curso TAC

Como já afirmado, o curso TAC foi criado para enfrentar a carência de quadros organizadores e gestores para as cooperativas e organizações associativas dos assentamentos. A carência era extrema e enfrentávamos os limites de construir a cooperação em condições de baixo grau de desenvolvimento das *forças produtivas do trabalho*.

O conjunto dos materiais naturais (objetos de trabalho) que transforma para seu uso, dos instrumentos e demais materiais e instalações que o auxiliam no trabalho (meios de trabalho)⁸, e do próprio conhecimento acumulado e da aptidão adquirida para o trabalho constituem as *forças produtivas do trabalho* (Marx, 1872, cap. 5). Conseqüentemente, o trabalho é a origem do conhecimento, que se expressa nas forças produtivas, e da ampliação contínua do conhecimento, que se expressa no desenvolvimento das forças produtivas. (GERMER, 2006a)

A Reforma Agrária no Brasil produziu assentamentos localizados em terras com baixa fertilidade, distante de mercados e desprovido de acesso a estruturas produtivas e de logística. Baixa escolarização, experiências associativas muitas vezes negativas, pouca qualificação técnica com baixo rendimento do trabalho: esse era (e é ainda em boa medida) o quadro encontrado nos assentamentos.

Essa condição impôs limites também ao desenvolvimento do curso enquanto materialidade que o forçava e condicionava a dar respostas a problemas ainda iniciais no processo de organização da produção nos assentamentos.

Em seu sentido original o curso TAC buscou manter um vínculo estreito com o setor de produção do MST e com essa realidade dos assentamentos – o que nem sempre se conseguiu, seja por uma certa

⁸ O conjunto dos objetos de trabalho e dos meios de trabalho constitui os meios de produção, que são os componentes objetivos do processo de trabalho.

defasagem entre o que o setor propunha e o que se conseguia executar no curso, seja pelas dificuldades recorrentes em articular as questões educativas e a realidade das famílias assentadas e suas organizações. O curso buscou pautar-se pelas discussões do Movimento, em vista de contribuir para refletir e enfrentar questões discutidas nas instâncias, com os desafios da construção prática das experiências cooperativas e associativas e com a organização da produção nos assentamentos.

Houve diversas fases e orientações que o Movimento Sem Terra produziu em vista de organizar a produção e a vida nos assentamentos. E, em todas elas, as transformações tiveram reflexo e produziram alterações na dinâmica do curso. A seguir busca-se fazer uma periodização da relação Curso-Movimento Social.

Inflexão 1 – Período: 1990 a 1994

São características deste período: – o enfoque da cooperação nos assentamentos se dava nas cooperativas coletivas; – é uma fase marcada pela tentativa de construção de um método de capacitação que qualificasse os educandos para a organização de empresas associativas, sendo um período de grandes desenvolvimentos e descobertas metodológicas; – o entendimento era de que a cooperação deve fazer parte da luta social, tendo um duplo caráter: econômico e político; – o setor de produção como parte do MST, pela unidade político-ideológica e subordinação às instâncias.

Na dinâmica do curso os estudantes se organizavam em cooperativas coletivas por turma, buscando o exercício real da gestão complexa de coletivos produtivos, espelhando as questões e problemas das CPA. As turmas dessa fase são a 1 e a 2.⁹

Inflexão 2 – Período: 1994 a 1997

As principais características e a discussão deste período: – cooperação de grupo X cooperação de massa – um seminário nacional muda prioridade e a concepção de cooperação passa a focar não mais os grupos coletivos, mas sim as famílias individuais; a orientação é aproximar-se da massa assentada para que ela não se afaste do MST,

⁹ A Turma 1 iniciou em junho de 1993 e a turma 2 se formou em março de 1996.

buscando massificar a cooperação; – admite-se uma contradição entre cooperados X não-cooperados: a cooperativa deve atender ao conjunto dos assentados e não apenas dos seus associados.

Na dinâmica do curso se destacam: – uma crítica à visão economicista do curso TAC; – a percepção de perda de parte da autonomia dos coletivos de turmas, em vista do conjunto da comunidade escolar, que vai ficando mais ampla; – o curso deixa de ter como foco as cooperativas coletivas, tendo como preocupação central envolver o maior número de famílias e não mais a de buscar um grau avançado de cooperação; sua referência principal passa a ser as cooperativas regionais e associações; – estágios são feitos em cooperativas regionais e há semanas de campo em cooperativas de prestação de serviços. Apesar dessa orientação o curso não conseguiu ser uma preparação efetiva para as CPS. Ficou num meio termo. As turmas correspondentes a essa fase são a 3 e parte da 4.¹⁰

Inflexão 3 – Período: Abril 1997¹¹

A característica principal foi a de fortes questionamentos das instâncias do movimento social aos rumos do curso cobrando reforço a uma formação mais geral e política do militante.

Na dinâmica do curso a formação técnica perde espaço; há um redimensionamento das cargas horárias, dos conteúdos e das dinâmicas formativas em vista do reforço à formação política dos educandos. Houve uma redução da carga horária e das dinâmicas formativas relacionadas aos aspectos técnicos da administração. A turma imediatamente atingida por essa mudança foi a 5.¹²

Inflexão 4 – Período: 1998 a 2001

As características principais envolvem: – ataques externos ao Movimento que busca articular “Projeto para o Brasil”, “Consulta Popular”, enfrentamento FHC; – especialmente em 1998-99 discutem-se as novas formas de assentamento; – há um agravamento

¹⁰ A Turma 3 iniciou em junho de 1995 e a Turma 4 se formou em junho de 1998.

¹¹ Em abril aconteceu a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça.

¹² A Turma 5 iniciou em outubro de 1997 e terminou em agosto de 2000.

da crise econômico-financeira das cooperativas; - a cooperação perde acento nos debates internos do SCA e do MST; - a ênfase fica na necessidade de retorno ao trabalho com a base em vista da organicidade e dos valores que sustentem comunidades de resistência; - o SCA é extinto e em seu lugar é recriado o setor de produção como Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente (SPCMA), que logo começa a ter problemas de fragmentação do trabalho e conseqüente enfraquecimento da atuação.

Na dinâmica do curso a busca de ver o assentamento não apenas pelo viés econômico. A formação política cresce como foco e a formação técnica dá enfoque ao auxiliar administrativo. O curso fica secundarizado no setor à medida que a cooperação perde espaço no Movimento e na medida em que a escola muda a sua forma de gestão que envolve a turma 5, mas que tem seus ajustes finalizados na turma 6.¹³

Inflexão 5 – Período: 2002 a 2004

Como característica marcante a emergência da agroecologia e do meio ambiente como questões estratégicas para o conjunto do MST. Realiza-se campanha das sementes, jornadas de agroecologia, debate sobre transgênicos.

Na dinâmica do curso destaca-se a participação em eventos massivos sobre questões ambientais e a capacitação em elaboração participativa de Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDA), desenvolvida através de práticas de campo em cada etapa.¹⁴

Inflexão 6 - Período: 2005 - atual¹⁵

Há vários fatos e algumas características que já é possível destacar deste período: - o foco do MST na luta política mais ampla, pela compreensão da necessidade de enfrentamento do modelo econômico, e particularmente do modelo agrícola, acaba diminuindo as ações nos assentamentos; - surge o Programa de Acompanhamento às Empresas

¹³ A Turma 6 iniciou em março de 1999 e a 7 inicia em maio de 2000 e se forma em março de 2003.

¹⁴ A Turma 8 inicia em março de 2002 e a 9 inicia em maio de 2003 e se forma em maio de 2006.

¹⁵ A Turma 10 inicia em maio de 2005 e tem sua conclusão prevista para dezembro de 2007.

Sociais (PAES) em 2004 e se realiza um seminário sobre cooperação; em 2006 um novo debate sobre o que queremos com os assentamentos orienta a retomada da temática da cooperação; – CPMI¹⁶, em 2006, investiga entidades financiadoras e a mantenedora do curso; – perseguição judicial e político-parlamentar ao Movimento se acirra; – em 2006 acontece um Curso do PAES no País Basco (18 participantes) sobre gestão de cooperativas e conhecimento da experiência de Mondragón Corporación Cooperativa – MCC; – em março de 2007 se estabelece uma parceria entre Concrab/Ceagro¹⁷ com Mundukide/Lanki/Saiolan (da MCC) para um período de 8 anos, com o objetivo de qualificar o PAES, melhorar a formação técnica do TAC, desenvolver experiência de redes cooperativas na região de Cantagalo (PR) e dar continuidade ao treinamento de gestores de cooperativas, iniciado no curso de 2006.

Na dinâmica do curso aumenta o acento na inserção militante e são introduzidas aulas com conteúdos iniciais sobre tecnologias agroecológicas. Inicia o processo de vinculação do curso ao PAES (ainda que com dificuldades). Para isso algumas medidas tomadas no curso foram: – focar as disciplinas de “*Administração e Gestão*”, “*Tecnologia Agroindustrial*”, “*Economia e Mercado*” e “*Ética e Relações Humanas*” seguindo as orientações do Programa; – direcionar os trabalhos de conclusão de curso para demandas do programa, o que já foi iniciado com a turma 10; – e envolvimento pontual de estudantes do TAC em atividades do PAES nos estados. Um desafio atual é o de direcionar o Tempo Comunidade do curso para atividades do Programa.

O TAC foi montado na perspectiva de ser uma espécie de vanguarda, que apontasse para o futuro, mas também para ser o reflexo do processo real de cooperação dentro do Movimento Sem Terra. Deveria para isso estar em sintonia com o progresso das discussões e com a evolução real dos processos de cooperação desenvolvidos pela base do Movimento. Isso sempre se buscou realizar, por mais difícil que possa ter sido para algumas turmas, que enfrentaram diversas mudanças durante seu processo formativo.

¹⁶ Comissão Parlamentar Mista de Inquérito.

¹⁷ CEAGRO: Centro de Desenvolvimento Sustentável Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e Meio Ambiente, localizado em Cantagalo, PR.

Esse vínculo seria assegurado pela estreita ligação do curso à dinâmica dos assentamentos, às reflexões feitas pelo setor de produção e pelo acompanhamento do setor de formação do MST (medida introduzida em vista de preocupações com os rumos da formação política dos militantes). Com isso, no início o curso se direcionava a formar quadros para as experiências coletivas e os educandos foram inseridos em processos organizativos desse tipo na escola, além de acompanhar em trabalho de campo algumas CPA e grupos.

Mais tarde mudou-se o foco para vivenciar a realidade de acampamentos e assentamentos, de associações e secretarias, visando acompanhar as mudanças de objetivos do setor. Como visto anteriormente e em outros textos (COLETIVO, 2007), as orientações e prioridades definidas pelo MST – e pelo setor de produção em particular –, foram se alterando ao longo dos anos, redirecionando os rumos da cooperação nos assentamentos e exigindo uma adaptação também do curso.

As fontes de pressão para mudanças no curso tiveram de um lado, uma origem “externa”, a partir das demandas do MST e do Setor de Produção e, de outro, pressões e motivações internas, a partir das reações e adaptações da proposta aos desafios colocados pelo processo formativo das diversas turmas (e inclusive das características distintas entre elas) e também pela introdução de novas turmas, pelas mudanças de local do curso com a criação do Iterra e outros aspectos.

Nesse processo surgiram diversas controvérsias. Um dos primeiros atritos se deu acerca da concepção de gestão do processo. Adotou-se inicialmente no curso a forma de autogestão induzida pelo método de Clodomir Santos de Moraes para, num segundo momento, adotar a dinâmica de “centralização flexível”, tradicional no Movimento. A partir dessas discussões foi ficando claro que o curso não poderia ser organizado como *autogestão pura*, em vista de as turmas estarem subordinadas a determinadas regras e orientações político-organizativas (tanto do MST quanto da sociedade).

Outra discussão reapareceu diversas vezes, em relação à condução do processo pedagógico em vista de assegurar aos educandos e a suas organizações espaços reais para o desenvolvimento de experiências concretas de gestão. Inicialmente adotou-se o formato

de criar uma cooperativa “real” por turma. Depois se adotou a forma de cooperativas permanentes e, finalmente, a gestão integral do espaço escolar (escola mais turmas) na forma de co-gestão.

Um momento particularmente importante foi o que trouxe à tona a questão da formação política na escola. A crise apareceu pela participação de educandos do TAC na Marcha Nacional pela Reforma Agrária, realizada no ano de 1997. A partir de problemas identificados no comportamento dos educandos, a direção nacional do MST cobrou mudanças em relação ao caráter da formação que vinha sendo trabalhada no curso.

De um início onde o foco principal era o da formação técnica, passou-se o acento para o fortalecimento da formação e capacitação político-ideológica dos estudantes. Foram promovidas discussões em vista de introduzir atividades e conteúdos que proporcionassem maior acento político à formação do TAC. Com isso as disciplinas de formação geral (ensino médio) passaram a ter mais peso e houve um direcionamento de estudo de temáticas políticas, reduzindo-se a ênfase na formação estritamente técnica.

A composição das turmas foi se alterando ao longo do tempo. Nas primeiras turmas havia uma proporção maior de militantes já experimentados do que nas turmas seguintes. Também a faixa etária era maior. O tempo foi trazendo mais educandos oriundos de acampamentos (portanto, com menos tempo de Movimento) e estudantes mais jovens, com menos amadurecimento fisiológico e político. Ainda assim vários estados tiveram dificuldades em preencher vagas por falta de estudantes com o ensino fundamental completo e, mais tarde, pelo surgimento de outros cursos, sobretudo o de técnico agrícola, em diversos estados, a partir de 2003.

A constatação da mudança qualitativa dos militantes surge já com as primeiras turmas, colocando em questionamento se teríamos o patamar mínimo necessário para atingir os objetivos do curso. O que se projetava como um curso moldado para atender às necessidades de formação de quadros gerenciais para os coletivos, aos poucos foi se revelando um curso de formação mais generalista e adequado a formar auxiliares administrativos em experiências de cooperação. Houve um rebaixamento da expectativa em relação à qualificação em técnicas administrativas a partir da análise das condições concretas do curso e dos educandos.

Outra função que os educandos egressos passaram a cumprir foi a de se deslocarem para estados onde havia carências organizativas. De início essa política trouxe uma tensão com alguns coletivos de base, que resistiam à idéia de que seus educandos pudessem não retornar ao grupo de origem. Com o tempo isso se resolveu, ainda que tenham ficado seqüelas em alguns grupos, que relutam em enviar novos educandos para o TAC por causa disso.

No período 2004-2006 ocorre uma série de mudanças no setor de produção que resultam em novas alterações qualitativas no curso. Alguns elementos ajudam a entender as características desse período.

Em certos momentos houve perda qualitativa no acompanhamento: períodos em que ninguém externo à turma acompanha o curso, exigindo um auto-acompanhamento nem sempre intencionalizado como tal (1998-2002, turmas 6 e 7). É interessante registrar que nesse período e nessas turmas se formaram vários dirigentes do Movimento. Não se tem claro se há relação direta entre um fato e outro. Essa falta de pessoas para o acompanhamento ocorreu no conjunto do Iterra e não apenas no TAC.

Em 1998 altera-se o processo de gestão no Instituto e esse período até 2001 fica muito confuso no TAC. Acirram-se as contradições das turmas do TAC com a direção da escola, porque não se entendia qual era o papel da turma e do Iterra. Houve então a separação das unidades do Iterra e o IEJC ficou sendo uma delas. Também aconteceu neste momento uma mudança na forma de acompanhamento aos educandos/às educandas.

O formato anterior (de uma equipe específica por turma ou curso) entra em crise e a transição para a nova forma (um coletivo geral de acompanhamento da escola) demora a se completar. Há momentos em que se instala uma crise de comando pedagógico. Logo adiante se constitui um coletivo de direção interno com cinco pessoas, acompanhando os aspectos administrativos, financeiro, político, pedagógico e a arquitetura geral do novo sistema. Também se criam grupos de educandos dentro das turmas para acompanhar e contribuir na aceleração das mudanças.

Surge então uma crise interna no setor de produção (2004-2005) que leva ao fracionamento das ações, uma tendência que se intensifica

com a organização do trabalho por frentes.¹⁸ O curso, que já vinha passando por um processo de crise de identidade com o recuo das experiências de cooperação nos assentamentos, perde também agora seu espaço na reflexão interna do conjunto do setor. O contato e as discussões sobre o curso reduzem-se basicamente à frente de formação e as reflexões do conjunto do setor ficam mais escassas.

A partir de 2002 o coletivo de direção do Setor começa a discutir sobre a necessidade de desenvolver um curso com o enfoque no desenvolvimento rural. Depois de vários debates a proposta evoluiu para a dimensão da “Economia da Produção nos Assentamentos”. Isto tinha a ver com os limites do TAC, mas sobretudo considerava a demanda de ter um curso focado na organização dos assentamentos (em suas várias dimensões). Assim surge o *curso pós-médio em gestão de assentamentos rurais*, promovido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), via Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. Coordenado pelo MST, o curso inicia em 29 de março de 2004 e é concluído em 2005, com a participação de 50 educandos/educandas.

Em 2003 faz-se a revisão do Projeto Pedagógico do curso TAC, sendo este o documento que orienta o TAC até 2007.

Em 2004, o setor discute a proposta das “Brigadas do Setor de Produção” como mecanismo de articular os cursos (sobretudo TAC, Cursos no Ceagro do PR e Bananeiras na PB) com as ações reais de organização dos assentamentos, aproveitando o Tempo Comunidade. Já havia uma análise no setor de que ocorria um descolamento dos estudantes do mundo real do MST e dos assentamentos nestes três centros de formação. Procurou-se então vinculá-los com as ações/demandas e com as políticas do setor de produção. A primeira brigada foi a campo em outubro/novembro de 2004 no assentamento MAISA, RN. Posteriormente realizou-se a Brigada na Araupel, PR (participando, em momentos distintos, educandos do Ceagro, do TAC 9 e do TAC 8) e em março/abril de 2005, a brigada na Itamaraty, MS, com educandos somente do TAC 9. Posteriormente, paralisa-se as atividades com as Brigadas pela dificuldade de acompanhamento do setor e diferenças no entendimento do que deveria ser prioridade no SPCMA.

¹⁸ O setor cria as frentes de formação, meio ambiente, cooperação, e a de organização. Cada frente passa a ter um foco próprio que leva à perda da noção de coletivo e ao fracionamento da direção e das ações. Em 2007 as frentes foram extintas.

Em 2005 realiza-se uma Prática de Campo com o TAC 9 na Araupel, que foi objeto de muita reflexão dentro da turma sobre a política de assentamento e sua complexidade. Esta vivência amadureceu a turma e ajudou no debate interno do acampamento sobre o setor de produção.

Desde 2003 foram introduzidas no TAC 7 aulas de Planejamento do Desenvolvimento Sustentável dos Assentamentos, já como foco do curso. Estas aulas permanecem até hoje, sendo na 5ª e 6ª etapas as principais práticas de campo. Isto revela ajustes feitos no curso tendo em vista o debate interno que estávamos fazendo no setor, buscando desenvolver metodologias que ajudassem a organizar os assentamentos.

Neste período o TAC perde a condição de curso único do setor nacional de produção, tornando-se mais um entre os vários cursos do setor. Da mesma forma o centro das demandas do setor deixa de ser a empresa econômica, deslocando-se para a organização socioeconômica e política das unidades de produção (geralmente familiares) nos assentamentos e a necessidade do seu planejamento. Com isto o assentamento passa a ser visto como elemento de gestão econômica (e não mais focado na empresa¹⁹ associativa). Passa-se a valorizar mais o enfrentamento das outras dimensões organizativas do MST (as brigadas e a nova estrutura organizativa ou a nova organicidade).

Este foi o debate que ganhou força e que levou a organizar ações concretas (assim surge o Curso de Gestão, as Brigadas do Setor e a temática do planejamento na forma do PDA dentro do TAC). No entanto, a implantação das Frentes, naquele momento histórico, resultou na pulverização do debate do que era estratégico. O coletivo do setor não mais discutiu, por exemplo, os aspectos estratégicos do curso TAC.

O curso segue em parte por inércia, em parte pela eficiência da estrutura montada no IEJC, que permite o acompanhamento às turmas pelo conjunto da escola. Com a estrutura atual os problemas de turma acabam sendo assumidos pela escola, pelo coletivo mais amplo.

¹⁹ Aqui se expressa uma das contradições em relação ao curso TAC, que em tese deveria focar na organização de Empresas Sociais (ou formas de cooperação) ao passo que o MST buscava articular espaços econômicos de dimensões diferenciadas, como os lotes individuais e os assentamentos, sem ter claramente esboçada a organização da cooperação que deveria articular e mediar esse processo.

Somado, pois, aos efeitos da crise das cooperativas e o conseqüente descenso da cooperação no MST, o curso TAC perde relevância no conjunto das ações do setor de produção. O curso passa a se mover em torno das disciplinas e da administração do Projeto Metodológico de cada etapa. Esta condução dá conta do dia a dia, mas não resolve os impasses de estratégia.

Com a criação de novos cursos pelo setor, aumenta em muito a demanda de acompanhamento e com isso diminui o peso relativo e o foco que o setor dedica ao curso TAC. Novas atividades, novos centros e novos cursos significam a absorção de mais pessoal e recursos.

Há também um período de grave crise que atinge as cooperativas e os assentamentos²⁰ em todo o país. Isso ocorre durante o governo FHC e resulta em um processo duro de crítica e autocritica sobre os equívocos da atuação do setor na estratégia de fomento à cooperação agrícola. A política paternalista de subsidiar os agricultores via cooperativas, que dependiam do crédito subsidiado para se manter, se mostrou equivocada, ao reproduzir o modelo tecnológico e produtivo dominante. No período de 1998 em diante, diversas cooperativas foram fechadas ou severamente abaladas pelo endividamento, pela crise de modelo de gestão, pela inadequação do modelo tecnológico, e também fundamentalmente pelos efeitos nefastos que as políticas neoliberais trouxeram para a agricultura brasileira.

Como efeito dessa situação, no interior do Movimento há um recuo na proposta de criação de novas cooperativas. Esse recuo estratégico nos deixou sem rumos claros quanto ao que queríamos com a cooperação e, portanto, afetou severamente os rumos a serem dados para o curso TAC. Esse debate, que se inicia ao final dos anos 1990 segue em aberto, ainda com insegurança em relação ao que o Movimento propõe e espera dos assentamentos em geral e da cooperação, em particular.²¹

²⁰ O modelo anterior de inserção econômica dos assentamentos entra em colapso, iniciando pela questão do crédito e se espalhando para as relações sociais e políticas na base.

²¹ No final de 2006 realiza-se uma reunião nacional do MST definindo a prioridade da retomada da cooperação, junto com uma série de outras medidas para enfrentar a crise político-organizativa e econômica nos assentamentos.

Outro aspecto diz respeito a um redirecionamento estratégico importante, que foi o fato do MST ter se voltado às ações políticas mais amplas (período 1995-1997) em face da avaliação de que a reforma agrária somente irá avançar no contexto de um conjunto de transformações mais amplas na sociedade brasileira. Com essa ampliação do foco da orientação estratégica, a sensação foi a de que o desenvolvimento social e econômico dos assentamentos se tornou pauta secundária, irrealizável nas condições atuais dadas de embate no seio do capitalismo. A questão passou a ser buscar formas de resistência (de sobrevivência política) e poder criar momentos e espaços de combate, de avanço na luta de classes. Todo esforço deveria ser direcionado para a formação de quadros e inserir o Movimento numa luta social mais ampla. A construção da nova organicidade se insere nessa perspectiva, mas num momento posterior (1999-2001), onde a ofensiva do governo FHC²² mostra a fragilidade de nossa inserção na base. Portanto, busca preparar o MST para o novo momento da luta.

A repercussão no curso TAC muitas vezes aparece como sendo que a capacitação técnica e a própria cooperação se tornaram anacrônicas frente à nova visão estratégica do Movimento. Num certo sentido, o próprio objetivo original do curso, também. Isso obriga a novos rearranjos, ainda que não a uma reformulação geral do curso. Na seqüência o que ganha espaço é a discussão sobre como organizar os assentamentos em um contexto em que o foco passa para a análise e atuação no conjunto do espaço do assentamento, e não mais apenas nas formas da cooperação em si. A evolução da metodologia dos Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDA) se dá nesse contexto. Também nesse período se avança na crítica sobre o modelo tecnológico que havíamos desenvolvido no período anterior nos assentamentos. Com isso o embrião do que vai ser o novo modelo de agricultura propugnado pelo MST começa a surgir (ampliação das experiências e da formação em agroecologia, campanha de sementes) em parte como reação ao avanço do capital visando controlar o setor de sementes (introdução ilegal dos transgênicos, por exemplo).

²² Algumas medidas do período: criminalização e bloqueio legal às ocupações, Novo Mundo Rural, fim do Programa de crédito para a Reforma Agrária, Reforma Agrária de mercado, Empreendedores Sociais nos assentamentos, criminalização do MST via cerco às cooperativas, cooptação de intelectuais.

Em 2006, a realização do seminário sobre cooperação e a discussão nas instâncias nacionais do Movimento servem para recolocar a cooperação em termos estratégicos e de pautar a discussão sobre os assentamentos para o conjunto do MST. Um dos desafios colocados é o de retomar a cooperação nos assentamentos, desenvolver iniciativas econômicas associativas que contribuam para uma organização capaz de disputar a hegemonia política na sociedade local, ao mesmo tempo em que contribua para a construção de um projeto e de uma força política capaz de liderar as transformações sociais que o país necessita.

A Relação entre o curso TAC e o entorno da Escola

O curso foi concebido desde seu início para explorar as oportunidades e contradições de seu entorno, seja da instituição em que acontece, seja do entorno mais amplo, formado pelo ambiente externo à escola. Houve um sentido de que o curso (assim como a escola como um todo) ao estabelecer relações com seu entorno sofre influências que traduzem possibilidades e desafios, muitos deles inesperados, que afetam e condicionam a experiência pedagógica.

Com relação ao início do curso, na unidade de Braga, RS, (Fundep – DER) surgiram contradições relacionadas à autogestão da turma em sua relação com o Departamento de Educação Rural (DER). O curso moldado em sistema de autogestão requeria espaços para o exercício da autonomia (relativa) das turmas. Começaram a haver discordâncias e atritos entre a turma e a equipe de coordenação do DER. (COLETIVO, 2007).

Tal situação fez com que as turmas iniciais (1 e 2) se enfrentassem com querelas políticas e organizativas que acabaram sendo desafios importantes para qualificar a experiência formativa dos educandos. Essa experiência também serviu para ir construindo a concepção a ser adotada na estruturação do futuro Instituto, para onde seriam transferidas as turmas, o curso e a experiência pedagógica.

Com a transferência para Veranópolis e a constituição do Iterra em 1995, o curso TAC passa por novo desafio, o de contribuir para a constituição de um Instituto de formação voltado à capacitação em organização e cooperação. Em Veranópolis as oportunidades de mercado eram muito maiores do que em Braga, e havia expectativas

de que o curso pudesse dar um salto em termos de capacitação em gestão e na criação de condições para sua auto-sustentação. Contudo, não foi isso que aconteceu. A falta de recursos, de pessoal e de condições estruturais adequadas (instalações, equipamentos, etc.), contribuiu para que as turmas marcassem passo, apesar da existência de um mercado local e regional muito mais favorável.

As circunstâncias de ter de assumir a responsabilidade de conduzir as reformas, de se autocapacitar, de produzir renda monetária, ao mesmo tempo em que se apoiava a constituição e organização do Instituto (e posteriormente da escola em junho de 1997, com a criação da EJC, Escola Josué de Castro e depois do IEJC em 2001) trouxeram influências que, olhadas desde uma perspectiva de tempo, representaram um afrouxamento na pressão pedagógica a que o grupo poderia e deveria ter sido submetido. Não tínhamos então na escola, um coletivo qualificado nas diversas frentes necessárias para constituir o Instituto e exercer as funções pedagógicas e administrativas requeridas pela proposta desenvolvida.

Por esse motivo, num primeiro momento ocorre uma *fusão* entre o curso TAC e o Iterra, em seus esboços iniciais. Esse período foi privilegiado do ponto de vista de se constituir uma situação experimental real onde os educandos poderiam conduzir a gestão e constituição da Escola ao mesmo tempo em que se formavam. Por outro lado afloraram nossos limites pedagógicos, organizativos, gerenciais e financeiros.

Com o tempo, novos cursos são transferidos para Veranópolis. Inicialmente o Magistério (Janeiro de 1997) e posteriormente outros cursos como o TAA, Técnico em Administração de Assentamentos (Outubro de 1998) e o TSC, Técnico em Saúde Comunitária (Março de 2001), por exemplo. E a “burocracia” escolar e do Instituto foi sendo construída e reforçada a partir da criação formal da escola, em 1997.²³ A partir do momento da chegada de outros cursos passa a ocorrer uma mudança qualitativa importante: a fusão entre Iterra e TAC obrigatoriamente teve que se desfazer. Gradativamente o TAC passa a ser apenas um dos cursos desenvolvidos pelo Instituto.

²³ Até a Turma 5 do TAC a “burocracia escolar” estava sob responsabilidade da Escola Uma Terra de Educar, da Fundep.

Com a complexificação do Iterra vai se inviabilizando a gestão plena do espaço pelas turmas do TAC. Inicia-se um processo de migração e experimentação de novas formas de co-gestão da instituição e das turmas. Esse sistema de co-gestão inicialmente foi tentado entre as turmas, tendo em vista o regime de alternância. Era usual que problemas surgidos em uma turma tinham sua responsabilidade transferida para a turma anterior, numa sucessão de “jogo-de-empurra”.

Essa instabilidade gerou uma dificuldade adicional na gestão do Instituto e dos cursos. A solução começa a ser desenhada em março de 1998, com a discussão que desencadeia a concepção de uma nova estrutura organizativa para o conjunto do Iterra.

Em um longo processo de reflexão e elaboração adota-se uma estrutura organizacional cujo objetivo principal era assegurar estabilidade às operações e ao cumprimento das suas funções básicas. Contudo essa opção implicava reduzir espaço para níveis de participação mais amplos dos educandos e do corpo de funcionários.

O controle sobre o processo decisório é remetido para instâncias de co-gestão do conjunto da escola e são adotados os mecanismos de democracia ascendente e descendente. Com isso os participantes passam a contribuir na formulação e nas discussões apenas no momento em que se está concebendo os planos de trabalho e analisando as políticas a serem adotadas (democracia ascendente). Para isso se constituem os Núcleos de Base (NB) como instância celular, onde deve se desenvolver a vida orgânica principal do Instituto. Num segundo momento o resultado dessas discussões é remetido para apreciação pela assembléia geral (posteriormente mudou-se o nome e a concepção de Assembléia Geral para Encontro Geral do Instituto) tornando-se, a partir de sua aprovação, de cumprimento mandatório para todos. A execução das decisões e planos aprovados pela assembléia geral constitui-se no que se chama de democracia descendente. Ou seja, nessa hora a questão não é de ficar discutindo o teor da decisão e sim se comprometer com sua implementação, ainda que de forma criativa e com os ajustes exigidos pelo movimento da prática concreta.

Com a adoção desse formato de co-gestão e a forma, que na linguagem da teoria da administração pode ser identificada como uma “burocracia mecanizada”, o Iterra “naturalmente” passa a restringir

o espaço possível para desenvolvimento de experiências semi-autônomas em seu interior, limitando também, portanto, as oportunidades reais de aprendizado a partir, por exemplo, da organização de empresas associativas próprias de cada turma.

Essa decisão foi tomada a partir da constatação da extrema instabilidade dos processos internos no sistema anterior, em que o planejamento e coordenação ficavam a cargo de cada turma (o que levava o barco muitas vezes a navegar sem rumo). Na prática esse sistema anterior nunca conseguiu funcionar plenamente e exercia um papel às vezes mais “descapacitador” do que capacitador (SOBRADO, [s.d.]). Em sendo assim, avaliou-se que um sistema estável e que assegurasse o cumprimento das funções e objetivos coletivos teria um papel pedagógico mais equilibrador e impulsionador.

Portanto, a evolução do processo de gestão no curso TAC passa, grosso modo, pelas seguintes fases:

Fase 1 – autogestão ampla pelas turmas em termos financeiros (a partir de um valor pré-estabelecido e repassado pela Concrab), de trabalho, da distribuição dos horários, da definição de professores. Co-gestão dos conteúdos, dos objetivos das etapas e de alguns tempos básicos mínimos. Heterogestão da concepção pedagógica.

Fase 2 – autogestão (mais restrita que fase anterior) dentro das turmas; co-gestão entre turmas e Iterra (já com um corpo mínimo de trabalhadores). Fase em que, face aos problemas de coordenação da etapa anterior, busca-se uma solução intermediária reforçando a capacidade de intervenção do Instituto em detrimento da perda gradativa de autonomia das turmas. Contudo, ainda são preservados espaços significativos de gestão semi-autônoma para as turmas.

Fase 3 – co-gestão entre turmas (várias turmas de dois ou mais cursos ao mesmo tempo na escola do Iterra) devido a uma busca de divisão técnica de tarefas conforme as atribuições de cada curso. TAC fica mais focado nas atividades de gestão econômica, por exemplo. Autogestão do Instituto.

Fase 4 – autogestão pelo Instituto como unidade integrada. As turmas perdem quase todo grau de autonomia, que passa a se resumir a uma parcela das atividades pedagógicas. Evolui posteriormente para a criação da “burocracia mecanizada”. A escola já passa a funcionar como um todo orgânico. O corpo de educandos se distribui ao longo

de suas partes (instâncias, dinâmicas e postos de trabalho) e executa o planejamento do Instituto e não mais das turmas. Criam-se espaços para articulação de questões das turmas, porém com autonomia administrativa praticamente nula.

A partir da implantação da nova estrutura (1998-99) o TAC se integra à dinâmica de organização da escola. Os educandos são organizados por NB, é estabelecida uma coordenação de turma em substituição às estruturas próprias anteriores, e há a participação de representantes dos NB na CNBE (Coordenação dos Núcleos de Base da Escola²⁴). Os espaços de reflexão sobre os cursos ficam localizados nas reuniões do CAPP (Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico) e do CPP (Coletivo Político-Pedagógico) da escola.

O formato da burocracia mecanizada pressupõe a criação de postos de trabalho fixos, com a definição de suas atribuições (as Atribuições dos Postos de Trabalho – APT), as quais devem ser executadas, muitas vezes seguindo normas e Procedimentos Operacionais Padrão (os POP²⁵). Aqui também os espaços “criativos” são reduzidos no local de trabalho, tornando-se mais possível, em tese, para o conjunto do Instituto, mas não mais para cada turma ou seus coletivos menores.

Essa nova estrutura coloca em andamento uma nova existência social para os educandos e educadores inseridos no processo. Ainda que com uma intencionalidade amainada em relação ao período anterior, e com menos mecanismos de pressão, acontecem processos diferenciados de alteração da existência e consciência organizativa dos envolvidos.

No entanto, se essa nova configuração estrutural da escola é capaz de dar conta do processo em forma estável e confiável, surgem limites quanto aos aspectos de capacitação técnica e em gestão das turmas do TAC, uma vez que os espaços que anteriormente serviam como oportunidades para exercício real de gestão acabam se reduzindo a um mínimo após as mudanças.

²⁴ Posteriormente, em 2001, o nome é alterado para Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto – CNBI.

²⁵ Os POP nunca chegaram a se generalizar, apesar de um esforço nesse sentido no período inicial. Apenas na agroindústria se adotou de forma permanente o sistema BPF – Boas Práticas de Fabricação, que pode ser considerado como equivalente aos POP.

A escola continua trabalhando com qualidade, cumpre bem com os aspectos legais, políticos e pedagógicos. Dá conta de ter mecanismos de controle sobre o estudo, sobre a mística, sobre a formação política. No entanto, no campo do trabalho, ele segue organizado para cumprir com as necessidades mínimas e não mais como ferramenta fundamental para os processos de capacitação e formação. O trabalho funciona muitas vezes no sistema de mutirão, de empreitada. Os postos de trabalho na escola em sua maioria se referem à gestão de um “condomínio” de moradia, um alojamento e não mais a uma empresa social, com desafios de mercado, produção, planejamento. Isso é fruto da opção que fizemos.

A opção de estrutura adotada funciona inclusive estabilizando a gestão econômica. Melhorou a qualidade da execução dos projetos, da prestação de contas, da contabilidade. Mas nós optamos em não forçar mais na gestão econômica democrática, na autogestão (radicalizada ou mitigada), que pressupõem riscos, perdas e as incertezas do enfrentamento aberto com a realidade externa. Esse tipo de configuração mais restrita e automatizada responde bem a situações estáveis, com fontes de financiamento mais seguras, sem grandes sobressaltos (o que era o caso do Iterra naquele momento, mas seguramente não é o caso das empresas sociais reais do Movimento e nem do Instituto agora).

Outro limite dessa nova situação é que não conseguimos avançar para constituir de fato um coletivo pleno no Instituto, que fosse gerido por formas democráticas e com pressões reais nos campos político, econômico e produtivo. Ocorre então uma gradativa conformação a um estágio intermediário da gestão coletiva. É uma gestão tutelada por normas e regras combinadas com as entidades mantenedoras, mas que não provocam, não desinstalam o coletivo para que evolua em termos da capacitação em gestão.

Portanto, à medida que os educandos (individual e/ou coletivamente) evoluem na percepção dos limites das relações e das decisões internas ao Instituto, percebem que as questões-chaves da gestão já estão decididas. Aí a tendência é que o processo de reprodução da gestão se torne um ritual vazio. A questão é se

necessariamente teria que ser dessa forma, no atual estágio e na dinâmica complexa como está o Instituto²⁶.

No entanto, essa forma de gestão não pode simplesmente ser descartada. Uma vez que se conseguiu instituir um certo nível de gestão democrática, onde as pessoas têm acesso às informações, aos orçamentos, aos números reais sobre onde se utilizam os recursos. Não quer dizer que as pessoas irão se enfronhar nesses números. Mas é democrático em certo nível e funciona muito melhor do que na maioria das outras escolas.

Também não significa que as pessoas assumem o destino da escola enquanto sujeitos. Mais bem elas passam pela escola, são tocadas e mudadas por ela em inúmeras dimensões, mas não nessa dimensão tão vital para o TAC e para os sujeitos de uma sociedade nova, autônoma e responsável pela geração das condições de vida coletiva numa esfera maior, da reorganização da vida econômica em todas as esferas da sociedade.

Olhando desde os objetivos do TAC, esse novo jeito do Instituto funcionar faz o curso perder grande parte do espaço pedagógico para o tipo de capacitação originalmente pretendida. Mas também haveria a possibilidade de no espaço atual redefinir estratégias pedagógicas para qualificar ainda mais o processo formativo do curso. Face ao debate político onde a empresa econômica perdeu força, o coletivo de coordenação e acompanhamento do curso não se sente em condições de discutir como recriar esses espaços de forma alternativa, nas disciplinas, no Tempo Comunidade, em práticas técnicas de campo, nos TCC²⁷, na maior vinculação com o PAES.

Esses novos espaços permitiriam, através de exercícios e processos reais, que se suprisse em condições até melhores do que anteriormente, as condições pedagógicas de capacitação. Ou seja, por mais que tenha havido uma opção consciente que restringe os espaços de autogestão das turmas, com reflexos no processo

²⁶ A situação de instabilidade surge agora no início de 2007, a partir da perseguição política engendrada pela CPMI da Terra (instalada pelo Congresso Nacional e dominada por ruralistas, que busca criminalizar o movimento social e cortar verbas para instituições que apóiam a reforma agrária) e vai ser um importante teste da capacidade coletiva de enfrentamento de crises.

²⁷ Trabalho de Conclusão de Curso: resultante de um processo de pesquisa que acontece com suporte da disciplina de metodologia da pesquisa.

pedagógico da escola, isso não significa que as alternativas para melhoria nesse aspecto tenham se esgotado. Seria possível desenvolver atividades diferenciadas, específicas para o curso TAC em vista de superar os limites internos do processo. E buscar dentro e fora dos espaços do Instituto essas condições.

O difícil equilíbrio entre escolarização, capacitação técnica e formação militante

Para cumprir com o objetivo de formar militantes para o movimento social e também para a gestão de empresas associativas, um difícil equilíbrio entre escolarização, capacitação técnica e formação política sempre cruza as discussões do curso ao longo dos anos. Frequentemente afloram avaliações críticas seja aos desvios economicistas do curso, seja às limitações da capacitação técnica alcançada e à forma como esta foi empreendida, ou aos momentos em que a escola assumiu um foco excessivo nos aspectos formais da escolarização em detrimento dos aspectos políticos.

Em resumo, ao longo dos anos constituiu-se um curso que, conforme o ângulo de análise, o lugar de onde parte a crítica, forma sujeitos sociais que: (a) são militantes de “salto alto” e sem capacidade de análise e intervenção política na realidade; (b) não conseguem responder aos desafios e demandas das empresas sociais do Movimento, nos aspectos gerenciais e organizativos, e/ou (c) não dominam os conhecimentos escolares básicos referentes ao seu estágio de escolarização.

A história do curso TAC marca uma oscilação freqüente entre os pólos de formação escolar, política e técnico-administrativa. Entre processos de capacitação e processos de formação política ou da preparação escolar. Em muitos momentos, surgem críticas severas ao tipo de ensino desenvolvido pelo Iterra, no sentido de que estaria sendo exageradamente técnico, desconsiderando os aspectos políticos e da formação de quadros para o Movimento. Em outros, se utilizam as normas legais dos cursos e as exigências escolares como contraponto.

Algumas vezes foram críticas com fundamento, em outras houve desconsideração pelos esforços desenvolvidos, uma vez que o curso sempre pautou a questão da formação militante, tendo sido concebido buscando um equilíbrio no trinômio escola-empresa social-movimento de luta pelas transformações.

Após a orientação nacional para reforçar a formação política do curso, realizou-se amplo remanejamento dos conteúdos das disciplinas e práticas pedagógicas (práticas de campo, brigadas, estágios e Tempo Comunidade em atividades orgânicas...), em vista de acentuar os aspectos políticos da formação. Após esse período e particularmente com a Turma 7 o acento do curso se tornou claramente direcionado para a formação de militantes para atuação na organização de assentamentos e não mais somente na administração de iniciativas associativas.

Isso pode se comprovar também pelo fato de que grande número de egressos do curso faz parte de instâncias de direção do Movimento. Ao menos é um indicador de que se consegue responder a uma das demandas atuais do MST.

Algumas críticas vieram no sentido do excesso de formalidade da escola, sendo que o IEJC estaria se portando como uma escola quase que tradicional. A essa crítica, no entanto, pode-se responder que a preocupação em assegurar a formalização escolar tem viabilizado a continuidade dos trabalhos, assegurados pelo cumprimento dos preceitos legais exigidos para as escolas, sem contudo abrir mão da formação política dos educandos em vista da transformação social.

No entanto, mesmo essa formação política enfrenta limitações: militância se aprende na escola? Esse desafio foi enfrentado. A experiência do Iterra serviu para demonstrar que a escola também pode e deve se converter em um canteiro de formação de militantes, de pessoas conscientes de seu papel político na sociedade. Mas isso não se dá de forma desvinculada da organização política mais ampla, há que se manter estreito vínculo com a dinâmica organizativa dos movimentos sociais.

Para a formação dos educandos joga um papel especial o desenvolvimento da mística militante que é muito presente nos espaços da escola. No entanto não é raro percebermos atos mecânicos onde deveríamos ter vibração e vivência militantes. A organização estrutural, a exigência formal, a repetição diária têm levado, talvez, a uma mecanização e banalização da mística como processo formativo.

Outro elemento que tem importância fundamental para que o curso possa avançar a um novo patamar é a questão do

acompanhamento político-pedagógico no Tempo Escola e no Tempo Comunidade, em especial neste último. Esta é uma questão que mexe com um componente fundamental para o processo formativo: a inserção militante na organização, seu acompanhamento sistemático, as avaliações, orientações e críticas que orientam a correção de rumos da prática do educando/da educanda, a vivência de diversas experiências já acumuladas pela organização, e sua incorporação ao cabedal de conhecimentos a que o jovem estudante está submetido nesse período da vida.

Ademais desses aspectos é preciso reconhecer que temos uma importante experiência no tema da capacitação técnica. No entanto tem sido um esforço assistemático, onde há experiências positivas, mas pouco acúmulo. Potencializá-las fica muito na dependência das pessoas que vêm para dar aulas ou de quem está responsável pelo acompanhamento à turma.

Para completar esse quadro, resta ainda avançar na qualificação do espaço da sala de aula. Ainda que (e talvez por isso mesmo) a concepção do processo pedagógico desenvolvido na escola seja ampla, de que se tenha claro que não é apenas no espaço da sala de aula que se desenvolve a formação dos sujeitos do processo, esse espaço tem sido um pouco negligenciado em nosso que-fazer pedagógico no TAC. De fato, o professor ainda é “dono” do espaço da sala de aula, decidindo sobre conteúdos e metodologia de trabalho. Nesse campo identificam-se algumas questões importantes:

- Falta uma melhor construção do programa das disciplinas e um efetivo acompanhamento de sua aplicação pelos educadores e de como as disciplinas se articulam entre si. Há necessidade de rever conteúdos, sua seqüência, articulação.

- A relação de poder dentro da sala de aula pende incontestavelmente para o professor.

- É possível qualificar o curso sem constituir um corpo qualificado de educadores/docentes que efetivamente acompanhe a escola? O sistema de ir e vir dos professores é adequado a uma concepção integral de educação? Ou seria necessário constituir um núcleo básico de educadores do curso que esteja permanentemente em contato com o processo pedagógico do Instituto?

– O ensino em sala de aula segue em muitas disciplinas no esquema “bancário”, que sempre criticamos. Mas como formar militantes ativos, criativos e capacitados para enfrentar a realidade dura da Reforma Agrária sem enfrentar esse limite?

– Utilizamos em sala de aula muitas teorias livrescas, descoladas da realidade. Como combinar o necessário conhecimento do que é universal, com as especificidades da apreensão da realidade concreta da Reforma Agrária?

– Ainda é desafio conseguirmos integrar as disciplinas e conhecimentos básicos da formação geral com a formação profissional específica.

A evolução da concepção metodológica do curso TAC

Ainda que o TAC se inscreva nas dimensões mais amplas da metodologia que denominamos Oficina Organizacional de Capacitação – OFOC,²⁸ que é empregada na escola, há alguns elementos que marcam esse curso de modo mais particular do que as outras experiências (como o curso Normal, por exemplo). Talvez não seja ainda o caso de afirmar que exista uma metodologia própria para o curso, mas esta é uma questão que deve ser considerada na continuidade das reflexões sobre ele.

Em seus quase quinze anos de existência o curso sempre se movimentou em torno de um conjunto de princípios pedagógicos e elementos metodológicos. Alguns aspectos metodológicos que consideramos ter um papel mais acentuado no TAC:

– O regime de alternância, com um tempo na escola e outro na comunidade de origem, ou em alguma ação prática definida pelo Movimento.

– A busca da capacitação organizacional a partir de experiências reais de organização durante o curso – no caso, a partir de experiências de cooperação, que no início eram as cooperativas por turma.

²⁸ Nome dado à aplicação livre do método do laboratório organizacional de curso a um processo escolar (de uma turma e depois de toda a escola). No início (1993) denominava o método e hoje é apenas um tempero (pimenta) que pode ser utilizado em graus diversos, ou não.

– O desenvolvimento de experiências reais e não apenas a experiência mediada de situações passadas dos educandos e educadores, ou situações inventadas como jogos ou exercícios pontuais (ainda que estes também possam ser utilizados em determinadas situações).

– O trabalho visto como elemento pedagógico, como formador do educando e como fonte do desenvolvimento humano e social.

– A influência do setor de produção, na concepção do curso, na contínua reelaboração de seu papel, objetivo e significado; no direcionamento do Tempo Comunidade, buscando assegurar o alinhamento com os desafios colocados pela organização dos assentamentos.

– O repasse e gestão autônoma (posteriormente semi-autônoma) dos recursos pelos educandos. A cada etapa eram definidos valores per capita a serem repassados aos coletivos dos cursos e do IEJC a fim de que fossem geridos pela comunidade escolar em vista de assegurar o cumprimento dos objetivos de capacitação bem como os serviços necessários ao funcionamento da escola.

– A participação dos educandos na co-gestão das atividades educativas e pedagógicas do Instituto e do curso.

– A relação com o mercado como elemento pedagógico, isto é, a aceitação da crítica objetiva do mercado aos limites produtivos e organizativos do coletivo de trabalho como elemento importante para a capacitação de gestores de empresas sociais.

A seguir um aprofundamento de alguns desses aspectos que em relação ao curso TAC apontam ter uma importância mais central na evolução do curso.

A criação de espaços reais de gestão e não de “faz-de-conta” – criação das cooperativas por turma e evolução desse processo

Os estudantes já no início do curso passaram a ter nas mãos, coletivamente, uma empresa econômica e pedagógica real que devia ser gerida com total autonomia, desde que respeitassem os princípios e objetivos do curso e da entidade promotora. A prática de organização e direção coletiva e de administração, de empresa, passaram a ser o grande eixo em torno do qual se desenvolveram os principais processos de aprendizagem do curso, pois era necessário que durante o processo

do curso estes educandos/estas educandas tivessem experiências práticas de lidar com situações reais que lhes capacitassem para contribuir na administração das cooperativas coletivas.

Cada turma tinha a sua empresa associativa, onde os educandos debatiam, planejavam, executavam e avaliavam. Cada turma escolhia seus representantes para negociar com as outras empresas existentes na escola interesses comuns (metas, horários das refeições, noites culturais). Cada empresa recebia mediante contrato uma parte do patrimônio da escola e por isso necessitava fechar acordos com as demais empresas para garantir o funcionamento (alimentação, por exemplo, quando a cozinha pertencia à outra empresa de turma) e o andamento do processo educativo (contratar professores e monitores). Também se organizavam em brigadas para prestação de serviço externo, já que a empresa por eles constituída nem sempre absorvia toda a mão de obra existente.

Junto à empresa dos educandos também se organizava a Empresa de Assessoria Pedagógica – EAP,²⁹ constituída de educadores/educadoras, com uma organização semelhante à empresa dos estudantes, porém tendo o desafio de ser o mais exemplar possível, especialmente nas relações de trabalho, para ajudar os educandos a compreender o fundamento de uma organização empresarial.

A entidade promotora do curso, na época a Concrab, procurava estimular mudanças e incentivar melhorias através da realização de auditorias nas cooperativas dos estudantes e, posteriormente, na escola e na EAP. As auditorias observavam os seguintes aspectos: organicidade da empresa, formação política e ideológica, relação com as demais empresas, aspectos financeiros e contábeis, controles, estudo e capacitação, registro do processo e organização do trabalho. Ao final a auditoria apontava sugestões e cobrava um plano de enfrentamento das principais questões pelas diversas empresas existentes.

Alterações no foco e objetivos do curso levaram a alterações nessa dinâmica inicial. O curso evoluiu de uma autogestão radicalizada, com dinâmica quase-autônoma, própria de cada turma (lógica dos

²⁹ Ela dava todo o suporte político e pedagógico ao curso. Surgiu com este nome no início da Turma 1 e foi extinta em maio de 1998. Parte de sua função passou a ser assumida pelo CAPP – Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico, que surgiu em novembro de 1998.

laboratórios e das relações empresariais), para uma co-gestão gradativa, combinando subordinação política ao setor e ao conjunto do movimento social chegando, na última fase analisada, a uma extinção dos espaços de gestão autônoma pelas turmas.

Uma das primeiras mudanças se refere à forma organizativa em que as turmas deviam se espelhar, em vista de seu papel de formadoras de militantes para organizar os assentamentos. No início eram as CPA, depois as cooperativas regionais e associações, finalmente os assentamentos de novo tipo discutidos pelo Movimento. Mudanças na dinâmica interna da escola levaram à reestruturação mencionada antes. Após determinado período também ficou claro que o curso deveria preparar militantes não apenas para os assentamentos e cooperativas, mas para assumir qualquer frente em que o MST tivesse demandas de trabalho.

Com o tempo a gestão democrática assumiu uma feição completamente diferente. Nas etapas os estudantes participam do processo denominado de “reprodução da gestão” onde se avalia o andamento do Instituto e se elabora o plano de atividades que será submetido ao Encontro Geral do Instituto. Conforme as suas capacidades individuais, seus interesses e critérios estabelecidos, os educandos/as educandas se inserem em postos de trabalho, com atividades pré-definidas (as Atribuições dos Postos de Trabalho – APT), o que garante certa continuidade no processo, pois o que se via anteriormente era que cada turma realizava seu planejamento e com isto não conseguia dar conta do tempo futuro, sempre havendo uma quebra no processo produtivo, na comercialização externa e prestação de serviços internos, não se garantindo, por exemplo, a periodicidade de entrega dos produtos aos consumidores e às outras turmas. Ou seja, o que em tese deveria ser um processo capacitador (a organização das turmas em cooperativas com um certo grau de autonomia), tornou-se um processo descapacitador.

A mudança aconteceu de forma gradativa. Em alguns aspectos introduziu-se uma heterogestão (perda completa de autonomia dos educandos e do coletivo escolar) sobre determinadas esferas da vida educativa ou social. Assim, as turmas foram tendo reduzido seu espaço de autonomia plena, introduzindo-se acordos de gestão e normas operativas que delimitaram responsabilidades e espaços com maior grau para exercício pleno de gestão.

Com o tempo, as dificuldades de gestão continuaram e foi gradativamente assumido que o Instituto, em função de um conjunto de cursos sediados no seu espaço, devia funcionar com base em uma estabilidade e planejamento administráveis sem sobressaltos. Com isso foi aplicada uma fórmula de estrutura organizativa baseada no que MINTZBERG (1995) chama de “burocracia mecanizada”. Dentro dessa concepção, o conjunto do Instituto é organizado em forma de co-gestão, com todas as turmas fazendo parte de um mesmo processo organizativo-administrativo, com estruturas de discussão e mecanismos de democracia ascendente e descendente.

Esse passo assegurou maior estabilidade ao conjunto do Instituto, contudo retirou parte do potencial pedagógico³⁰ contido nas experiências das cooperativas das turmas do TAC, cujo espaço de capacitação real foi reduzido ao preenchimento dos postos de trabalho ligados às funções administrativas.

A concepção de existência de uma cooperativa por turma de educandos (e, portanto, várias unidades de gestão no conjunto do Iterra), face ao seu desenvolvimento real, das limitações verificadas de forma recorrente, das dificuldades relativas à instabilidade de processos trazida pelo regime de alternância, levou à necessidade de uma mudança de patamar organizativo no conjunto da escola. A concepção de gestão semi-autônoma por turma foi substituída por uma concepção de espaço único de convivência e gestão, ou empresa única, representada pelo conjunto do IEJC.

Essa mudança de lógica se deu pela avaliação de que a experiência de cooperativas isoladas, cada uma controlada por uma das turmas, levava a uma desarticulação e à falta de continuidade entre os Tempos Comunidade das etapas,³¹ que em geral duram em torno de dois meses. As turmas não conseguiam dar conta de planejar a produção e assegurar uma mediação com as turmas seguintes. Com

³⁰ É necessário fazer uma avaliação mais consistente para concluir se houve perda real ou simplesmente uma alteração no foco de formação e capacitação dos estudantes do curso TAC.

³¹ Era comum ocorrer novamente o período de anomia inicial nas retomadas de etapas pelas turmas. Em certa medida isso é explicável pelo fato dos estudantes ficarem distantes da escola por um período mínimo de dois meses e só se reencontrarem no início do tempo escola da etapa seguinte. O efeito dessa recorrente anomia em uma instituição de ensino era muitas vezes devastador como, perda de recursos, de tempo e de saúde coletiva.

isso, a idéia mesma das cooperativas foi abandonada. Em seu lugar entrou com centralidade o planejamento e atuação do Instituto, enquanto instituição operativa, que assumiu gradativamente um conjunto de funções produtivas e comerciais, antes relacionadas às turmas.

A metodologia dos laboratórios organizacionais de curso evoluindo para as Oficinas Organizacionais de Capacitação – OFOC

O curso foi pensado de forma a conduzir com radicalidade o princípio formativo da vinculação prática-teoria-prática. Essa foi sempre uma questão que perpassou as discussões em torno do processo formativo. Não se queria repetir esquemas bancários de educação, que apenas repassassem conteúdos acerca da administração cooperativista. Discutia-se a ineficiência de propostas pedagógicas que não davam conta de preparar quadros capacitados para conduzir mudanças sociais e organizativas.

Para isso buscou-se como referência pedagógica a metodologia dos Laboratórios Organizacionais, concebidos por Clodomir Santos de Moraes (MORAIS, 1986). A tentativa foi de apropriação criativa do método empregado pelo autor, a partir de Laboratórios Organizacionais de Curso realizados em Curitiba – PR e Brasília – DF, e do acompanhamento a laboratórios de campo em comunidades rurais e assentamentos.

Essa concepção metodológica foi sendo transformada, visando sua adequação e aperfeiçoamento, passando a constituir o que foi chamado então de Oficinas Organizacionais de Capacitação (OFOC), hoje considerado o *tempero* do método de formação do IEJC.

A gestão financeira e a pressão orçamentária como elementos pedagógicos

Os primeiros indicativos de que a gestão financeira poderia ser um elemento capacitador com importância pedagógica central para o TAC surgiu da leitura das obras do pedagogo soviético Makarenko. Em meio às dificuldades dos anos iniciais da revolução russa, e da guerra civil, ele desenvolveu uma experiência educativa com menores órfãos e infratores. Em certo ponto desta experiência Makarenko se

deu conta da importância fundamental da questão econômica para a formação política e pedagógica do coletivo em que se transformou sua colônia infantil.

Por ocasião da montagem da proposta do curso TAC, e tomando em conta as reflexões de Makarenko, buscou-se numa experiência que vinha sendo implementada pela prefeitura de Maringá, onde cada escola recebia determinado valor per capita para poder conduzir suas atividades, a inspiração para poder materializar o elemento pedagógico desenvolvido pela experiência russa.

De fato, vivíamos tempos de absoluta escassez de recursos de parte da Concrab e o estabelecimento desses parâmetros em nada era artificial, e possibilitava prever a necessidade de recursos para levar em frente as atividades formativas.

Na primeira etapa, os educandos escolhiam representantes que assinavam um contrato onde recebiam parte do patrimônio e uma quantia em dinheiro (o valor per capita) repassada pela Concrab. Para gerir seus interesses era preciso organizar uma empresa associativa. O que exigia dos educandos a realização do trabalho era uma necessidade real de sobrevivência e de funcionamento do curso. Esta necessidade os forçava a fazer um pacto, que envolvia a preocupação com certa qualidade de vida e chegava até a melhor utilização dos recursos. Logo surgiam os limites. As tarefas necessárias para a sobrevivência assumiam a lógica individualista de cada um fazendo a sua, ainda que já rompendo com o jeito de suas famílias. Às vezes também exigiam de alguns colegas que assumissem temporariamente as tarefas. Aos poucos ia sendo introduzida a teoria da organização e gradativamente a empresa social começava a surgir dos escombros das primeiras tentativas organizativas.

Nas etapas seguintes, a Concrab estabelecia um valor per capita declinante, obrigando a cada passo que os educandos/as educandas se desinstalassem de um certo nível de eficiência organizativa já alcançado, em busca de novo patamar. Essa determinação literalmente empurrava os educandos para duas direções: (a) o corte radical de

custos, muitas vezes de forma indiscriminada;³² e (b) a busca de alternativas de geração de renda no mercado local (praticamente nenhuma das turmas conseguiu superar esse nível de atuação, conforme será tratado no item seguinte).

No entanto, a partir das primeiras etapas ficou claro que havia limites nas turmas para perceber e superar algumas deficiências internas. Nesse ponto definiu-se pela constituição das auditorias, que se encarregavam de avaliar deficiências organizativas, pedagógicas e econômicas tanto nas turmas como nas EAP e posteriormente, na escola. As primeiras auditorias geralmente provocavam um grande impacto, e de fato serviam para desinstalar momentaneamente as turmas de seu torpor.

No entanto, também foi ficando claro que havia a necessidade de prover as turmas com assessorias técnicas qualificadas para fazer frente a desafios muito mais amplos de que seu nível de compreensão e domínio (seja ele tecnológico, administrativo-financeiro, ou mesmo organizativo). Com isso, houve um esvaziamento no papel pedagógico das auditorias, o que levou a um enfraquecimento dessa ferramenta, uma vez que os limites não estavam em apontar os problemas, mas sim em assegurar processos de consultoria qualificada (empresarial ou de outra ordem) para criar as condições de sua superação.

Outro elemento importante na evolução da experiência foi o surgimento da contradição entre o acento dado a esse aspecto pelas turmas do curso TAC e pelos outros cursos que aconteciam na escola. Na prática aparentemente firmou-se um entendimento de que esse aspecto da gestão financeira teria mais apelo e impacto pedagógico para determinados cursos e não para outros,³³ o que nos parece ser um limite do entendimento da prática pedagógica do Instituto.

³² O que obrigou a criar rubricas e diferentes graus de autonomia para operar os recursos. Por exemplo, foi estabelecido um certo valor para ser gasto com professores, o qual não poderia, sob hipótese alguma ser remanejado para outras rubricas. Também os valores necessários para investimentos passaram a ser negociados à parte do *per capita*.

³³ Isso aparece, por exemplo, nas discussões do Coletivo Político-Pedagógico da escola sobre a necessidade de mais valorização do tempo de estudo, em detrimento do tempo de trabalho e de enfrentamento das dificuldades trazidas pelo aperto financeiro aos cursos e ao instituto. Na prática houve um abrandamento da pressão financeira sobre o instituto e também a redução do tempo trabalho, à semelhança de outros espaços de formação do MST.

Afinal, essa experiência de gestão financeira dos recursos destinados ao curso e da geração de fundos a partir do trabalho dos educandos representa um importante elemento pedagógico que tem sido pouco explorado em nossas reflexões. Afinal, qual o papel do trabalho na formação e o papel da gestão financeira real como elemento da capacitação organizativa?

A relação com o mercado como elemento pedagógico na capacitação dos educandos. A crítica objetiva do mercado.

Relacionado com o tema anterior, da gestão financeira como elemento pedagógico, temos outro umbilicalmente ligado, o da relação com o mercado como elemento pedagógico e potencialmente capacitador.

Na medida em que entendemos o trabalho como dimensão fundamental e fundante do ser humano e que incorporamos a gestão das finanças, o manejo dos recursos destinados à manutenção das atividades básicas da vida coletiva na escola e nos cursos como aspectos essenciais da formação humana e militante que pretendemos, o vínculo com o mercado é um tema que se associa e que nos parece ter um papel igualmente importante dentro da concepção pedagógica desenvolvida, especialmente no caso do TAC.

É preciso notar que ao afirmarmos que a gestão financeira e que o trabalho são dimensões fundamentais, isso não implica necessariamente a extensão dessa mesma importância ao elemento “relações com o mercado”. Explicando melhor. Seria perfeitamente possível desenvolver experiências pedagógicas envolvendo a gestão financeira do curso e da escola, tendo espaço para exercício do trabalho coletivo e, ainda assim, não envolver a relação com o mercado como elemento central da pedagogia utilizada. Basta, para isso, que se assegurem recursos em quantidade suficiente para o desenvolvimento das atividades dos cursos e que se preveja tempo para exercício de trabalho (voluntário ou obrigatório) para que se possa atingir os objetivos acima citados.

Ao inserirmos a necessidade da crítica objetiva do mercado, como um elemento pedagógico, concordamos com Clodomir Santos de Moraes, quando afirma que, para fazer frente ao idealismo derivado das formas artesanais de trabalho, é fundamental uma mediação

impessoal, crítica e objetiva, como a exercida por ocasião das relações mercantis, como espaço e passo necessário da realização da produção social.

Ainda que identifiquemos desvios e ideologia implícitos nas práticas de mercado, afinal é nesse espaço que se reproduz a essência da realização do projeto capitalista de sociedade, é também aí que podemos encontrar elementos pedagógicos num duplo sentido: o da crítica interna às nossas práticas e percepções e o da crítica externa, a crítica ao sistema, suas injustiças, iniquidades, à exploração e desigualdade que gera, à inexorabilidade da concentração e centralização de capitais.

Portanto, no início do curso, optamos em articular os princípios do trabalho, como elemento que dá identidade e constrói o ser humano, e o da gestão financeira como necessidade para o entendimento e realização da democracia e da cidadania, com o do vínculo com o mercado. Isso porque queremos promover a formação de quadros orientadores e organizadores do desenvolvimento coletivo em nossos assentamentos, e porque queremos formar militantes aptos e conhecedores das características mais nefastas e destrutivas do sistema, como elemento potencializador de nossas práticas organizativas, como elemento gerador de recursos para a organização política que permitam realizar ações e liberar quadros que lutem pela transformação radical de nossa sociedade.

A forma concreta, objetiva, de como isso se deu, foi através da organização das cooperativas dos estudantes, dotadas de um grau elevado de autonomia, mas contingenciadas por um orçamento exíguo, calculado para gerar a inviabilização do curso e do processo formativo caso os educandos fossem incapazes de, nas relações com o mercado, gerar recursos suficientes para complementar as condições mínimas necessárias. Ainda que isso possa soar como injusto para alguns, recordamos que as condições reais onde se exerce a cooperação nos assentamentos são geralmente muito piores do que as condições reais enfrentadas pelas turmas nas nossas escolas.

Entretanto, como a realidade não cansa de nos trazer surpresas, em Veranópolis tivemos mais dificuldades na relação com o mercado do que em Braga, o que contradiz uma das razões da mudança para este local. Ainda que em Braga o mercado fosse menor, apresentava

menores restrições, especialmente em relação à fiscalização sanitária e fazendária, uma realidade mais próxima àquela dos assentamentos. Além disso, existia uma estrutura produtiva e de transformação agroindustrial muito melhor. O mercado era informal e de pequena escala, com relativamente poucos concorrentes, já que era uma região especializada na produção de grãos.

Já o mercado de Veranópolis apesar de maior e mais estruturado apresentava maiores restrições às práticas econômicas e comerciais, visto que as instalações do Instituto não eram adequadas (estrutura física e localização) para atividades agroindustriais. Após diversas tentativas, frustraram-se as expectativas de funcionamento de iniciativas marginais de produção de embutidos, derivados de leite e outras iniciativas artesanais (produção de vasos, etc.). Outro fator que pesou negativamente, combinado ao aspecto anterior, foi o maior grau de exigência do mercado na serra gaúcha: renda e concorrência maiores, dificultando a sobrevivência de iniciativas marginais e pouco qualificadas.

Nesta região o mercado é mais concorrencial, há exigência de cumprimento de muitos aspectos legais e de um padrão de qualidade muito superior à experiência média dos assentamentos. A cidade e a região se caracterizam pela existência de milhares de pequenas propriedades, tradicionalmente ligadas à produção artesanal de alta qualidade, de uma diversidade enorme de produtos. Ou seja, havia uma concorrência real aos produtos do Instituto. Ademais, a localização da escola no centro da cidade e a precariedade das instalações inviabilizavam a exploração do mercado da forma inicialmente imaginada (nossa visão idealista).

Outro complicador foi o fato de que as reformas iniciais do prédio passaram a absorver grande proporção da força de trabalho das turmas, o que levou a exigir mudanças nos contratos, onde os educandos deviam fornecer certa quantidade de trabalho não-remunerado para as obras na escola. Frente a esse conjunto de dificuldades, as turmas se voltaram para o que era possível: prestação de serviços externos pouco qualificados (e, portanto, de baixa remuneração) e fabricação de produtos artesanais na cozinha para venda informal nas ruas (pastéis e outros produtos de padaria), além da produção de subsistência na horta. Assim como os serviços externos (como as roçadas, por

exemplo) esses trabalhos internos, nas condições em que eram realizados, tinham baixa exigência organizativa e geravam remuneração insignificante face às necessidades das turmas.

Em Veranópolis, pois, se conseguiu gerar menos renda monetária do que se obtinha em Braga. Isso começou a se reverter apenas quando se decidiu realizar investimentos produtivos capazes de tirar a escola da informalidade e gerar produtos em larga escala e passíveis de comercialização legalizada. A agroindústria de doces é criada com essa finalidade, em julho de 1997.³⁴

Posteriormente há uma mudança de concepção, apostando-se mais em aproveitar o tempo para estudos do que para trabalho.

Questão do Tempo Comunidade – TC

O TC foi concebido como o momento de retorno dos estudantes aos seus coletivos de origem ou a outros locais onde existiam empresas associativas, para que pudessem realizar tarefas encaminhadas pelo curso. O TC também sempre foi visto como uma oportunidade de dar retorno às comunidades que enviam militantes para a escola, um momento de vinculação com a base, de estar junto com o povo sentindo suas dificuldades e esperanças. Um momento de realimentação do espírito militante e de lembrar do vínculo e da responsabilidade com a base social do MST. E por último, o TC é também espaço de estudo, seja com as atividades de leitura seja como espaço para a realização de atividades de pesquisa.

Com o retorno ao Tempo Escola (TE) os educandos deveriam aportar questões e preocupações para serem discutidas, encaminhadas e também se possível, encontrar caminhos para orientar sua resolução. Essas mesmas questões serviriam para eventual redirecionamento do curso, tanto em termos de conteúdos a serem abordados como de experiências a serem estudadas, conhecidas, contribuindo assim para que os estudantes estivessem preparados para exercer sua militância depois de formados.

Para que esses objetivos fossem alcançados durante o curso e também para que o aprendizado acontecesse, o encaminhamento das práticas a serem realizadas durante o TC era feito pela escola

³⁴ Inicialmente a produção, ainda feita de forma artesanal, era realizada com uma panela a vapor pequena e com panelas convencionais em um fogão a gás.

(inicialmente pela EAP) com antecedência. Ou seja, quando o educando/a educanda saía para o TC já deveria ter havido uma combinação de onde seria sua prática, em que empresa, assentamento ou secretaria, sendo já designadas as tarefas a desenvolver e quem faria o acompanhamento aos estudantes.

Em algumas turmas orientou-se, além do retorno aos assentamentos e acampamentos, a realização de um estágio (trinta dias), inicialmente em uma empresa externa ao MST, e posteriormente junto a diferentes formas organizativas existentes nos assentamentos, de forma que os educandos pudessem conhecer e vivenciar a diversidade organizativa existente. Também foram orientadas vivências através das Brigadas, e em diversos momentos os educandos/as educandas participaram no TC da elaboração do PDA como, por exemplo, o que aconteceu com o TAC 9 no Paraná.

A partir de 2000 instituiu-se estágios em três níveis: primeiro na parte de organização de acampamentos. O segundo nível abordava a forma de organização das famílias nos assentamentos, e apenas no terceiro nível eram abordadas as iniciativas produtivas. Este terceiro nível podia se dar nas CPA, CPS, ou grupo de agroecologia. Também se via a questão ambiental, o PDA, mas isso em alguns momentos se deu de forma optativa e não tinha uma conseqüência maior.

Em que pese essas iniciativas, a complexidade e dificuldade de coordenar ações a serem realizadas em praticamente todo o território nacional, relacionadas às dificuldades orgânicas presentes no Movimento e na escola, levaram a que o TC raramente conseguisse ser organizado e aproveitado em sua potencialidade político-pedagógica.

Na escola, o efeito resultante do constante ir e vir de turmas, era o de promover uma interrupção na capacitação organizativa da turma (no sentido dado por Clodomir Santos de Moraes, de aceleração da capacitação organizativa) e do coletivo mais amplo da escola. Mesmo que o Tempo Comunidade e as práticas fossem orientados pela escola (o que já afirmamos ser limitado), havia uma quebra do processo de capacitação dos educandos. Sua inserção nas dinâmicas (reais, mais lentas e mais complexas) nos assentamentos/acampamentos resultava, conseqüentemente, numa desaceleração do processo organizativo (ainda que não da formação pessoal e militante) destes sujeitos. A cada chegada na escola era um recomeçar, pois a turma perdia o pique

organizativo, demorava a alcançar ritmo no cumprimento dos contratos de entrega de produção, a retomar níveis adequados de qualidade na produção.

Também houve dificuldades em inserir os educandos/as educandas nas empresas sociais dos assentamentos. O TC muitas vezes era visto como período de desmobilização. Havia não somente um afrouxamento na disciplina de estudo, como também na inserção direcionada aos processos de produção-gestão das organizações econômicas. Isso se liga às deficiências na capacitação técnica, mas também está vinculado a uma estratégia metodológica não concebida adequadamente nesse ponto tão importante do processo de formação.

Outro aspecto que pode ilustrar esse descolamento do curso em relação ao que teoricamente seria seu público-alvo, ao menos no período inicial do curso, ou seja, as cooperativas e organizações associativas dos assentamentos, pode ser percebido na desvinculação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos problemas reais³⁵ vivenciados pelas mesmas. Os TCC na prática foram se conformando como um esforço individual de superação, uma espécie de rito de passagem a que cada estudante era submetido. Ele deveria elaborar um trabalho escrito, com determinado número de páginas e seguindo certas regras de formatação. Ainda que tivesse que ser acordado o tema com a organização estadual/regional, geralmente verificamos um descolamento de sua temática ou foco, com a realidade objetiva das organizações.

Apesar de alguns dos temas poderem ter abordagens amplas, a capacidade de elaboração média dos educandos é sabidamente insuficiente para se esperar grandes contribuições em temáticas muitas vezes complexas e de difícil abordagem num curso de nível médio. Uma alternativa viável, especialmente nos últimos anos, poderia ter sido a vinculação dos TCC à análise e ao enfrentamento dos problemas reais identificados em conjunto com as empresas sociais ou instâncias do Movimento, combinando o desafio com o estágio de amadurecimento do educando e/ou a capacidade de suporte e assessoria que a escola/setor pudessem dar ao mesmo.

³⁵ Há que se pensar também que boa parte dos educandos das últimas turmas do TAC era vinculada a acampamentos do MST. Logo não tinham nenhuma vinculação real com as empresas sociais dos assentamentos.

Aliás, um elemento que olhando retrospectivamente chama a atenção, é o fato de que a escola não tenha realizado encontros regulares com as empresas sociais e instâncias regionais do Movimento para buscar avaliar os educandos, identificar problemas e questões a serem solucionadas objetivamente, ou propor temáticas a serem abordadas no curso. Essa mediação ficou a cargo do Setor de Produção, o que claramente, parece ter trazido algum grau de prejuízo ao processo.³⁶

Mesmo após o surgimento do PAES e da decisão de sua aproximação com o curso TAC (o que ocorreu de forma inicial apenas no TE), não conseguimos redirecionar os TCC e tampouco o TC em vista das necessidades objetivas das empresas sociais.

A busca da excelência na capacitação técnica

Na concepção inicial do curso TAC estava claro que um objetivo central para o curso era o de formar militantes com elevada qualificação técnica, capazes de contribuir para a gestão das iniciativas associativas existentes nos assentamentos. Ainda que tenha evoluído e alterado o tipo preferencial de organização a ser acompanhada, sempre se manteve a necessidade de que os militantes formados tivessem solidez técnica e capacidade organizativa para contribuir e melhorar o padrão de desempenho econômico e social dessas experiências.

No entanto, o curso TAC nunca conseguiu alcançar este objetivo. Há dentro da nossa organização um reconhecimento às qualidades militantes dos educandos saídos do curso. Mas há também uma nítida percepção de que falhamos no alcance da excelência técnica de gestão. Por que isso ocorreu? Quais limites não conseguimos esclarecer e superar? Afinal, montamos um curso técnico que não consegue formar técnicos?

Nesse momento de sistematização e análise é preciso nos debruçar sobre esse tema e ver como apontar elementos para poder superar nossos limites. Alguns dos elementos encontrados neste processo de sistematização foram:

³⁶ Era comum, por exemplo, que houvesse demanda de algumas cooperativas para que os educandos resolvessem questões ligadas às técnicas agropecuárias, o que claramente não era o foco do curso. Por outro lado, eles também não estavam preparados para a resolução de problemas gerenciais e afins.

– Nossa organização não tem massa crítica suficiente na área de gestão – isso ainda é real nos dias de hoje e era muito mais verdadeiro nos anos iniciais do TAC. Faltam quadros nessa área para atuar como professores, monitores, orientadores.

– Não conseguimos vincular o curso às cooperativas e a outras experiências e seus problemas reais. – Na verdade nunca focamos realmente a prática intra-organizações e inter-organizações como um elemento pedagógico a ser trabalhado.

– Houve equívoco nos focos da formação técnica. – Exemplo disso é que durante certo período, nas turmas iniciais, se quis formar contadores (o que é claramente irreal em um curso dessa natureza), não tendo claro o foco do que se queria com o ensino da contabilidade no curso TAC. Mas na maior parte do tempo não se teve claro quais os elementos básicos a serem buscados na capacitação técnica.

– Houve diversas iniciativas positivas, mas faltou sistematização e ordenamento do acúmulo alcançado a fim de estabelecer metas e parâmetros mínimos em alguns estágios para poder ir avançando.

– Falta construir coletivamente³⁷ uma articulação entre os conteúdos das disciplinas definindo blocos integradores de conhecimentos a serem dominados pelos educandos. O pouco que está escrito não é devidamente exigido dos educadores que trabalham com as turmas. Cada docente tem liberdade para determinar o que e como trabalhar. Os conteúdos e o método das disciplinas não estão suficientemente articulados com a estratégia do curso.

– A partir da definição do PAES acompanhar o curso (turmas 8 e 9 de forma preliminar), definiu-se que todo educando deveria dominar as principais ferramentas e a metodologia contida no manual de acompanhamento às empresas (MAE). Isso ainda não se conseguiu implementar a contento.

– Definimos a aplicação de testes de nível há várias turmas. Mas raramente foram levados a termo, até porque faltaram materiais de apoio e orientações técnicas adequadas. Na turma 10 houve empenho maior nesse sentido.

³⁷ Entende-se por coletivo, nesse caso, não apenas o coletivo de acompanhamento do curso pelo setor, mas também as equipes internas (CPP e CAPP).

– As oficinas cumprem espaço fundamental para a qualificação técnica. Mas geralmente são bastante desqualificadas. Para obter um patamar mínimo seria interessante padronizar algumas oficinas básicas e estabelecer mecanismos de repetição (naturalização no domínio de certas habilidades) e controle de sua aplicação e aprendizagem pelos educandos.

– É preciso rever a lógica atual do curso, em que se inicia a formação técnica apenas na etapa 4.³⁸ Com isso fica impossível qualificar adequadamente os educandos. É preciso iniciar já na etapa preparatória alguns fundamentos técnicos.

– Por último, é fundamental que exista(m) pessoa(s) de ligação entre o coletivo da escola e a coordenação político-pedagógica do curso do setor, de modo a assegurar o cumprimento das orientações e definições operacionais e estratégicas referentes ao TAC, dentro da escola.

O trabalho como elemento pedagógico

Desde o início se teve a compreensão de que o trabalho era fundamental no processo de formação dos educandos. O trabalho visto como elemento pedagógico, enquanto formador do ser humano, o trabalho enquanto mediador homem e natureza, também como mediador da realidade, como elemento da ação sobre a realidade.

Essa visão foi influenciada pela leitura de Marx e autores marxistas, como Engels, Makarenko, Pistrak. Posteriormente evoluímos para conceber um curso centrado no trabalhador e no trabalho como fatores de emancipação social.

Mas também sempre se teve claro a função do trabalho como produção das condições de vida da humanidade, da necessidade de sua organização, da acumulação socializada, da necessidade da crítica econômica objetiva, como produção mediada pelo mercado, nas condições transitórias da sociedade capitalista. Clareza, portanto,

³⁸ O que se chama de TAC é na verdade uma combinação entre ensino médio e curso técnico, com bases curriculares distintas, mas trabalhadas de forma articulada. No TAC a opção foi de iniciar o ensino médio e depois de algumas etapas começar a combinar médio e técnico.

sobre a importância do trabalho como prática social mediada por decisões e planejamento coletivos, pelo mercado e pela auto-disciplina do indivíduo e de seu coletivo.

No entanto, ao nos defrontarmos com a organização do processo de trabalho dentro do curso nos deparamos com algumas dificuldades e contradições:

– Como organizar o trabalho? Durante algum tempo mitificamos a questão da divisão técnica do trabalho, sem nos darmos conta de que o mesmo deriva de um estágio de desenvolvimento da sociedade, e que tende a ser superado, enquanto necessidade e existência histórica. Seu desenvolvimento ao extremo pelo capitalismo, coloca a necessidade de seu conhecimento, mas também aponta possibilidades e mesmo necessidade de superação via existência de outras configurações organizacionais mais adequadas às diversas circunstâncias em que se dá o trabalho (especialmente na realidade em que nos inserimos nos assentamentos). Perdemos em alguns momentos a noção de trabalho visto como dimensão integral do ser humano e que deve ser desenvolvido de forma complexa e criativa.

– Não conseguimos enfrentar adequadamente a questão da produtividade e qualidade do trabalho.

– Qual tipo de trabalho? Em alguns momentos passou-se a “escolher” trabalho qualificando os de primeira (agroindústria, por exemplo) e de segunda classe (roçadas, por exemplo). Insinuou-se que trabalhos de segunda classe não formam sujeitos e em certa medida seriam ou indignos ou “perda de tempo”, atrapalhando os estudos.

– Gestão de condomínios residenciais X gestão real de processos produtivos. A questão neste ponto não se refere à qualidade, mas à materialidade, de que tipo de desafios concretos os educandos enfrentam e como se preparam para sua atuação futura.

– Defendemos uma teoria que diz que o trabalho é fundamental, mas na prática a escola vem reduzindo os tempos de trabalho com o argumento de que os educandos têm que aproveitar o período na escola para estudar. Estaríamos negando na prática, portanto, o caráter pedagógico do trabalho?

– Relação trabalho e estudo. Não conseguimos desenvolver metodologias que possibilitem relacionar o trabalho (entendido amplo senso, como o realizado na escola e no TC) com o que é discutido em sala de aula. Há um descolamento que não conseguimos enfrentar. Muitas vezes usa-se de faz de conta ao invés de se utilizar de exemplos reais para os estudos de caso em aula ou oficinas. Mas também há limites ligados ao tema abordado em ponto anterior (a materialidade do trabalho no IEJC é limitada em termos de oportunidades de aprendizagem e também é muito distinta da materialidade do trabalho nos assentamentos).

– As oficinas ainda não conseguem se ligar às demandas concretas surgidas dos desafios do processo produtivo e das necessidades de qualificação dos educandos, em vista da realidade dos assentamentos. O problema é que não se tem nada de concreto para extrair dos educandos sem enfrentar o desafio de maior articulação e melhor acompanhamento ao Tempo Comunidade.

– Trabalho e geração de renda. É preciso retomar o debate sobre que objetivo político-pedagógico temos com a questão da geração de renda do trabalho dos educandos. Qual seu papel de pressão como elemento pedagógico? Identificar limites no processo, talvez retomando pistas de Vygotsky com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).³⁹

Relação entre a materialidade e o processo de capacitação-formação

Vivenciamos no Instituto uma determinada materialidade, dada a partir de relações socioprodutivas e organizacionais, enraizadas em um espaço físico conformado pelo conjunto de instalações internas e pela infraestrutura externa à escola. A materialidade incide nas relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas tanto no interior do Instituto como com a sociedade de entorno, mas sempre amarrada à realidade material. Vários elementos desse aspecto foram já analisados neste texto.

³⁹ O conceito de ZDP seria útil para discutir os limites atuais e identificar a necessidade de algum nível de assessoramento técnico e gerencial que permita um ganho real na qualificação dos estudantes no processo de trabalho.

O foco neste item é identificar em que medida a materialidade presente na escola tem possibilitado avanços e que condicionalidades e contradições tem trazido ao desenvolvimento dos educandos/das educandas do TAC, em vista dos objetivos que a organização busca no seu processo formativo. Com a implantação da forma orgânica assemelhada a uma “burocracia mecanizada” optou-se pela estabilidade do processo em detrimento das variações constantes e de colocar o desafio de gestão diretamente para as turmas. No entanto, essa escolha não se dá sem efeitos secundários, muitas vezes não intencionais.

O principal resultado que essa forma organizacional entrega, é que com a estabilização dos processos se desenvolve uma padronização dos procedimentos (ainda que, sendo o processo educativo a essência do IEJC isso possa não aparecer tão claramente de início) e conseqüentemente uma padronização dos resultados (MINTZBERG).

A estrutura organizativa adotada atua de forma *mecanizada*. Portanto, seja o resultado bom ou ruim ao final do processo, é um resultado estável, dependendo apenas da capacidade de “gestão estrutural do processo” pelos seus condutores, incluída aí também, neste caso específico, nossa capacidade política e pedagógica de “gestão”.⁴⁰ Explicando, a estabilidade é condição para se implantar uma estrutura mecanizada, mas também é seu resultado. Há uma estabilidade no resultado. E se este resultado se encontra num nível inadequado, ruim, ele pode ser melhorado apenas com intervenções que alterem estruturalmente o sistema como um todo. Atingido um novo patamar, o sistema se encarrega de “entregar” o resultado neste novo patamar.

Mas qual o problema disso numa organização como o MST (afora o risco de sermos chamados de mecanicistas)? É que nossa realidade nos assentamentos, nas disputas políticas, nos embates em todos os níveis de atuação, e particularmente nas empresas sociais, não é estável. Enfrentamos um mundo instável, que nos obriga a dar respostas criativas, inusitadas, inesperadas (ao menos para nossos inimigos), e eficazes.⁴¹

⁴⁰ Ou seja, não se deve enxergar gestão como administração econômica, e sim no sentido mais amplo de manejo, de condução dos diversos processos.

⁴¹ Eficazes: que acertem o alvo, que se faça a coisa certa. E não apenas eficientes, no sentido de fazer alguma coisa do jeito certo. Posso fazer certo, meticulosamente, mas estar focando o alvo errado.

Há, no entanto, e especialmente em alguns setores de nossas organizações, atividades que se dão de forma mecânica e estável, como é o caso de alguns processos produtivos (mecanizados ou não) seja em agroindústrias ou mesmo nas secretarias (como as rotinas de prestação de contas, contabilidade, etc.). Para essas atividades, uma formação estável não só pode ajudar, como é condição para sua execução de forma adequada, pois o sentido é o mesmo. No entanto, o problema surge quando formamos quadros em uma materialidade estável, que atuarão em diversas frentes onde não existe estabilidade e até onde em alguns casos a estabilidade seria um desastre...

Os estudantes formados num sistema mecanizado tendem a reagir da forma como foram “treinados”, da forma como funcionou durante os longos meses de Tempo Escola. Na avaliação de resultados de campo que temos, os educandos do TAC, quando submetidos às condições reais, conseguem produzir, mesmo sob pressão,⁴² e têm demonstrado uma melhora (ainda que insuficiente) na capacidade técnica. No entanto, tendem a atuar de forma mecanizada, são seguidores de regras, criam atritos quando não se segue o programa acordado, sem se dar conta que ele teve que ser alterado porque a realidade se alterou.

Então, o que precisa ser entendido é que isso também é fruto da burocracia mecanizada. É o “produto” que ela entrega. Se quisermos militantes com capacidade crítica e criativa temos que criar condições de formação e capacitação que os levem a enfrentar situações desse tipo. E para isso a configuração atual do IEJC não responde. Essa é uma das questões de fundo para discutir o futuro do TAC.

Avalia-se, no entanto, que as turmas (e os indivíduos dentro delas) ainda passam por processos de transformação bastante significativos durante o curso, na sua forma atual, nesta escola. E que isso não deveria ser perdido, em detrimento das mudanças que se decida promover. Consta-se que as configurações atuais do IEJC e do curso TAC são desafiadoras, ao menos até um certo estágio das turmas (aparentemente até o terceiro Tempo Escola).

⁴² Os educandos/as educandas têm respondido bem a demandas sob pressão, como exemplo da elaboração dos PDA, onde tarefas têm que ser desempenhadas a contento dentro de prazos estreitos. Nesse quesito se comportam melhor do que muitos dos técnicos de campo, de nossos programas de assistência técnica. No entanto, os ‘taqueanos’ têm dificuldade de fazer a leitura da realidade e reagir rapidamente a ela.

Apesar de ser uma estrutura burocrática e mecanizada as contradições ocorrem dentro do processo. Os embates internos estão sempre presentes. O educando/a educanda chega e se defronta com a pressão pelo cumprimento dos horários, do desempenho no estudo, forçando sua autodisciplina e seu crescimento com os processos de crítica e autocrítica. Há contradições internas entre turmas e das turmas com a escola.

Porém algumas pressões internas se perderam ou mudou-se o acento dado. A pressão com foco nos elementos de consciência política foi relaxada e muitas vezes em seu lugar se coloca uma pressão com base na legalidade escolar.

Avaliou-se que até na terceira etapa essas contradições internas e a novidade do processo organizativo complexo e mecanizado do Instituto ainda se constituiriam em elementos capacitadores e desafiadores para os estudantes. Da quarta etapa em diante haveria uma estagnação, um limite ao desenvolvimento da capacidade das turmas enquanto coletivo, e dos indivíduos.

Avalia-se que seria possível aumentar o número de práticas de campo em outros locais a partir da quarta etapa. Isso permitiria colocar novos desafios, combinando uma experiência em ambiente estável com uma segunda fase, onde os educandos poderiam vivenciar a realidade cambiante dos assentamentos/acampamentos/secretarias e das empresas sociais.

Implicaria também no desenvolvimento de metodologia que permitisse compatibilizar uma certa organização estável da escola com os desafios de enfrentar a realidade instável, a concorrência nos mercados, os inimigos na política, de forma a permitir a condução pedagógica do processo.

O futuro do curso TAC – limites e desafios a serem superados

O curso TAC responde aos objetivos para os quais foi criado? Os objetivos estabelecidos quando de sua criação permanecem válidos? Como fazer para formar militantes políticos com habilidades em gestão de empresas sociais que respondam às nossas necessidades atuais?

Se nos anos 1990 o TAC era um dos poucos cursos formais do MST e, portanto, se constituía num celeiro de quadros para diversas frentes de atuação no mesmo, atualmente existem dezenas de novos

curso e turmas por todo o país. Essas experiências formativas estão fornecendo centenas de militantes em nível médio, superior e pós-graduações a cada ano.

Naquele momento, a busca de militantes estava focada nos cursos existentes, vários dos quais sediados no Iterra, fazendo com que se sacrificasse parte do esforço da capacitação técnica, para poder direcionar conteúdos e espaços formativos para a formação político-ideológica. Em que medida esse cenário segue sendo o mesmo? Hoje há também a Escola Nacional Florestan Fernandes, com a função específica de assegurar uma formação político-ideológica de maior qualidade e com aprofundamento para os militantes.

O momento atual permite que se retome o projeto original, atualizando as questões para o novo momento organizativo do MST e dos assentamentos, de forma que a formação ideológica seja dada de forma concomitante à capacitação técnica sem, no entanto, enfraquecer esta última a ponto de desqualificar o curso e seus formandos. Isso porque temos falta de quadros qualificados em gestão e organização de empresas associativas, que possam contribuir na retomada do processo de cooperação com criatividade e competências técnica e política. E os educandos saídos do TAC certamente não estão gabaritados sequer para auxiliar adequadamente este processo, correndo o risco de se diluir a mística de valorização do curso, conquistada a duras penas ao longo dos anos.

De outro lado, há a visão de que essas experiências associativas não seriam contraditórias com o objetivo estratégico. Mais bem poderiam contribuir para acelerá-lo, uma vez que devem estar articuladas a um projeto de transformação social. No entanto, as experiências atualmente desenvolvidas carecem de potencial produtivo e financeiro que possam levar ao seu crescimento em bases sustentadas, inviabilizando a construção dessa alternativa combinada. É para alavancar esta proposta que o curso TAC deveria ser qualificado e nos parece que esse é o sentido apontado pelos debates nacionais do MST.

No entanto, para isso há outros desafios a serem superados. São limites colocados pela condição atual do espaço físico e da localização do IEJC. No correr do tempo, o espaço físico foi sendo reduzido, cercado pelo avanço da área urbana do município de Veranópolis. As áreas possíveis de plantio foram reduzidas, o espaço vital se reduziu à área do edifício, os espaços de gestão real foram minguando e temos

hoje uma sobrecarga de turmas disputando um espaço claramente inadequado para um curso do estilo do TAC.

Como avançar na capacitação em gestão de empresas sociais se há limites na experiência que a existência real da escola proporciona? Corremos o risco de estar formando quadros com algum nível de escolarização e discussão política, contudo com uma especialização real em “gestão de condomínios e centros de formação”, com vivência em espaços físicos verticais. Como avançar na gestão de empresas associativas e de trabalho na agricultura/agroindústria sem ter espaço para realização de experiências reais nesse campo? Como enfrentar a qualificação na produção e comercialização necessária às empresas sociais sem poder aplicar os conhecimentos, sem poder dar “têmpera ao aço taqueano”? E como avançar no acompanhamento à turma em cada etapa?

Avaliamos que há limites, mas que o espaço formativo desta escola ainda não se esgotou. No entanto, é necessário dar vazão ao movimento dialético. A paralisia num local engessado nos leva a paralisar também as possibilidades de evolução do curso.

Para fazer frente aos desafios colocados será necessário ainda algum tempo de amadurecimento e de reflexão. No entanto, algum direcionamento já é possível apontar, tendo em vista os encaminhamentos necessários. Dentre eles destacamos ao finalizar este texto:

- Reorganizar o curso em fases de formação com especialização em três áreas temáticas: Administração, Agroindústria e Cooperação/Organização dos assentamentos.

- Iniciar planejamento para transferência ou realização do curso TAC em outro local, inserido em região de assentamentos, que contemple a existência de uma diversidade de empresas sociais e que seja significativo do ponto de vista da ação do MST.

- Retomar o processo de qualificação na capacitação técnica do curso, estabelecendo debate em torno das medidas anteriormente propostas.

- Realizar reuniões periódicas com representantes de empresas sociais em vista de estabelecer um processo de avaliação dos educandos/das educandas do TAC e estabelecimento de prioridades

de temáticas e habilidades a serem dominadas pelos educandos. Definir mecanismos de vinculação do Tempo Comunidade e dos trabalhos de Conclusão do Curso à realidade das empresas sociais, secretarias.

– Constituir um coletivo de educadores que dialoguem sobre a parte técnica do curso e sistematicamente se reúnam para avaliar a etapa e projetar a seguinte.

– Definir um membro do PAES para participar do CAPP em tempo integral e garantir a articulação e o acompanhamento dos estudantes vinculados ao Programa durante o Tempo Comunidade (levando em conta que nem todos educandos do TAC estarão vinculados ao PAES).

– Definir um Manual de Oficinas, com todo o método descrito e com testes de habilidades definidos.

– Convidar dirigentes do MST dos Estados para dialogar sobre a formação do TAC e sobre sua inserção política no Tempo Comunidade e as tarefas junto às empresas sociais.

– O trabalho de conclusão de curso deverá contemplar as três áreas estabelecidas como prioridade neste momento: Administração; Agroindústria e Cooperação/Organização dos assentamentos. Nas áreas administrativas e de agroindústria deve-se utilizar ferramentas como o manual do PAES como referência para aplicação do conhecimento desenvolvido no curso.

– Retomar mecanismos de pressão orçamentária e da priorização do tempo trabalho e da vinculação com o mercado como elementos centrais da estratégia de capacitação da turma.

– Analisar a conveniência de se criar uma cooperativa mista com estudantes e trabalhadores permanentes, com existência real, para organizar o trabalho dos educandos/das educandas durante o período do Tempo Comunidade e do Tempo Escola (os estudantes cumpririam tarefas na região de localização da escola ou do centro de formação onde for realizado o TAC). Esta cooperativa teria existência legal e econômica em vista de gerar recursos para viabilizar, por exemplo, as despesas de estudo dos estudantes.

Referências Bibliográficas

CERIOLI, osfs, Paulo Ricardo. *Educação para a cooperação*. São Leopoldo: Unisinos, 1997 (Monografia de Especialização).

CONCRAB. Sistema Cooperativista dos Assentados. *Caderno de Cooperação Agrícola* n° 5. 2ª ed., 1998.

COLETIVO de sistematização do TAC. *Cronologia comentada do processo de construção e funcionamento do Curso TAC*. Versão 2. Mimeo, 2007.

GERMER, Claus. *As Forças Produtivas e a Revolução Social revisitadas*. Mimeo. 2006a.

_____. Exposição oral no Seminário sobre a cooperação no MST. Junho de 2006.

ITERRA. *Cadernos do Iterra* n 9. Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico. Veranópolis: 2004.

MAKARENKO, Anton S. *Poema Pedagógico*. Vol. I a III. São Paulo: Brasiliense,

MARTINS, Adalberto. *Balço político da cooperação no MST. Caminhos percorridos e seus limites*. Texto apresentado e atualizado a partir do Seminário Nacional sobre a Cooperação no MST. ENFF Maio de 2006.

MINTZBERG, Henry. *Criando organizações eficazes*. São Paulo: Atlas 1995.

SANTOS DE MORAIS, Clodomir. *Elementos sobre a teoria da organização no campo*. Caderno de Formação, 11. São Paulo: MST, 1986.

SOBRADO, Miguel. *Capacitación y descapacitación*. Mimeo. s/d.

CAPÍTULO 4

O Curso Técnico em Saúde Comunitária do IEJC¹

Diana Daros,

Dirlete Teresinha Dellazeri

e Marcelo Andreatta²

Introdução

Este texto tratará da formação profissional desenvolvida no Curso Técnico em Saúde Comunitária (CTSC) do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). Para tanto, nos parece oportuno apresentar o que compreendemos por formação profissional. Nossa concepção vai além do sentido atribuído hegemonicamente a essa expressão, que a vincula exclusivamente às demandas do mercado de trabalho e aos interesses estritos de um ofício determinado. Em outras palavras, não entendemos que um processo de formação profissional deva se restringir a um foco de especialização técnica, mas sim garantir a formação do trabalhador em diferentes dimensões, incluído seu preparo técnico e tecnológico mais amplo.

Ao tratarmos da formação profissional no CTSC buscamos trabalhar, pelo menos, em três dimensões: (1) a formação profissional na área da saúde, em seu sentido alargado, sobre o que detalharemos

¹ Texto concluído em julho de 2007.

² Diana Daros é da coordenação pedagógica do Instituto de Educação Josué de Castro, licenciada em Pedagogia e especialista em Educação do Campo. Dirlete Teresinha Dellazeri é do Setor de Saúde do MST, licenciada em História e iniciando curso de especialização em Saúde. Marcelo Andreatta é da equipe docente do Instituto de Educação Josué de Castro e da Unidade de Educação Superior do Iterra, licenciado em História e mestre em Educação.

mais adiante; (2) a formação para a militância social e a formação política, preparando pessoas que saibam interpretar, inserir-se e intervir na realidade; (3) a formação humana, em seu sentido mais amplo, que neste caso inclui e se combina com as demandas da escolarização básica. Estas dimensões não são vistas isoladamente, mas compoem a totalidade formativa do CTSC.

O texto está estruturado em três partes. Na primeira busca-se tratar dos antecedentes do CTSC, da formação do Setor de Saúde do MST a cujas demandas o curso se vincula. Discutimos brevemente a respeito da construção de uma concepção de saúde no Movimento, destacando suas matrizes e comparando-a à concepção predominante no sistema público de saúde do país. Na segunda parte o objetivo é apresentar o curso, como está estruturado e quais as ênfases formativas previstas. Na terceira parte busca-se iniciar uma análise da experiência desenvolvida pelo IEJC com este curso, a partir de categorias construídas desde a observação e a descrição do cotidiano dos estudantes do CTSC. Elas dizem respeito aos diferentes focos da formação selecionados para a análise do curso: trabalho, convivência, estudo e gestão.

Um pouco da história

Para tratarmos da formação profissional é importante apresentarmos brevemente a história do Setor de Saúde do MST, visto ser ele o promotor do CTSC. A demanda por atendimento à saúde existe desde o surgimento do próprio Movimento, nas primeiras ocupações e acampamentos. Nestes, equipes de saúde sempre fizeram parte de sua organicidade, buscando responder às demandas mais imediatas da comunidade. No entanto, a partir do final dos anos 90 as necessidades específicas relativas a esse campo exigiram a organização de um Setor de Saúde (1998).

Num primeiro momento o Setor ocupou-se com o que poderíamos definir como “medicina curativa”, oriunda também dos debates realizados nas equipes já organizadas. A preocupação estava centrada na “doença”, na produção de medicamentos (tinturas, pomadas) que tinham por finalidade sanar as necessidades existentes nos acampamentos. Por exemplo, um resfriado que não sendo tratado adequadamente poderia levar a uma pneumonia. Um xarope de ervas

específicas resolveria o *problema*. Na sociedade contemporânea esta é a concepção hegemônica. Os cursos e os profissionais na área da saúde (Medicina e Enfermagem) buscam atender a doenças/problemas/questões específicas (como uma dor de cabeça tratada por aspirina). O foco está direcionado, poderíamos dizer, nas enfermidades *individuais*.

Este apontamento diz respeito a um sistema de saúde (alguns, como Jayme Landmann, o definem de “promovendo a doença”), cujos profissionais estão, de uma forma ou outra, envolvidos. São partes do processo de mercantilização da saúde, enriquecendo as indústrias farmacêuticas e hospitalares. Nesse sistema ganham laboratórios, indústrias, planos de saúde privados, fábricas de produtos hospitalares, dentre outros. Um dado: atualmente a indústria farmacêutica está entre os mais ricos ramos do mercado contemporâneo.

A indústria farmacêutica é, hoje, uma das mais rentosas do mundo. A rentabilidade é tamanha que, além das companhias tradicionais do ramo, por exemplo, a Elililly e a Baxter, participam também as empresas até então completamente estranhas ao setor, como a Zenith, a Motorola, a IBM, a Adressograph-Multigraph, a Bigelow Sanford e a Monsanto.³

Essa mercantilização investe no atendimento dos *indivíduos*, percebendo-os de forma fragmentada, olhando-os apenas na especificidade da doença, não os concebendo como seres integrais. Da Ros aponta como características dessa percepção:

- (...) a unicausalidade nas doenças, culpabilizando a vítima, e desta forma negando a organização social como determinante das doenças, descarregando a responsabilidade aos indivíduos;
- caráter hospitalocêntrico, ao mesmo tempo que negava os aspectos emocionais das patologias, bem como a saúde pública e as práticas populares;
- o corpo era estudado fragmentadamente (usava-se o termo peças anatômicas) em detrimento de uma visão de totalidade;
- era excludente em suas concepções. Só existia uma forma de ver: a sua.⁴

³ LANDMANN, Jayme. *Evitando a Saúde & Promovendo a Doença*. Editora Guanabara, 1982. 4ª ed., pg. 27.

⁴ DA ROS, Marco Aurélio. *Psicologia e Saúde Mental Coletiva 2 / Saúde da Família 2*. Apostila do Pós Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina utilizado pelo autor em aulas no CTSC, pg. 65.

Ainda segundo Da Ros, esta concepção enraizou-se no Brasil a partir dos governos militares impostos a partir de 1964. Concepção cuja origem situa-se nos Estados Unidos, em princípios do século XX. No Brasil, a resistência e a construção de outros referenciais articularam-se no mesmo contexto de reabertura política, especialmente a partir da metade dos anos 70. “Este novo pensamento, em oposição ao complexo médico-industrial, pode ser simbolizado pelo chamado Movimento pela Reforma Sanitária ou simplesmente Movimento Sanitário”. Importante registro, pois este Movimento será uma das fontes em que o Setor de Saúde do MST irá se alimentar. Veja-se o conceito ampliado de Saúde, proposto pelo Movimento Sanitário que é base de uma compreensão mais alargada dos processos de saúde-doença.

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida... A saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas. (Anais da 8ª Conferência Nacional de Saúde, 1986, *apud* Da Ros, apostila citada)

No MST, a mudança radical desta concepção tem como marco a I Oficina de Produção de Materiais Educativos do Setor de Saúde, realizada no Instituto Cajamar, SP, em fevereiro de 2000. Dela participaram coordenadores do Setor de 21 estados. O encontro exigiu dos participantes a construção de um material educativo que expressasse em linhas gerais a concepção do MST sobre saúde. Com as discussões percebeu-se que as ações até então desenvolvidas não eram suficientes para suprir as demandas nos assentamentos e acampamentos. A concepção predominante até então se limitava a apenas uma dimensão, deixando para trás questões mais amplas como o *direito à saúde*, as *relações entre educação e saúde* e, talvez o mais importante, o foco numa *vida saudável*, e em como mantê-la vinculada a um processo de transformação social, de acordo com os objetivos do próprio Movimento. Um dos resultados desse encontro foi a

produção do texto *Construindo o Conceito de Saúde do MST*.⁵ A partir daqui, questões relativas à saúde passam a cada vez mais fazer parte do debate do MST e dos projetos de Reforma Agrária.

Ao redimensionar o foco, constatou-se que a saúde está estritamente vinculada a questões que dizem respeito não exclusivamente a sua área. Há questões socioeconômicas, políticas e culturais condicionantes para se ter uma vida com saúde. Não havendo políticas públicas de saneamento básico, por exemplo, é evidente a multiplicação de doenças parasitárias. Uma produção voltada exclusivamente para o mercado – ocupada com a monocultura, por exemplo – não levará em conta a qualidade que uma produção diversificada proporcionaria para a alimentação saudável de uma família camponesa. Essa compreensão aproxima-se em grande medida do que se compreende por produção agroecológica, de cunho sustentável, apresentando a necessidade de uma inter-relação entre os diversos campos do conhecimento, colocando abaixo os antigos e já esburacados muros que os separam.

A mudança de foco fez com que suas ocupações abrangessem as várias dimensões da vida de uma família acampada e assentada. Essa mudança diz respeito a deixar de olhar exclusivamente para o indivíduo (“doente”) e passar a compreender as relações e o cotidiano da vida comunitária e, nesse espaço, promover ações de saúde *libertadoras* (aqui se percebe a importância da educação). *Libertadoras* quer dizer relacionadas ao desenvolvimento de ações que coloquem as pessoas como sujeitos conscientes da melhoria de suas condições de vida. Dito de outro modo, vincular a ação na área da saúde à compreensão (reflexão) dos diversos fenômenos que a envolvem. Exemplificando, uma resposta à desnutrição seria oferecer a multi-mistura. Momentaneamente o problema estaria resolvido. No entanto, o problema subsistiria posteriormente porque não se atacou sua raiz, que seria, dentre outras, a profunda desigualdade social e o modelo hegemônico de desenvolvimento do campo, que proporciona e reproduz a miséria e a carência de condições dignas de existência. No entanto, não se nega a importância da multi-mistura na resolução das necessidades mais imediatas. O que se busca são as soluções de raiz, que mexem com os motivos dessas necessidades.

⁵ MST. Cartilha de Saúde n.05. Brasília: Setor de Saúde, dezembro de 2000.

Esta realidade colocou em questão a formação de quadros técnicos na área da Saúde, surgindo outro impasse. Ao buscar referências no conjunto da sociedade percebeu-se que os cursos de nível médio organizados na área da saúde não estavam de acordo com os princípios e concepções já construídos/formulados pelo Movimento e não atendiam às demandas específicas das famílias das áreas de Reforma Agrária, do campo. Diziam respeito a uma sociedade urbana e que concebe a saúde nos limites antes apontados.

Assim, toda a configuração do curso teve de ser repensada. Os objetivos, o currículo, a metodologia, as estratégias pedagógicas, tiveram que ser construídos. E educadores e educadoras com o perfil necessário para participar desta construção tiveram que ser cuidadosamente procurados. Outro desafio era o de vincular o processo de formação na área da saúde com os conhecimentos trabalhados na escolarização de nível médio, especialmente aqueles ligados aos saberes científicos e a uma postura crescentemente crítica e propositiva diante do mundo.

O primeiro esboço do curso trazia contradições ligadas ao entendimento sobre o que era, de fato, importante discutir na formação. A doença acabava aparecendo como um elemento central das estratégias pedagógicas reproduzindo, ainda que não se pretendesse, o pensamento hegemônico na área, ficando nos limites dos interesses do capital. A partir de um frutífero diálogo com o Dr. Marco da Ros essas contradições foram percebidas e o desenho do curso tomou outra direção.

Uma decisão significativa foi a de fazer/construir o curso no IEJC, uma vez que se entendia que a pedagogia desenvolvida neste espaço tinha a ver com o tipo de sujeitos que se pretendia formar, desafiando os estudantes a serem protagonistas de seu processo de formação, e garantindo uma formação que vai além dos limites da sala de aula.

A definição do nome do curso gerou debate: Curso Técnico em Saúde Coletiva ou em Saúde Comunitária? Definiu-se por Saúde Comunitária, pois o objetivo era atender as comunidades acampadas e assentadas. A expressão comunidade, ao contrário de coletivo, nos remete a uma raiz popular, envolvendo diversas dimensões da vida humana, como o trabalho, a cultura, a afetividade, e a própria identidade de classe. Em maio de 2001 iniciou no IEJC, em Veranópolis, RS, a primeira turma do Curso Técnico em Saúde Comunitária.

Curso Técnico em Saúde Comunitária: Elementos gerais da organização do curso⁶

O Curso Técnico em Saúde Comunitária está organizado para atender prioritariamente jovens e adultos de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária vinculados ao MST. Sua organização e características gerais seguem a dinâmica do Instituto de Educação Josué de Castro, procurando também atender à demanda da formação geral pretendida pelo curso.

– Duração

O CTSC está organizado para acontecer em três anos e meio, distribuídos em oito etapas (uma preparatória e sete etapas regulares). Cada etapa é constituída de um Tempo Escola e um Tempo Comunidade. No final do curso cada educando apresenta um trabalho de conclusão, elaborado a partir de um processo de pesquisa relacionada ao foco da formação técnica pretendida.

A formação técnica apresenta uma carga horária de 1200 horas, acrescida de 600 horas de estágio, somando um total de 1800 horas que se combinam com o ensino médio que tem uma carga horária de 2400 horas. Para a realização deste curso os educandos devem ter concluído o ensino fundamental.

– Alternância

O curso se desenvolve seguindo o princípio da alternância que caracteriza os cursos do IEJC. Combinam-se atividades do Tempo Escola com as tarefas e trabalhos nos acampamentos e assentamentos de origem dos educandos, além de atividades específicas de inserção na organicidade do MST.

– Tempos Educativos e Processo de avaliação

O curso segue orientação pedagógica do IEJC e se insere na sua definição atual dos tempos educativos e do seu processo de avaliação.⁷

Objetivos gerais e específicos do Curso

– Formar educadores populares em Saúde com uma concepção integral da saúde para atuar no campo.

⁶ Retirados do Projeto Pedagógico do CTSC – Escola

⁷ Uma breve descrição pode ser encontrada no texto “Instituto de Educação Josué de Castro: características gerais da organização escolar e do método pedagógico” (2007).

– Proporcionar ao educando a compreensão do processo saúde-doença, capacitando-o a intervir para transformar a realidade.

– Formar educadores inscritos na luta pela consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e seu controle social.

– Proporcionar o acesso à escolarização de nível médio para jovens e adultos (pela integração curricular entre ensino médio e curso técnico).

– Formar educadores em saúde capacitados a articular os saberes científicos e tradicionais para promover a saúde no campo.

– Capacitar os educandos em saúde para um processo de reflexão, planejamento, execução e avaliação de ações em saúde que fortaleçam o desenvolvimento do campo na perspectiva dos/as camponeses/as.

– Perfil da formação esperada ao final do curso

– Ser um educador popular.

– Saber atuar, dentro do seu nível de competência, em situações de conflitos, contradições, agravos, emergências, sofrimento e morte.

– Ter uma visão integral da realidade para desenvolver o trabalho específico da área da saúde em uma perspectiva de totalidade da pessoa humana e numa forma de organização intersetorial.

– Ter disponibilidade para o processo de formação pessoal continuada.

– Respeitar a ética, as diferenças de gênero, etnia, credo, orientação sexual.

– Ter sensibilidade e compromisso social.

– Organização curricular

O curso está organizado por etapas e a cada etapa são definidos *focos* que darão o rumo das atividades do período (Tempo Escola e Tempo Comunidade).

Os focos atualmente previstos para cada etapa são:

Etapla Preparatória – Inserção no Instituto e pertença ao MST

Etapla I – Inserção no MST/nas comunidades

Etapla II – Educação Popular em Saúde

Etapa III – Promoção e educação em Saúde Ambiental

Etapa IV – Fases da vida: saúde da mulher e da criança

Etapa V – Fases da vida: Saúde do Adulto/Adolescente/Idoso/
Saúde Mental

Etapa VI – Terapias Complementares: ênfase nos fitoterápicos

Etapa VII – Políticas Públicas/ Planejamento

Construindo uma análise do curso

Este texto é resultado da sistematização e pesquisa das duas primeiras turmas do CTSC. Este processo teve início no final de 2005 e desde então, após debates e seminários, a equipe responsável – da qual fizemos parte – construiu algumas categorias teóricas para a análise. Estas categorias emergiram da própria realidade empírica do cotidiano pedagógico do curso nesta escola. Ou seja, no dia-a-dia do Instituto educandos/educandas do CTSC dividem seus tempos entre o estudo, a convivência, a gestão e o trabalho. A questão a que nos propomos responder aqui é como a formação profissional pretendida pelo CTSC acontece mediada pela vivência identificada nestas categorias.

Estudo

Podemos destacar alguns elementos importantes sobre a categoria *estudo* tendo por objeto de análise as duas primeiras turmas do CTSC. Esses elementos nos ajudam a entender como se dão os avanços no domínio dos conhecimentos científicos e a sua relação com a prática dos educandos, tanto no que diz respeito aos aprendizados de questões básicas da saúde quanto com relação à formação da militância e à educação básica de nível médio.

Apontamos a seguir algumas atividades com grande potencial formativo desenvolvidas durante o processo vivenciado no CTSC.

– Prática de Campo

Trata-se de uma situação de aprendizado que visa contribuir com a capacitação dos educandos no trabalho de base e sua formação e, ao mesmo tempo, contribuir com a formação do povo na base. (Método Pedagógico do IEJC, pg. 61, 2004)

As práticas realizadas pelas duas primeiras turmas do curso estavam relacionadas ao foco de cada etapa. Aconteceram em assentamentos e acampamentos conforme o local fosse mais apropriado para garantir os aprendizados relacionados aos focos. As práticas são organizadas pelo coletivo da turma, envolvendo todos os estudantes nos seus desafios: de domínio dos conhecimentos, domínio das técnicas, com todas as pessoas participando da mesma realidade, organizados e preparados para as mesmas ações.

Vale registrar que a cada intervenção, a cada atividade a turma avalia, apontando os limites que devem ser superados para as próximas ações, e contando para isso com o apoio de uma equipe de acompanhamento político, pedagógico e técnico (buscando sempre incluir pessoas formadas na área em que a prática se destina). Além de fazer as intervenções necessárias para o desenvolvimento das atividades, essa equipe contribui para o entendimento das principais ações a serem realizadas, ajudando também nas relações com as pessoas, no cuidado com a aplicação técnica dos exercícios e no diagnóstico das lacunas que permaneceram na formação dos estudantes e que então deverão ser retomadas em outros momentos do curso.

Em todas as práticas buscou-se desenvolver dois movimentos que ajudaram no processo de formação política, organizativa e técnica dos estudantes: a organização da prática de campo e o desenvolvimento da atividade. Trataremos da organização ao discutirmos o processo de gestão.

Com exceção da primeira, todas as práticas foram desenvolvidas na área da saúde. Na sua maioria, foram promovidas em locais que apresentavam uma condição concreta/real para a realização de atividades, e atendendo demandas vinculadas ao foco da etapa. O intuito era conjugar os estudos realizados na escola e no decorrer do curso com uma atividade real, juntando uma experiência de trabalho na área de saúde com uma demanda concreta de atuação ou intervenção. Além disso, durante as práticas de campo havia a necessidade de a turma envolver a comunidade onde seria feita a intervenção para, após suas ações, a comunidade assumir e dar continuidade às novas práticas com relação ao ambiente e à saúde.

O processo de organização das práticas começava antes mesmo de iniciar o Tempo Escola, por dois motivos principais: (1) garantir um local para ser realizada; (2) garanti-la no orçamento geral da etapa,

feito antes de seu início. Este contato inicial com os assentamentos ou acampamentos também tinha o objetivo de encontrar processos que ajudassem a turma na sua formação. O objetivo não era somente fazer intervenção em uma realidade, mas também reconhecer as demandas dos educandos/das educandas em seu processo de formação. Segundo a coordenação do curso, este contato inicial atendia a duas demandas:

A escola mantinha contato com a comunidade antes de realizar a Prática de Campo a partir da demanda concreta de formação técnica da turma e, também, para realizar atividades que podiam ser desenvolvidas a partir de demandas concretas da comunidade. (Relato da Coordenação do Curso)

Ao chegar para o Tempo Escola, os educandos passavam a discutir esta atividade, desde o processo organizativo das equipes de trabalho até as equipes que dariam conta da estrutura necessária para sua concretização (alimentação, ônibus, colchões, materiais didáticos para auxiliar as atividades). De modo geral, no próprio calendário da etapa previa-se um dia para a sua organização. Porém, em algumas etapas esta atividade não perpassava todas as discussões em sala de aula. Os estudos desenvolvidos nem sempre tinham como foco ou interesse também preparar para a prática de campo, tendo em vista não ser esta a única demanda do curso.

As práticas ajudaram os estudantes a refletir sobre o empenho de cada um nos estudos que estavam realizando no curso, as demandas que precisavam ajudar a sanar para qualificar sua formação profissional, contribuindo também para o avanço na qualidade de vida e no cuidado com a saúde das pessoas do campo. Uma das preocupações centrais estava na continuidade das experiências, fazendo com que as ações empreendidas nas comunidades fossem além de campanhas. As diferentes realidades e as diferentes situações faziam com que as turmas discutissem também sobre as condições de saúde do povo do campo, bem como os desafios que se têm para constituir/fortalecer uma concepção de saúde no MST.

As turmas precisavam desenvolver o respeito à comunidade. Levar a comunidade a fazer *com* eles, identificando seus problemas e ajudando na sua superação, colocando-os como protagonistas do seu processo de saúde. Nesse sentido, a prática não poderia ser apenas um momento, mas um processo de troca de experiências realizadas a partir da organização da saúde que já existia no local.

Esta atividade faz com que as turmas construam instrumentos concretos para contribuir na organização dos assentamentos e acampamentos, projetando elementos de superação dos problemas encontrados na área da saúde. Não ficam somente procurando alternativas para as questões/foco da atividade, devendo investigar todos os aspectos condicionantes da realidade local.

Um detalhe importante é que as práticas de campo não aconteceram somente em locais com dificuldades. O que tiveram em comum foi que sempre levaram os educandos a analisar a realidade local, procurando diagnosticar os aspectos que estavam fortalecendo a superação dos problemas da saúde no campo e naquela realidade em particular.

Abaixo apresentamos um quadro das práticas de campo realizadas pelas turmas em análise:

Etapa ⁸	Atividade desenvolvida na Prática	
1		Inserção no MST
2	Participação no Encontro Nacional das Sementes Bionatur – No assentamento 8 de agosto- Bagé- RS – Levantamento Epidemiológico	Promoção e Educa
3	Saúde Ambiental - fatores de risco nas áreas de produção e moradia focalizando o meio ambiente	Promoção e Educa
4	Trabalho com as crianças (cartão de vacina, pesagem) e com as gestantes (aleitamento materno, cartão da gestante)	Fases da Vida: Saú
5	Visita Técnica - Lar São Francisco e APAE	Fases da vida: Saú
6	Estudo e Prática sobre alimentação saudável, fitoterápicos, massoterapia e promoção e prevenção em saúde.	Alimentação/Nutriçã complementares: éi
7	Visita às Unidades de Saúde - SUS de Caxias do Sul ⁹	Políticas Públicas/F

Apresentamos abaixo alguns aprendizados que a primeira turma do CTSC (Turma Ernesto Che Guevara) pontuou no processo de avaliação das Práticas de Campo realizadas durante o curso:

⁸ Na primeira e na sétima etapas não são realizadas práticas de campo.

⁹ Esta atividade é considerada como Visita Técnica. A trataremos no item seguinte.

- Nos trouxe o aprendizado de entender e se habituar com cada realidade e atuar de forma coletiva com ações alternativas;
- aprendemos no decorrer das práticas de campo a nos organizar para fazer um planejamento das atividades e a partir disso colocar em prática;
- foram importantes para conciliar teoria e prática;
- as turmas precisaram se organizar e realmente questionar a realidade do local;
- a maioria das práticas contribuíram para o nosso conhecimento, formação e prática;
- ajudou a complementar a teoria e contribuir no conhecimento geral. (Memória do Curso, Turma 1).

Na segunda turma (Turma Dorcelina Folador), a avaliação das Práticas de Campo desenvolvidas no Assentamento 8 de Agosto levantou grandes desafios, tanto de ordem técnica quanto de formação política. Em atividades como estas apareceram os desafios da vivência coletiva e da formação da consciência, conforme avaliação realizada pela turma:

A prática de campo serviu para ver muitas coisas. Um dos objetivos era participar do Encontro Nacional das Sementes Bionatur. Também foi para vivenciar a realidade e as dificuldades que muitos companheiros enfrentam em lugares distantes. E o que pareceu é que muitos nunca fizeram uma ocupação e não poderiam ter reclamado tanto pois não foram como convidados, todos eram participantes, e sabemos que vários assentamentos e acampamentos enfrentam as dificuldades que vivenciamos na Prática de Campo. Também atingiu os objetivos ao perceber os problemas. [...]

Outro objetivo era fazer o levantamento epidemiológico da realidade. A grande maioria participou em vários momentos da plenária. Têm pessoas que estão de parabéns. Nem tudo que parece ser é, não podemos dizer que o 08 de Agosto é tudo o que foi falado. Nós dos assentamentos devemos ver a dificuldade do assentamento, a resistência das famílias, que estão em um lugar longe de difícil acesso com estradas ruins, sendo assim podemos dizer que temos alguns dados do assentamento mas que não conhecemos a realidade como um todo. O curso tem a prática para aprender coletivamente e como deve ser uma ação libertadora, da maneira que nos comportamos nas práticas não é diferente do comportamento no estado e é nas práticas que as pessoas se revelam. O povo deposita esperança em nós... O coletivo tem condições de corrigir, e temos que aprender a trabalhar com o imprevisto, pois no Movimento sempre nos deparamos com o imprevisto. E esse foi mais um momento importante para a turma. (Memória da etapa 2 da Turma Dorcelina Folador, novembro de 2004)

Destacamos a descrição de três educandas a respeito da vivência da prática e o que compreenderam como significativa para os aprendizados da turma, tanto com relação aos conteúdos a serem discutidos quanto aos aprendizados políticos, de formação da militância. Sobre a militância, ilustram a reação da turma na execução das atividades necessárias ao processo organizativo:

Na chegada no centro da Bionatur tivemos que fazer barracos para ficar durante a prática, ir no mato pegar madeiras para a armação dos barracos e após construir os mesmos, para passarmos a noite. A forte chuva derrubou todos, foi um desespero total, mas chamou a nossa atenção pois isto é uma realidade nos acampamentos de todo o país. Isso foi muito importante para percebermos que podemos conhecer e superar muitos desafios que a classe trabalhadora passa (educanda do CTSC).

Esta prática estava ligada ao foco da etapa, *Promoção e Educação em Saúde Ambiental*, e a turma vivenciou práticas agroecológicas realizadas na cooperativa onde foi realizado o encontro. Segue o relato das educandas:

Tivemos a oportunidade de um contato mais direto com o Setor de Produção do MST e conhecer as práticas agroecológicas, as sementes crioulas da Bionatur. [...] Essa prática de campo foi um desafio, pois nos deparamos com uma realidade em que era necessário ser um indivíduo pesquisador, desde ir de casa em casa, até realizarmos avaliações do processo que estávamos vivendo e socializar situações das visitas nas casas.

As práticas eram momentos de encontro coletivo com a realidade.

Nestas atividades, no início a insegurança foi grande, porque saímos direto da teoria para a prática, aos poucos fomos pegando o ritmo de trabalho e familiarizando com as gestantes e crianças e com isso tanto nós como os sujeitos do trabalho nos sentimos mais à vontade em discutir os temas propostos e dessa forma conseguimos conduzir o processo da atividade. No início deixamos a desejar no diálogo com as gestantes, pois estávamos mais preocupados em aplicar bem a teoria, mas ao final da atividade as orientadoras nos fizeram uma observação que além de uma boa teoria aplicada temos que manter também o diálogo para não ficar aquele processo convencional e super-formal onde nós sentamos e fazemos o que temos que fazer e as pessoas recebem o atendimento mas saem dali sem tirar dúvidas nem nada. Os grupos que estavam trabalhando com as crianças conseguiram conduzir bem o processo desde no início da manhã, também a participação dos educadores do acampamento e das crianças foi muito importante para a boa elaboração e aprendizados dos grupos de estudos da turma. (Memória semanal da turma, outubro de 2005)

– Visitas Técnicas

Vinculadas também ao foco da etapa, foram realizadas durante as etapas do CTSC as chamadas Visitas Técnicas. No Método Pedagógico do IEJC é definida como uma situação de aprendizado “*que visa o conhecimento e a socialização de experiências em várias áreas do conhecimento*”. (Método Pedagógico do IEJC, pg. 61. 2004)

Na presente experiência as duas turmas realizaram duas Visitas Técnicas durante o curso: uma ligada ao foco das *Fases da Vida* (3^a/4^a etapa do curso). A outra visita esteve vinculada ao foco *Políticas Públicas de Saúde*. Outras visitas podem acontecer conforme a demanda da turma, o planejamento das aulas dos educadores e a discussão da coordenação do curso. Esta atividade não exige uma intervenção na realidade. Sua característica é de acompanhar um processo, observar, registrar a vivência e posteriormente fazer a discussão em sala de aula com os educadores, visando tematizá-la para extrair possíveis lições.

Ambas as Visitas estão diretamente ligadas e direcionadas às disciplinas de sala de aula. Assim, quando se está na etapa cujo foco é *Fases da Vida* os educadores acompanham os educandos em uma Visita ao lar dos Idosos, ou à APAE.¹⁰ Nestas turmas a visita foi direcionada à observação de alguns elementos da vida destes sujeitos. A ênfase estava em diagnosticar e conhecer a realidade do grupo: como vivem estas pessoas, qual é o espaço onde estão inseridas, que atividades são desenvolvidas com elas, como é feito o tratamento psicológico, como estes sujeitos se sentem neste espaço. Os grupos de visita, além de observar a realidade, procuraram realizar atividades lúdicas, como dança e música, envolvendo também os sujeitos observados.

Após a visita, os educadores organizaram suas aulas a partir das observações dos estudantes, de suas vivências e do que eles conseguiram apreender. Assim, os grupos de observação foram divididos, atribuindo a cada um uma característica de dificuldade ou deficiência encontrada na realidade observada. Alguns educandos imobilizaram uma perna, ou um braço; outros vedaram os olhos ou o ouvido; outros apresentaram comportamentos fora do convencional (despropositados, como cantar de uma hora para outra, falar sozinhos...). Além de observar, os estudantes vivenciaram, realizaram

¹⁰ APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

experiências com seus pares e com o educador em sala de aula, que propôs com a turma uma discussão das diversas questões levantadas, apontando suas causas, objetivas e subjetivas, analisando também seus contextos e a sensação que as pessoas têm ao confrontá-las.

No Lar dos Idosos os educandos/as educandas também contribuíram no cuidado da higiene das pessoas. Esta visita, junto com a visita realizada à APAE, sensibilizou muito a turma, ajudando-a no entendimento de que a saúde não está restrita a possuir casa e alimentação. Diz respeito também aos cuidados com a saúde mental. Segundo relato da turma,

a primeira Visita Técnica que fizemos, foi ao Lar São Francisco, aonde moram os idosos. No qual nos sensibilizou muito e pode abrir nossos olhos, e enxergar que não basta ter boa alimentação, casa limpa, pois vivem tristes e sozinhos. Ficou bem claro que o que mais falta para os idosos é o vínculo com as pessoas, isso reflete que não existe vida se não há estímulo e valorização das pessoas. Quando visitamos os idosos e perguntamos alguma coisa, eles se sentem valorizados e protegidos. (Relato da turma sobre a visita técnica)

Na APAE foram promovidas atividades de canto e outras dinâmicas de grupo. Esta visita levou a turma a discutir a visão preconceituosa que existe a respeito das pessoas portadoras de necessidades especiais.

Podemos perceber que tínhamos uma visão muito preconceituosa e nessa visita deixou bem claro que eles são humanos e tem sentimentos como qualquer pessoa. Um exemplo foi quando um dos rapazes perguntou a uma colega nossa, se ela tinha namorado? Ela disse que não. Ele então perguntou se ela queria namorar com ele. Na visita percebemos que as pessoas portadoras de deficiências mentais são inteligentes e conseguem aprender. Um exemplo que nos chamou a atenção foi uma menina cega, que cantava várias músicas que aprendeu. A partir dessa visita nossa turma começou a ver os portadores de necessidades especiais como qualquer outra pessoa. (Relato da turma sobre a visita técnica)

No caso da Visita Técnica feita no foco *Políticas Públicas de Saúde*, os educandos visitaram as unidades de Saúde de um município, Caxias do Sul, RS, com o objetivo de “compreender e conhecer como está o funcionamento e organização do SUS e que serviços este oferece à população em seu Município, identificando os principais problemas e contrapondo com as diretrizes definidas na legislação” (Planejamento etapa).

Para esta atividade a turma organizou-se em pequenos grupos para acompanhar as Unidades Básicas de Saúde. Os pontos que deveriam ser observados eram: serviços oferecidos, população atendida, quantidade e vínculo de trabalho dos funcionários, Programa da Saúde da Família. Além disso, os cuidados e atenção com a Saúde Mental – a quantidade de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) no município, equipe de profissionais na área, Serviços que os Centros oferecem. Sobre a Vigilância Sanitária e Epidemiológica (V.S. e V.E.) quais as principais atividades de cada uma dessas áreas. Sobre os Conselhos de Saúde o foco estava nos Conselhos Locais de Saúde, suas principais conquistas, as Conferências locais de Saúde desenvolvidas. Além destas observações havia orientações mais detalhadas para a observação e o registro, para estudantes e professores poderem depois, em sala de aula, discutir e comparar com a legislação do SUS já estudada, pontuando questões apresentadas, identificando limites e potencialidades.

– Oficinas

No IEJC as oficinas possuem um tempo educativo específico. Segundo o Método Pedagógico do IEJC (2004), este tempo tem por finalidade:

o aprendizado e o desenvolvimento de determinadas habilidades (aprender a saber fazer), visando alcançar as metas de aprendizagem previstas, sob a orientação de um monitor. Visa também o aprendizado de habilidades específicas aos postos de trabalho do Instituto. Não é necessário que todas as pessoas realizem as oficinas no mesmo horário, mas todas devem se capacitar conforme a necessidade do Instituto, a demanda do MST (atuação geral) e o foco do seu curso. (Método Pedagógico do IEJC, pg. 57. 2004)

Além das oficinas relacionadas à formação técnica, o IEJC desenvolve também oficinas em vista de uma formação geral, uma “formação para a vida”. Algumas oficinas que perpassaram as etapas do curso: informática, desde como ligar e desligar um computador, até a digitação e configuração do seu trabalho de conclusão de curso; jogo de xadrez, com a realização de campeonatos na escola; artesanato com natureza seca, papel reciclável, produzindo cartões e quadros que se espalharam por nossos assentamentos e acampamentos; artes plásticas; como fazer um diário de campo; como fazer sistematização de processos; produção de instrumentos pedagógicos; oficinas de dança, violão, teatro.

As oficinas de arte resultavam em uma apresentação coletiva, feita nas noites culturais ou mesmo no próprio dia-a-dia, quando as pessoas iam assumindo tarefas de monitoria, ou mesmo de tocar uma música no tempo formatura. Também foram proporcionadas oficinas para suprir dificuldades nos aprendizados necessários para a continuidade do curso, como de leitura, interpretação de textos, fichamento de livros e oratória, ajudando os estudantes a se preparar para apresentação de seus trabalhos em público, ou a extrair a idéia principal de um texto. Estas últimas oficinas eram oferecidas especialmente para as pessoas que demonstravam dificuldades a esse respeito e que, na avaliação do curso, elas não seriam superadas apenas com a prática em sala de aula.

Em relação às oficinas para a formação profissional gostaríamos de chamar a atenção que aqui também se potencializava a formação não somente no domínio das técnicas da medicina curativa, mas tendo em vista também o cuidado com a prevenção. Muitas das oficinas eram ministradas pelos próprios educadores que estavam trabalhando com os conteúdos em sala de aula, vinculando-as às disciplinas e buscando-se assim relacionar teoria e prática. Algumas oficinas foram monitoradas por educandos da própria turma, em diálogo com educadores mais experientes.

Algumas disciplinas praticamente tiveram suas aulas nas unidades produtivas do IEJC, na cozinha e na padaria, em especial quando entrou em discussão no curso o foco da alimentação e nutrição. A turma percebia então uma incoerência entre o entendimento que o curso construía sobre a alimentação saudável e a falta de alguns elementos importantes nas refeições da escola. Foi com a vinda do CTSC ao IEJC que algumas mudanças nesta direção foram provocadas. Por exemplo, a variação na produção de tipos de pão para o café da manhã, sendo realizadas experiências de pão integral, com legumes ou folhagens, e que mais tarde passaram a fazer parte do cardápio regular da escola. As turmas também estudavam o cardápio das refeições da escola, apontando propostas de como melhorar a alimentação de acordo com o público que está nela, com a cultura das pessoas e em especial com o tipo de rotina da escola. Com a discussão sobre o cardápio também se fortaleceu a produção na horta, para servir mais saladas e sem o uso de agrotóxicos.

As oficinas também contribuíram para a promoção de campanhas internas, a partir das demandas objetivas do IEJC. Assim, para dar conta de eliminar os parasitas, vermes e problemas de pele foram desenvolvidas oficinas de como tratar estes problemas, e também de como evitá-los. Há na escola um espaço chamado de farmácia interna, que dispõe sabão medicinal, xarope para gripe, tinturas, todos produzidos pelas turmas de Saúde e, em especial, pelos conhecimentos adquiridos nas suas comunidades.

Outras oficinas também foram solicitadas pelos educandos para atender demandas das comunidades em que estavam inseridos. Por exemplo, oficinas de como medir pressão, primeiros socorros, aplicar injeção. Mesmo não estando nos focos, os estudantes precisavam ter esses aprendizados.

Tivemos oficina de emergência e urgência, que abrangeu as questões que estão mais presentes no nosso dia-a-dia, como por exemplo: insolação, desmaios, intoxicação por produtos químicos, agrotóxicos e plantas tóxicas. Além de conhecer um pouco dos problemas, conhecemos alguns cuidados de prevenção e de primeiros socorros (Depoimento de educandos do CTSC).

O fato de o curso propor uma discussão sobre a concepção de saúde que não esteja centrada na cura, mas na prevenção, não impossibilita que vários procedimentos relacionados à doença estejam contemplados. O CTSC preocupou-se em garantir alguns domínios técnicos, já que os educadores em saúde não podiam e não podem se negar a contribuir em uma situação problemática vivenciada em seu acampamento ou assentamento. Como citamos na introdução deste texto, os acampados e assentados nem sempre possuem o entendimento desta concepção de saúde com a qual trabalhamos no curso. Além disso, sabemos das inúmeras dificuldades de acesso ao sistema público de saúde. Numa palavra, seguidas vezes as pessoas estão com os problemas e precisam de ajuda. Assim, medir pressão e aplicar uma injeção, por exemplo, são questões básicas para quem está realizando um curso de saúde.

Diga-se de passagem, essa é uma contradição vivenciada pelos estudantes deste curso: sua comunidade entende que o curso que está realizando deve estar lhe capacitando para ajudar a tratar dos problemas de saúde; muitos o confundem com um curso que prepara enfermeiros e cobram seu desempenho como tal; mas sua formação neste curso tende para outro sentido, mais de atuação na prevenção e na educação em saúde.

Algumas oficinas técnicas oferecidas durante o curso: acupuntura, massoterapia e barroterapia, bionérgico, reflexologia, reike, tinturas, aproveitamento de alimentos, noções de homeopatia, saneamento (tratamento de água, dejetos, lixo). Também oficinas de: leitura de bula de remédios, sinais vitais, pressão arterial e temperatura, pulsação, sabão medicinal, xaropes e pomadas; biofertilizantes, caldas e repelentes naturais, cartão de vacina e curva de crescimento da criança, cartão de gestante, como se examina uma criança, primeiros socorros, como se faz exame clínico, como se identifica os perigos de emergência.

A acupuntura foi uma das coisas inovadoras para nós. Pois antes nos perguntávamos como uma agulha sozinha vai fazer efeito, mas depois da oficina percebemos que ela tem efeito quase que milagroso. No início da oficina todos estávamos preocupados, depois percebemos que era simples, que pode ser usada e é uma alternativa milenar. A outra oficina muito importante foi a reflexologia, que serve para conhecer nosso corpo pois estamos interligados, que já curamos muitas dores de cabeça, e deixamos de utilizar os químicos que prejudicam nosso organismo. (Depoimento de educandos do CTSC)

Outras oficinas foram ligadas à organização de atividades, como as de Planejamento para grupos de Promoção a Saúde, Elaboração de materiais de educação em saúde e de Planejamento em Saúde.

– Estágios

Os estágios proporcionaram o aprofundamento do vínculo dos educandos com as comunidades acampadas e assentadas. Isto é, foram neles que as turmas puderam aproximar-se da realidade dos acampamentos e ou assentamentos e desenvolver uma atividade orientada ainda no Tempo Escola e que teriam de realizar no Tempo Comunidade, sem o acompanhamento direto da escola ou do curso. Este acompanhamento era realizado por uma pessoa do Setor de Saúde do estado do estudante.

Conforme a orientação da legislação que rege este curso, o estágio teve um total de 600 horas distribuídas nas etapas, de acordo com cada foco. O estágio se constituiu de um conjunto de ações em saúde que os estudantes realizaram durante o Tempo Comunidade, tendo em vista sua qualificação e formação.

Cada estágio exigia a construção de um diagnóstico do espaço onde realizariam as atividades, tendo em vista as mudanças que

ocorriam nas comunidades de uma etapa para outra. Essa sensação de recomeço de atividades de certo modo limitava o avanço do processo e a intervenção mais qualificada na realidade.

Um exemplo de orientação dada para a realização de um estágio no Tempo Comunidade:

Para este tempo comunidade, deverão ser realizadas 200 horas de estágio, de acordo com as seguintes orientações:

- cadastrar as gestantes e acompanhar as gestantes da área;
- preencher uma carteira sombra para cada gestante;
- acompanhar as crianças de 0 a 2 anos de idade;
- fazer o acompanhamento das mesmas utilizando-se da carteira da criança;
- construir um projeto com ações educativas para a saúde da mulher e da criança;
- pesquisar sobre as políticas públicas a respeito da saúde da mulher e da criança existente em seu município e como acontecem (funcionam) no acampamento ou no assentamento;
- apresentar um relatório, observando as orientações metodológicas trabalhadas em sala de aula.

No final do Estágio deverá ser elaborado um parecer descritivo pelo acompanhamento do estágio. Neste parecer deve constar o número de horas realizadas de estágio, onde realizou, quantas famílias abrangeu, bem como a avaliação das atividades realizadas. (Orientação de estágio dada a uma das turmas na etapa 4)

O estágio, mesmo que sendo realizado de acordo com o foco da etapa, era uma atividade a ser feita individualmente. Na maioria dos casos os estudantes realizaram esta atividade de forma solitária, sem um coletivo de apoio mais permanente e sem ter uma pessoa mais próxima acompanhando o seu desempenho no dia-a-dia, e que pudesse ajudar a construir as intervenções necessárias, tal como acontece nas práticas de campo do Tempo Escola. Este ainda é um limite do próprio curso e do Setor de Saúde, pois não há pessoas suficientes, com qualificação profissional, para fazer este acompanhamento personalizado durante o Tempo Comunidade. Não restam dúvidas que um profissional já inserido nesse processo seria de grande relevância para qualificação das intervenções e aos aprendizados.

Nosso principal limite em torno dos Estágios está justamente no acompanhamento permanente, no dia-a-dia da prática do educando. Pois é no momento da prática que as dúvidas aparecem e a necessidade de dialogar com quem já possui experiência é algo de fundamental importância para nossos educandos, frente à realidade que se apresenta para a realização do estágio. (Depoimento Coordenação do Curso)

Outro limite é a carência de materiais didáticos e bibliográficos para subsidiá-los. E isso diz respeito tanto às realidades nas quais os estudantes estão inseridos quanto do próprio IEJC que ainda não consegue dispor de todo o material necessário para este curso.

Na realização dos estágios muitos educandos não permaneceram na mesma comunidade. Compreende-se, tendo em vista a itinerância dos acampamentos e/ou da militância. Porém, a mudança a cada etapa limitou, ou até impossibilitou, uma avaliação final do conjunto das atividades promovidas tendo em vista mudanças no que diz respeito à promoção da saúde e o avanço de uma compreensão mais alargada sobre sua concepção no Movimento. A orientação do curso era garantir o máximo possível dos estágios no mesmo local. Como afirma uma das coordenadoras do curso e orientadora dos estágios em seu depoimento:

Por motivo também de as famílias estarem no acampamento (aqui e um espaço instável, de período e de gente, chegam e saem todos os dias) agora e no outro estágio as famílias já estarem no assentamento. Sempre orientamos para que os estágios fossem no mesmo local, mas este local sofre um movimento geográfico, ferindo a continuidade processual do estágio. Assim muitos educandos, realizavam a atividade orientada e iam embora, olhavam e se preocupavam somente com o foco a ser desenvolvido e não havia a preocupação com o todo da realidade ali trabalhada.

Outro depoimento da coordenação do curso nos chama a atenção para a diferença de realizar os estágios em acampamentos e assentamentos, destacando a importância da organização coletiva para a própria discussão e implementação da concepção de saúde orientada pelo curso:

No acampamento as famílias vivem um processo coletivo, todo o acampamento discute e sabe da realização do estágio, no assentamento a maioria das famílias vive em seus lotes individuais e tem muitos limites de participar de qualquer atividade. Além disso, o estágio é isolado de acesso aos conhecimentos bibliográficos, da Internet, das unidades de saúde e da escola.

Alguns aprendizados importantes são ressaltados pelas turmas nas avaliações de cada estágio, em cada etapa:

- Nos trouxe a capacitação de como acompanhar e organizar os Grupos Focais, e também de desenvolver práticas de como fazer um relatório.
- Faltou acompanhamento na realização das atividades, na elaboração dos relatórios e pareceres, porém contribuiu para termos iniciativa em fazer nossas tarefas.

- Os estágios se tornam difíceis, porque só poderia ser feito em assentamentos e pensamos que o processo de aprendizado começa no acampamento;
- Fortaleceu o compromisso dos educandos nos Estados.

Ao mesmo tempo em que o estágio prepara tecnicamente os educandos ajuda-os a por em prática os estudos feitos em sala de aula, a concepção de saúde do MST, contribuindo também para que seja feita uma análise de sua própria atuação como militante e técnico nas suas comunidades de origem. Segundo relato de educandas da turma Dorcelina Folador, o estágio ajudou na sua formação política e técnica pelos seguintes motivos:

O que marcou muito no curso foram os estágios por ter o compromisso de vincular as teorias aprendidas na escola com as práticas no tempo comunidade. Não só por isso, mas como conhecer as pessoas que antes não conhecíamos para colher os dados da realidade, aprender a fazer síntese, planejamento, conhecer as políticas públicas relacionadas a cada foco da etapa. A cada estágio víamos nossa superação das dificuldades tanto de fazer o planejamento, projetos, os relatórios finais de estágios.

O vínculo com a realidade ajudou também as famílias envolvidas neste processo. Segundo as mesmas educandas, a sua chegada para realizar esta atividade do curso mexeu com a rotina e o cuidado da saúde daquela comunidade:

Conhecer a realidade sensibilizou as famílias a cuidar das pequenas coisas como limpeza da caixa d'água e mostrar maneiras de prevenir doenças, cuidando não apenas da limpeza, mas tratar da água permanentemente.

Por último, para a coordenação do curso o estágio é encarado por alguns educandos não somente como uma atividade para concluir o curso, mas também como uma tarefa política.

Um dos fatores positivos é a persistência dos educandos em realizar as atividades. Percebemos neles não somente a preocupação com a formação técnica, a conclusão do curso, mas o grande interesse em contribuir e mudar a realidade de pesquisa, a realidade dos assentamentos e acampamentos, ajudando na construção de uma vida melhor, com qualidade, higiene e cuidados.

– A formação política, técnica e básica em sala de aula

São trazidos estes três elementos porque foi em torno deles que os objetivos do curso de saúde foram concretizados. Como foi dito na introdução deste texto, a indicação das pessoas para o curso esteve

relacionada diretamente à demanda por formação técnica e de militantes que irão garantir o processo de organização do Setor de Saúde, do Movimento, bem como ajudar no processo de discussão e implementação desta concepção de saúde, além de atender à necessidade de escolarização dos jovens estudantes.

Este curso enfrentou muitos limites desde a primeira turma, como identifica sua história. Na sua configuração legal como curso técnico é o que tem a maior carga horária, entre os cursos do IEJC. Na primeira turma as demandas básicas de escolarização estavam dadas, mas com exigência de um acompanhamento mais intensivo para superação das dificuldades de escrita, leitura e cálculos matemáticos. Porém, a maioria dos estudantes era da coordenação do setor de saúde nos estados, participando, portanto de um processo intensivo de discussões, e tendo clareza da importância de superar seus limites pessoais relacionados às aprendizagens e construir reflexões de como superar os limites do setor nas suas bases. Assim, o ensino médio buscou potencializar o domínio dos conhecimentos básicos de que este grupo sabia de que precisava. Na segunda turma a inserção inicial dos estudantes no setor e no Movimento era menor o que tornou mais complexo o desafio de trabalhar a combinação destas diferentes dimensões da formação em um mesmo curso.

A postura dos educadores, sua postura de vida e metodologia de trabalho, teve grande influência na formação dos educandos. Nos registros da memória das etapas os estudantes destacam sua relação com os educadores:

Na segunda e na terça-feira, teve aula sobre saúde do adulto e do adolescente, mais centralizado em valores do trabalho e a saúde do trabalhador, com os educadores Diego e Mariliz, ambos de SC. Esses dois dias foram bastante dinâmicos, devido a forma alegre dos educadores trabalharem, que deixaram a turma bem a vontade. Matemática: A turma nesta disciplina teve grandes dificuldades em entender juros simples e composto, porém a educadora demonstrou o tempo todo ter paciência em ensinar.

Os educadores que ministraram aulas da parte técnica são residentes/estudantes das Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade de Santa Catarina, coordenados pelo professor Marco Aurélio Da Ros, conhecidos como “equipe do Marcão”. As aulas ministradas no IEJC não eram apenas um exercício do curso, mas uma aproximação da discussão de saúde que o MST vem construindo bem como um exercício prático dos conhecimentos adquiridos. A

relação estabelecida com estes educadores foi muito importante para o desenvolvimento das atividades, e estreitou-se ao longo do curso, a ponto de a segunda turma convidar todos os educadores que compunham a “equipe do Marcão” para serem os “padrinhos” da turma.

Disciplinas cuja temática nem sempre propicia o uso de metodologias participativas, também foram trabalhadas com mais participação e diálogo. Por exemplo, ao estudar-se História os educandos foram provocados a pesquisar, em grupos, alguns “blocos temáticos” para, posteriormente, apresentá-los para a turma, sob a orientação e o apoio do educador. Essa estratégia forçava o desafio de colocar-se também enquanto educador, superando assim alguns limites como o de falar para outras pessoas, além de buscar diretamente nos materiais e livros conhecimentos antes entregue de forma meramente expositiva.

O estudo também proporcionou avanços políticos e técnicos no processo da formação dos jovens, levando-os a uma aproximação com a base do Movimento e desenvolvendo a capacidade investigativa, tanto nas referências bibliográficas como na pesquisa de campo.

Outro processo muito significativo para as turmas foi o vínculo do Tempo Escola com o Tempo Comunidade e a relação direta da teoria com a prática. Este momento de descanso de um período intenso de estudo no IEJC, que não é tão familiar à maioria dos educandos, para entrar na realização de atividades do setor, do Movimento, força uma relação do que aprenderam, estudaram na escola com a vivência prática que exige uma ação. Como afirma um educando da segunda turma:

Conseguimos realizar o exercício da práxis. Durante o tempo escola estudávamos muito, teoria que em muito momentos achávamos desnecessária ser trabalhada em sala de aula, ou ser estudada em um livro, quando chegávamos no estado e nos envolvíamos nas atividades do Movimento ou em nossa casa começávamos a entender de fato o que aquela teoria queria dizer, e eu não conseguia mais ficar no meu assentamento sem mudar as coisas, entender melhor elas e passei a refletir melhor sobre minha condição de assentado.

Ao se deparar com os problemas no TC percebiam as questões que ainda não sabiam e precisavam aprofundar, principalmente no que diz respeito às disciplinas técnicas.

Ao ser indagado sobre o que mais o ajudou nesta relação da teoria com a prática, entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, durante o curso, um educando afirma ter sido a intencionalidade dos focos da etapa e os estágios.

Os focos da etapa ajudavam a gente a centrar a pesquisa e os estudos em um determinado assunto, a gente não consegue entender de tudo, mas quando a gente vai direcionando, definindo melhor o que se quer e precisa fazer ajuda a gente a entender e organizar o estudo e o entendimento.

Vale ainda destacar o estudo referente aos clássicos previstos para o curso. Para estas turmas organizaram-se três importantes leituras: acerca da literatura brasileira, Josué de Castro e os clássicos sobre os pensadores revolucionários. Este processo foi desencadeado no início da etapa, onde se estudaram as obras que depois foram apresentadas para toda a coletividade do Instituto.

O Clássico Josué de Castro ajudou as turmas a estudar as obras deste autor entendendo os diversos aspectos relacionados à fome, não apenas a fome de comida, mas

tirou a cortina de ferro sob a realidade brasileira, que muitos ainda não conheciam ou entendiam, podendo se enxergar na realidade da fome nos assentamentos e acampamentos, ajudando também a sermos responsáveis nas discussões sobre a concepção do plantio/cultivo agrícola em nossos assentamentos. (Depoimento de educando do CTSC, turma Dorcelina Folador).

O processo desenvolvido para o estudo dos clássicos ajudou a despertar nos estudantes o interesse pela leitura, desde a escolha do livro, o fichamento, para depois ter as principais idéias pontuadas e organizá-las em grupo para a apresentação. Esta socialização dos estudos, no grupo, também tem um potencial formativo importante. Como cada pessoa ficava com um livro este precisava ser socializado com os companheiros do grupo. Talvez a idéia principal não fosse tão fácil de encontrar, mas contar o desenvolvimento de toda a obra ajudava na sistematização do que deveria ser apresentado.

Uma questão fundamental e preocupante com relação aos estudos é a frágil organização para continuá-lo no Tempo Comunidade, onde as atividades desenvolvidas no Movimento acabam sendo o escudo para deixar de realizar atividades consideradas importantes pelo curso.

– Trabalho de Conclusão do Curso - TCC

Os trabalhos de conclusão de curso são uma prática de todos os cursos do Instituto de Educação Josué de Castro. Sua elaboração costuma ser desencadeada já na segunda etapa, e seu processo está vinculado à disciplina de Metodologia da Pesquisa. A intenção é que ele seja, cada vez mais, uma estratégia que perpassasse outros tempos educativos e outras disciplinas.

Os temas pesquisados dizem respeito à temática da saúde. Como este é um curso relativamente novo ainda não foi construída uma agenda de pesquisa, persistindo dificuldades em pontuar quais as questões principais a serem investigadas e aprofundadas. Por exemplo, na segunda turma, enquanto um educando realizou a pesquisa sobre Políticas Públicas, sete tiveram como objetos de estudo os fitoterápicos. A escolha do tema da pesquisa acaba sendo, e isto também é importante, o tema que está mais próximo do educando, ou que possui mais afinidade para estudar e pesquisar.

Uma dificuldade encontrada por estas primeiras turmas foi de encontrar as bibliografias necessárias, já que este acervo ainda está se constituindo na escola. Outro limite esteve na orientação temática, pela dificuldade de conseguir pessoas vinculadas à área das pesquisas de interesse dos estudantes e de seus coletivos de origem. Há casos em que a orientação não consegue manter uma interlocução devido a dificuldades de comunicação, distância geográfica entre orientador e orientando.

Mesmo com estes limites podemos afirmar que a elaboração destes trabalhos é uma grande estratégia de formação do curso, pois ajuda os educandos a um processo rigoroso de leitura, de estudo e sistematização, de construção de uma pesquisa de campo, ampliando seus conhecimentos e ajudando os estudantes a se voltarem para sua realidade, tirando dela uma questão a ser investigada. Para três educandas entrevistadas neste processo de sistematização da experiência do curso, a realização do TCC

foi grande desafio para entrar na realidade conhecê-la, como a mesma se dá, além de conhecer o desafio maior foi apontar propostas para essa realidade. E de conhecer não apenas o empírico, mas também de recorrer à história que é a questão mais científica e teórica e poder ter a oportunidade de fazer essa comparação que foi um monte de visões diferentes mais amplas, e temos que cuidar para não nos enganar com as lindas teorias que em muitos casos não têm interesse social e político.

Podemos analisar a partir deste depoimento que a vivência no assentamento ou acampamento é algo primordial, mas que é muito importante ter uma questão que exija uma intervenção nesta realidade, e que esta intervenção seja registrada e analisada, colhendo-se os dados para poder propor mudanças. Ao mesmo tempo em que se necessita fazer uma intervenção é necessário estudar sobre, ter domínio do tema, e este domínio exige dedicação, estudo e seleção de fontes bibliográficas que sejam de acordo com o projeto de pesquisa e com a concepção de saúde em construção, estudada no curso.

O TCC está posto no curso não somente como um trabalho de conclusão, mas como uma estratégia para contribuir em uma realidade específica. Esta construção ajudou os educandos a se aproximarem mais de suas comunidades, das famílias e das práticas desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos. Ajudou também no próprio processo de organização pessoal, para dar conta da pesquisa de campo, da pesquisa teórica, de elaborar qual seria a metodologia mais certa para conseguir atingir seus objetivos e qual a disciplina e organização pessoal necessária para isso. Além disso, a experiência vivenciada no IEJC de ter um grupo temático para estudar junto, contribuindo um com o outro, indica que o grupo fortalece a relação do estudante com o tema escolhido.

Outro elemento de aprendizagem está relacionado às bancas de defesa pública dos trabalhos. Num primeiro momento ocorreram as bancas de qualificação, nas quais os trabalhos foram apresentados e os avaliadores ajudaram a definir o rumo, o enfoque, o acento a ser dado para que realmente se chegasse a um trabalho de qualidade e de relevância social para sua comunidade, para o Movimento. O segundo momento foi o da banca de defesa final, quando houve a apresentação dos resultados da pesquisa e sua validação, como sendo um objeto de estudo para o Setor de Saúde, para os demais cursos do IEJC e outras escolas e, além de tudo, também para poder intervir na sua realidade.

Para as turmas analisadas podemos afirmar que o TCC contribuiu significativamente no processo formativo, especialmente nos seguintes aspectos: aprender a digitar e usar o computador para organizar seu trabalho; realizar pesquisas, como realmente colher os dados da realidade através de entrevistas; alimentar um espírito questionador, curioso, de não perder nenhum elemento para a

pesquisa, de se distanciar para poder fazer o estranhamento e poder escrever; propor sabendo que também deverá ajudar a fazer a mudança. Isso sem contar a experiência de expor a pesquisa e defendê-la perante pessoas que têm mais domínio a respeito do tema.

Convivência

Na sistematização da experiência do Curso Técnico em Saúde Comunitária do IEJC uma dimensão da formação humana que não pode deixar de ser tratada é a da Convivência. A pergunta que poderia nos ser feita é: o que essa esfera da vida tem a ver com um curso técnico na área da saúde? Do ponto de vista estrito, de um curso técnico qualquer, de fato poder-se-ia deixar de lado essa discussão e fazer uma análise apenas das aprendizagens técnicas, específicas de um curso como esse. Porém, o CTSC faz parte de um contexto mais amplo, tem vínculo com um Movimento Social e visa garantir, em última instância, o atendimento de suas demandas e de seus propósitos. O sujeito que o MST pretende formar não pode limitar-se a conhecimentos técnicos, por mais importantes que eles sejam. Deve estar em sintonia com os objetivos do Movimento e da escola: “Como em toda escola ou instituto de educação está presente um ideal de ser humano e um projeto de sociedade: nos propomos a formar um cidadão participativo para uma sociedade igualitária.” (Projeto Metodológico, pg. 13)

Um dos princípios filosóficos da educação no Movimento é “Educação com/para valores humanistas e socialistas”. Tendo em vista este princípio, cuja compreensão situa-se no projeto social do MST, em que os sujeitos deste curso contribuíram e contribuem no que se refere à dimensão da convivência (‘com-vivência’: vivência comum) da coletividade na escola?

O Projeto Pedagógico do CTSC aponta como um de seus objetivos, de suas metas gerais, desenvolver a *dimensão do conviver*, definida como:

capacitação para a realização de projetos coletivos; capacitação para o trabalho cooperativo: respeito às decisões tomadas pelo conjunto, postura favorável ao planejamento e à avaliação, execução de tarefas em equipe, solidariedade com os outros; capacitação organizativa: capacidade de criar e coordenar grupos, capacidade de interpretar contradições, capacidade de lidar com

situações de conflito; capacidade de diálogo; comunicação ágil e agradável com os outros; respeito às diferenças e capacidade de promover a unidade num grupo. (Projeto Pedagógico – setembro 2002, pg. 5)

A concretização dessas metas acontece no cotidiano do IEJC e nos seus diferentes tempos educativos. No próprio espaço da sala de aula vivencia-se a construção de valores, de relações mais ou menos desumanizadas, marcadas seja pela horizontalidade entre os próprios educandos e entre eles e o educador, seja pelo autoritarismo e submissão, relações de individualismo ou solidariedade. Propõe-se, ao fazer-se esse recorte, também investigar em que medida o CTSC promove

o que pode ser chamado de uma *afetividade socialista*,¹¹ quer dizer relações humanas que projetem o tipo de sociedade e de humanidade pela qual pretendemos estar trabalhando, e que sejam pautadas fundamentalmente pela solidariedade e preocupação com os problemas do outro, pelo companheirismo (que não é ‘amiguismo’), pelo respeito e compreensão mútua, pela disponibilidade pessoal para garantir o bem-estar do coletivo, pela honestidade e fidelidade nas relações, pelo senso de igualdade, de justiça, de beleza, pelo afinamento das emoções, pelo cultivo do bom humor. (Extraído do texto “Notas sobre categorias articuladoras do desenho atual do IEJC, 2006”)

Aqui residem, diga-se de passagem, as dificuldades ao analisar essa dimensão. Ao contrário das outras dimensões (trabalho, estudo, formação político-ideológica), em todos os espaços da escola os sujeitos estão aprendendo e ensinando modos de convívio, valores, formas de leitura das inúmeras questões que tocam o coletivo. Essa constatação, porém, serve-nos mais como um alerta do que como uma barreira intransponível. Serve também para deixarmos claros os limites de nosso estudo.

Com o objetivo de facilitar a análise dividiremos em dois níveis a questão da convivência. O primeiro tratará dos tempos ou componentes curriculares que têm como foco essa dimensão, independente de eles terem sido projetados de antemão pelo curso e pela escola ou criados pela turma durante sua caminhada: a crítica e autocrítica; os seminários e discussões sobre valores; os projetos de intervenção no Instituto promovidos pelas turmas em vista de um ambiente saudável; a mística; as jornadas socialistas. O segundo nível,

¹¹ Tomamos esta expressão emprestada de Heloísa Fernandes quando na inauguração da Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes (Agosto 2006) buscava explicar a formação de Antonio Candido, um dos homenageados do MST nesta ocasião.

mais complexo para análise porque mais fluido, buscará compreender os espaços não formalizados de convivência do IEJC, que não possuem uma intencionalidade pedagógica mais precisa, exatamente por não integrarem os tempos educativos. São eles: os momentos de refeição; os dormitórios e o próprio “espaço de convivência”, criado na segunda metade de 2005.

– A crítica e autocrítica

Durante o Tempo Escola de cada etapa é feito pela turma um seminário chamado crítica e autocrítica. Esta estratégia não foi criada pelo Curso de Saúde, mas é própria do IEJC. É o espaço onde os educandos fazem uma discussão coletiva no sentido de refletir sobre a postura de cada um, a postura durante os diversos momentos. A intenção é fazer com que todos reflitam, individualmente, sobre suas atitudes, como estão as relações interpessoais, ou mesmo o comprometimento com os estudos. O que se espera desse processo é que os estudantes se dêem conta de alguns limites a serem superados, valores pouco condizentes com um projeto de sociedade humanizador, dentre tantas questões. É um momento de grande expectativa da coletividade. Fala recorrente dos educadores que o acompanham: “sempre mexe com a turma”.

O objetivo destes seminários é “fazer uma avaliação crítica de cada companheiro/companheira identificando os avanços, os limites e apontando propostas de superação” (Promet da 5ª etapa, primeira turma). Sua organização e seus desdobramentos dependem de alguns fatores, como o tempo disponível e o contexto em que a turma se encontra. Explica-se. Conforme o processo formativo vivenciado pelo coletivo, as tensões enfrentadas pela turma, o estágio de consciência, o processo de crítica e autocrítica contribui para o avanço da organicidade da turma e para trazer à tona suas contradições. Esse avanço dependerá do nível de maturidade da turma. O seminário da quinta etapa provavelmente será realizado com maior maturidade e envolvimento pelo coletivo do que o da primeira.¹² O registro abaixo ilustra o que queremos dizer:

Concluimos, que apesar de ainda não entendermos a importância do processo, obtivemos muitos elementos que vão ajudar a melhorar a nossa convivência e nos aproximar mais uns dos outros.

¹² Provavelmente porque, na educação, não podemos afirmar certezas. Elas dependerão fundamentalmente do contexto e dos sujeitos envolvidos.

(...) Fica para nós, no entanto o desafio de na próxima etapa estarmos amadurecendo mais, quem sabe preparar antecipadamente o processo para não sermos superficiais. (Memória do Seminário de Crítica e Autocrítica, Turma Dorcelina Folador, etapa 1)

A crença no potencial formativo da coletividade é o fundamento pedagógico desse momento, como de outros. A aposta é que os limites individuais, os desvios de conduta, que dizem respeito à militância, ao envolvimento com os estudos, mas também à relação com o coletivo, às relações interpessoais, são trabalhados pedagogicamente não por um educador ou educadora, mas por um coletivo no qual também o estudante está inserido enquanto sujeito. Seus pares são, ao mesmo tempo, educadores e educandos.

– Seminários sobre Valores

Uma questão que vem exigindo atualmente um dispêndio de energia significativo por parte dos educadores permanentes da escola, motivando debates entre eles e com os educandos, é a da sexualidade e afetividade. Nota-se, de modo geral, que a partir de 2003/2004 ela passou a ser mais recorrente, possivelmente pela mudança do perfil¹³ dos estudantes que vêm ao Instituto, mas também pela forte influência dos padrões culturais atualmente hegemônicos em nossa sociedade¹⁴.

A primeira turma do curso, ainda que com um perfil de maior inserção no Movimento e no setor de saúde, também vivenciou essas contradições:

Outro grande problema estava relacionado à vivência da afetividade e sexualidade. Alguns [educandos] começaram a questionar a postura dos colegas que namoravam o tempo todo, e com muitas parceiras/parceiros. Havia a necessidade da discussão de gênero. (Depoimento da Coordenação do Curso, Etapa 1)

Essa realidade levou a primeira turma do CTSC a incluir na segunda etapa um seminário sobre “Relações de Gênero”, com o objetivo de “analisar a partir da sua realidade [dos educandos] como

¹³ Predominando a juventude, de modo geral com menos vivência no MST, fazendo com que o IEJC seja o canal para uma entrada orgânica no Movimento.

¹⁴ O livro “Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos”, de Baumann, é uma interessante leitura para compreensão da sexualidade na contemporaneidade. “Dizer ‘desejo’ [sexual] talvez seja demais. É como num shopping: os consumidores hoje não compram para satisfazer um desejo, como observou Harvie Ferguson – compram por impulso. Semear, cultivar e alimentar o desejo leva tempo (um tempo insuportavelmente prolongado para os padrões de uma cultura que tem pavor de postergar, preferindo a ‘satisfação espontânea’). O desejo precisa de tempo para germinar, crescer e amadurecer” (2006, pg. 26).

se estabelecem as relações de gênero e sua interferência na saúde” (Promet, Etapa 2). Vale registrar que essa discussão é mais ampla do que as relações estabelecidas na escola, sendo pertinente para todo o conjunto do MST. Esse debate, por sua vez, caminha junto com o dos “Valores, Ética e Relações Humanas”, seminários organizados a partir da segunda etapa, estendendo-se até a quinta, cujo objetivo principal foi “analisar e avaliar as relações, a vivência dos valores e o empenho da turma na construção do IEJC”. (Promet etapas 2 a 5). Na discussão de valores, o IEJC

quer ajudar na educação da sensibilidade de seus educandos para a dimensão dos valores; busca trabalhar as relações sociais e afetivas entre as pessoas nesta perspectiva; tenta fazer com que em seu dia a dia, educandos e educadores recuperem e cultivem valores humanos como a solidariedade, a lealdade, o companheirismo, o espírito de sacrifício para o bem coletivo, a liberdade, a sobriedade, a beleza, a disciplina(...). Quer fazer também um combate explícito aos (anti) valores capitalistas desumanizadores, especialmente o individualismo, o egoísmo, o consumismo e a apatia social. (Projeto Pedagógico, 16)

Tratar da convivência exige-nos apontar outra característica da escola que é a convivência entre turmas/cursos. Além do desafio de conviver intensivamente, durante mais ou menos dois meses, com os colegas da turma, há também o desafio de dividir o mesmo espaço com estudantes de outros cursos, o que nem sempre é tranqüilo. Estando em tempos distintos de curso, com diferentes compreensões do processo organizativo da escola, muitas vezes os conflitos entre as turmas emergem. Outro ingrediente dessa composição é o fato de que recentemente militantes de outros movimentos sociais vêm integrando as turmas, transformando o IEJC num espaço não apenas do MST. Como registrou a Turma Ernesto Che Guevara:

Entre vários desafios e experiências estávamos passando por um processo novo, o de conviver com duas turmas a mais no Instituto, a Pedagogia da Terra [curso de graduação em parceria com a UERGS] e o TAC VII [Técnico em Administração de Cooperativas]. Já tínhamos convivido com o TAC VII em outras etapas, mas o desafio maior foi de conviver com a Pedagogia da Terra por ser uma turma que é constituída por vários Movimentos Sociais e de formações e princípios diferentes, e tínhamos o desafio de proporcionar um espaço coletivo onde se respeitassem os princípios de todos. (Memória da turma, etapa 2)

Essa tensão nos remete ao desafio de construir um ambiente que promova o respeito às diferenças entre os educandos. Porém, um respeito que trilhe o caminho do diálogo, da compreensão e do aprendizado mútuo. Um respeito que não seja sinônimo de “enclausuramento” entre os iguais, mas que contribua para o crescimento da coletividade, para o enriquecimento cultural coletivo.

– A construção de um ambiente saudável

A iniciativa de construção de um ambiente saudável no IEJC – proposta pelo curso – mobilizou as turmas do CTSC e a própria escola. A partir da discussão sobre elementos para promoção da saúde, na perspectiva de uma vida saudável,¹⁵ os estudantes tomaram a tarefa de contribuir para qualificação do espaço em que se encontravam, colocando em pauta novas questões. A primeira turma foi pioneira, realizando uma série de ações a partir de sua segunda etapa de curso.

Neste período foi desenvolvido pela turma, a partir do foco da etapa, o estudo de como desenvolver o ambiente saudável. Foi construído um projeto que visava promover um ambiente saudável no IEJC. A turma se dividiu nos NB's, onde cada NB ficou responsável para desenvolver uma parte do projeto. Realizou-se assim uma pesquisa exploratória dos principais problemas. (Memória da turma, etapa 2)

Interessante notar que agir no sentido do avanço na discussão de Saúde no IEJC foi um dos objetivos formulados pela Turma Ernesto Che Guevara para seu processo formativo:

Ser exemplo em Saúde, ajudando na construção permanente do ambiente educativo para a saúde no Instituto de Educação Josué de Castro e nos acampamentos e assentamentos, colocando em prática a concepção de saúde do MST. (Projeto Metodológico Etapa 2)

Ao indicar problemas no modo como a escola tratava a alimentação, a água, o saneamento, essas ações causaram conflitos e contradições, mexendo com alguns pilares da convivência entre escola e turma. Da forma como haviam sido colocados parecia que os problemas não tinham relação com a turma, mas com a escola. Como se os estudantes não fossem parte, ou mesmo a vida, do Instituto. Ao constatarem fragilidades no ambiente da escola eles num primeiro momento não perceberam que sua melhoria seria fruto do esforço da

¹⁵ Ver mais sobre a concepção de saúde do MST no texto sobre o histórico deste curso, disponível no Centro de Documentação Haydée Santamaría do Iterra.

própria turma. Depois de um desânimo inicial a turma acabou encampando no IEJC a discussão e a produção de um horto-medicinal, da limpeza das caixas de água, do debate sobre a sexualidade e as doenças sexualmente transmissíveis, destacando-se nesse ponto a distribuição de preservativos, o que também ocasionou resistências e discordâncias entre muitas pessoas da escola.

Outra discussão significativa foi sobre o cardápio, no sentido de pensar a alimentação de um modo mais amplo, visando compor refeições cuja marca fosse a diversidade de nutrientes, apontando-se também para a utilização de produtos pouco saudáveis na produção dos alimentos. Foi feita também uma discussão específica sobre a alimentação infantil, sobre o problema do alcoolismo e os malefícios do cigarro. Essa última campanha parece ter obtido bons resultados: na quinta etapa nenhum integrante da turma fumava. Essas ações mexeram com o coletivo, questionando posturas antes tidas como naturais e buscaram melhorar a convivência na escola.

– A Mística

A vivência da mística integra um dos tempos educativos diários da escola, o chamado Tempo Formatura. É um momento vivenciado por toda a coletividade presente no Instituto. Após a conferência das pessoas presentes realiza-se sua apresentação, com os assuntos mais variados, mas com a intenção de motivar a turma no seguimento do curso, da militância, na construção de uma convivência mais humana e fraterna. Um dos temas que seguidamente tem sido abordado pelos Núcleos de Base que preparam este momento do dia é sobre a postura de um militante com seus companheiros, sobre como estão as relações entre todos os integrantes dessa coletividade. Não são poucas as vezes em que este momento de mística acaba com um caloroso abraço entre os companheiros que estão mais próximos, ou com uma canção cantada por toda a coletividade abraçada.

Essa prática revela que os estudantes têm consciência da importância da dimensão das relações para a formação humana. Eles têm clareza de que essa discussão também faz parte da construção do projeto de uma sociedade mais justa e menos desigual. A forma da mística parece evidenciar também que há problemas na escola sobre isso. Os Núcleos não chamariam para esse tipo de reflexão se alguma tensão nessa dimensão não estivesse presente; se não percebessem elementos de desumanização nas relações que vivenciam neste tempo, espaço.

A jornada socialista é outra atividade que tem por objetivo desenvolver uma forma confraternização marcada pelos valores humanistas. Realizada em uma das noites de cada mês, constitui-se num momento em que toda a coletividade está junta para compartilhar um *deixar ser*. Geralmente há um momento inicial lembrando uma data significativa ou um lutador e o desafio para a continuidade da luta, seguido de um tempo de confraternização festiva que busca alimentar e promover o pertencimento à classe trabalhadora e a dimensão da afetividade socialista.

O outro nível de análise proposto neste texto e relacionado com os espaços não formalizados do IEJC situa-se nas saídas dos estudantes para os bares e outros locais de lazer de Veranópolis, a convivência no refeitório e nos dormitórios e o espaço de convivência. Registra-se que aqui a leitura dessas vivências será feita fundamentalmente a partir de impressões e comentários. Nas saídas da escola as turmas dividem-se entre os amigos mais próximos e o tom é o da diversão. Muitos estudantes aproveitam esse tempo para dançar com os colegas, consumir bebidas e alimentos que não são comuns na rotina da escola e conversar sem ter uma finalidade específica. Apesar de estar com as pessoas mais próximas, a grande maioria dos estudantes fica no mesmo espaço, com as danças favorecendo a integração. Este também é o espaço onde os namorados e os novos casais aproveitam para estar juntos. Às vezes estes momentos terminam em casos de embriaguez ou de outros comportamentos não aprovados pelo coletivo, resultando em discussões e encaminhamentos na comissão de disciplina da escola.

Um convívio de aproximadamente sessenta dias a cada Tempo Escola, exige que os estudantes construam uma prática de entreajuda permanente, que vai da socialização de produtos de higiene pessoal até o consolo da saudade da família ou o auxílio para realizar uma tarefa de estudo ou trabalho. Esse compartilhar cria um sentido de solidariedade e companheirismo, especialmente na turma, mas também no conjunto da coletividade da escola. Como afirma uma educanda: “Nos quartos aprendemos a ser companheiros, dividindo coisas como sabonetes e xampus. Essa convivência contribui também na superação das dificuldades de cada um”.

No refeitório os grupos de afinidades pessoais também preponderam. Quando as turmas são maiores fazem as refeições em turnos separados para diminuir o tempo nas filas. É um bom momento/

espaço para se observar o que Leonardo Boff identifica como o *cuidado com o outro*: quem quando serve seu prato presta atenção se poderá faltar algum alimento aos demais; quem se preocupa em evitar desperdício de alimentos e reage quando alguém coloca comida no lixo porque se serviu sem medir o que conseguiria mesmo comer... e se dá conta da gravidade desta atitude diante da luta social contra a fome e miséria de que participa.

Trabalho

Na concepção de educação do MST o trabalho ocupa espaço privilegiado. Historicamente, o capitalismo industrial promoveu uma separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre os que pensam e os que executam. O que se tem em vista ao inserir o trabalho no processo formativo do IEJC é a superação dessa dicotomia. A escola é um espaço de estudo e de trabalho. Acreditamos que o que promove novas posturas e novas crenças são as próprias vivências das pessoas. Não se formam trabalhadores fora do mundo do trabalho.

Uma das dimensões da luta do MST é a inserção das famílias dos trabalhadores sem-terra em novos processos econômicos, ou novas relações sociais de produção, distribuição e apropriação de bens e serviços necessários ao desenvolvimento humano, sem cair no desvio do economicismo. (IEJC, Projeto Pedagógico, pg. 19)

Os educandos desenvolvem dois tipos de trabalho no Instituto. O primeiro é vinculado às necessidades de sobrevivência, cujo objetivo é manter a escola organizada e produzir os alimentos necessários para a coletividade. Manter a escola organizada não se restringe à limpeza dos espaços físicos, mesmo que estas tarefas também tenham uma função importante e um caráter pedagógico. É, também, contribuir nos encaminhamentos de trabalhos com os educadores, nas atividades de registro histórico da turma e da escola, no atendimento aos estudantes na biblioteca ou na organização de alguns tempos educativos, como o de Educação Física. Ou seja, nas diferentes atividades necessárias ao bom funcionamento do IEJC o trabalho dos educandos é fundamental. O segundo tipo de trabalho realizado pelos educandos é para contribuir diretamente na geração de recursos financeiros para sustentação da escola. Trata-se de um trabalho

esporádico e que pode ser intensificado quando há maiores dificuldades econômicas. Para esse trabalho são organizados grupos de estudantes que realizam tarefas externas à escola ou produção de serviços ou obras que representem geração de renda que será utilizada para suprir necessidades da coletividade da escola ou da própria turma (para viabilizar sua festa de formatura, por exemplo).

O trabalho dos estudantes no IEJC não se resume à execução de tarefas, à medida que participam dos processos de gestão do trabalho, ajudando nas decisões sobre que trabalho será realizado e de que forma, a partir dos princípios da escola e das definições de suas instâncias. Mas nem sempre isso fica logo claro para os educandos. O sentir-se sujeito do processo vivenciado depende também de sua disponibilidade para inserir-se, e a não-inserção implica em uma alienação ao processo pedagógico. Ao estar alheio às instâncias e à organicidade, a sensação do sujeito é de que, efetivamente, prepondera o autoritarismo de um lado e a submissão de outro. Quando isso ocorre, acontece atravessamento de decisões, esvaziamento das instâncias, e as relações sociais ficam trincadas.

O trabalho realizado no IEJC também contribui para a formação de aprendizagens específicas de determinados ramos econômicos. Por exemplo, o estudante que atua na Unidade de Panificação, produzindo pães e outros alimentos para o consumo da coletividade, constrói, no seu fazer cotidiano, aprendizagens fundamentais para o trabalho em uma padaria. Outro educando responsável pelo mercado interno, o “mercadinho”, poderá aprender muito de administração, cálculos e relações comerciais. E se é correto e evidente afirmar que em postos específicos há aprendizagens específicas, existe também uma aprendizagem que é comum a todos: a noção de planejamento. Para realizar as atividades de sua responsabilidade os educandos precisam se organizar e ter um plano de trabalho. Geralmente há muita resistência contra isso, porque parece tolher a criatividade. É necessária uma intencionalidade específica para construir o aprendizado de que o planejamento permite organizar as condições objetivas para a própria fluência da criatividade na execução de cada ação, de cada tarefa, além de ser exigência de um processo coletivo.

Na estrutura organizativa da escola, na qual cada educando/a está dentro de uma unidade de trabalho, a primeira questão é de ordem organizacional. As pessoas precisam saber quais são suas atribuições de trabalho. Ao saber de suas atribuições e conhecer as atribuições

gerais da unidade, cada posto de trabalho precisa se organizar para o trabalho, isto é, planejar-se para o trabalho: quando e como irá fazer determinadas atividades. Ao saber quando irá fazer, consegue se preparar para a realização das atividades, previstas nas suas atribuições. (Daros, 2005, pp. 105-106⁶)

Outra dimensão que o trabalho no IEJC busca promover é a da cooperação. As tarefas são assumidas por coletivos. Com exceção de alguns postos de trabalho individuais, as demandas colocadas para o bom funcionamento da escola são supridas coletivamente. A produção de alimentos na cozinha, a limpeza, as roçadas, a padaria, são realizadas por coletivos. Isso para não falar do processo de gestão, que tem por fundamento a participação, o debate e a implementação coletiva sobre as decisões tomadas. Essa característica induz a outro modo de conceber as atividades por parte dos educandos. Ao receber uma atividade, eles têm consciência, construída ao longo do seu percurso formativo, da importância de sua atividade para o coletivo, e não apenas para satisfação ou acúmulo individual. E como fazem parte deste coletivo, não há uma separação do sujeito e dos resultados de seu trabalho. Em síntese, há condições para que o trabalho não seja alienado ou alienante.

Um limite que vem sendo discutido pela escola é a falta de condições necessárias para desenvolver mais amplamente a produção agrícola, pela localização da escola em um espaço urbano, o que seria mais coerente com os objetivos de trabalhar o vínculo dos educandos/das educandas com a terra e ajudaria no cultivo da identidade camponesa.

Ao longo das etapas ocorre a rotatividade das pessoas nos postos de trabalho. O estudante que na etapa anterior atuava na sistematização e memória da turma, por exemplo, na próxima atuará na limpeza. Apesar de esta rotatividade não ser uma regra definitiva, a busca por sua implementação é permanente. Não é regra porque há necessidades objetivas do IEJC que devem ser supridas do modo mais satisfatório possível, sendo fundamental a qualificação do sujeito para a tarefa. Poderíamos citar como exemplo um educando que durante todo o curso atuou no mesmo posto de trabalho, na unidade

¹⁶ Daros, Diana. O trabalho no processo educativo do Instituto de Educação Josué de Castro. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação do Campo, UnB/Itterra, 2005.

de Panifício. As dificuldades de dar seguimento à produção na padaria e a demanda permanente do coletivo exigem pessoas que, além de gostar desta área, se apropriem de suas atribuições, objetivo que não se atinge em uma ou duas etapas. Essa, porém, é uma exceção. De modo geral há uma rotatividade, o que favorece a tomada de consciência da importância do trabalho de outros companheiros. O educando que está no posto responsável pela limpeza do IEJC em uma etapa, provavelmente na próxima terá maiores cuidados com a higiene da escola. Vivências concretas como essas ajudam na promoção de sentimentos como solidariedade e companheirismo. E essas aprendizagens acontecem também a partir dos debates coletivos, quando um estudante chama a atenção dos colegas para a falta de cuidado com a higiene dos banheiros, por exemplo. Ou quando um educando que integra o coletivo responsável pela limpeza da cozinha percebe que há muitos alimentos jogados fora durante as refeições, colocando em pauta o desperdício de comida nas instâncias da escola. Estamos afirmando, pois, que o trabalho na escola, além de contribuir para a formação profissional, contribui na educação de valores.

Outro elemento que a rotatividade potencializa é a percepção da totalidade do funcionamento da escola. Atuar em postos de trabalho diferentes ao longo do curso faz com que os estudantes compreendam a dinâmica do IEJC, os diferentes tipos de necessidade que a coletividade possui e as diferentes possibilidades de sua satisfação. A reprodução de materiais para o estudo, realizada na unidade de apoio, é tão importante para o processo formativo da escola quanto a produção de saladas na horta. Um limite na compreensão destas diferentes atividades é que persiste no imaginário de educandos e educadores da escola uma diferenciação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por mais que a intencionalidade pedagógica caminhe na superação dessa contradição, sofremos influência das concepções hegemônicas no mundo contemporâneo, que dão maior valor ao trabalho classificado como intelectual, em detrimento do trabalho manual. O IEJC não é uma ilha, separada dos problemas enfrentados pela sociedade. Essa contradição existe, havendo o desafio de ser constantemente problematizada para que se construam os caminhos da superação.

Gestão

Neste tópico trataremos dos elementos centrais relacionados à organicidade e à gestão do IEJC que contribuem na formação do educador em saúde. Para tanto, num primeiro momento discutimos o que compreendemos por gestão, qual sua intencionalidade e como ela se processa na vida da escola. Após essa introdução, apontamos os espaços e tempos formativos onde esse aspecto é potencializado.

A gestão democrática é um princípio pedagógico do MST. Isso significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutir sobre democracia; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social.¹⁷

Para concretizar esse princípio o IEJC, através de seu método pedagógico, se organiza em uma estrutura que possibilita a gestão democrática por parte de todas as pessoas que dele fazem parte. Para isso há a inserção dos educandos/das educandas e dos educadores/das educadoras nas chamadas instâncias, que são os espaços de discussão e decisão sobre a realização das atividades ou execução das tarefas. Aqui é bom lembrar que esta escola também é um espaço de moradia, ou seja, as pessoas permanecem juntas durante todo o dia, durante todo o Tempo Escola. Isso exige dos participantes uma organização coletiva que dê conta das várias dimensões da vida neste tempo e neste espaço. Não basta apenas refletir, debater sobre gestão democrática ou participação de todos. Faz-se necessário colocar em prática, para que enfrentando as contradições que emergem no cotidiano os sujeitos se eduquem para a concepção de participação que teoricamente defendem. Por meio da prática organizativa se ampliam responsabilidades e o poder de decisão para todos os participantes do processo educativo. Para isso a estrutura orgânica da escola, especialmente o seu jeito de funcionar, é fundamental para que a gestão de fato aconteça como princípio pedagógico, onde as pessoas envolvidas desenvolvam a consciência organizativa e sejam sujeitos de seu processo.

A estrutura orgânica é a forma de organizarmos os educandos e educadores que temos, constituindo assim a “coluna Vertebral” que garante o funcionamento da Escola. Dela fazem parte: as

¹⁷ ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro. Reflexões sobre a prática. Cadernos do ITERRA, ano II, n. 5, outubro de 2002.

instâncias, com suas funções; as atribuições das pessoas; o fluxo de decisão, execução e controle. Estamos falando de algo vivo, que se move através da estrutura onde está inserido.¹⁸

Assim, a realidade concreta vai determinando os elementos necessários para se atuar. A teoria é muito importante para o avanço da prática, mas é fazendo que se aprende. É a vinculação do fazer com o pensar, da prática com a teoria.

Esse princípio pedagógico quer afirmar que na formação dos participantes se precisa não apenas discutir democracia e se apropriar de seu sentido literário, mas acima de tudo se deve construir um espaço de participação democrática, onde todos tenham os mesmos direitos e obrigações fundamentais. (...) A forma de gestão onde todos são informados, discutem, ajudam a decidir, mas após decidido, todos devem se submeter a decisão feita. (Trevisan, Mateus. Instituto de Educação Josué de Castro: uma escola do MST – sua gestão. Cadernos do ITERRA n. 5)

Desta forma, o jeito de funcionar do IEJC requer de seus sujeitos uma visão de totalidade do desenvolvimento do processo pedagógico. É a dinâmica do dia-a-dia que garante a continuidade de uma organização coletiva. Cada um deve fazer sua parte para que o todo aconteça.

Estes elementos do método pedagógico do IEJC precisam ser considerados na análise da formação construída no CTSC, pois é este o contexto organizativo em que os educandos são inseridos em cada Tempo Escola. A pergunta é: em que medida o método do IEJC ajuda na formação deste Técnico em Saúde Comunitária? Para buscar respondê-la vamos tratar mais especificamente da vivência dos estudantes em três espaços ou momentos que consideramos especialmente relevantes: a participação das turmas nas instâncias de gestão do conjunto do IEJC e do próprio curso, que inclui a vivência no núcleo de base, a participação nas instâncias das turmas e o vínculo orgânico com o MST.

– Inserção nas instâncias de gestão do IEJC e do curso

É bom lembrar que o Curso Técnico em Saúde Comunitária se insere em um contexto maior que o próprio Instituto. Ele está vinculado a um Movimento Social que tem como um de seus propósitos a formação de sujeitos históricos comprometidos com a

¹⁸ ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico do IEJC. Cadernos do ITERRA, ano IV, n° 9, dezembro de 2004, pg. 35.

transformação social. O Projeto Pedagógico do curso, já em sua introdução, aponta para a necessidade de desenvolver um processo pedagógico capaz de resgatar a unidade entre teoria e prática, entre o saber e o fazer. Aponta ainda como uma de suas metas a dimensão do *saber fazer*, destacando como habilidades importantes:

- saber organizar e coordenar reuniões, saber trabalhar em equipe,
- saber fazer análises da realidade, diagnósticos, planejamentos e avaliações,
- saber argumentar sobre pontos de vista, saber propor soluções.

Na dimensão do conviver as principais metas de aprendizado dizem respeito a:

- Capacitação para a realização de projetos coletivos e para o trabalho cooperativo,
- respeito às decisões tomadas pelo conjunto, capacidade organizativa,
- capacidade de interpretar contradições, de lidar com situações de conflito,
- capacidade de diálogo, de comunicação ágil e agradável e capacidade de promover a unidade no grupo.

A busca pela concretização dessas metas se dá ao longo do curso. Aliás, a inserção dos educandos na vida escolar é condição para se começar o curso. Faz parte do ato de abertura de cada etapa a sua inserção na dinâmica do IEJC, no movimento da democracia ascendente e descendente, com a organização das instâncias da turma e a incorporação destas nas instâncias à Escola e no processo de organização nos setores e postos de trabalho.

Por democracia ascendente compreende-se na escola a organização da turma em núcleos de base, composto de 7 a 10 membros e a escolha de um homem e de uma mulher para coordená-lo. Esses coordenadores formarão a coordenação da turma (CNBT – Coordenação dos Núcleos de Base da Turma) que também terá um casal de coordenadores que fará parte da coordenação geral da Escola (CNBI – Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto). Neste movimento também são escolhidas 2 pessoas para fazer parte dos coletivos de apoio as instâncias: conselho fiscal e comissão de disciplina do IEJC. E no processo de inserção na chamada democracia descendente os educandos assumem um posto de trabalho onde realizarão as atribuições já definidas a ele e realizarão o plano de atividades aprovado no Encontro Geral da coletividade que reúne mensalmente o conjunto de núcleos de base da escola.

Nas primeiras etapas podemos perceber a grande dificuldade dos educandos em compreender a dinâmica do IEJC, dificultando a participação efetiva no seu processo de gestão. Ocorrem muitos desencontros de informações, como se percebe no registro feito pela primeira turma sobre sua etapa preparatória:

Tudo era novo, principalmente a forma de viver coletivamente. Conhecer a Escola, assumir as nossas tarefas nas unidades de trabalho, o serviço externo, as roçadas. Para muitas pessoas os obstáculos e desafios eram grandes para serem vencidos. A organização através dos núcleos de base, onde cada membro é responsável pelo bom andamento e execução das tarefas. Essa metodologia ajudou na formação política e técnica, através da experiência coletiva no trabalho e na convivência; em aceitar as contradições e com ela nos aperfeiçoar na prática do dia-a-dia enquanto militantes do MST.

O processo de gestão do IEJC exige que educandos e educadores percebam esse processo como sendo histórico. Ou seja, a gestão não começa e nem termina com o seu ingresso no IEJC. Há que se compreender também que o IEJC faz parte de uma organização maior, o MST. É nesse movimento dinâmico que as contradições aparecem, os interesses individuais e os desvios se manifestam, chocando-se com os objetivos propostos. A primeira turma vivenciou esse processo:

Muitos coordenadores quando suas propostas não eram aprovadas ficavam fazendo articulações para que o conjunto reprovasse os encaminhamentos tomados. O basismo “demasiado” apareceu muito durante toda essa etapa. Queriam discutir e decidir sobre tudo, como se a Escola, o Curso e o MST tivessem surgido no dia em que eles se reuniram pela primeira vez. O processo histórico e o entendimento de democracia sempre voltavam à tona. (Depoimento da Coordenação do Curso sobre a etapa 1)

Na medida em que interagiam com a dinâmica da escola iam se reconhecendo enquanto sujeitos e, a partir das primeiras etapas, assumindo com mais afinco a gestão. Essa postura ficou nítida nas reuniões da CNBI e nas plenárias gerais, pois nas primeiras etapas a “voz” das turmas aparecia como informes, alguns pedidos de encaminhamentos para a própria turma. Os estudantes faziam algumas críticas, mas raramente apresentavam propostas para o IEJC. Na turma 1 esse comportamento começou a se modificar a partir da terceira etapa, quando o curso os motivou a desenvolver ações de saúde dentro da escola. Percebendo as demandas do Instituto a turma elaborou um plano de ação (o já referido projeto de ambiente saudável) em busca da superação dos problemas, e a cada etapa incorporavam novas ações.

No projeto do ambiente saudável, talvez mais importante que as inúmeras atividades que realizaram foi o aprendizado de se fazer um planejamento, consensuado entre toda a coletividade, com divisão de tarefas, estabelecendo metas e definição dos tempos educativos que teriam para desenvolver as atividades e seguindo os princípios da educação popular. Pode-se dizer que na segunda turma esse processo foi mais lento e menos intenso.

A crítica que deve ser feita a essas iniciativas é de que a maioria das atividades foi de caráter pontual, na forma de campanha, não passando a fazer parte efetivamente da pedagogia da escola.

Cada instância tem um papel no processo de decisão, que começa nos núcleos de base e estende-se até a plenária ou encontro geral. No relato de dois educandos são tratadas essas questões:

Um dos aprendizados é de que as coisas devem ser encaminhadas nos devidos espaços. Não se faz tudo em um único espaço, respeitar as instâncias, não dar ouvidos a “corredores”. Os interesses coletivos acima dos individuais. Os espaços coletivos e os individuais são de combate direto ao individualismo. Apesar do corre-corre dos tempos educativos eles nos disciplinam a seguir o planejado. Acho que o método, as tais reuniões empresariais, não ajudou muito, não dava tempo para nada tudo muito corrido, não podíamos debater as questões.

Embora o IEJC siga os mesmos princípios organizativos do MST, no seu processo escolar há especificidades organizacionais já consolidadas que não são compreendidas com facilidade no processo de inserção das turmas, gerando debates e questionamentos. Por exemplo: a estrutura da gestão já está consolidada; a forma de organização da coletividade, os tempos educativos, já estão definidos. Com relação ao trabalho, está já colocado o que precisa ser feito e o próprio jeito de ser realizado. Isso não exige um *pensar sobre o que e como se está trabalhando*, pois em grande medida já está definido o que se faz em cada tempo. Esses fatores podem acabar favorecendo a apatia dos estudantes, a carência de iniciativa por sua parte, além de permitir que não reflitam sobre o processo e o que poderiam desenvolver. Assim, a sensação de alguns é que “muitas coisas acontecem por que precisam acontecer”. Numa palavra, muitas vezes mais “administram” o processo do que efetivamente o dirigem.

Muitas vezes a pessoa responsável por um determinado tempo educativo procura preencher de tarefas todos os tempos educativos, com atividades, do tipo “tapa buraco”, ao invés de instigar a turma a buscar soluções para os problemas. (Depoimento de educanda da turma Ernesto Che Guevara)

Há aqui uma questão pertinente, talvez uma contradição, entre a organização e funcionamento da escola com o que acontece nos assentamentos e acampamentos. A organização pessoal não está dada nos assentamentos e acampamentos. A pessoa precisa aprender a fazer o seu próprio planejamento, pensar sobre suas atividades e planejar seu tempo, além de se re-inserir na organicidade local, onde dinâmica exige do militante criatividade na atuação e no trabalho com a base. Enquanto isso, na escola a maioria das questões já estão dadas previamente, e isso não motiva os jovens estudantes a se organizar nas suas atividades para o Tempo Comunidade, para dar conta de suas tarefas do curso, das suas atividades de militância e suas necessidades individuais.

– Participação nas instâncias da turma

A coordenação do dia-a-dia

Nos espaços específicos da turma, a coordenação do dia-a-dia, de cada tempo educativo, é de responsabilidade da coordenação da turma. Muitos educadores, quando chegam à escola pela primeira vez, surpreendem-se ao chegar à sala de aula e ser coordenados pelos educandos, pois são os coordenadores do dia os responsáveis pelo controle dos horários, pelo controle da frequência de cada estudante (se alguém está faltando o coordenador do núcleo deve justificar a ausência), devem garantir a disciplina, coordenar a palavra e fazer os encaminhamentos necessários. E não apenas no tempo aula, mas em todos os demais tempos educativos. Portanto, quem coordena os tempos educativos são os educandos e não os educadores. Porém, cabe aos últimos, evidentemente, garantir o estudo (conteúdo e metodologia).

Plenárias/seminários da turma

Durante o curso inúmeras são as plenárias que a turma realiza, normalmente de caráter deliberativo, ou então de socialização dos processos avaliativos. Geralmente primeiro são feitos debates nos núcleos e depois se faz a socialização em plenárias, que basicamente são organizadas em 2 momentos: 1) relato dos núcleos de base 2) debates e encaminhamentos/ consensos.

Esses momentos de debates, de exposição de pontos e contrapontos propiciam aos educandos a vivência de situações próprias de um ambiente organizado. Muitas vezes, equivocadamente,

associamos organização e participação coletiva com harmonia. Ao se depararem com situações ou idéias contraditórias e até conflituosas os educandos avançam na construção do que poderíamos chamar de “bom senso”, abertura e maturidade para conviver com o “diferente”, de forma respeitosa e justa.

A prática da avaliação constante das instâncias e de cada pessoa vai se tornando uma necessidade para o desenvolvimento do processo formativo, superando o “amiguismo” ou as rivalidades. Essas atitudes e concepções são discutidas e avaliadas nas instâncias, buscando superar os limites de forma coletiva. O registro do seminário de avaliação do Tempo Escola da primeira etapa da Turma Dorcelina Folador ilustra bem uma dessas situações:

Na organicidade da turma, faltou cooperação. Falta de respeito com a coordenação, muitos que eram coordenadores não admitiam ser coordenados, custavam a aceitar a chamada de atenção, havendo disputas na coordenação. No geral a coordenação da turma não teve pulso firme com o coletivo, sendo muitas vezes autoritária. Todos nós devemos ser capazes de assumir o comando, mas também de saber ser coordenado.

Podemos citar, ainda, outras três grandes atividades que exigiram das turmas um bom exercício de organização: a organização das práticas de campo, o projeto de ambiente saudável e a formatura. Nessas atividades as turmas planejaram, executaram e avaliaram todo o processo.

As práticas de campo, que ocorrem em todas as etapas do Tempo Escola são mais do que atividades pedagógicas pontuais, fazendo parte do aprendizado o processo organizativo, o ato de planejar essa atividade. Dado o foco e o objetivo da prática, são atribuídas à turma as tarefas de desenvolver uma metodologia para o desenvolvimento dessa ação pedagógica, seu planejamento, prevendo os materiais e os recursos necessários. Mantendo sua estrutura orgânica a turma divide as responsabilidades ou as tarefas através da criação de equipes de trabalho, cada uma com seu planejamento, de modo que estejam garantidos o transporte, a alimentação, os materiais didáticos, os momentos místicos e culturais, as assessorias. O fato de ser uma saída do ambiente da escola para um contexto onde o “imprevisível” também precisa ser pensado permite aos educandos exercer uma reflexão coletiva sobre a realidade concreta.

O projeto de ambiente saudável é uma estratégia pedagógica que possibilita a turma a agir, a experimentar na prática o que se aprende na teoria. Enquanto a prática de campo dura apenas alguns dias, e acontece em um contexto não escolar, o projeto do ambiente saudável se concretiza em um contexto que é administrado pelos próprios educandos. Os estudantes são desafiados a criar dentro da dinâmica organizativa do IEJC um ambiente onde estejam diminuídos os riscos de danos à saúde, buscando uma educação para a promoção de saúde. Esse projeto necessariamente precisa ser aprovado por toda a coletividade do IEJC. Isso exige um planejamento detalhado dos passos a serem seguidos. Inicialmente a turma reflete sobre o conjunto do IEJC, fazendo um diagnóstico das situações de “risco” presentes na escola. Depois fazem um estudo de quais ações são necessárias e quais são possíveis de serem realizadas. A partir disso cada núcleo de base se responsabiliza por determinados aspectos, tendo metas, tarefas e prazos para sua consecução. Depois o trabalho de cada núcleo é socializado em plenária onde a turma discute e constrói coletivamente o projeto de ambiente saudável que será apresentado ao IEJC. Como já citamos, a primeira turma elaborou o projeto e começou a desenvolver as ações já na terceira etapa enquanto a segunda turma parece ter sido mais lenta, dedicando um tempo maior no diagnóstico da saúde no IEJC e não restando muito tempo para empreender ações concretas de superação dos limites vislumbrados.

– Vínculo orgânico com o MST

Podemos afirmar que a inserção do educando em uma realidade organizada e coordenada por um Movimento Social, como é o caso do MST, constitui-se em elemento primordial no processo formativo, pois essa realidade coloca aos estudantes questões concretas de seu cotidiano. Percebe-se que quanto maior for o vínculo com o Movimento maior é a responsabilidade e mais os educandos aproveitam as oportunidades que o curso lhes proporciona. Quanto mais comprometidos com a comunidade (assentamento ou acampamento) que os enviou mais ávidos, convictos e interessados estão os estudantes no IEJC. Desse modo, o curso torna-se não algo a parte na sua militância, mas fundamental para a sua qualificação enquanto militante.

O que temos percebido, e especialmente nos chamou atenção na segunda turma, é de que, apesar de ser composta por um grande número de estudantes, filhos de assentados, muitos não participam

organicamente do MST. A prática de muitos assentamentos resume-se à participação do cadastrado titular, revelando ser um desafio para o próprio Movimento a inserção dos jovens e das mulheres em seus espaços de decisão. Diante disso, o curso tem como meta principal do Tempo Comunidade das duas primeiras etapas a inserção orgânica dos estudantes em sua comunidade e no Movimento Social.

Como é do próprio método do IEJC, o curso se dá em regime de alternância: Tempo Escola e Tempo Comunidade. Procura-se fazer uma articulação entre esses dois tempos, mas há alguns limites que se referem à falta de sintonia entre eles, especialmente de quem acompanha o estudante no Tempo Escola e de quem o acompanha no Tempo Comunidade. Nem sempre as questões/demandas que os educandos/as educandas trazem para a escola transformam-se em objeto de estudo. Ou então não se tem um acompanhamento que ajude os educandos no Tempo Comunidade a inserir-se e desenvolver suas tarefas da militância e do curso. Outro aspecto que tem causado alguns descontentamentos por parte dos educandos refere-se quando, ao ter conhecido como primeira experiência organizativa o IEJC, estes buscam ansiosamente querer implementar em sua comunidade local esta mesma organicidade, frustrando-se já que a dinâmica e o contexto são outros.

Cabe lembrar novamente que o Curso Técnico em Saúde Comunitária é de responsabilidade do Setor de Saúde do MST. Portanto, procura atender à demanda de formação profissional em saúde, preparando profissionais que tenham coerência política e ideológica (ética, valores) com o projeto de sociedade que este Movimento Social pretende ajudar a construir.

ANEXO

Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul: Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo? ¹

Sobre o Seminário

De 2 a 5 de maio de 2007 em Veranópolis, na sede do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), do Iterra, foi realizado o primeiro Seminário do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra da região sul para discussão sobre educação profissional e Reforma Agrária. Este Seminário foi uma promoção do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), como parte de um projeto que desenvolve com o apoio do Ministério de Ciência e Tecnologia e que tem como objetivo socializar experiências e discutir sobre que educação profissional e tecnológica é necessária para jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária.

Participaram desta atividade educadores e educadoras do IEJC, da UES, de escolas públicas de assentamentos da região, de centros de formação que desenvolvem cursos de educação profissional em parceria com escolas técnicas de universidades federais, coordenações político-pedagógicas dos cursos, dirigentes do MST dos estados do sul, representantes dos setores de produção, saúde, educação, formação e juventude e convidados de instituições educacionais parceiras do Iterra tais como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim

¹ Documento elaborado pela equipe da Unidade de Educação Superior (UES) do Iterra em junho de 2007, a partir dos registros do Seminário.

Venâncio, do Rio de Janeiro, representada pela prof^a Isabel Pereira Brasil, vice-diretora de pesquisa, e a Universidade de Brasília, representada pela prof^a Anna Izabel Barbosa, do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo.

Foram socializados com os participantes do Seminário os resultados do processo de sistematização e pesquisa sobre os cursos técnicos combinados com a educação básica de nível médio desenvolvidos atualmente pelo IEJC/Itterra. As discussões feitas a partir destas e de outras experiências de educação profissional vinculadas às áreas de Reforma Agrária da região sul aconteceram em torno de políticas e concepções de educação profissional para o trabalho no/do campo, relacionadas ao debate sobre estratégias de desenvolvimento socioterritorial. Algumas proposições foram formuladas em relação à continuidade do debate sobre a questão geral proposta para o Seminário e também a uma política de atuação do MST da região nesta área.

Na primeira tarde aconteceu uma exposição seguida de debate sobre concepção e estratégias de desenvolvimento regional e demandas de formação para o trabalho no campo tendo como foco uma leitura da realidade das áreas de Reforma Agrária da região sul do Brasil. A assessoria esteve a cargo de Elenir Cezimbra, do MST do Paraná.

No dia seguinte pela manhã o prof. Gaudêncio Frigotto, da UERJ, e a prof^a Naira Franzoi, da UFRGS, socializaram informações e provocaram a reflexão dos participantes sobre políticas de educação profissional no Brasil, em seus aspectos históricos e suas tendências atuais em relação às concepções de educação e de trabalho. À tarde aconteceu uma mesa de exposições seguidas de discussão sobre os cursos do IEJC: Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), Técnico em Saúde Comunitária (TSC) e Normal Médio (MAG). A apresentação foi feita pelos representantes da equipe de sistematização e pesquisa do Itterra: Nelson Krupinski, Dirlete Dellazeri e Sandra Dalmagro.

Na manhã do dia 4 de maio aconteceu primeiro um painel com representantes do MST dos estados do RS, SC e PR apresentando um quadro da oferta e situação atual da formação técnica e dos cursos de educação profissional de nível médio e superior vinculados às demandas dos assentamentos da região. Jeferson da Silva, trouxe os

dados do Rio Grande do Sul; Clarice dos Anjos, os de Santa Catarina; e Nilciney Tona, os do Paraná. Logo depois o prof. Francisco Sobral da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, SC, fez uma exposição seguida de debate sobre a realidade específica e as tendências da política de educação profissional voltada para o trabalho no campo, no país e na região.

À tarde, Roseli Salette Caldart, do Iterra fez uma retomada do Documento de Luziânia “Caminhos da Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária” destacando questões a serem consideradas na continuidade do debate deste Seminário. A seguir um painel trouxe reflexões sobre que formação para que trabalho e para que sujeitos, destacando elementos de concepção e demandas concretas da região. Foram expositores nesta mesa Moacyr Villela do Iterra, Izabel Grein da Direção Nacional do MST e Célia Regina Vendramini da UFSC.

A partir destes elementos e dos questionamentos dos dias anteriores os participantes constituíram grupos de discussão para apontar desafios, demandas e linhas de ação em torno da questão proposta pelo Seminário. Uma plenária final em torno dos resultados do debate dos grupos aconteceu na manhã seguinte, sendo construída coletivamente uma síntese das principais idéias.

No encerramento do Seminário foi destacada a importância do debate, indicando como há questões maduras e precisando de um esforço coletivo de interpretação. Foi orientado que esta discussão seja socializada em outros espaços, incluídas as linhas de ação propostas.

O movimento do nosso debate foi o que já é próprio da Educação do Campo: começamos com uma leitura da realidade em que se inserem as demandas de trabalho e de formação dos sujeitos envolvidos com as áreas de Reforma Agrária para chegar a um balanço dos cursos de Educação Profissional que temos desenvolvido nos últimos anos e à discussão das demandas existentes, passando pelo debate de concepção de educação e de escola e voltando para a afirmação de uma educação profissional que se integre ao projeto de campo e de país pelo qual nos desafiamos a lutar e trabalhar.

Vale destacar que neste Seminário fizemos o caminho inverso de discussão daquele feito no Seminário de Luziânia. Lá o nosso foco era a educação básica de nível médio e chegamos ao debate da

educação profissional pela centralidade que tem o trabalho em nosso projeto de campo e de educação. Aqui a educação profissional é que estava no foco, mas acabamos discutindo muito sobre a educação básica, incluído o desafio da escolarização de milhares de jovens, adultos e idosos das áreas de Reforma Agrária que ainda não tiveram acesso a ela. Ou seja, ambos os debates apontam para uma questão que está em discussão no conjunto da sociedade: iniciativas e políticas de educação profissional devem ser pensadas como parte de uma política educacional de universalização da educação básica e de ampliação do acesso à educação superior, articuladas a políticas de trabalho e de desenvolvimento das regiões. Sem esta perspectiva de totalidade o máximo que conseguiremos é continuar formando trabalhadores subservientes e degradados pela lógica perversa do capital.

Este Documento busca organizar as principais idéias-força produzidas pelas discussões do Seminário, já em suas interfaces com as discussões do Seminário Nacional de Luziânia sobre a Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, realizado em setembro de 2006, indicando o movimento da reflexão construída e projetando questões ou eixos temáticos para sua continuidade.

Memória-síntese das discussões do Seminário

Termos iniciais do debate

1. As práticas do MST e sua entrada no debate sobre educação profissional acontecem e devem ser interpretadas desde a materialidade específica do trabalho nas áreas de Reforma Agrária, neste momento histórico de desenvolvimento do capitalismo no Brasil e dos desafios concretos que a opção política por um determinado projeto de campo coloca para a formação dos trabalhadores.

2. Discutir hoje no Brasil o tema da educação profissional desde a realidade das áreas de Reforma Agrária é uma dupla subversão da ordem estabelecida: porque a Reforma Agrária está sendo considerada um obstáculo ao pleno desenvolvimento do capital no campo (vista como retorno da arcaica agricultura camponesa diante da pomposa modernidade do agronegócio) e porque a própria expressão “educação profissional” é representativa de um tipo de política educacional não pensada para estes sujeitos e para a perspectiva de projeto de campo

que representam. Trata-se, portanto, de rediscutir a própria lógica da educação profissional, não pensada como instrumento de preparo de indivíduos para a disputa no “mercado de (exploração do) trabalho”, mas como parte da capacitação coletiva de trabalhadores para que construam formas de produção que atendam seus interesses de classe.

3. Sem uma interpretação coletiva mais rigorosa destas contradições em que estamos inseridos não conduziremos adequadamente a luta pelo acesso dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo a uma educação de qualidade e à formação profissional de que efetivamente necessitam. E corremos o risco de tornar nossas iniciativas inócuas ou reféns da própria lógica das relações sociais que pretendemos transformar.

Campo, Reforma Agrária, Trabalho

4. A Reforma Agrária é tratada no Brasil como uma política compensatória e que somente se estabelece quando há mobilização social dos trabalhadores sem-terra. Não é pensada como uma política de desenvolvimento nem do campo nem tão pouco do país. Os assentamentos, quando conquistados, se inserem (contraditoriamente) num modelo de campo em que não cabem como lógica, e que no momento atual tem a marca da exploração capitalista através do domínio da agricultura pelas empresas transnacionais e pelo capital financeiro, expressa na aliança entre fazendeiros e empresas hoje conhecida pelo nome de *agronegócio*.²

5. Em alguns poucos locais existe a alternativa do trabalho dos assentados se subordinar ou ser explorado pelo agronegócio. Na maioria dos assentamentos o que se coloca como perspectiva é a busca de alternativas para resistir na terra e desenvolver uma agricultura camponesa, subordinando-se e ao mesmo tempo enfrentando a lógica do capital. De qualquer modo a dialética constante no dia a dia das áreas de Reforma Agrária é a da luta pela inclusão e ao mesmo tempo a tentativa de mudar a lógica do sistema, forjando na prática outro projeto. É neste dinamismo de luta social que o MST, a Reforma

² A Reforma Agrária necessária: por um projeto popular para a agricultura brasileira. MST, 2006, pp. 9-17.

Agrária e a agricultura camponesa vão se territorializando em determinadas regiões e trazendo velhos e novos desafios para o trabalho no campo.³

6. É importante compreender que é da mesma lógica do desenvolvimento do capital a desigualdade entre as regiões e a convivência entre centros de prosperidade econômica e regiões submetidas a condições precárias e desassistidas de políticas de desenvolvimento em qualquer conceito que sobre isso se tenha. Em regiões assim é que a maioria dos assentamentos tem sido feita, muitas vezes em áreas já “detonadas” e abandonadas pelo capital. É também nestas regiões que alguns governos têm proposto políticas do chamado “desenvolvimento regional” ou “desenvolvimento territorial”, geralmente de caráter compensatório e ou de natureza reformista, mas abrindo brechas para iniciativas que conspiram contra esta sua lógica de origem.

7. Contraditoriamente, a dinâmica da luta pela terra tem conquistado algumas áreas de assentamentos maiores, ou que concentram vários assentamentos próximos uns dos outros, que acabam causando grande impacto local ou regional. Do mesmo modo que a própria luta popular pela Reforma Agrária, estes assentamentos

³ O conceito de território que estamos tendo como referência neste debate é o que vem sendo elaborado pelo prof. Bernardo Mançano Fernandes (UNESP), especialmente nos textos em que discute o contraponto entre os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio, organizados a partir de lógicas e de relações sociais distintas. Vejamos alguns elementos da discussão que faz deste conceito: “O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. (...) O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades. (...) Os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços. A partir desse princípio, é essencial enfatizar que o território imaterial é também um espaço político, abstrato. Sua configuração como território refere-se às dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes. A partir dessa compreensão, o território mesmo sendo uma fração do espaço também é multidimensional. Essas qualidades dos espaços evidenciam nas partes as mesmas características da totalidade”. Fernandes, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In.: Molina, Mônica Castagna (org.) *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, pág. 33.

representam a possibilidade de territorialização de uma outra matriz de agricultura e, portanto, um contraponto ou uma contradição importante na implementação do projeto do capital no campo, que segundo as análises, já pouco precisa desta exploração indireta do trabalho camponês.

8. O MST sabe que a correlação de forças é adversa, mas que de algumas políticas de ação eficazes nestas áreas pode depender a afirmação ou o fortalecimento da luta por um outro projeto de campo, que pelo menos mantenha a contradição instalada.

9. De qualquer forma, não há como pensar o trabalho nas áreas de Reforma Agrária desvinculado de uma perspectiva de desenvolvimento da região onde se inserem. Um assentamento não será uma ilha de prosperidade em um contexto de miséria e de desenvolvimento social precário; com muito mais dificuldade será expressão de um projeto de desenvolvimento camponês num território dominado pelo agronegócio.

10. O MST tem certa dificuldade em trabalhar com o conceito de desenvolvimento regional, ou mesmo de desenvolvimento territorial, porque são conceitos atrelados a políticas governamentais surgidas para compensar o desenvolvimento desigual provocado pela lógica do capital, mas com formas e conteúdos que de modo geral não questionam esta lógica, seja do ponto de vista da estrutura fundiária seja no modelo do agronegócio, esvaziando na prática o próprio discurso de um “desenvolvimento regional sustentável”.

11. Mas também aqui é preciso enfrentar a disputa de concepção e trazer junto o debate crítico que já existe na sociedade sobre isso: a realidade mesma nos mostra que sem Reforma Agrária, sem redistribuição dos meios de produção, sem alteração das relações sociais de produção não há como promover de fato o desenvolvimento equilibrado e multidimensional (“sustentável”) de uma região.

12. Especialmente nas regiões em que se conseguiu territorializar a luta pela terra e existe uma concentração de assentamentos, ou um grande número de famílias assentadas, há um desafio específico de trabalhar pela conquista deste tipo de desenvolvimento mais integral nestas áreas, ajudando na construção de um outro projeto de campo, mostrando que isso é possível e acumulando força política na luta mais ampla contra a barbárie social que tem sido promovida pela

expansão do capital. Para isso é preciso que se mergulhe fundo na construção de alternativas de trabalho, no redesenho das matrizes produtivas e na formulação de uma política educacional que consiga articular as demandas dos direitos das pessoas à educação escolar com as demandas de formação para o trabalho de uma proposta concreta de desenvolvimento de cada região e na perspectiva de um projeto mais amplo de campo e de país.

13. Do ponto de vista das necessidades de formação profissional do MST, pois, realidade e projeto exigem pensar nas várias dimensões da vida/do trabalho necessário para territorialização da luta pela Reforma Agrária e para o desenvolvimento das regiões onde estão os assentamentos. Significa dizer que nossas demandas não se restringem ao trabalho agrícola ou agropecuário, mas que é preciso ter presente que é este trabalho que está na base da produção da existência social e é para ele que predominantemente os trabalhadores do campo precisam ser formados, ainda que isso não precise acontecer através de cursos de educação profissional.

14. Os trabalhadores que são os sujeitos dos nossos processos de educação e para os quais buscamos alternativas de educação profissional estão sendo formados nesta dinâmica de luta contra o capital e nesta disputa de territórios com todas as contradições, possibilidades e limites que isso comporta.

15. Ser educado como trabalhador neste contexto requer sim uma formação técnica/tecnológica que lhe permita participar dos processos produtivos do campo, construindo alternativas de trabalho e formas de produção que garantam sua sobrevivência, como pessoa, como grupo social. Mas requer também uma capacidade de leitura crítica da realidade mais ampla em que estes processos se inserem, compreendendo principalmente as contradições sociais em que seu trabalho e o campo estão mergulhados hoje. E exige, fundamentalmente, que este trabalhador tenha / se forme em valores e convicções político-ideológicas que o comprometam e fortaleçam na luta pelo trabalho, compreendendo-a como uma luta de sua classe contra o capital, e tendo a referência de um outro projeto de sociedade; e ainda que seja capacitado a transformar uma leitura da realidade em organização para a ação coletiva. É esta visão de totalidade que não podemos perder quando discutimos a particularidade seja de um tipo

de demanda educativa, como a da formação para o trabalho (e mais particularmente ainda a da educação profissional) seja dos sujeitos concretos que estão ou devem vir para os cursos.

Contexto da Educação Profissional

16. Educação Profissional é o nome usado pela legislação educacional brasileira em vigor para identificar políticas e práticas de formação técnico-profissional inseridas no (ou relacionadas ao) sistema escolar, ainda que possam ser desenvolvidas de forma paralela à educação básica e à educação superior. A denominação começou a ser usada em 1995 pelo Ministério do Trabalho e foi consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Antes os termos mais utilizados eram “ensino profissionalizante” ou “ensino profissional”.⁴

17. É importante trazermos para nossas discussões específicas o debate atual da sociedade sobre educação profissional, porque nossas práticas educacionais integram o sistema escolar formal e uma das lutas que temos feito é pelo acesso a políticas públicas de formação profissional. Precisamos entender neste contexto o que mesmo estas experiências e demandas específicas afirmam, questionam, negam, subvertem.

18. O uso da expressão “educação profissional” é importante porque ela é própria do momento atual do capitalismo e carrega as contradições e os embates da política de educação dos trabalhadores em uma sociedade desigual como a nossa. Ela remete à histórica dualidade do sistema escolar na sociedade capitalista, que estabelece (na realidade ainda que nem sempre na letra da lei) um tipo de escola para as classes dirigentes e outra para a classe trabalhadora, sendo próprio desta última o foco na educação profissional. Ao mesmo tempo ela reflete as contradições do momento atual, de passagem de uma

⁴ A LDB trata da educação profissional em seu capítulo III, artigos 39 a 42. Diz o art. 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Parágrafo único: “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”. Art. 40: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

sociedade desigual, mas ainda integradora pela promessa de trabalho para todos, a uma sociedade cuja lógica hoje impõe abrir mão de formas de regulação social e então o máximo que pode prometer aos trabalhadores é uma condição subjetiva de “empregabilidade” a aqueles que tiverem uma formação profissional (supostamente) adequada. Mas ao trazer isso à tona acaba fazendo emergir com mais força a luta pelo direito dos trabalhadores a esta formação e também o debate sobre a importância da universalização de uma educação básica de qualidade, como condição para a própria realização dos objetivos da educação profissional, seja nos moldes das relações capitalistas seja para questioná-las.⁵

19. Importa compreender, neste contexto, que as políticas, os conteúdos e as formas dos cursos de educação profissional (com este nome ou outro) historicamente foram definidas pelas necessidades do desenvolvimento do capital. E que as classes dominantes se utilizam do sistema público e privado de educação profissional para atender as demandas das formas de produção que fortalecem seus interesses de classe. Mas entenda-se que os cursos técnicos têm a marca do imediato e não do estrutural; sua lógica é a da “modernização” permanente, ajustando-se aos movimentos conjunturais de expansão do capital. Estão, pois, no plano “tático” e não no “estratégico”. A formação estruturante da preparação para o trabalho seja para manutenção ou para a transformação das relações sociais de produção não costuma se centrar neles ou por eles ser determinada, ainda que muitas vezes pareça e se afirme o contrário. O “destino” dado à escolarização básica dos trabalhadores acaba tendo muito mais peso neste processo.⁶

⁵ Um aprofundamento desta análise pode ser encontrado no texto de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos: *Educação Profissional e Desenvolvimento*, Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, Unesco, 2005. Também no texto “Educação Profissional” de Ana Margarida Campello e Domingos Leite Lima Filho elaborado para o *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Estação de Trabalho Observatório de Técnicos em Saúde, Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, pp. 120-126.

⁶ Para entendermos melhor este raciocínio pensemos em um exemplo desde nossa lógica: a educação dos trabalhadores das áreas de Reforma Agrária para a cooperação e para a agroecologia, entendidas hoje como pilares de uma formação para transformar ou pelo menos alterar as relações sociais e as formas de produção no campo jamais será fruto de um curso técnico-profissional em si mesmo. Porque sua natureza, ou os moldes nos quais foram criados os cursos profissionalizantes não permitem que neles aconteça essa lógica de formação que exige muito mais conhecimentos científicos gerais do que especialidades técnicas.

20. As escolas técnicas de modo geral se criam e se fecham, se desenham e se redesenham pedagogicamente a reboque das exigências conjunturais dos modelos de desenvolvimento econômico a que servem. O chamado “sistema federal de ensino agrícola”, para dar um exemplo de um âmbito mais próximo ao nosso debate específico, surgiu para atender as demandas de implementação da chamada “revolução verde” e muitas escolas agrotécnicas foram criadas para atender diretamente as necessidades da expansão do capital no campo em determinado local, por exemplo, a de preparação de mão-de-obra necessária para agroindústrias de uma região.⁷

21. Por isso mesmo não existe no Brasil uma política de educação profissional para a agricultura camponesa.⁸ Porque isso seria atender a uma demanda vinda do pólo do trabalho e não do capital e, portanto, portadora de outro tipo de exigências de formação. E também por isso camponeses (incluindo filhos de assentados) que conseguem estudar nas escolas ditas “agrícolas” via de regra deixam de ser agricultores e deixam o campo.

22. Do ponto de vista da classe trabalhadora interessa pressionar o sistema pelo direito ao trabalho e a uma educação profissional pública de qualidade, e potencializar os debates sobre a necessidade de alargamento do conceito de formação profissional, na perspectiva de crítica a uma superespecialização e de superação da histórica cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.⁹

23. Mas interessa principalmente vincular a formação profissional com o direito à educação básica e à educação superior, retomando os debates sobre politécnica, sobre a relação entre formação para o trabalho e educação científica e tecnológica. É muito importante não perder de vista que na perspectiva do projeto histórico dos

⁷ Um aprofundamento sobre o percurso histórico da política do “ensino agrícola” no Brasil pode ser encontrado na tese de doutorado de Francisco José Sobral: A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar. Campinas: UNICAMP, 2004.

⁸ Nem no sentido tradicional da expressão e muito menos na resignificação feita hoje pelos Movimentos Sociais Populares da Via Campesina que tratam das novas formas de trabalho e de relações sociais camponesas.

⁹ “A formação profissional (...) é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos” (Ramos, Marise Nogueira. Currículo Integrado. Do Dicionário da Educação Profissional em Saúde, 2006, pg. 79).

trabalhadores a educação profissional não esgota a formação para o trabalho e que a formação para o trabalho não esgota a educação a que a classe trabalhadora tem direito e a de que necessita para cumprir seu papel na história. Não podemos esquecer que nossa luta é de longo prazo.

24. Em relação às escolas agrotécnicas estamos em um momento conjuntural favorável à pressão para que atendam demandas do pólo do trabalho. Há uma crise instalada: no seu desenho atual não servem às novas demandas do capital, (hoje do agronegócio) que exigem outro tipo de curso técnico, já de nível superior, garantindo uma formação mais especializada, mas tendo por base uma formação tecnológica e científica de qualidade e cada vez mais restrita a poucos trabalhadores. Já há alguns anos estas escolas se movimentam entre a reconfiguração e o fechamento. Uma tendência de reconfiguração é a de passar a oferecer cursos superiores de tecnologia; outra é a de se abrir para novos focos de formação para o trabalho do campo. Mais recentemente o MEC, através de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vem coordenando uma discussão para que seja repensada a função social das escolas agrotécnicas, ao que parece numa tentativa de recuperar seus objetivos relacionados à educação básica de nível médio e em direção a demandas da agricultura familiar. Tende a ser mais um rearranjo conjuntural, mas poderia ser uma mudança de paradigma político-pedagógico.

Leitura de nossas experiências, necessidades, desafios

25. A educação profissional voltada para o trabalho nas áreas de Reforma Agrária, e particularmente naquelas vinculadas ao MST, tem se desenvolvido através de experiências alternativas de cursos técnicos em parcerias feitas entre Movimento Social e Universidades ou Escolas Técnicas, a maioria apoiada por programas governamentais como o Pronera, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado em 1998. Não integram uma política específica de educação profissional para trabalhadores de assentamentos, ou mais amplamente para trabalhadores do campo. Estas iniciativas têm permitido um avanço de práticas e de elaboração pedagógica, mas não garantem o atendimento massivo das demandas existentes e dos desafios de implementação de um novo projeto de campo.

26. Ao mesmo tempo em que o MST tenta ampliar estas experiências, as famílias assentadas vêm buscando outras formas de acesso ao ensino médio e a cursos técnicos especialmente para sua juventude: algumas comunidades têm se mobilizado pela criação de escolas públicas de nível médio nos próprios assentamentos e às vezes lutam também para que nelas se inclua algum tipo de curso técnico, o que ainda mais raramente conseguem. Há famílias que têm buscado colocar seus filhos em escolas agrícolas públicas da região ou em escolas-família ou em casas familiares rurais próximas, de modo geral sem muita informação ou discussão sobre a concepção de educação profissional ou a visão de campo que nelas se trabalha. Aos poucos cresce na organização a clareza sobre a importância de uma luta mais estrutural pelo acesso à educação escolar em todos os níveis, incluindo na concepção de educação básica o desafio de formação para o trabalho. – O Seminário de Luziânia, em setembro de 2006, expressou o acúmulo da discussão feita até aqui.

27. Os primeiros cursos técnicos de nível médio feitos pelo MST e suas parcerias, a partir dos anos de 1990, atenderam demandas bem específicas de formação para o trabalho nos assentamentos. O curso de Magistério (hoje Normal Médio) surgiu para formar e titular professores para as escolas públicas de educação fundamental recém conquistadas nas áreas de Reforma Agrária. O curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC) foi organizado com o objetivo de preparar jovens e adultos dos assentamentos para trabalhar nas recém criadas cooperativas de produção agropecuária (CPA). Mais recentemente, na entrada dos anos 2000, foi criado o curso Técnico em Saúde Comunitária para preparar agentes de educação em saúde das áreas de Reforma Agrária. Também começaram a ser realizados cursos Técnicos em Agropecuária para suprir lacunas de uma assistência técnica ausente ou convencional nos assentamentos, buscando trabalhar (para além do currículo igualmente convencional destes cursos) a perspectiva da agroecologia.

28. Nesta fase inicial não havia dúvidas sobre quem deveria fazer estes cursos: jovens e adultos já inseridos no trabalho em foco e que a ele iam retornando a cada Tempo Comunidade e no final do curso. A combinação com o ensino médio veio porque a maioria destes trabalhadores não tinha completado a educação básica e para que se pudesse trabalhar com estudantes já militantes uma formação geral coerente com a perspectiva política do Movimento.

29. Com o tempo algumas novas turmas destes e de outros cursos passaram a ser criadas não mais para atender demandas já organizadas de formação técnico-profissional, mas muito mais como “válvulas de escape” para a pressão da juventude Sem Terra pela escolarização de nível médio e para a necessidade de formação de militantes para a organização. E aparece um novo tipo de demanda de formação para o trabalho relacionada à organização e às diferentes tarefas dos setores (educação, produção, saúde, comunicação, formação). Alterações freqüentes nos focos da capacitação técnica¹⁰ e mistura de vários objetivos, combinadas com uma ampliação significativa do número de cursos e turmas nos últimos anos, têm feito emergir algumas tensões, às vezes contradições, que justificam um debate específico: o que mesmo se quer com os cursos técnicos? E o que muda quando a perspectiva é buscar que o seu número se amplie significativamente?

30. Uma primeira tensão importante se relaciona aos sujeitos dos cursos: ao acabar atendendo uma demanda de direito à educação básica a maioria das turmas está se constituindo de estudantes cada vez mais jovens, de uma geração que ainda precisa ser formada pelas lutas e pela inserção no Movimento, e que na maioria das vezes não tem experiência de trabalho na área de profissionalização do curso. Por isso estes jovens não têm seu território de atuação já demarcado a ponto de saber, mesmo ao longo do curso, o que exatamente vão fazer com esta formação específica.

31. Outra tensão/desafio que vem desde o início, mas que fica mais forte pelas exigências do novo perfil dos sujeitos, é o que no seminário foi chamado de “cobertor curto”: precisa-se combinar ou integrar num mesmo curso¹¹ o atendimento de demandas imediatas de formação específica para um determinado tipo de trabalho (porque estas demandas existem, ainda que diferenciadas a cada momento de realização do curso) com demandas mais amplas e estruturais de formação, ligadas à própria natureza da educação (escolar) básica e também à formação político-ideológica e ético-organizativa de

¹⁰ Alterações às vezes mais rápidas do que costuma ser característica da educação profissional, como no caso do TAC que tem feito ajustes em seu foco de especialização técnica praticamente a cada turma (está na 11^a).

¹¹ De modo geral em nossas experiências se combina (hoje se tenta integrar) um curso técnico com um curso de ensino médio. No caso de algumas práticas do chamado “pós-médio” o que se faz é construir uma espécie de currículo extra para dar conta de lacunas da formação anterior ou de outros aprendizados considerados necessários.

militantes para o movimento social. Ainda que se busque juntar isso tudo em um mesmo processo pedagógico, na prática tem sido comum a avaliação de que não se consegue dar conta do necessário.¹² E um limite importante, no recorte deste nosso debate específico, é que muitas vezes parece ser o objetivo do curso técnico o que fica mais relativizado: aprender através dele a fazer o quê?

32. É contraditório: temos demandas concretas, conseguimos alguns cursos para buscar atendê-las, mas muitos dos nossos estudantes não têm atuação em torno delas porque não vieram com este objetivo ou não são inseridos em estratégias de trabalho que se relacionam às demandas que justificaram a criação do curso ou o seu desenho específico para determinada turma. Os cursos ou os centros e as escolas que os desenvolvem acabam reféns de uma lógica que não é a de sua origem: em vez de vincular a educação profissional a projetos coletivos, se passa a preparar indivíduos para o que lhes apareça; que também pode ser a possibilidade de um emprego. Sem querer ficamos reféns da lógica da “empregabilidade” que tanto questionamos.

33. Na realidade o projeto do capital para o campo nos coloca em um “brete”: é necessário resistir, mas as estratégias de construção das alternativas de trabalho nos assentamentos e de outro tipo de desenvolvimento do campo não estão suficientemente claras. Sabemos que sua implementação exigirá sujeitos com formação técnico-profissional adequada e não poderá prescindir da escolarização dos camponeses. Mas também sabemos que é fundamental formar militantes com brio e compromisso para lutar por elas, e ainda que os cursos/as escolas não sejam o melhor lugar para essa formação, o entendimento é que não podem deixar de ajudar nesta tarefa. Na ânsia então de acelerar processos formativos estamos misturando muitas demandas e em alguns casos caindo num idealismo que não combina muito conosco: o de tratar os cursos escolares, e particularmente os técnico-profissionais, como se eles fossem a solução dos problemas dos assentamentos e da organização como um todo; como se fossem a estratégia e não apenas uma ferramenta (tática) para implementá-la ou mesmo para construí-la coletivamente.

34. A formação para o trabalho é uma demanda real e estrutural do desafio que temos de resistência na terra e de construção de um projeto popular de desenvolvimento do campo. Mas ela não substitui

¹² Até porque para nós o “necessário” é preparar sujeitos capazes de mudar o mundo!

a luta pelo trabalho e não garante a sua prática real. Esta é exatamente a falácia do pensamento neoliberal (na qual os capitalistas legítimos nunca acreditaram, mas alguns socialistas sim) de que é a educação que pode resolver o problema da falta de trabalho (ou de empregos) e é inclusive capaz de superar desigualdades sociais.

35. Mas a demanda real e massiva que temos é de técnicos ou de trabalhadores com formação técnica? Isso pode não ser a mesma coisa. Na área da produção agrícola os assentamentos precisam mais de técnicos agrícolas ou de camponeses com formação técnica que lhes permita avançar na produção e qualificar as formas de trabalho? Em alguns novos assentamentos e acampamentos há necessidade de “ensinar a plantar”; é preciso educar para ser camponês quem já desaprendeu de sê-lo ou nem chegou a ter esta experiência. Mas isso não é papel de um curso técnico, pelo menos não no seu sentido atual, e nem mesmo é tarefa em que a escola tenha papel principal. Isso deve ser objetivo de um projeto de educação pelo e para o trabalho que inclui um acompanhamento técnico sério. Neste caso, que bom se este diálogo puder ser feito com profissionais formados em cursos cuja perspectiva seja a da agricultura camponesa.

36. A profissionalização, no sentido estrito de preparo para o exercício de uma profissão, não é o objetivo central da luta do MST por educação. O que é realmente necessário é formar sujeitos capazes de ler criticamente a sua realidade e intervir nela: pelo trabalho sim, mas também pela luta social, pela organização coletiva, pela cultura.

37. Sem educação básica não adianta educação profissional. E ainda temos poucas escolas que chegam ao ensino médio nos assentamentos. Há regiões inteiras em estados grandes como o Paraná, por exemplo, que só têm uma escola; às vezes nenhuma. Esta é uma questão crucial a ser enfrentada se quisermos avançar no desenho de um outro projeto de campo e para que faça sentido discutir a educação profissional de forma massiva. Há muitos assentados, e trabalhadores do campo em geral, que não consideram a educação básica como seu direito. Já internalizaram a idéia de que camponês não precisa de escola e mesmo quando se sacrificam para que seus filhos estudem, o fazem na esperança de que deixem de ser camponeses, deixem de trabalhar no campo.

38. O acesso a cursos técnicos não deve bloquear a luta pela educação superior. O direito é ilimitado. E as demandas de formação vão ficando cada vez mais complexas. Isso não significa deixar de

lutar pela educação profissional de nível médio, que também é um direito e deveria ser uma escolha e não uma contingência da condição de classe.

39. Em qualquer processo educativo/educacional que desenvolvemos é preciso ter presente o objetivo da formação do trabalhador, nas várias dimensões que ela implica, e não apenas com o objetivo da formação específica para o trabalho.

40. Mas não se trata, como tem acontecido em algumas de nossas experiências, de ir “engordando” o currículo dos cursos técnicos para que dêem conta de diferentes dimensões da formação que pretendemos. Trata-se muito mais de qualificar a educação básica, para que a formação geral que lhe é própria se faça de modo integrado ao mundo do trabalho, da produção, da cultura, da ciência, da luta social. Nesta perspectiva os cursos técnicos devem vir mesmo para qualificar a formação prática (que inclui domínio tecnológico) e devem ser formalizados quando a certificação for importante para abrir ou ocupar espaços que sejam de interesse coletivo e que ajudem na construção de nosso projeto. Eles não são o objetivo e nem a culminância necessária da escolarização básica.

41. O desafio que temos é de pensar a longo prazo sem perder a dimensão das questões imediatas da sobrevivência (física e social) das famílias camponesas. Isto quer dizer orientar mobilizações e trabalho cotidiano em uma perspectiva de rede educacional que abranja os diferentes níveis e modalidades de educação e os diferentes sujeitos do campo que vivem e resistem num mesmo território.

42. Neste sentido é preciso prestar atenção e buscar atender de forma concomitante e articulada diferentes tipos de demandas: há uma demanda regular/permanente pela educação escolar básica (educação infantil, fundamental e média) que precisa ser atendida por um sistema público de escolas do campo que não virá sem muita mobilização social. Há uma enorme demanda reprimida por educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que vai da alfabetização ao ensino médio, para a qual é necessário buscar todas as alternativas possíveis (escolas públicas, programas governamentais, iniciativas comunitárias). Há também uma demanda regular, mas ao mesmo tempo conjuntural e pontual por cursos de educação profissional, de nível médio e superior, e que tenderá a crescer se forem desenhadas/pressionadas estratégias de

desenvolvimento regional a que se vinculem. Em muitos casos talvez sejam os estudantes da EJA os que devam ser priorizados nesta demanda, combinada ou posterior à sua escolarização básica, exatamente pela potencialidade pedagógica de sua experiência mais longa de inserção nos processos produtivos. Existem ainda as demandas permanentes de formação de militantes e dirigentes para as organizações dos trabalhadores e de formação cultural para o conjunto das comunidades que podem ser atendidas ou influenciadas pelos centros de formação ou pelas escolas mais orgânicas aos Movimentos Sociais.

43. Este seminário retomou com força o debate dos vínculos entre educação e trabalho, educação e produção, que não são/não devem ser próprios apenas dos cursos de educação profissional, e estão a merecer uma atenção maior no conjunto das nossas práticas educacionais.

Educação Profissional do Campo – algumas proposições para o debate de concepção

44. O acesso à educação básica é um direito socialmente instituído para todo ser humano, em qualquer idade, de preferência em um percurso educacional sem paradas nem tropeços, para além de demandas ou de projetos e incluindo a formação para o trabalho. A educação profissional também é um direito de todos, e particularmente dos trabalhadores jovens, adultos e idosos.¹³ Mas sua oferta tem a ver com demandas e, em nossa perspectiva, demandas de projetos coletivos: de assentamentos, de estratégias de desenvolvimento das regiões, de territorialização da agricultura camponesa.

45. Atender demandas coletivas não significa desconsiderar as pessoas em seus interesses, inclinações, necessidades de formação, características de faixa etária. Por isso discutimos no Seminário de Luziânia que não será forçando uma profissionalização precoce (jovens adolescentes) que resolveremos nossos problemas de trabalho no campo. Tão pouco forçando toda uma comunidade, seja de pessoas

¹³ Sim, idosos. Eles têm direito a uma educação profissional que contribua para sua permanência nos processos de trabalho. E as estratégias de desenvolvimento do campo precisam incluir (também para pensá-las) sujeitos nem sempre considerados como tal: os jovens e os idosos.

jovens, adultas ou idosas, a fazer um determinado curso técnico só porque esta é a única alternativa de avançar na escolarização que ali se oferece.

46. É importante não começar o debate pela educação profissional e sim pelas demandas de formação específica para o trabalho, e quais as possibilidades que existem ou podem ser criadas para atendê-las seja através de cursos técnicos seja por uma formação tecnológica ou politécnica desenvolvida no âmbito da educação básica ou da educação superior; ou ainda através de processos formativos que não sejam do âmbito da educação escolar.¹⁴

47. A educação profissional precisa ser pensada em dois planos de política: o plano da política pública, que a garanta com qualidade e de forma gratuita para quem precisa dela; e o plano da política de desenvolvimento social, adequando a oferta e a proposta dos cursos a demandas locais, regionais, estaduais ou nacionais, conforme seja o caso, e discutidas pelos próprios trabalhadores dentro da perspectiva da sociedade planejada que defendemos.

48. O MST, junto com outros Movimentos Populares do Campo, tem o desafio de pressionar o sistema pelo acesso e disputar forma e conteúdo destas políticas, formulando proposições desde a realidade específica dos assentamentos, mas não pensando a política somente para os assentados e sim para o conjunto dos trabalhadores que compõem um determinado território (local, regional, entre regiões). Isso inclui necessariamente pensar a relação campo-cidade e fazer a leitura correta das contradições da lógica do desenvolvimento capitalista em cada contexto específico.

49. Temos claro que do mesmo modo que o projeto de campo que afirmamos não é hegemônico, também no debate da educação profissional (como de toda a educação) estamos disputando um paradigma de política educacional e de concepção pedagógica. O desafio que nos colocamos é repensar a educação profissional na perspectiva de uma educação que não seja *para* o campo, mas que seja *no* campo e uma das dimensões do que nesta última década temos

¹⁴ É importante firmar o entendimento de que a formação profissional não acontece apenas na escola e que o vínculo com experiências concretas de produção e de trabalho no campo, que se coloquem na perspectiva de superação da forma capitalista, é fundamental para consolidar novos parâmetros para esta formação.

construído pelo nome de Educação *do* Campo, como projeto educacional vinculado a estratégias de desenvolvimento dos territórios camponeses.

50. Como parte de uma política de desenvolvimento sócio-territorial, a Educação Profissional do Campo deverá incluir a produção e socialização de tecnologias próprias à agricultura camponesa do século XXI. Isso significa pensar a formação profissional para o trabalho do campo numa outra lógica, porque não se trata de preparar para o mercado de empregos nem mesmo para o trabalho assalariado; trata-se de formar profissionalmente trabalhadores que produzem (ou que estão lutando e se desafiando a produzir) sua existência desde seu próprio território.¹⁵

51. Estamos afirmando, pois, uma educação profissional que seja parte da formação específica para o trabalho no/do campo desde uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não como negócio).

52. Nesta perspectiva a Educação Profissional do Campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Ela inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território camponês: agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e por isso deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo.

53. Como política pública a Educação Profissional do Campo precisa responder ao desafio de atender o interior do país, particularmente aquele abandonado pelas políticas públicas, e fazer a formação dos trabalhadores em seus próprios territórios.

54. Do ponto de vista pedagógico precisa pensar em como trabalhar com a visão de totalidade inerente aos processos produtivos do campo. Também em como recuperar o saber camponês que foi se perdendo pela exploração capitalista da agricultura. E não se trata aqui de saudosismos em relação a um passado de atraso, mas sim a

¹⁵ Esta é uma característica do território do campesinato em relação ao território do agronegócio: os trabalhadores assalariados produzem sua existência no território do capital. Há uma reflexão desenvolvida sobre isso no texto “Los dos campos de la cuestión agrária: campesinado e agronegócio” de Bernardo Mançano Fernandes, 2006.

recuperação para avanço de tecnologias de produção que não sejam baseadas na lógica da agricultura como negócio e sim como produção sustentável da vida.¹⁶

55. A Educação Profissional do Campo precisa refletir sobre como se garante no currículo dos cursos o vínculo entre conhecimento e prática de trabalho, buscando superar a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; sobre como se combina capacitação técnica com domínio científico e tecnológico dos processos produtivos em que esta área de trabalho se insere. Precisa ademais construir um projeto político-pedagógico que supere também a falsa antinomia entre preparar, principalmente a juventude, para ficar ou para sair do campo. A educação não deve ser pensada como definidora desta decisão, porque de fato não é. Ficar ou sair não é algo a ser julgado como bom ou ruim em si mesmo. É preciso que se eduque aos trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha; e para que ficando ou saindo possam ajudar na construção de um projeto social com mais dignidade e justiça para todos. O movimento dialético entre particularidade e universalidade é o que deve orientar o trabalho pedagógico onde quer que ele aconteça.

Linhas de ação

56. Lutar pela ampliação da oferta de educação profissional para os jovens e adultos do campo, e particularmente das áreas de Reforma Agrária, vinculada a políticas de universalização da educação básica e de ampliação/interiorização da oferta de educação superior. – Considerar as proposições do Seminário de Luziânia feitas nesta direção.

57. Dar uma atenção especial à construção de alternativas para a EJA do Campo (alfabetização inicial e escolarização básica), pela demanda de direito que representa e pela própria potencialidade que tem para a continuidade da formação para o trabalho através de cursos técnicos.

58. Construir um processo de escuta dos anseios, interesses, percepções dos jovens dos acampamentos e assentamentos como ponto de partida para seu envolvimento na discussão de alternativas

¹⁶ A agroecologia, por exemplo, não tem como se desenvolver sem a recuperação de saberes camponeses milenares.

de trabalho e estratégias de desenvolvimento da sua região, de modo que possam ser sujeitos das decisões sobre as demandas de educação profissional, as formas de atendê-las e os critérios para participação nos cursos.

59. Participar dos debates que estão acontecendo hoje no país sobre as escolas técnicas, e particularmente sobre a revisão da função social das escolas agrícolas e agrotécnicas, sobre a proposta de ensino médio integrado à educação profissional e sobre a relação entre a EJA e a formação profissional desde as experiências e reflexões que temos sobre trabalho e educação, e buscando contribuir na formulação do paradigma político-pedagógico de uma política de Educação Profissional do Campo.

60. Prosseguir nas negociações e mobilizações para que o governo federal promova a interiorização de Unidades Descentralizadas de CEFET (Centros Federais de Educação Tecnológica) e de Escolas Agrotécnicas, contemplando as demandas específicas da agricultura camponesa. Discutir também a alternativa de turmas específicas nestas escolas, atendendo demandas regionais.

61. Qualificar o projeto político-pedagógico e os métodos de trabalho didático-metodológico dos cursos técnicos que já desenvolvemos, principalmente na sua vinculação com demandas concretas das áreas de Reforma Agrária, na concepção de formação para o trabalho e de como implementar um “currículo integrado” e na ressignificação da inserção dos estudantes durante o Tempo Comunidade para potencializá-la como exercício da práxis, também no foco de profissionalização do curso.

62. Iniciar experiências de educação básica de nível médio de perspectiva integral e integrada ao trabalho do campo em algumas escolas públicas de assentamento, em especial naquelas que já participam, ou podem vir a compor, uma rede educacional vinculada a estratégias de desenvolvimento das regiões com grande concentração de famílias vinculadas aos processos produtivos do campo. Ter como base pedagógica a reflexão sobre politécnica e como eixo integrador do currículo a formação do camponês, na concepção que vem sendo discutida pela Educação do Campo e particularmente pela Via Campesina.

63. Garantir horas de trabalho das equipes técnicas dos assentamentos nas escolas, especialmente para que ajudem a implementar o vínculo entre trabalho do campo e produção do conhecimento.

64. Discutir demandas e alternativas de formação técnica não vinculada a cursos formalizados de educação profissional: especializações técnicas breves em vista de atender questões bem específicas e pontuais do trabalho em cada região, envolvendo jovens e adultos que já tenham concluído a educação básica ou mesmo a superior, de modo a permitir que o curso vá direto ao saber fazer o quê. Este é também um dos desenhos possíveis para a formação continuada dos estudantes que já passaram pelos nossos cursos técnicos.

65. Retomar discussões sobre os centros de formação que têm optado pelo foco dos cursos técnicos na perspectiva de que estes cursos não esgotem sua ação educativa, que precisa se ocupar mais amplamente da formação dos sujeitos que por eles passam e da formação/capacitação política de militantes e de dirigentes para a organização.

66. Potencializar iniciativas de formação de educadores para as escolas públicas de nível médio dos assentamentos e para os centros de formação que desenvolvem práticas escolares sistemáticas. Garantir que nossas experiências com o novo curso que está sendo criado com apoio do MEC, a Licenciatura em Educação do Campo, enfatizem a preparação para atuação nesta etapa da educação básica e na perspectiva político-pedagógica aqui discutida.

67. Promover atividades de intercâmbio entre coordenações político-pedagógicas, educadores e docentes de escolas, cursos e centros de formação vinculados às áreas de Reforma Agrária.

68. Socializar este debate nos coletivos dos setores, nas instâncias estaduais e nas equipes de cada centro ou escola presentes a este Seminário. Continuar a discussão no MST.

