

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUARDO GOTTEMS PERGHER

A ESCOLA DO TRABALHO: UM ESTUDO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
JOSUÉ DE CASTRO

Porto Alegre
Janeiro de 2012

EDUARDO GOTTEMS PERGHER

**A ESCOLA DO TRABALHO: UM ESTUDO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
JOSUÉ DE CASTRO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação na Linha Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.
Orientadora: Prof^a Dra Laura Souza Fonseca

Porto Alegre
Janeiro de 2012

EDUARDO GOTTEMS PERGHER

**A ESCOLA DO TRABALHO: UM ESTUDO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
JOSUÉ DE CASTRO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Dissertação defendida em 29 de fevereiro de 2012

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a Dra Laura Souza Fonseca

Prof^a Dra Marlene Ribeiro – UFRGS

Prof^a Dra Roseli Salete Caldart – ITERRA/UES

Prof^o Dr^o Gaudêncio Frigotto - UERJ

Porto Alegre, 29 de fevereiro de 2012

CIP - Catalogação na Publicação

G. Pergher, Eduardo
A Escola do Trabalho: um estudo no Instituto de
Educação Josué de Castro / Eduardo G. Pergher. --
2012.
158 f.

Orientadora: Laura Fonseca.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Trabalho e Educação. 2. Trabalho e Escola. 3.
MST e IEJC. 4. Formação Humana. 5. Politecnia. I.
Fonseca, Laura, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Para meu filhote Antonio,
que insiste em ver esse mundo tomado pela barbárie,
e louco para superar essa no sentido do novo...

A heróica resistência das famílias da Ocupação do Pinheirinho,
que num ato covarde do Estado brasileiro,
para atender aos interesses burgueses,
tirou o já pouco que elas tinham.

Para a classe trabalhada brasileira,
em especial os Sem Terra,
que resistem a lógica destrutiva do capital e,
não cansam de lutar pelo socialismo.

AGRADECIMENTOS

Ao MST, pela luta cotidiana contra a lógica destrutiva do capital, por proporcionar, através da luta social organizada, que nos formamos e que possamos com essa formação contribuir na luta de classes.

A Prof Laura Fonseca, pelo ser humano que é, pela paciência, pela compreensão, pela camaradagem, pela força, pela dedicação, pela militante que és, e por toda a contribuição no processo de pesquisa, que vai para além desse trabalho.

Aos camaradas da banca de qualificação e final, Prof Marlene, Prof Frigotto pelos apontamentos e críticas, por me ajudar a caminhar neste pesquisa e, um agradecimento especial a Prof Roseli Caldart.

Aos camaradas do IEJC, pela oportunidade que me deram de vivenciar a vida escolar, tanto como educador como educando, a companheirada da Turma Pistrak, e a todos os educandos que tive contato, especialmente da turma Mariátegui, e da turma do TAC XII.

Ao Grupo Trabalho e Formação Humana, da Faculdade de Educação da UFRGS, pelas orientações coletivas, um rico método de trabalho que tem ajudado a ampliar as reflexões e definições acerca das nossas pesquisas.

Ao Shin, pela longas conversas e reflexões de tudo, que contribui na empreitada cotidiana da luta, e ao Guilherme Gil, por estar cada vez mais presente e contribuindo no processo formativo na nossa luta constante.

A querida família, que está cada vez mais distante, mas cada vez mais perto, no pensamento.

Aos camaradas das lutas que de alguma forma contribuíram nesse processo, em especial do DAEFI-UFRGS e DACEFD-SM.

Aos camaradas do Coletivo Socialismo e Liberdade, em especial ao Núcleo de Educação.

A Vivi, por ser a companheira que é, pela compreensão, pelo apoio, e por ser o exemplo de sujeito militante, que tanto encanta e motiva.

Agradecer ao sorriso de Antonio, uma das principais motivações da minha vida, por ter trazido tanta alegria e esperança, esse singelo trabalho, que demandou tanto o tempo de seu pai, é dedicado para ti.

Aos lutadores e lutadores que se engajam na edificação de um mundo novo, Socialista.

Contra a intolerância dos ricos, a intransigência dos pobres.
Não se deixar cooptar. Não se deixar esmagar. Lutar sempre!

Florestan Fernandes

O esquecimento, diz o poder, é o preço da paz,
enquanto nos impõe uma paz fundada na aceitação da injustiça
como normalidade cotidiana.

Acostumaram-nos ao desprezo pela vida e
a proibição de lembrar.

Eduardo Galeano

Posso ver a larga faixa de verde sob o muro, sobre ele o claro céu azul,
e por todos os lados, a luz solar. **A vida é bela.**

Que as gerações futuras a limpem de todo o mal,
de toda opressão, de toda violência e possam gozá-la plenamente.

Leon Trotsky, fevereiro de 1940

Resumo

O presente estudo se insere na Linha de Pesquisa 'Trabalho, Movimentos Sociais e Educação' situada no bojo de análise do campo trabalho e educação. Tomando a materialidade da crise estrutural do capital, na especificidade do capitalismo dependente no Brasil, tendo como fenômeno da lógica destrutiva no campo o agronegócio, destacamos a resistência do MST, a partir da sua concepção de educação e escola. Tendo por objeto a relação trabalho-escola, mais precisamente o trabalho desenvolvido pelos educandos no Instituto de Educação Josué de Castro, a pesquisa se desenvolve em torno da problemática expressa nas seguintes questões: De que forma se dá a relação trabalho-escola no Instituto de Educação Josué de Castro? Que potencialidades podem ser destacados na participação dos educandos no processo de trabalho no Instituto a partir de elementos teóricos e práticos? Em que medida a relação trabalho-escola que acontece no IEJC expressa o acúmulo teórico-prático da Pedagogia Socialista da classe trabalhadora na direção do projeto histórico? Objetivando analisar a relação trabalho-escola no IEJC, traçando elementos que nos permitem demarcar como a mesma acontece. Destacamos na análise da relação trabalho-escola, potencialidades na participação dos educandos em processos de trabalho na Escola. Por fim, num esforço de analisar numa totalidade mais ampla, pontuar de que forma o acúmulo teórico-prático da relação trabalho-escola que acontece no Instituto, a partir da prática dos educandos, expressa o acúmulo da Pedagogia Socialista da classe trabalhadora. Para tal, realizamos um estudo de caso utilizando como técnicas de coleta de informações o estudo exploratório, a análise de documentos, a observação participante e a entrevista semi-estruturada. O capítulo 1 apresenta a discussão da sociedade do capital e sua lógica destrutiva, desdobrada no campo brasileiro, junto da resistência do MST com seu projeto educativo de escola. O capítulo 2 traz os aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa, pautada no materialismo histórico dialético enquanto concepção de mundo, método de análise e práxis e, como metodologia articuladora, o estudo de caso. No capítulo 3 elaboramos uma caracterização geral do Instituto a partir do percurso histórico e seus objetivos, mas principalmente da organização escolar. O capítulo 4 é onde empreendemos nossa análise acerca da relação trabalho-escola desenvolvida no IEJC. Nele pontuamos as potencialidades desta relação, a partir da discussão de concepção de trabalho como princípio educativo, e do mesmo como constituinte da vida escolar, junto da organização coletiva do trabalho no Instituto, a luz da Pedagogia Socialista, ensaiando elementos de perspectiva politécnica no IEJC. Concluímos que a relação orgânica com o trabalho concreto na vida Escolar, junto da organização coletiva do trabalho no Instituto, carrega elementos de contraposição a lógica destrutiva do capital, servindo como relevante ponto no processo formativo dos educandos ao experimentar relações de trabalho alternativas, servindo de acúmulo ao projeto educativo da classe trabalhadora expresso na Pedagogia Socialista, podendo tecer elementos da perspectiva da politécnica.

Palavras chave: Trabalho e Educação; Trabalho e Escola; MST; IEJC; Formação Humana; Politécnica.

Resumen

Este estudio forma parte de la línea de investigación “Trabajo, Movimientos Sociales y Educación”, ubicado en el análisis acerca del trabajo y de la educación. Tomando la materialidad de la crisis estructural del capital, la especificidad del capitalismo dependiente en Brasil, con el fenómeno de la lógica destructiva en el campo - la agroindustria - , resalta la resistencia del MST (Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra), desde su concepción de la educación y de la escuela. Cuya finalidad es la relación trabajo-escuela, más precisamente el trabajo desarrollado por los estudiantes en el Instituto de Educación Josué de Castro, la investigación gira en torno a la cuestión expresada en las preguntas siguientes: ¿Cómo es la relación entre el trabajo y la escuela en el Instituto de Educación Josué de Castro? ¿Qué potencial puede ser destacado en la participación de los estudiantes en el proceso del trabajo en el Instituto a partir de los elementos teóricos y prácticos? ¿En qué medida la relación trabajo-escuela que pasa IEJC expresa en la acumulación teórico y práctico de la Pedagogía Socialista de la clase obrera hacia el proyecto histórico? Con el fin de analizar la relación trabajo-escuela en IEJC, siguiendo los elementos que nos permiten delimitar la forma en que sucede. Hacemos hincapié en el análisis de la relación trabajo-escuela, potenciales en la participación de los estudiantes en el proceso de trabajo en la Escuela. Por último, en un esfuerzo por analizar un todo más grande, la tasa de cómo la acumulación teórico y práctico de la relación trabajo-escuela que pasa en el Instituto, a partir de la práctica de los estudiantes, expresa la acumulación de la Pedagogía Socialista de la clase obrera. Con este fin, se realizó un estudio que se utilizan técnicas de la recogida de información como el estudio exploratorio, análisis de documentos, observación participante y entrevistas semi estructuradas. El capítulo 1 presenta una discusión acerca de la sociedad del capital y su lógica destructiva, desplegados en zonas rurales de Brasil, juntamente con la resistencia del MST con su proyecto educativo de escuela. El capítulo 2 presenta la investigación teórica y metodológica, basada en el materialismo histórico dialéctico como una concepción del mundo, método de análisis y praxis; también como una metodología articuladora, el estudio del casos. En el capítulo 3 se hace una caracterización general del Instituto de los antecedentes históricos y sus objetivos, pero principalmente de la organización escolar. El capítulo 4 es donde llevamos a cabo nuestro análisis sobre la relación trabajo-escuela desarrollado en IEJC. En él marcó el potencialidades en esta relación, a partir de la discusión de concepción de trabajo como principio educativo, y del mismo como constituyente de la vida escolar, junto de la organización colectiva de trabajo en el Instituto, a luz de la Pedagogía Socialista, ensayando elementos de la perspectiva politécnica en el IEJC. Llegamos a la conclusión de que la relación orgánica con el trabajo práctico en la vida escolar, juntamente con a organización de trabajo colectivo en el Instituto, lleva elementos opuestos a la lógica destructiva del capital, que sirve como un punto relevante en el proceso de formación de los estudiantes a aprovechar las relaciones de trabajo alternativo, sirviendo como acumulación en el proyecto educativo de la clase obrera se expresa en la Pedagogía Socialista, pueden tejer los elementos desde la perspectiva de la Politécnica.

Palabras clave: Trabajo y Educación; Trabajo y Escuela, MST; IEJC, Formación Humana, Escuela Politécnica.

LISTA DE SIGLAS

APT – Atribuições dos Postos de Trabalho
CAPP – Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico
CAPP-AT - Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico de Turma
CNBT – Coordenação dos Núcleos de Base de Turma
CNBI – Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBC – Informe com Balanço Crítico
IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD – Movimento dos Trabalhadores Desempregados
NB – Núcleo de Base
OCAP – Oficina de Capacitação Pedagógica
PA – Plano de Atividades
PROMET – Projeto Metodológico
PROPED – Projeto Pedagógico
TAC – Técnico em Administração de Cooperativas
TE – Tempo Escola
TC – Tempo Comunidade
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UES – Unidade de Ensino Superior
UP (s) – Unidade de Produção

SUMÁRIO

Introdução.....	13
1 A LÓGICA DESTRUTIVA DO CAPITAL E A RESISTÊNCIA DOS SEM TERRA: A ESCOLA DO MST NO BOJO DA LUTA DE CLASSES	18
<i>1.1 Modos de produção e luta de classes</i>	<i>20</i>
<i>1.2 Acumulação capitalista e a lógica destrutiva.....</i>	<i>26</i>
<i>1.3 Crise estrutural do capital: breves apontamentos.....</i>	<i>31</i>
<i>1.4 Imperialismo Total.....</i>	<i>35</i>
<i>1.5 Capitalismo dependente no Brasil.....</i>	<i>39</i>
<i>1.6 O agronegócio e a agricultura camponesa: disputa de projetos.....</i>	<i>44</i>
<i>1.7 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no bojo da luta de classes.....</i>	<i>48</i>
<i>1.8 A educação, a escola e o MST.....</i>	<i>52</i>
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	59
<i>2.1 Concepção de mundo, método de análise e práxis.....</i>	<i>59</i>
<i>2.2 Metodologia articuladora: estudo de caso.....</i>	<i>66</i>
3 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO: ELEMENTOS DE HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E MATRIZ FORMATIVA.....	71
<i>3.1- IEJC: percurso histórico, objetivos e constituição atual da escola.....</i>	<i>71</i>
<i>3.1.1 - Percurso histórico.....</i>	<i>71</i>
<i>3.1.2 – Objetivos do IEJC.....</i>	<i>76</i>
<i>3.1.3 - Constituição atual da escola a partir dos cursos.....</i>	<i>79</i>
<i>3.2- Características básicas da organização escolar.....</i>	<i>80</i>
<i>3.2.1 – Alternância.....</i>	<i>81</i>
<i>3.2.2 - Tempos Educativos.....</i>	<i>83</i>
<i>3.2.3 – Trabalho socialmente útil.....</i>	<i>85</i>
<i>3.2.4 - Gestão democrática.....</i>	<i>87</i>
<i>3.2.5 - Processo de Avaliação.....</i>	<i>90</i>
<i>3.2.6 – Organização do estudo por curso.....</i>	<i>92</i>

4 - O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA VIDA ESCOLAR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO.....	95
<i>4.1 Da dimensão ontocriativa à forma alienada: a dupla face do trabalho.....</i>	<i>95</i>
<i>4.2 O Trabalho como princípio educativo no IEJC.....</i>	<i>99</i>
<i>4.3 Trabalho e Escola: fundamento da Pedagogia Socialista.....</i>	<i>102</i>
<i>4.4 Escola Única do Trabalho: a experiência – de classe - da Revolução Russa de Outubro de 1917.....</i>	<i>111</i>
<i>4.5 O trabalho como constituinte orgânico da vida escolar no IEJC.....</i>	<i>116</i>
<i>4.6 Organização coletiva do trabalho no IEJC.....</i>	<i>123</i>
<i>4.7 Politecnia no IEJC: elementos de travessia.....</i>	<i>139</i>
Considerações Finais.....	144
Referências Bibliográficas.....	149
Anexos.....	158

Introdução

Vivemos um momento na história da humanidade, em que as forças movidas pelo homem, atingem níveis problemáticos, colocados nos marcos de uma verdadeira lógica destrutiva que, em síntese, nos permite afirmar que a humanidade como um todo está a passos largos para a barbárie. Isso pois, ao colocar a produção a serviço exclusivo da expansão e acumulação do capital, em detrimento das necessidades humanas, estabelece relações que colocam em xeque a humanidade, principalmente a força de trabalho e o meio ambiente. A este período chamamos de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2009).

Esta crise se destaca, entre outros pontos, por atingir o a totalidade das relações no todo da sociedade. Se nos países ditos avançados, o desdobramento, como podemos acompanhar atualmente pelos noticiários, tem-se colocado de forma extremamente pesada nos ombros da classe trabalhadora - através dos altos índices de desemprego, de precarização do trabalho, de cortes de gastos sociais, entre outros -, nos países que não atingiram o patamar de avançados, caso do Brasil, esse peso toma proporções ainda maiores.

Os desdobramentos desta crise frente a classe trabalhadora não são recebidos passivamente. Tomamos a primavera árabe com a derrubada de ditadores, as lutas na Europa, com as ocupações de praças, e a luta que atingiu o coração do capitalismo mundial, os Estados Unidos, com o movimento Occupy Wall Street, visualiza-se as movimentações de classe em perspectiva da luta. No Brasil, a luta dos trabalhadores na barragem em Jirau, a maior obra do PAC, principal programa dos governos petistas que se sucederam nos governos. As greves dos professores abalaram o país, junto dos trabalhadores que estão erguendo estádios para que o Brasil se apresente na copa do mundo de 2014, as custas de muita pobreza e miséria.

Uma expressão concreta da lógica destrutiva do capital no Brasil, pode ser vista no campo brasileiro a partir do agronegócio. Esta lógica de pautar a agricultura traz danos irreparáveis para o meio ambiente, e também para os seres humanos. Em contraponto a esta, no polo do trabalho, estão os trabalhadores, e mais precisamente, os trabalhadores Sem Terra, organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Entendendo a fratura ainda aberta da questão agrária brasileira, o MST vem se movimentando e consolidando na luta nos seus quase 30 anos. Hoje, o Movimento¹ é um sujeito atuante na sociedade brasileira, partindo da reivindicação da terra, ampliando a luta por um projeto de campo, e conseqüentemente um projeto de sociedade.

Ao pautar um projeto de sociedade e de campo, envolve outras esferas da luta, como esfera da educação e da escola. A Escola do MST, com seu projeto educativo, é a uma

¹ A partir de agora neste texto, Movimento iniciando com letra maiúscula, diz respeito ao MST.

realidade hoje, se colocando como um verdadeiro contraponto a lógica burguesa de escola e educação. Percebemos que o MST atualmente se coloca em contraponto a lógica destrutiva do capital, tomando a especificidade do campo, mas para além dela como destacado.

Um experiência significativa nesta caminhada do Movimento, e que corrobora com o que estamos afirmando, é o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). Através de um projeto educativo, de uma organização escolar, se vinculando aos interesses da classe trabalhadora Sem Terra, esta Escola vem construindo e forjando uma prática educativa que extrapola os limites da escola burguesa, ao mesmo tempo questionando. A vinculação de gestão, trabalho, estudo e convivência, e como isto se desdobra na organização do trabalho pedagógico, numa determinada perspectiva de classe, carrega pontenciais elementos de transformação da escola, e de sociedade.

Antes de apresentarmos nossas intenções, vale descrevermos rapidamente elementos subjetivos que nos levaram a pesquisa. Os motivos que me levaram a pesquisar em uma escola vinculada a um Movimento Social como o MST podem ser destacados a partir de alguns pontos. Inicialmente pela trajetória pessoal inserida no processo de organização e luta em Movimentos Sociais. Militei durante a graduação, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS, no Movimento Estudantil, lutando contra a precarização e a privatização da universidade pública, inserido também na pauta da formação, que nos marcos da universidade é pautada pela lógica do mercado. Ao final da minha estada na universidade como graduando, se intensificou o processo de criminalização dos Movimentos Sociais. Essa intensificação, por mais que tenha sido generalizada a diversas organizações e, a qualquer manifestação contrária ao governo, tanto federal quanto estadual, bateu mais forte no MST. A partir disso me aproximei desse Movimento, em que após a formatura, comecei a contribuir em uma Escola Itinerante. Nesse período é decretado o fechamento da Escola Itinerante, posta na ilegalidade pelo governo do Estado do RS. O processo de luta foi intenso, com aulas para as crianças Sem Terra em diversos espaços em luta, desde ocupação do INCRA, universidade, Assembleia Legislativa, Coordenadoria Regional de Educação, enfim, vários espaços.

A partir dessa inserção, fui convidado a contribuir no acompanhamento político pedagógico de uma turma do IEJC. Essa inserção foi um marco definitivo para a minha opção pelo mestrado em educação envolto da educação do MST. Isso se deu pois ao mesmo tempo em que experienciava uma possibilidade tão desenvolvida de escola, que está sendo posta na prática e em movimento pelo MST, me instigava também a necessidade dessa experiência ser discutida em outros espaços. O IEJC por si só é conhecido, por ser uma das principais Escolas vinculadas ao Movimento, de nível médio, e com profissionalização. Porém me coloquei a

demanda de pesquisar a Escola², para trazer para a universidade o projeto educativo dessa, e conseqüentemente o do Movimento. Somado a esse propósito, a possibilidade de me inserir, e contribuir dentro dos limites, na formulação acerca da educação perspectivada pelo MST, que se insere nas experiências da classe trabalhadora.

Diversas são as pesquisas sobre a educação no MST, e também a escola, mas sobre o IEJC, não são muitas. A maioria são específicas sobre cursos, ou tomam ele como mais um elemento da pesquisa, e não de forma central, como um todo. Se levarmos em conta a discussão do campo trabalho e educação o leque se fecha mais ainda. Dessa forma, a partir da qualificação, decidimos analisar a organização escolar do Instituto. Porém a incursão ao campo e a sistematização das informações coletadas, nos abriu a possibilidade de aprofundarmos na questão do trabalho no IEJC.

Dessa forma, formulamos o seguinte **problema de pesquisa**: De que forma se dá a relação trabalho-escola no Instituto de Educação Josué de Castro? Que potencialidades podem ser destacados na participação dos educandos no processo de trabalho no Instituto a partir de elementos teóricos e práticos,? Em que medida a relação trabalho-escola que acontece no IEJC expressa o acúmulo teórico-prático da Pedagogia Socialista da classe trabalhadora na direção do projeto histórico?

Objetivamos assim, analisar a relação trabalho-escola no IEJC, traçando elementos que nos permitem demarcar como a mesma acontece. Outro ponto foi destacar, na análise da relação trabalho-escola, potencialidades na participação dos educandos em processos de trabalho na Escola. Por fim, num esforço de analisar numa totalidade mais ampla, pontuar de que forma o acúmulo teórico prático da relação trabalho-escola que acontece no Instituto, a partir da prática dos educandos, expressa o acúmulo da Pedagogia Socialista da classe trabalhadora. Para o desenrolar do texto, organizamos quatro capítulos.

No *Capítulo 1* analisamos a sociedade capitalista e sua lógica destrutiva a partir do campo brasileiro, apresentando a resistência materializada no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, principalmente na Escola do MST. Para tal fizemos um breve resgate histórico, tendo como referência os modos de produção. Nessa apresentamos centralmente as relações de produção e as forças produtivas de cada época, em que no modo de produção capitalista, desenvolvemos com maior profundidade. Nesse desenvolvimento destacamos a lógica destrutiva do capital, que desencadeia a crise estrutural do capital. O capitalismo no Brasil nos valemos do conceito de capitalismo dependente para nossas análises. A partir de tal, discutimos a questão agrária no Brasil, tomando o embate atual entre agronegócio e agricultura camponesa. Nesse destacamos o MST, como um protagonista desse embate,

² Escola e Instituto iniciando com letra maiúscula, para nós nesse trabalho diz respeito ao IEJC.

fazendo uma breve explanação das principais características do Movimento. Nos detemos principalmente na questão da educação forjada pelo Movimento, pois possuem uma vinculação mais direta com nosso objeto de estudo.

No *Capítulo 2* apresentamos a discussão dos aspectos teórico-metodológicos utilizado na pesquisa. A opção feita é pelo materialismo histórico dialético, mesmo entendendo como uma aproximação ao mesmo, pois entendemos que esse é o único, que ao trazer enquanto unidade as dimensões de concepção de mundo, método de análise, e práxis, consegue realizar uma crítica radical a lógica do capital, propondo a superação do mesmo. Explicitaremos de forma breve as categorias do método: historicidade, contradição, totalidade, práxis, mediação. Em seguida, apresentamos nossa metodologia articuladora e as técnicas que utilizamos para coleta de informações e dados acerca do fenômeno que pesquisaremos. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, adotamos a metodologia do estudo de caso como articuladora das nossas técnicas e procedimentos de coleta e análise de dados, na relação com o método já exposto. As técnicas serão o estudo de caráter exploratório a análise de documentos, a observação participante, e, as entrevistas semi-estruturadas. O objetivo da manutenção desta parte da dissertação enquanto um capítulo foi de possibilitar aos leitores de forma rápida uma incursão no caminhos e em alguns fundamentos para análise que nos valem.

No *Capítulo 3* apresentamos elementos considerados por esta pesquisa como centrais na caracterização do Instituto de Educação Josué de Castro. Inicialmente faremos uma rápida explanação de aspectos relevantes do percurso histórico da Escola e em seguida de seus objetivos, destacando ao mesmo tempo alguns traços fundamentais da concepção de educação e de matriz formativa que balizam o trabalho educativo que ali se desenvolve. Em seguida traremos a forma atual de constituição do Instituto, fazendo um resgate pontual das turmas já formadas pela Escola. A partir daí, já será possível apresentar, de forma sucinta, as características básicas da organização escolar: 1) Alternância; 2) Tempos Educativos; 3) Trabalho socialmente útil; 4) Gestão democrática; 5) Processo de Avaliação; 6) Organização do estudo por curso.

O *Capítulo 4*, e último, a partir do recorte da análise, no trabalho no IEJC, pontuamos elementos centrais no desenvolvimento deste, dialogando com a teoria e buscando elaborar sínteses acerca do mesmo. Dessa forma, nos interessa apresentar as potencialidades que o trabalho e sua organização coletiva carregam na íntima ligação com a Escola. Para tal, iniciamos destacando o trabalho como princípio educativo, para em seguida apresentar o debate acerca da relação entre escola e trabalho, de forma geral, desde a pedagogia socialista, com mais força nas elaborações de Marx e Engels nesse primeiro momento, em seguida nas

elaborações do MST e dialogando com a experiência do IEJC apresentarmos como o trabalho se coloca como parte constituinte da vida escolar. A organização coletiva do trabalho é outro ponto que vamos debater, a partir da experiência do IEJC, contrapondo ao estranhamento, para daí chegarmos à última parte desta análise que consiste em esboçar elementos iniciais da perspectiva da politecnicidade presente no Instituto.

1 A LÓGICA DESTRUTIVA DO CAPITAL E A RESISTÊNCIA DOS SEM TERRA: A ESCOLA DO MST NO BOJO DA LUTA DE CLASSES

Esse capítulo diz respeito a análise da sociedade capitalista e a sua lógica destrutiva, a partir do campo brasileiro, apresentando a resistência materializada no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, principalmente na Escola do MST. Para tal fizemos um breve resgate histórico, tendo como referência os modos de produção. Nessa apresentamos centralmente as relações de produção e as forças produtivas de cada época, em que no modo de produção capitalista, desenvolvemos com maior profundidade. Nesse desenvolvimento destacamos a lógica destrutiva do capital, que desencadeia a crise estrutural do capital. O capitalismo no Brasil nos valemos do conceito de capitalismo dependente para nossas análises. A partir de tal, discutimos a questão agrária no Brasil, tomando o embate atual entre agronegócio e agricultura camponesa. Nesse destacamos o MST, como um protagonista desse embate, fazendo uma breve explanação das principais características do Movimento. Nos detemos principalmente na questão da educação forjada pelo Movimento, pois possuem uma vinculação mais direta com nosso objeto de estudo.

Analisar a sociedade hoje, num primeiro momento e de forma superficial, pode nos parecer algo simples. Muitos nos dizem que depende dos “óculos” que colocamos para olhar essa sociedade, e a partir daí tirarmos nossas conclusões. Porém, independentemente dos “óculos” que colocamos, enxergaremos um mundo caótico. Caótico no sentido de que as coisas parecem estar rebeldes demais. A natureza “vinga-se” do homem, dia após dia, em vários lugares do mundo. A fome atinge dados alarmantes em um mundo que consegue produzir alimentos necessários para alimentar o dobro de sua população. Os níveis de violência urbana nos grandes centros estão chegando a extremos. As taxas de desemprego estão cada vez mais altas, indicando a real impossibilidade de garantia da sobrevivência através do trabalho/emprego. A política cada vez mais se afunda em escândalos de corrupção e o povo não consegue visualizar possibilidades concretas de qualquer mudança ou melhoria. Ora, esses elementos ficam explícitos independentemente dos “óculos” que utilizarmos e podem, inclusive, ser vistos a olho nu.

Além deste mundo visível a olho nu, simples como falamos, importa nos aqui duas abordagens: a forma como se analisa esse mundo e, para além dessa análise, podendo dizer que precede a mesma, a concepção de mundo que subjaz as análises. Partimos do pressuposto que a análise de algo se faz a partir de uma concepção de mundo, por mais que às vezes isso não esteja explícito ou até mesmo entendido. Para essa pesquisa e todas as nossas

formulações, de qualquer ordem, indicamos que a concepção de mundo que assumimos é materialista, por entendermos que o material tem precedência em relação ao ideal. Ou seja, *não* são as ideias ou a consciência que determinam a realidade, ou que são primárias em relação à matéria.

Uma concepção como essa coloca, já de início, em xeque a visão que apresenta o mundo a partir da ideia de um ser superior que cria tudo à sua imagem. Ao contrário, a concepção que defendemos demonstra que o mundo existe a partir de diversas transformações da natureza, de saltos de qualidade que demandaram milhares de anos: desde a natureza inorgânica até chegar à natureza orgânica e, após essa, à constituição dos animais, e desses, mais uma vez num salto de qualidade, ao aparecimento do homem. Sua evolução se dá a partir do trabalho e, tornando-o ser humano, cria-se então a humanidade. Estamos falando de um período de tempo que extrapola os limites do nosso pensamento, ou seja, que isso não foi feito do dia para a noite. Essa forma de entender o mundo não é algo dado e muito menos hegemônico em nossa sociedade.

Outra forma de ver o mundo, sobre a qual passamos a apresentar alguns elementos, é a idealista. Marx e Engels (2009, p. 23), em contraponto aos hegelianos, que concebiam o mundo de forma idealista, criticaram esta forma de concepção de mundo, indicando que para esses “as relações dos homens, tudo o que os homens fazem, os seus grilhões e barreiras, são produtos da sua consciência”; sendo assim, “combatem o mundo real existente se combaterem apenas as frases deste mundo”. Como já tratado, essa maneira de entender o mundo aprisiona a humanidade a uma disputa que não atinge a materialidade das relações, acreditando que via disputa do pensamento e do discurso as coisas possam vir a se transformar, não compreendendo o pensamento como *mero* produto de uma materialidade já existente.

Na continuidade do debate, Marx e Engels (2009, p. 24) assentam as suas formulações em questões concretas materiais, deixando explícito que suas premissas “não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair”, tratando assim com “indivíduos reais, sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação”. Dessa forma a nossa análise da sociedade segue a orientação de olhar para a concretude das coisas, porém não de forma isolada ou a-histórica, mas sim de forma historicamente determinada e, a partir dessa abstração, buscar a essência dos fenômenos a ponto de conseguir explicar as causas desses, e não apenas tentarmos remediar os efeitos superficiais dos fenômenos.

Retornamos a um elemento já tratado, de que as coisas nem sempre foram assim, e de certa forma tendem a não continuarem assim. Significa dizer que a sociedade nem sempre foi capitalista e, possivelmente, nem sempre será. Sendo assim:

(...) na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais (...). Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social (MARX, 2007, p. 45).

Nesse trecho Marx apresenta como se *desenvolvem* os modos de produção, ou seja, como, a partir da contradição existente entre as relações de produção e as forças produtivas, a sociedade se desenvolve em sua relação homem-natureza. Em traços gerais, podemos distinguir enquanto modos de produção³ “o asiático, antigo, feudal e o burguês moderno designados como outras tantas épocas progressivas da formação da sociedade econômica” (MARX, 2007, p. 46).

A história da humanidade surge com o aparecimento do ser humano, em que esse ser, que se destaca da natureza principalmente por fabricar seus instrumentos e, também, porque essa busca de suprir suas necessidades não responde a meras determinações genéticas como ocorre com os outros animais. Dessa forma, exige-se sua habilidade e conhecimento, que opera no campo do processo de educação dos indivíduos, e mais, que esse ser consegue, a partir do seu desenvolvimento, projetar a sua atividade anteriormente na sua mente.

1.1 Modos de produção e luta de classes

Começaremos descrevendo o modo de produção primitivo, para demonstrar alguns elementos que substanciem nossas afirmações anteriores.

É nesse modo de produção, que perdurou por milênios, quando o homem começa a fabricar os primeiros instrumentos de trabalho, aperfeiçoando aos poucos cada um, desde os machados de pedra até chegar a ferramentas de metal, juntamente com o fogo – que é também um elemento relevante nesse processo. A atividade produtiva, que se restringia à coleta de produtos da natureza, desde frutos à caça de animais, vai se desenvolvendo em direção ao cultivo de plantas e à doma de animais, culminando na agricultura e na pecuária. A

³ Para nosso estudo, estamos tomando as formulações de Marx acerca do desenvolvimento dos modos de produção. Entendemos os limites, principalmente por não lidarmos, por exemplo, com a especificidade da América Latina neste contexto. Afirmamos, a partir da lei do desenvolvimento desigual e combinado, ter conhecimento das rotas de evolução histórica social em cada território, mas que a conformação capitalista, vai se engendrando das entranhas dos modos de produção que descreveremos. Para aprofundamento de debate, indicamos Trotsky (2010).

propriedade dos meios de produção era comum e os homens dessas comunidades cooperavam entre si. Com o aperfeiçoamento das forças produtivas, começa a gerar excedente econômico, produzindo mais do que as necessidades da comunidade, gerando a troca entre elas. Abre-se também a possibilidade concreta para a exploração do homem pelo homem, através da apropriação do produto do trabalho de outros homens via propriedade privada dos meios de produção. Com a intensificação desse processo, a comunidade primitiva entra em dissolução, abrindo espaço para o modo de produção escravista.

No modo de produção escravista as forças produtivas continuam se desenvolvendo, de tal modo que há o surgimento e desenvolvimento das cidades, em que a construção se desenvolve amplamente. Na agricultura ocorre o aperfeiçoamento principalmente das técnicas de irrigação, bem como de moinhos para processamento de grãos e de ferramentas importantes, tais como o arado de ferro, a foice de ferro, todos possibilitando o aumento a produtividade do trabalho. A mineração avança também, com a extração de diversos minérios, ainda de forma bastante manual. Inicia o desenvolvimento do comércio, junto com o dinheiro e, junto a isso, um grupo social dedicado exclusivamente à atividade mercantil. Nesse momento do modo de produção, havia correspondência entre forças produtivas – em amplo desenvolvimento – e relações de produção – em que o senhor detinha a propriedade completa, desde os meios de produção até o próprio escravo, em que esse recebia somente o necessário para a sobrevivência.

Para ser cada vez mais rico, o senhor tinha que aumentar o número de escravos, mas esse aumento começava a ficar arriscado, devido às revoltas destes. Para conter as revoltas e manter as relações de produção exploratórias, foi necessária a criação de mecanismos repressivos para garantir a segurança da classe dominante, surgindo o Estado, o exército e o Direito. Há dessa forma um amplo desenvolvimento dessas esferas e, junto com o aumento do número de escravos, seu crescimento acarretou em desdobramentos, tais como a corrupção e os enormes gastos. Esse desenvolvimento tornou inviável a sustentação dessas esferas pelos senhores. Os impostos eram maiores do que seus lucros e, juntamente com o contínuo desenvolvimento das forças produtivas, foram sendo requisitadas transformações nas relações de produção, já que vinham se tornando impedimentos para o avanço das forças produtivas. Essas necessitavam aprimoramento de ferramentas, bem como a elevação do rendimento da produtividade do trabalho, pois os escravos não tinham interesse por isso. Sem contar as inúmeras vezes em que se rebelavam contra seus patrões, acarretando na totalidade disso tudo uma situação irremediável, criando a base para o surgimento do modo de produção feudal.

No modo de produção feudal a centralidade da produção era o cultivo da terra. Assim fora se desenvolvendo continuamente a agricultura, desde o desenvolvimento de novos

cultivos – com a adubagem da terra – até o aperfeiçoamento da pecuária – aumentando a criação de bovinos e ovinos – e, com estes, a produção principalmente da lã. As relações de produção neste período pressupunham um senhor feudal, que era o proprietário das terras e os servos divididos em *trabalhadores camponeses*, que eram obrigados a trabalhar nas terras do senhor feudal e nas suas próprias terras para ter seu sustento e também na dos senhores feudais, e em *trabalhadores artesãos*, que também trabalhavam para os senhores feudais e para si. A Igreja Católica também possuía grandes extensões de terra, atuando como um grande senhor feudal.

As descobertas dos séculos XV e XVI de vias marítimas foram uma alavanca nesse modo de produção, internacionalizando mercados, aumentando a procura de mercadorias, demanda essa que a produção artesanal não dava conta. O artesanato começa a ser substituído pela manufatura, em que se concentram sob o mesmo teto diversos artesãos, elevando os rendimentos através de uma maior divisão do trabalho. A agricultura e a pecuária carecem de respostas aos desenvolvimentos requeridos pela época. Esse desenvolvimento se choca com as relações de produção existentes nesse modo de produção. Segundo Netto e Braz (2008, p. 71), as lutas entre senhores feudais e servos “(...) agudizam-se dramaticamente a partir de então, já que os primeiros, para compensar a redução do excedente econômico de que se apropriavam, trataram de acentuar a exploração dos produtos diretos”. Era necessário que os servos se tornassem livres da terra, para poderem ser explorados pela manufatura, bem como havia uma necessidade de romper com os isolamentos dos feudos, ampliando o mercado mundial. Como resultado disso, entram em cena novas classes antagônicas: burguesia e proletariado, mudando assim as relações de produção adentrando ao modo de produção capitalista.

Ressaltamos que esses modos de produção aqui rapidamente desenvolvidos não são meras etapas que todos os países foram obrigados a percorrer, mas sim fases gerais de evolução socioeconômica, bem como não se pode considerar essa evolução num sentido linear, como mera sucessão cronológica de eras. O objetivo de darmos breve destaque a estas questões refere-se a demarcarmos veementemente o entendimento de desacordo com a tese do “fim da história”, ou seja, de que o capital reinará plenamente. Essa tese, sustentada por diversos apologistas do capital, desde Hegel, passando por Hayek (MÉSZÁROS, 2009), e mais recentemente Fukuyama (1992), vem cumprindo um papel importantíssimo na manutenção das relações burguesas e, com o advento neoliberal, cooptando e apaziguando a luta de classes.

É importante destacarmos após essa breve retomada dos modos de produção, os interesses antagônicos expressos por grupos conseqüentemente antagônicos. Esses grupos são denominamos classes sociais, em que esse antagonismo traz em si a luta de classes, e que

constitui a “história de todas as sociedades até hoje existentes”. As relações de produção explicitam melhor essa luta, tendo por base que essas são determinadas pelo regime de propriedade dos meios de produção. Ao retornarmos nossa análise acerca dos modos de produção, perceberemos que excetuando a sociedade primitiva, onde a propriedade era comum e o produto do trabalho era produzido e apropriado de forma comum, nos demais modos de produção teremos sempre interesses antagônicos entre os proprietários dos meios de produção – classe dominante – e os que não são proprietários dos meios de produção – classe dominada. Segundo Marx e Engels (2010, p. 40)

(...) homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito.

Indica-se, assim, que as transformações dos modos de produção, passando de um para outro, trazem este conflito de forma bastante forte – da luta de classes. Pensar, por exemplo, a libertação dos escravos, na passagem do modo de produção escravagista para o feudal, sem imaginar a revolta desses, a resistência contra o escravocrata, seria como se olhássemos para a história como uma mera linha do tempo, de forma linear, não demarcando e colocando num primeiro plano os próprios sujeitos desses processos. A partir do pressuposto da luta de classes, explicitamos que a forma de olhar, analisar, compreender o mundo, ou mais precisamente, a concepção de mundo, está imbuída por interesses de classes.

A forma como estamos apresentando a discussão acerca dos modos de produção e sua evolução histórica tem como base o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, relações que se tornam obstáculo para o contínuo desenvolvimento, engendrando assim a transformação para outro modo de produção, com “novas” forças produtivas e outras relações de produção. Esclarecemos não se tratar de um entendimento mecânico, de que com o avanço das forças produtivas e a contradição das relações de produção, passaríamos para outro modo de produção de forma quase espontânea. Vale ressaltar que diferente disso, essas transformações demandam séculos e, como já apontamos, há um conflito inerente a partir de determinado modo de produção: a luta de classe, indicando que essas transformações não se deram, em hipótese alguma, de forma pacífica e espontânea. Como nos lembra Engels (2010, p. 74):

(...) em cada época histórica, a produção econômica e a estrutura social que dela necessariamente decorre, constituem a base da história política e

intelectual dessa época; que conseqüentemente (desde a dissolução do regime primitivo da propriedade comum da terra) toda a História tem sido a história da luta de classes, da luta entre explorados e exploradores, entre as classes dominadas e dominantes nos vários estágios da evolução social; que essa luta, porém, atingiu um ponto em que a classe oprimida e explorada (o proletariado) não pode mais libertar-se da classe que a explora e oprime (a burguesia) sem que, ao mesmo tempo, liberte para sempre toda sociedade da exploração, da opressão e da luta de classes.

Nossa proposta no ponto acima apresentado era mostrar esta evolução social histórica dos modos de produção, de forma breve, para daí chegarmos ao modo de produção capitalista, que é o vigente hoje e, sendo assim, necessita de uma análise mais detalhada.

Como já afirmamos, o modo de produção capitalista surge das entranhas do modo feudal. As forças produtivas deste último se desenvolviam a tal ponto que as relações de produção não davam mais conta. Era necessário ter uma massa de indivíduos que não detivessem os meios de produção, como no período feudal, em que no contrato com o senhor era destinado uma parte das terras para a produção para a subsistência do servo. Esse último elemento toma uma proporção muito grande nesse processo de transformação. Explicamos melhor adentrando ao debate que Marx chamou de acumulação primitiva, caracterizando essa como anterior à acumulação capitalista, sendo considerada primitiva “(...) porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista” (MARX, 2008, p. 828).

Para a realização do capital, havia a necessidade de uma transformação que só poderia ocorrer em determinadas circunstâncias, para que fossem dadas as condições básicas para a produção capitalista. Marx explicou as circunstâncias ao mostrar a necessidade de contato entre os possuidores de mercadorias diferenciados. De um lado os proprietários dos meios de produção, do dinheiro, com objetivo de aumentar seus bens; e de outro, os proprietários da força de trabalho como única mercadoria a lhes pertencer – os trabalhadores livres – e que vão ao mercado vender sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção, para que esses consigam atingir seus objetivos. O termo livre soa estranho, porém diz respeito a não serem “parte direta dos meios de produção, como os escravos e servos, e porque não são donos dos meios de produção com o camponês autônomo, estando assim livres e desembaraçados deles” (MARX, 2008, p. 828). É pressuposto do sistema capitalista essa dissociação dos trabalhadores com as propriedades dos meios que realizam o trabalho.

Dessa forma, a necessidade de retirar os trabalhadores do contato e propriedade de seus meios para produzir torna-se elemento básico para esse processo, tendo na expropriação dos camponeses, o seu ponto crucial. No século XV os camponeses proprietários das terras que trabalhavam consistiam na imensa maioria da população. Essa expropriação é realizada com muita violência, os camponeses foram retirados das terras que trabalhavam, para elas virarem

pastagens de ovelhas. A esse movimento Marx chamou de cercamento das terras comuns. Para o cuidado de pastagens de ovelhas, diferentemente das lavouras, não necessitavam tantos empregados. Assim, no século XIX, não há mais qualquer lembrança de conexão entre agricultura e terra comunal, tendo como último processo de expropriação dos camponeses as chamadas limpezas das propriedades, demolindo tudo o que havia em cima das terras, desde choupanas até cilos ou espaço para os animais. Marx sintetiza esse processo, colocando outros elementos relevantes para além da expropriação dos camponeses, da seguinte forma:

(...) o roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios do Estado, a ladroeira das terras comuns e a transformação da propriedade feudal e do clã em propriedade moderna, levada a cabo com terrorismo implacável, figuram entre os métodos idílicos da acumulação primitiva. Conquistaram o campo para agricultura capitalista, incorporando as terras ao capital e proporcionaram à indústria das cidades a oferta necessária de proletários sem direitos (MARX, 2008, p. 847).

Isso gerou um enorme debandada da população que antes vivia no campo e produzia seus alimentos, para as cidades atrás de possibilidades de sobrevivência. Porém, essas pessoas não possuíam a disciplina imposta pelas novas relações, bem como não havia trabalho para todos, o que gerou um enorme contingente de mendigos e ladrões. Essa situação não era bem vista pela sociedade, que aciona o Estado para garantir as leis sanguinárias contra a vadiagem que, nas palavras de Marx (2008, p. 848) “os tratava como pessoas que escolhem propositalmente o caminho do crime, como se dependesse da vontade deles prosseguirem trabalhando nas velhas condições que não mais existiam”. Desde a condenação a tornar-se escravo, a marcação a ferro em brasa, chicotadas, prisão, até a morte estavam entre as punições dirigidas a esses “vagabundos”, que existiram até o começo da segunda metade do século XVIII. Além desses elementos já trazidos, outro ponto fundamental é o papel do Estado em relação aos salários, mais precisamente comprimi-los, juntamente com o prolongamento da jornada de trabalho, de tal forma a garantir a extração da mais-valia, isso tudo em benefício do capitalista industrial, gerando também o mercado interno. Estavam criadas as condições para recrutamento de trabalhadores para o trabalho assalariado.

O modo de produção capitalista, alicerçado na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do trabalho, se configura hoje com domínio em escala mundial. Marx e Engels demonstram que a burguesia – a classe que dirige o modo de produção capitalista – atrás de novos mercados vai invadindo e submetendo o mundo como um todo a sua lógica exploratória:

Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter

cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela roubou da indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a ser destruídas diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna questão vital para todas as nações civilizadas – indústrias que já não empregam matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do mundo (MARX E ENGELS, 2010, p. 43).

Atualmente, após a queda de experiências pós-capitalistas, podemos afirmar que o modo de produção capitalista é dominante em todos os cantos do mundo, se configurando dessa forma como um sistema planetário, submetendo toda a humanidade à sua lógica do capital.

1.2 Acumulação capitalista e a lógica destrutiva.

A lógica do capital consiste na busca incansável e insaciável pelo lucro, via produção de mercadorias, e conseqüentemente na autorreprodução do próprio capital. Para tal, o capitalista investe um dinheiro anterior para comprar determinadas mercadorias que garantirão que ele obtenha lucro ao final: os meios de produção (máquinas, matérias-primas, entre outras) e força de trabalho, a partir de contrato com trabalhadores. Esse contrato com trabalhadores não se dá por caridade ou qualquer outro sentimento solidário que o capitalista tem com os trabalhadores, ou por “puro amor aos valores-de-uso” mas por objetivos concretos que o capitalista tem:

(...) primeiro, que produzir um valor-de-uso que tenha valor-de-troca, um artigo destinado a venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso, quer produzir mercadoria; além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia) (MARX, 2008, p. 220).

Para que se crie a mais-valia, e assim o negócio seja válido para o capitalista, é necessário que a força de trabalho além de se pagar – trabalho necessário – pelo próprio processo de produção, trabalhe a mais, ou seja, produzindo a mais – trabalho excedente. Isso se deve pois o investimento feito nos meios de produção – capital constante – não cria novos valores, tendo somente a transferência do seu valor à mercadoria produzida. Dessa forma, a mercadoria força de trabalho é que gera o valor. Aqui está o cerne do processo da mais-valia, pois ao ir ao mercado, comprar a força de trabalho, o capitalista compra-a por um determinado

período, e nesse determinado período a força de trabalho produz mais do que foi investido nela mesma. Por ser uma mercadoria, o capitalista paga por ela somente o valor de troca e não o valor criado por ela no processo produtivo, que é sempre superior ao primeiro. Esse valor excedente que é a mais-valia, apropriada pelo capitalista, é a fonte do lucro do mesmo. Para o trabalhador com sua força de trabalho, o capitalista paga o salário correspondente exclusivamente à sua reprodução enquanto trabalhador.

O capitalista, dessa forma, para aumentar a mais-valia, vai criando mecanismos. Um deles é aumentar a jornada de trabalho, ou melhor dizendo, aumentar o trabalho excedente, sem aumentar o trabalho necessário, sem alterar salário, configurando a mais-valia absoluta. Outro mecanismo é diminuir a parte que corresponde ao trabalho necessário, mantendo a jornada de trabalho, ou seja, essa parte retirada do trabalho necessário é acrescida ao trabalho excedente. Essa forma é chamada de mais-valia relativa, e acontece quando os preços dos bens para a reprodução do trabalhador caem, através do aumento da produtividade dos ramos industriais que determinam o valor da força de trabalho, fazendo a mesma cair. Marx sintetiza as mesmas da seguinte forma:

(...) chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa a decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes correspondentes da jornada de trabalho (MARX, 2008, p. 366).

Mostramos de forma breve como é gerada a mais-valia e, agora, apresentaremos a acumulação capitalista, ou seja, como o capitalista acumula capital. Primeiramente, é entender que essa mais-valia, pertencente ao burguês, pode muito bem ser utilizada toda para os prazeres individuais mais íntimos do mesmo, podendo utilizar todo o excedente para comprar bens para seu consumo. Isso se configura na reprodução simples. Para Marx, “se a produção tem a forma capitalista”, como acabamos de mostrar, a reprodução também assumirá a forma capitalista, logo, “o processo de trabalho é apenas um meio de criar valor; analogamente, a reprodução é apenas um meio de reproduzir o valor antecipado como capital, isto é, como valor que se expande” (MARX, 2008, p. 661). Porém para se alicerçar enquanto capitalista, na própria disputa intercapitalista, é necessário que o mesmo valorize o capital, que tenha uma lógica expansiva e acumulativa, pois se não, ao buscar acumular exclusivamente para suas demandas pessoais, o burguês, que se pauta na lógica da reprodução simples, será engolido pela concorrência entre capitalistas. Ao possuir a mais-valia, certamente ele utiliza uma parte para seus prazeres pessoais, e outra parte é empregada para gerar mais capital, transformando a mesma em capital, para valorizar mais capital, através da aquisição de maquinário, da expansão de empresas, da contratação de força de trabalho, dentre outras formas. Tomamos o

exemplo hipotético a seguir para explicitarmos a dinâmica da reprodução ampliada:

Um capitalista investe, na produção de mercadorias, R\$ 10.000.000,00, sendo oito milhões em capital constante (c) e dois milhões em capital variável (v). Supondo-se que a taxa de mais-valia (m') seja de 100% e que todo o capital constante entre no valor do produto, as mercadorias produzidas terão um valor total equivalente a R\$ 12.000.000,00 (8 milhões c + 2 milhões v + 2 milhões m). Dessa mais-valia equivalente a R\$ 2.000.000,00, metade o capitalista a gasta em consumo pessoal, metade utiliza-a para ampliar a produção, na mesma proporção anterior (800 mil c + 200 mil v); assim, na nova produção, o capitalista terá um capital investido de 11.000.000,00 (8 milhões e 800 mil c + 2 milhões e 200 mil v); mantida a taxa de mais-valia e a participação de todo capital constante no valor do produto, a nova produção terá valor equivalente a R\$ 13.200.000,00 (8 milhões e 800 mil c + 2 milhões e 200 mil v + 2 milhões e 200 mil m) (NETTO; BRAZ, 2006, p. 126).

Esse se configura como o círculo vicioso do capital, em que o mesmo traz no seu cerne, a busca insaciável pela acumulação de capital, através da extração cada vez maior de excedentes, via produção de mais-valia, garantindo a própria autorreprodução do capital. Mézáros (2009, p. 199) ao falar da força opressora do capital, constituído historicamente, caracteriza-o como “de longe, o mais poderoso (uma bomba de extração, segundo Marx) extrator de excedentes conhecido na humanidade”, apresentando, “com o passar do tempo sua destrutividade ameaçadora”. Orientado para a expansão e movido pela acumulação, que se constituem em uma necessidade absoluta dentro da lógica do capital, não apenas como uma função econômica relativa, mas como algo inerente para sua sobrevivência, em que tudo e todos devem estar submissos a essa lógica⁴.

Para Mézáros (2009) o sistema sociometabólico do capital, contrapondo às análises que o tratam como absoluto e inalterável, em que propagam o fim da história e o reinado pleno da lógica do capital, apresenta seus *defeitos estruturais*⁵, explanados da seguinte forma:

Primeiro, a *produção* e seu *controle* estão radicalmente isolados entre si e diametralmente opostos. Segundo, no mesmo espírito e surgindo das mesmas determinações, a *produção* e o *consumo* adquirem uma independência e uma existência separada extremamente problemática, de modo que, no final, o 'excesso de consumo' mais absurdamente manipulado e desperdiçador, concentrado em poucos locais, encontre seu corolário macabro na mais desumana negação das necessidades elementares de incontáveis milhões de pessoas. E, terceiro, os novos microcosmos do sistema do capital combinam-se em alguma espécie de conjunto administrável, de maneira que o capital

⁴ Mézáros (2009, p. 102) apresenta importante discussão sobre a internalização por parte dos sujeitos trabalhadores, acerca das restrições subjetivas e objetivas na relação do “trabalho livre contratual”, em que “esta noção aparentemente absolve o capital do peso da dominação forçada, já que a 'escravidão assalariada' é *internalizada* pelos sujeitos trabalhadores e não tem de ser imposta e constantemente reimposta externamente a eles sob a forma de dominação política, a não ser em situações de grave crise”.

⁵ Mézáros aprofunda cada um desses defeitos estruturais na sequência do capítulo, exatamente nas páginas 107 a 115.

social total seja *capaz* de penetrar – porque *tem* de penetrar – no domínio da *circulação global* (ou, para ser mais preciso, de modo que seja capaz de criar *a circulação como empreendimento global* de suas próprias unidades *internamente fragmentadas*), na tentativa de superar a contradição entre *produção* e *circulação*. Dessa forma, a necessidade de dominação e subordinação prevalece, não apenas no interior de microcosmos particulares – por meio da atuação de cada uma das 'personificações do capital' – mas também fora de seus limites, transcendendo não somente todas as barreiras regionais, mas também todas as fronteiras nacionais. É assim que a força de trabalho total da humanidade se sujeita – com as maiores iniquidades imagináveis, em conformidade com as relações de poder historicamente dominantes em qualquer momento particular – aos imperativos alienantes do sistema do capital global (MÉSZÁROS, 2009, p. 105).

Segue o autor tratando de que a ausência de unidade entre estas três situações acima descritas é que enraízam esses defeitos estruturais, demonstrando que as mesmas dizem respeito à estrutura vital do capital, o que remete à não possibilidade de contorno ou eliminação dessas contradições. São esses defeitos que trazem como consequência a incontrolabilidade do capital, não havendo qualquer barreira – tanto de ordem natural/ambiental quanto humana – que possa frear ou barrar a sua expansão, dentro da sua lógica. Mézáros demonstra isso com mais evidência quando trata das mediações de segunda ordem na sobreposição em relação às mediações de primeira ordem. Apresenta, de forma resumida, as mediações de segunda ordem do sistema do capital:

(...) a família nuclear, articulada como microcosmo da sociedade (...); os meios alienados de produção e suas 'personificações' (...); o dinheiro (...); objetivos fetichistas da produção, submetendo de alguma forma a satisfação das necessidades humanas (...) aos cegos imperativos da expansão e acumulação do capital; o trabalho, estruturalmente separado da possibilidade de controle (...); as variedades de formação do Estado do capital no cenário global, onde se enfrentam (...) como Estados nacionais autônomos, e; o incontrolável mercado mundial. (MÉSZÁROS, 2009, p. 180).

É a partir das interconexões, da união entre esses elementos trazidos acima que o sistema do capital consegue se impor, criando um círculo vicioso, se tratando de mediações constituídas historicamente, ou seja, não são absolutas ou intransponíveis, o que auxilia na nossa análise a não cair na falácia dos apologistas do capital acerca da inalterabilidade da lógica do capital, e também indica que qualquer alternativa socialista, deve levar em conta as mediações de segunda ordem na sua totalidade, e não uma ou outra. Trata disso devido ao fato de essas mediações de segunda ordem se sobreporem, e submeterem às mediações de primeira ordem a seus imperativos (MÉSZÁROS, 2009).

As mediações de primeira ordem se constituem enquanto uma camada estrutural, dessa forma como estrutura vital do ser humano, sendo indispensáveis, e não de forma histórica, mas

sim devendo ser remodeladas historicamente, diferente das mediações de segunda ordem, que possuem um caráter essencialmente histórico. Mézáros apresenta as formas essenciais da mediação primária ou de primeira ordem a partir das seguintes condições:

(...) a regulação da atividade reprodutora biológica, mais ou menos espontânea e imprescindível, e o tamanho da população sustentável, em conjunto com os recursos disponíveis; a regulação do processo de trabalho, pelo qual o indispensável intercâmbio da comunidade com a natureza produz os bens necessários para gratificação do ser humano, além de instrumentos de trabalho, empresas produtoras e conhecimentos pelos quais se pode manter e aperfeiçoar esse processo de reprodução; o estabelecimento de relações adequadas de troca, sob as quais as necessidades historicamente mutáveis dos seres humanos podem ser associadas para otimizar os recursos naturais e produtivos (inclusive culturalmente produtivos); a organização, a coordenação e o controle das múltiplas atividades pelas quais se asseguram e se preservam os requisitos materiais e culturais para a realização de um processo bem-sucedido de reprodução sociometabólica das comunidades humanas cada vez mais complexas; a alocação racional dos recursos humanos e materiais disponíveis, combatendo a tirania da escassez pela utilização econômica (no sentido de economizadora) dos meios e formas de reprodução da sociedade, tão viável quanto possível com base no nível de produtividade atingido e dentro dos limites das estruturas socioeconômicas estabelecidas; e a promulgação e administração das normas e regulamentos do conjunto da sociedade, aliadas às outras funções e determinações da mediação primária (MÉSZÁROS, 2009, p. 213).

O autor ressalta que tais mediações não pressupõem estruturas hierárquicas de dominação nem de submissão. É a partir da discussão da submissão, com respectiva alteração dessas mediações de primeira ordem pelas mediações de segunda ordem, deslocando os interesses do processo produtivo para a expansão e acumulação de capital, para a exclusiva produção de riquezas como a grande finalidade. Isso independente da necessidade e do que acarreta tal produção, em que o ser humano não se configura mais como central, ou como a grande finalidade da produção. Descarta também as consequências a médio prazo para o meio ambiente. É nesse ponto que adentramos ao período em que a lógica do capital traz em si a lógica destrutiva.

Ao subordinar as necessidades humanas a seu objetivo de acumulação e expansão, através da reprodução do valor de troca, necessitando assim, para garantir que a produção de riqueza seja a grande finalidade da humanidade, cindir valor de troca de valor de uso, em que este está subordinado estruturalmente pelo primeiro. O papel civilizador do capital principalmente no que remete ao aumento das forças produtivas da sociedade, em determinadas circunstâncias históricas, era garantido pois a auto-reprodução ampliada do capital e a produção genuína poderiam coincidir. Mas as condições para esta relação, ou esta combinação, não só não precisam existir, como podem se opor diretamente. A realidade

apresenta que os interesses da sua lógica, são incompatíveis com os interesses humanos, como afirma Mészáros;

em agudo contraste com a articulação social predominantemente produtiva do capital da época de Marx, o capitalismo contemporâneo atingiu um estágio em que a disjunção radical entre produção genuína e auto-reprodução do capital não é mais uma remota possibilidade, mas uma realidade cruel com as mais devastadoras implicações para o futuro. Ou seja, as barreiras para a produção capitalista são, hoje suplantadas pelo próprio capital de formas que asseguram inevitavelmente sua própria reprodução – em extensão já grande e em constante crescimento – como *auto-reprodução destrutiva*, em oposição antagônica à *produção* genuína. Neste sentido, os limites do capital não podem mais ser conceituados como meros obstáculos materiais a um maior aumento da produtividade e da riqueza sociais, enfim como uma *trava* ao desenvolvimento, mas como um desafio direto à própria sobrevivência da humanidade. Em outro sentido, os limites do capital podem se voltar contra ele, como mecanismo controlador todo-poderoso do sociometabolismo, não quando seus interesses vierem a colidir com o interesse social geral de aumentar as forças da produção genuína – o primeiro impacto de tal colisão pôde ser sentido, de fato, há muito tempo -, mas somente quando o capital já não for mais capaz de assegurar, pois quaisquer meios, as condições de sua auto-reprodução destrutiva, causando assim o colapso do sociometabolismo global (MÉSZÁROS, 2009, p. 699).

Isso demanda a reavaliação fundamental acerca do 'avanço produtivo' do capital, no sentido de que vivemos uma época em que a produtividade do capital se apropria, utiliza-se de “uma totalidade dos recursos humanos e materiais do nosso planeta” vomitando os mesmos “de volta na forma de maquinaria e 'produtos de consumo de massa' cronicamente subutilizados” juntamente com todo o investimento bélico que é capaz de destruir a humanidade centenas de vezes, em que uma “situação como esta a própria *produtividade* se transforma num conceito enormemente problemático, já que parece ser inseparável de uma fatal *destrutividade*” (MÉSZÁROS, 2009, p. 527).

1.3 Crise estrutural do capital: breves apontamentos.

A esse período Mészáros (2009) denomina de crise estrutural do sistema do capital, e estamos vivenciando a mesma desde o início da década de 1970. O capital se utiliza das crises, avançando a partir das mesmas, em que há uma necessidade intrínseca da lógica do capital em relação às crises de ordem cíclica. Porém a crise estrutural é diferenciada, se manifestando a partir de quatro aspectos: seu caráter é universal, seu alcance é global, sua escala de tempo é extensa, e seu modo de desdobramento é rastejante⁶, mas que avança implacavelmente. A diferença da crise estrutural está no fato dela afetar a totalidade de um complexo social em

⁶ “(...) desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro (...)” (Mészáros, 2009, p. 796)

todas as suas relações e articulações com outros complexos, diferentemente de uma crise não estrutural, que afeta algumas partes do complexo, “não colocando em risco a sobrevivência contínua da estrutura global”, sendo justamente por isso, que a crise estrutural “põe em questão a própria existência do complexo global envolvido”. No desenvolvimento histórico do capital, “as três dimensões fundamentais – produção, consumo e circulação/distribuição/realização” – vêm se fortalecendo e se ampliando ao longo dos anos e, enquanto esse movimento não cessa⁷, “não pode haver qualquer crise estrutural” (MÉSZÁROS, 2009, p. 796-797).

Antunes (2007) chama a atenção que esta crise que estamos vivenciando traz a eclosão de precipitações mais frequentes e contínuas, diferentes que crises passadas, principalmente a de 1929, que foram seguidas de fases expansionistas. O autor ressalta o equívoco de caracterizar a mesma como crise do fordismo e do keynesianismo, pois trata-se de uma crise estrutural do capital com repercussões que atingem diversas esferas da vida, dando sinais de um quadro crítico, tendo como traços mais evidentes:

1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção; 2) O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava; 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos (...), colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) a maior concentração de capitais graças as fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas. 5) a crise do *welfare state* ou do “estado de bem estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do estado capitalista e a necessidade da retração dos gastos públicos e sua transferências para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada as desregulamentações e a flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico. (Antunes, 1999, pg. 30).

A síntese de Antunes é que a crise do fordismo e do keynesianismo se constituíam como expressão fenomênica de um complexo quadro cada mais crítico, que evidenciava a crise estrutural do capital em que se destacava:

a tendência decrescente da taxa de lucro, decorrente dos elementos acima mencionados. Era também a manifestação, tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de *tendência decrescente do valor de uso das mercadorias*, quanto da *incontrabilidade* do sistema de metabolismo social do capital. Com o desencadeamento de sua crise

⁷ Mézáros (2009) utiliza o exemplo da grande crise de 1929, caracterizada por ele como uma crise de realização, devido ao baixo nível de produção e consumo, demonstrando que por mais profunda e severa que a mesma tenha sido, não colocou em questão a estrutura global, pois não atingiu as três dimensões citadas, dando inclusive estímulo e pressão para o realinhamento de forças constituintes, alavancando o poder do capital.

estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de “regulação” que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente na europa. (Antunes, 1999, pg. 31)

Citaremos alguns exemplos para melhor subsidiar a explicação que estamos tratando aqui. Algumas grandes contradições nos auxiliam nesse movimento como, por exemplo, a relação das maiores fortunas individuais, listadas e aclamadas pela Revista Forbes⁸ anualmente. As cifras se dão nos marcos de bilhões de dólares. O homem mais rico em 2010 foi Carlos Slim, que possui uma fortuna de US\$ 53,5 bilhões, que sozinha é maior que o PIB de 134 países. Os seis homens mais ricos do mundo, somando suas fortunas, chegam ao valor de US\$ 239 bilhões, o que supera a soma do PIB de 86 países com menor PIB e com um total populacional de mais de 500 milhões de habitantes. Repetimos o que parece inconcebível: seis homens possuem uma riqueza maior que a soma do PIB de 86 países que, somadas as suas populações, correspondem a 8,3 % de toda a população mundial. Essa constitui uma enorme desigualdade de distribuição de renda, que demonstra de forma explícita um abismo de proporções gigantescas. Em outubro de 2009, a FAO⁹ divulgou números que demonstraram que o número de pessoas famintas ultrapassou a barreira de um bilhão, marca histórica.

As manifestações da crise financeira deflagrada em 2008 são elementos relevantes que se alocam no contexto da crise estrutural do capital. Em outubro de 2008, o Jornal Estado de São Paulo, noticiou as medidas adotadas pelos países contra a crise. Começamos pelos países de capitalismo avançado, citando algumas das medidas adotadas. Segundo o Jornal Estado de São Paulo de 9 de outubro de 2008, a Espanha criou um fundo de US\$ 41 bilhões para dar suporte aos bancos, juntamente com um pacote de US\$ 5 bilhões para o setor automotivo e outro fundo de ajuda para bancos de US\$ 12 bilhões. Na Grécia, o governo anunciou um pacote de US\$ 38 bilhões para ajudar bancos. O governo alemão lançou um pacote de resgate de US\$ 671 bilhões para instituições financeiras. Nos Estados Unidos, o governo aprovou US\$ 700 bilhões para resgatar instituições financeiras, e mais US\$ 17,4 bilhões para as montadoras e, na França, o presidente Sarkozy anunciou um pacote de US\$ 223 bilhões entre descontos fiscais e criação de fundo de investimentos em empresas francesas com dificuldades. Esse movimento se deu principalmente para salvar bancos, em que, as maiores economias destinaram 32% de seus PIBs em injeção de capitais em bancos, compra de ações, empréstimos e outras garantias.¹⁰

O desemprego, um dos principais fenômenos da crise também *assombra* os países de capitalismo avançado. A taxa de desemprego nos países que utilizam o euro como moeda,

⁸ www.forbes.com, acessado no dia 04 de agosto de 2010.

⁹ www.fao.org.br/ acessado no dia 07 de agosto de 2010.

¹⁰ Acessado no site do Jornal Estado de São Paulo: www.estadao.com.br em 28 de outubro de 2010.

beiram a margem dos 10%. A Espanha tem a maior taxa com 20,7 %, a Irlanda com 14,1%, França 10,0%, Portugal com 11,1%. Os Estados Unidos tem uma taxa de desemprego de 9,6%¹¹.

O que evidenciamos nesse breve movimento, foi como os governantes reagiram frente à crise e como, um dos seus principais desdobramentos, o desemprego, se apresenta. É evidente que essa injeção financeira nas economias não se refletiu veementemente nas taxas de desemprego. Para piorar, com o agravamento da situação na Europa, com principais exemplo na Grécia e na Irlanda, e quase ao apagar das luzes de 2010, *pacotões* de austeridade por parte dos governos europeus são deflagrados, agravando mais ainda a situação da classe trabalhadora. Na Irlanda foi anunciado o corte de 5% nos salários do funcionalismo público, juntamente com a redução de seus benefícios sociais. Na França foi anunciado um corte de gastos de US\$ 60 bilhões, juntamente com a reforma da previdência que vem estremecendo o solo francês. Na Espanha, o corte de gastos deve chegar a 8%, juntamente com um corte salarial para o funcionalismo público de 5% e os congelamentos dos salários para o ano de 2011. A Grécia anunciou o fim do bônus para os funcionários públicos, juntamente com congelamento por três anos dos salários e pensões dos mesmos, e o aumento de impostos sobre vendas de 19% para 23 %, sendo medidas adotadas em troca de um pacote de resgate do FMI de US\$ 145 bilhões. Na Alemanha o governo indicou o corte orçamentário de US\$ 100 bilhões pelos próximos quatro anos, seguido de um plano que prevê reduções de subsídios para famílias e fechamento de 10 mil cargos públicos. Na Itália foi aprovado pelo governo o corte de US\$ 31 bilhões entre 2011 e 2012, seguido de corte nos salários públicos e congelamento de novas contratações. Na Romênia a proposta de cortes nos salários do funcionalismo público atingiu a marca de 25% e 15% nas aposentadorias. Esses são alguns exemplos de algumas medidas assumidas pelos governos dos países de capitalismo avançado, medidas que afetam diretamente a classe trabalhadora.¹²

A reflexão necessária gira em torno das grandes contradições acerca dessas medidas. Num primeiro momento, os governantes, para salvar os bancos e empresas, desembolsam enormes quantias de dinheiro. Num segundo momento, são deflagrados pacotes de austeridade em que a principal atingida é a classe trabalhadora, tendo como foco principal pela explanação, o funcionalismo público, com cortes ou congelamento de salários e congelamento de contratações, juntamente com as reformas na previdência. A crise gerada pelo capital, e agravada na sua constante empreitada de auto-reprodução, não leva em conta a própria humanidade. Isso se evidencia ao olharmos o montante de gastos realizados para salvar bancos

¹¹ Dados consultados no site <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/> acessado dia 27/12/2010.

¹² Nos valemos dos dados da reportagem de 29/10/2010 publicada no Jornal Estado de São Paulo, acessado no site www.estadao.com.br na mesma data.

e empresas. Ao invés de investir na mesma proporção para as questões sociais no sentido de amenizar as problemáticas geradas pela crise, há um grande corte orçamentário que afronta a classe trabalhadora, fazendo a humanidade como um todo se submeter a sua lógica destrutiva em todos os sentidos.

Esses movimentos feitos pelos governos a mando do capital, não foram recebidos passivamente pela classe trabalhadora. As notícias que nos chegam é que a Europa vem fervendo a partir de mobilizações e atos contra esses pacotes nos últimos três meses do ano de 2010. Só na Grécia, foram mais de sete grandes paralisações, por parte de sindicatos, estudantes e movimentos sociais, com forte repressão policial. A França segue no mesmo ritmo, em que nos últimos dois meses, mais de oito paralisações e protestos com trabalhadores e estudantes ocorreram contra as medidas adotadas pelo governo, principalmente a reforma da previdência. Tendo sido deflagrada greve geral, com forte repressão a mando do presidente Sarkozy. Na Itália os estudantes lutam contra a lei universitária que vem no bojo do corte de gastos, sofrendo forte repressão policial. Na Espanha os sindicatos convocaram os trabalhadores para vários protestos espalhados pelas principais cidades do país. Na Inglaterra os protestos se intensificaram, principalmente por parte dos estudantes contra o aumento dos custos universitários, inclusive incendiando o carro do príncipe Charles. Na Romênia, em meio a protestos, no ato da aprovação das medidas de austeridade, um homem, em protesto e com uma camiseta com os dizeres “Vocês mataram o futuro das nossas crianças”, se jogou da bancada de sete metros da Câmara do Parlamento Romeno.

1.4 Imperialismo Total

A discussão sobre o imperialismo nos auxilia na compreensão da atual fase destrutiva sociedade do capital. De forma breve, apresentaremos em linhas gerais elementos da teorização clássica, para posteriormente, chegarmos ao debate mais atual sobre o imperialismo.

O debate sobre o imperialismo ganha fôlego nas duas primeiras décadas do século XX, principalmente a partir da segunda geração de marxistas que compunham a II Internacional, mas não envolvendo somente marxistas, sendo alvo de discussões de outros setores políticos, dentre eles reformistas. A teorização clássica sobre o imperialismo, que se deu neste período a que estamos nos referindo, inicia com a obra “O imperialismo” do inglês John A. Hobson, escrita em 1902, seguida do livro de Rudolf Hilferding “O capital financeiro” datada de 1910. Em 1913 Rosa Luxemburgo publica “A acumulação do capital”, e em 1915 Nikolai Bukharin publicou o livro “O imperialismo e a economia mundial”. Porém, a obra que mais se

destacou, foi a de Lenin, “O imperialismo: fase superior do capitalismo”, escrita em 1916 e publicada em 1917. A fins do nosso estudo, tomaremos a obra deste último autor para explicar, de forma breve, os elementos da teorização clássica.

Lenin (1987) demarca que o imperialismo já existiu antes do período que está analisando, inclusive antes mesmo do capitalismo. O exemplo de Roma é utilizado, demarcando que alicerçada na escravidão, implementava uma política colonial praticando o imperialismo. Porém há diferenças existente entre aquele período de imperialismo e o período do capital, pois a caracterização particular do capitalismo é o domínio dos grupos monopolistas constituídos por grandes empresários. Surgindo e se desenvolvendo como consequência direta das estruturas do modo de produção capitalismo, o imperialismo é caracterizado em linhas gerais por Lenin (1987) como a fase monopolista do capitalismo, em que há um processo de substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. Dessa forma, os monopólios, se constituem como a principal base econômica do imperialismo capitalista.

Para Lenin (1987), a definição de imperialismo para buscar atingir a totalidade do fenômeno, deve necessariamente englobar seis características fundamentais¹³: 1) A concentração da produção e os monopólios; 2) Os bancos e o seu novo papel; 3) O capital financeiro e a oligarquia financeira; 4) A exportação de capitais; 5) A partilha do mundo entre os grupos capitalistas, e; 6) A partilha do mundo entre as grandes potências. A partir do debate de cada um desses pontos, a síntese acerca do imperialismo é:

o capitalismo chegando a uma fase de desenvolvimento onde se afirma a dominação dos monopólios e do capital financeiro, onde a exportação dos capitais adquiriu uma importância de primeiro plano, onde começou a partilha do mundo entre os trustes internacionais e onde se pôs termo à partilha de todo o território do globo, entre as maiores potências capitalistas. (LENIN, 1984, p. 88)

Assim, a discussão atual do imperialismo, traz no seu cerne os debates e formulações clássicas acerca do imperialismo, do início do século passado, tomando principalmente a síntese de Lenin.

Tomar esse debate hoje, indica necessariamente uma inflexão em relação as formulações clássicas. Nas formulações clássicas, havia o espaço para imperialismos. O próprio Lenin (1984, p. 63) ao tratar da exportação de capitais, fala das diferenças entre o imperialismo inglês, o imperialismo francês, e o alemão. A realidade atual indica uma supremacia hegemônica imperial, dado o papel desempenhado pelos EUA. Esse inclusive é um debate que vem gerando polêmicas pela esquerda: “triáde imperial ou supremacia solitária”.

¹³ Esses seis pontos constituem cada um, capítulos da obra de Lenin.

A tríade imperial indicaria um imperialismo que traria três potências: EUA, União Européia e Japão. Defendida por autores como Vasopollo e Samir Amin, os mesmos demarcam que mesmo tendo essa tendência a tríade imperial, os EUA se configuram como potência hegemônica.

A formulação de Vasopollo (2007) se difere da de Amin (2004), pois defende a competição entre as três potências – EUA, UE e Japão – enquanto Amin aponta a conformação de um imperialismo coletivo entre estes três. Para este autor, sua proposição se distancia das análises de “sucessões de hegemônias” entre potências na disputa entre os imperialismos, em que essa transformação da forma imperialismo, ocorre a partir da 2ª Guerra Mundial. O imperialismo coletivo teria a sua frente o projeto estadunidense, atribuindo um papel decisivo para a questão militar, em que a “classe dirigente dos Estados Unidos proclama sem reticência alguma que não “tolerará” a reconstituição de nenhuma potência econômica ou militar capaz de questionar seu monopólio de dominação do planeta e se atribui, com esta finalidade, o direito de conduzir “guerras preventivas” (AMIN, 2004, 79).

A reflexão apresenta que por mais que essa forma imperialista coletiva apresentem e compartilham interesses comuns na gestão do mundo, há também conflitos internos, em que, para os EUA manterem sua hegemonia, estes dispõem de três vantagens decisivas sobre os competidores da UE e do Japão: o controle dos recursos naturais mundiais; o monopólio militar, e; a dominação ideológica estadunidense, que representa atualmente a expressão do capitalismo (AMIN, 2004).

Em contrapartida a essa formulação, há autores que defendem a supremacia hegemônica estadunidense. Entre eles István Mészáros e Atilio Boron. Mészáros em sua principal obra, “Para Além do Capital”, afirma que é uma falsa ilusão o declínio estadunidense como potência hegemônica. Sua contraposição se dá frente a obra intitulada “Dynamics of global crisis”,¹⁴ escrita em co-autoria por quatro intelectuais do campo da esquerda: Samir Amin, Andre Gunder Frank, Giovanni Arrighi e Immanuel Wallerstein. Para Mészáros (2009), não há indícios sérios sobre o declínio hegemônico dos EUA, e as contradições verificadas a partir da crise do sistema global, dão conta do conjunto do sistema do capital, em que este faz parte, ocupando, mantendo e fortalecendo sua posição de dominante. O autor afirma que os EUA usufruem de regras administrativas, demarcadas pelo mesmo como regras de 'boa administração doméstica', que outros países do bloco dos capitalistas avançados, como Japão e Alemanha, não possuem e pelo contrário, são bastante diferentes. Demarca também o fortalecimento hegemônico estadunidense, através do terreno da ideologia, principalmente no pós-guerra.

¹⁴ Não encontramos essa obra traduzida para português.

Boron (2007a) adentra ao debate acerca do imperialismo e do papel estadunidense desempenhado no cenário mundial. O autor destaca que um retorno do debate do imperialismo, que estava reprimido a certos círculos, e aparece no debate tanto acadêmico quanto político. Para Boron, esse ressurgimento, tanto na periferia, quanto nos EUA, se deu principalmente pela “dinâmica social desencadeada nesse país como consequência das políticas neoliberais e das crescentes tensões e contradições que a dominação imperialista desencadeou no cenário internacional” tendo nos episódios protagonizados pelos EUA, principalmente da Batalha de Seattle, devastação do Afeganistão, invasão do Iraque, exercendo um papel decisivo para o retorno do debate do imperialismo. O autor destaca ainda que é o impacto também foi potencializado pela presença de movimentos contestatórios na América Latina, principalmente o Zapatismo de 1994, Seattle em 1999, e a organização do Fórum Social Mundial Poa 2001. Estes desdobramentos, reconheceram a necessidade tanto no plano da política como nas ruas “a urgente necessidade prática de examinar cuidadosamente o caráter do imperialismo em sua fase atual, suas fortalezas e debilidades e as perspectivas emancipatórias de nossos povos”. Boron afirma que:

continuam em pé os mecanismos tradicionais do imperialismo: a extração dos recursos naturais e das riquezas; a sucção dos excedentes da periferia em direção aos centros metropolitanos; o papel do capitalismo financeiro; a concentração monopolística que atinge níveis sem precedentes; seu âmbito normativo é o neoliberalismo; persistem as instituições que viabilizam a ditadura do capital sobre os povos e os países da periferia: BM, FMI, BID e a OMC, esses como dóceis instrumentos das classes dominantes em nível mundial e sobretudo do imperialismo estadunidense (BORON, 2007a, p. 460-463).

Florestan Fernandes (2009) ao tratar dos *Padrões de dominação externa na América Latina*, trata do novo imperialismo e a hegemonia dos Estados Unidos. Para o autor, enquanto o “antigo imperialismo constituía uma manifestação de concorrência nacional entre economias capitalistas avançadas, o imperialismo moderno representa uma luta violenta pela sobrevivência e pela supremacia do capitalismo em si mesmo” em que este novo padrão de imperialismo se torna *amplamente destrutivo* para o desenvolvimento dos países latino-americanos. Isto sobre direção estadunidense, tornado-o hegemônico enquanto uma “força incontrolável e perigosa” a partir da “presente concepção norte-americana de segurança, fronteira econômica e ação conjunta contra mudanças radicais ou revolucionárias nos países vizinhos” implicando concretamente na “incorporação desses países ao espaço econômico e sociocultural dos Estados Unidos, por meios organizados institucionalmente”. Estes elementos possibilitam à Florestan Fernandes cunhar o conceito de *imperialismo total*. Para o autor “o traço específico do imperialismo total consiste no fato de que organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social (...) demonstrando que mesmo os mais

avanzados países latino-americanos ressentem-se da falta dos requisitos básicos para o rápido crescimento”(FERNANDES, 2009, p. 29-33).

Está rápida explanação acerca do imperialismo, fechando com a formulação de Fernandes (2009), nos possibilita adentrar na discussão do capitalismo dependente no Brasil.

1.5 Capitalismo dependente no Brasil.

Acima, fizemos um esforço de evidenciar as problemáticas atuais da crise estrutural do capital nos países de capitalismo avançado chegando até elementos acerca do imperialismo. Os elementos expostos serviram para demonstrar que nem mesmos eles estão a salvos dos “rebotes” engendrados pela lógica do capital. O entendimento de que os problemas mais graves da humanidade se concentram exclusivamente nos países periféricos é contraposto ao explicitarmos algumas das contradições que mais assombram a humanidade se desenvolvendo em espaços em que a lógica do capital é a mais avançada.

Agora faremos o movimento de conjunturar a crise estrutural nos países periféricos tratando principalmente do Brasil, espaço em que os sujeitos da presente pesquisa vivem e atuam. Mas antes de apresentarmos elementos que possam explicitar conjuntamente as questões que dizem respeito aos sujeitos da pesquisa, cabe tratarmos de elementos de fundo sobre a formação do Estado Brasileiro e que, de certa forma, se expande para países latino-americanos.

Dentre as diversas correntes do pensamento de esquerda acerca da realidade brasileira, temos como fundamentais as advindas do Partido Comunista Brasileiro (PCB), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe¹⁵ (CEPAL), e da Escola da Dependência. Essas destacam-se por sua abrangência e representatividade no cenário de disputa ideológica e política, ainda que em períodos diferentes do desenvolvimento histórico da realidade do país e do continente. Não há dúvida de que o PCB, pela expressão política que tinha na época, e a CEPAL, tanto pela influência de seu arcabouço teórico quanto através da proposição de políticas públicas concretas aos governos democráticos em vigência no continente, difundiram de forma mais massiva suas teses. A Escola da Dependência possui hoje um largo alcance a partir das organizações dos movimentos sociais, sobretudo aqueles ligados às questões do uso e propriedade da terra, e em espaços de produção do conhecimento que se propõem à transformação da realidade brasileira na perspectiva da classe trabalhadora como um todo, de

¹⁵ Criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em 25 de fevereiro de 1948, com sede em Santiago, no Chile, com objetivo de monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da América Latina, assessorando as ações encaminhadas para a promoção e contribuindo para reforçar as relações econômicas dos países latino americanos com os demais do mundo. Após ampliou suas ações para países do Caribe (informações acessadas em novembro de 2010 no site www.cepal.org).

sentido internacionalista.

As teses do PCB traziam a leitura de que estávamos vivenciando relações pré-capitalistas, e a partir de uma leitura estreita e mecânica do processo revolucionário no Brasil, apontavam a tática de aliança dos trabalhadores com a burguesia nacional para derrotar o imperialismo e fazer a revolução burguesa no Brasil enquanto uma etapa do capitalismo rumo ao socialismo¹⁶, a partir de um programa que trazia reformas de âmbito nacionalista. Um dos principais elementos que subsidiavam essa leitura era de que havia uma necessidade de desenvolver as forças produtivas no Brasil, algo que só aconteceria passando para a etapa do capitalismo, juntamente com a burguesia nacional. Isso era a justificativa do atraso e da pobreza a que era submetida a classe trabalhadora no Brasil, jogando para as relações pré-capitalistas e o imperialismo estadunidense a culpa. Essa tática do PCB não era exclusiva no Brasil, mas era linha herdada do Congresso da III Internacional de 1928.

A análise da CEPAL consistia em caracterizar os países periféricos como subdesenvolvidos em relação aos países de capitalismo avançando, em que esses se utilizam do seu progresso técnico para incorporar valor as suas mercadorias, adquirindo assim mercadorias dos países periféricos por baixos preços, contribuindo para o atraso dos mesmos, impossibilitando o seu próprio desenvolvimento. O atraso era proporcionado pelo arcaico modelo agrário brasileiro, que entravava o avanço industrial. A proposta cepalina tinha a reforma agrária como um dos eixos centrais, assim como o desenvolvimento industrial a ponto de garantir que o progresso técnico e o desenvolvimento da indústria em vários ramos – para além do setor primário –, concorrendo, assim, de forma menos desigual com países de capitalismo avançados. Essa perspectiva indicava a possibilidade de países subdesenvolvidos avançarem a ponto de se tornar desenvolvidos. Esse desenvolvimento, conseqüentemente, não perspectivava uma transformação nas relações de produção, pelo contrário, as formulações da CEPAL propunham o desenvolvimento capitalista pleno e menos desigual na relação com os outros países ditos desenvolvidos.

As teses dependentistas desdobram-se em hipóteses que caracterizam o capitalismo do Brasil e dos países “subdesenvolvidos” como impossíveis de desenvolverem-se plenamente, como afirmava a tese cepalina e, de certa forma, a do PCB. O “subdesenvolvimento” é uma necessidade do próprio desenvolvimento do *capitalismo central* que relega às diferentes partes do mundo (América Latina, África e Ásia) papéis de fornecedores de matérias-primas e de

¹⁶ É importante registrar que a defesa dessa tese, que balizou as ações políticas do Partido por um longo período, não eram de consenso no interior do próprio. Caio Prado Júnior é um dos expoentes críticos a essa tese, e sua crítica se encontra registrada na obra *A Revolução Brasileira*, de 1966. O autor criticava a dedução a priori a partir de algum esquema teórico pré-determinado, que não levasse em conta a análise e interpretação da conjuntura econômica, social e política – bem como do processo histórico de que resulta – a ser transformada, no caso a brasileira.

mão de obra barata, baixando, assim, os custos absolutos da produção. Tomam parte assim da noção de um *desenvolvimento desigual e combinado* do capitalismo, em que segundo Trotsky:

ao aproximar economicamente os países e nivelar seus estágios de desenvolvimento, o capitalismo, no entanto, usa seus próprios métodos, quer dizer, métodos anarquistas que constantemente minam seu próprio trabalho, joga um país contra outro e um ramo da indústria contra outro, desenvolvendo algumas partes da economia mundial enquanto dificulta e atrasa o desenvolvimento de outras (TROTSKY, 2010, p. 102)

Significa que a acumulação capitalista se nutre dessa desigualdade, indicando a inviabilidade de desenvolvimento em termos de igualdade, exatamente pela relação de dependência existente entre os países. A radicalização das teses “dependentistas” levam a caracterização do “capitalismo dependente” que apresenta como única saída possível a ruptura com o sociometabolismo do capital, uma via revolucionária, e tem como seus principais expoentes Ruy Mauro Marini e Florestan Fernandes.

Para Fernandes (2009) o Brasil, a exemplo dos demais latino-americanos, submete-se aos ditamos imperialistas, caracterizando o capitalismo dependente. A maturação do capitalismo na América Latina gera um subdesenvolvimento socioeconômico, cultural e político, ou seja, não havendo a possibilidade de se desenvolver o capitalismo a um estágio superior de desenvolvimento. Isso se deve também a produção da união do arcaico ao moderno, provocando ou a arcaização do moderno ou a modernização do arcaico, rompendo e conciliando esses dois estágios. A dependência não é atribuída exclusivamente pela dominação externa, mas orquestrada num movimento que acontece a partir de dois tipos de dinamismos, “um que se impõem de fora para dentro, outro que se projeta de dentro para fora”, em que o fortalecimento dos centros hegemônicos depende dos países periféricos, e vice-versa (2009, p. 58).

As peculiaridades da economia latino-americana é que acabavam desviando o foco das análises segundo Marini, para formulações tais como a do PCB vista acima, do pré-capitalismo, ou da CEPAL, com perspectiva de desenvolver o capitalismo no Brasil a ponto de se igualar as formas avançadas. Para Marini (2007, p.138) o que se tem é “um capitalismo *sui generis*, que só adquire sentido se o contemplamos na perspectiva do sistema em seu conjunto, tanto em nível nacional, quanto, e principalmente, em nível internacional”.

Para o autor, é a partir da posição na divisão internacional do trabalho que se determina o sentido do desenvolvimento, na relação dos países latino-americanos com os grandes centros capitalistas. Tem aí a relação de dependência “entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da

dependência” (MARINI, 2007, p. 141). Um dos papéis da América Latina era garantir a produção e fornecimento de produtos para a subsistência de origem agropecuária para os trabalhadores dos países avançados. Como esses produtos, na relação de troca, eram adquiridos por baixos preços, acarretavam a diminuição do custo da força de trabalho, em que os salários, pautados nas necessidades básicas do trabalhador, acabavam baixando de valor. Outro elemento forte na relação dos países capitalistas avançados com a América Latina foi o fornecimento de matérias-primas para a indústria. Essa troca desigual, Marini apresenta que se deu a partir de uma maior exploração da força de trabalho dos trabalhadores latino-americanos, para compensar o baixo valor.

Vejam: o capital, a partir da divisão internacional do trabalho, aumenta a mais-valia relativa, ao adquirir por baixo preço produtos que conseqüentemente vão baixar o preço do valor da força de trabalho – salário – e os capitalistas latino-americanos, para garantir suas taxas de lucro, superexploram o trabalhador. Isso Marini aponta como “transferência de mais-valia, que se apresenta, desde o ponto de vista do capitalista que opera na nação desfavorecida, como uma queda da taxa de mais-valia e por isso da taxa de lucro”, tendo essa como a “essência da dependência latino-americana” (MARINI, 2007, p. 154 -162).

A concentração de capitais requisita a aplicação dos mesmos no exterior, na busca de melhores condições de desenvolvimento, força de trabalho mais barata e também um espaço para exportar equipamentos e maquinários obsoletos. Isso se soma à expansão de mercados para as indústrias pesadas dos países centrais, ao criar parques industriais na periferia, enquanto etapas inferiores e voltadas para a exportação. Isso acarreta uma ida ao exterior por parte dessas indústrias de países dependentes na busca de tecnologias para acelerar a produção e o crescimento (MARINI, 2007).

Pensar a atualidade do capitalismo dependente é olhar para a forma como o imperialismo se porta frente aos países periféricos nesse contexto de crise estrutural do capital. Detemo-nos no Brasil. Alguns elementos são centrais nessa caracterização, como a dívida externa, que no em 2009 atingiu a casa dos US\$ 277,6 bilhões, e que o governo dedica grande parte do seu PIB para pagamento de juros que não param de recriar essa dívida. Outro ponto que chama bastante a atenção é o papel assumido pelo Brasil na produção de tecnologia, cabendo ao mesmo exclusivamente trabalhar com inovações tecnológicas, e não com a produção de tecnologias, devido ao foco principal da produção, girar em torno de bens primários que não demandam avanço tecnológico. A produção de bens primários, enquanto foco da produção, como papel assumido na divisão internacional do trabalho, garante o papel de exportador assumido pelo Brasil.

O Brasil registrou o maior crescimento, entre as maiores economias, das exportações de recursos naturais na década, apesar das promessas de políticas para garantir um aumento no valor agregado das vendas nacionais. O País, segundo a Organização Mundial do Comércio (OMC), já o quinto maior fornecedor de produtos primários para a China e avançou mais que qualquer outra economia no setor. Diante da alta nos preços, 26% da arrecadação da pauta de exportação nacional é com produtos primários. Mas por conta da importação de petróleo, o Brasil já é também o 12^a maior importador de recursos naturais no mundo. (...) No caso do Brasil, o País é o 29^o colocado entre os maiores exportadores de recursos naturais do mundo. Mas ampliou suas vendas em 23,7% em média ao ano na década, a maior taxa entre as 30 principais economias. Só em 2008, aumentou suas vendas em 32% e totalizou US\$ 51 bilhões em vendas. Hoje, 26% das exportações nacionais são de bens primários, sendo 12% no setor de minérios. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 24 de julho 2010)

Aqui fica explícita a relação de dependência se levarmos em conta a expansão industrial chinesa, que demandou os bens primários para suas manufaturas e em que o papel do Brasil se tornou quase central nessa relação; ou seja, uma demanda conjuntural internacional alavancou o dito crescimento brasileiro tão aclamado pelo então presidente Lula. Em pesquisa realizada comparando a dependência da dinâmica externa, Filgueiras e Gonçalves (*apud* LEHER, 2010) demonstraram que no governo de FHC “para cada R\$ 100,00 formados na economia brasileira R\$ 14,00 dependiam da dinâmica externa. No governo Lula, em 2005, a situação estava pior porque para cada R\$ 100,00 produzidos na economia brasileira, R\$ 47,00 dependiam da dinâmica externa”. Na continuidade, Leher (2010) demonstra como o Brasil está *enforcado até o pescoço*:

(...) a economia brasileira está mais mundializada. Não há como sustentar que uma queda na atividade econômica global deixará o Brasil de fora. Ao contrário, o que nós podemos antever é um aprofundamento da especialização regressiva da economia brasileira intensificando a produção de matérias-primas e alimentos. Estamos caminhando para um processo em que o setor produtivo primário ganha maior dimensão na economia brasileira. Isso tem consequências estruturais porque se trata de um setor que envolve menos conhecimento, menos tecnologias e opera uma exploração predatória da natureza (LEHER, 2010, p. 9).

As consequências estruturais que são tratadas na citação acima, podemos evidenciar ao tratar do salário mínimo, um importante delineador de distribuição de renda. O salário mínimo atualmente estipulado pelo governo de forma arbitrária tem o valor de R\$ 622,00, com um singelo 'reajuste' de R\$ 73,00 em relação à cifra anterior. Segundo a indicação do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)¹⁷, o salário mínimo necessário deveria ser de R\$ 2.227,53 de forma a garantir os direitos constitucionais vitais básicos que remetem ao salário mínimo do trabalhador e para com a sua família, tais

¹⁷ <http://www.dieese.org.br/rel/rac/salminMenu09-05.xml> acessado em 15 de janeiro de 2010.

como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, contando com reajustes periódicos para preservar o poder aquisitivo. É perceptível a disparidade em termos numéricos, que os trabalhadores sofrem com o baixo salário mínimo, que muito pouco garante para sua sobrevivência. Se somarmos a isso o intenso sucateamento dos serviços públicos, o quadro se agrava mais ainda. O acesso que os trabalhadores no Brasil hoje têm aos serviços básicos, como saúde, escola, lazer, transporte vem sofrendo um amplo processo de mercantilização, perdendo o caráter público, passando para as mãos do setor privado, que coloca a lógica do mercado como balizador, impedindo que camadas mais pobres consigam acessar esses serviços. A saúde¹⁸ é um exemplo evidente disso, com as longas filas de atendimento, o sucateamento dos hospitais públicos, a disparidade em relação a hospitais privados, enfim, elementos que demonstram a perversa lógica da mercantilização.

1.6 O agronegócio e a agricultura camponesa: disputa de projetos.

Um ponto que merece destaque na nossa pesquisa é o agronegócio. O agronegócio dá uma nova face à questão agrária no Brasil. A questão agrária tem um peso significativo na conformação do Estado brasileiro. Hoje ainda ela se configura como um dos principais motores econômicos nacionais. Se em tempos remotos, a questão agrária aparecia inicialmente como *plantation* – modelo agrícola empregado nas colônias pela Coroa Portuguesa, proprietária de todas as terras, pautado em fazendas com grandes extensões de terra, utilizando centralmente mão de obra escrava e cuja produção, centrada em monocultivos, era destinada à exportação. Esse modelo é corroído pela primeira Lei de Terras do Brasil, a Lei número 601, de 1850, que implanta a propriedade privada no campo. Dessa forma, a terra se torna mercadoria, podendo ser comprada ou vendida por qualquer cidadão, mediante negócio com a Coroa. Nesse período inicia-se o processo de libertação dos escravos, a partir da luta deles próprios, consolidada pela Lei Áurea de 1888. A liberdade destes trabalhadores tornou-os, por não possuírem nenhum bem, quando muito assalariados dos fazendeiros, visto que concorriam com a mão de obra branca da imigração europeia que já se tornara também um bom negócio ao capital. Stédile (2005), ao se referir a essas duas Leis, indica que a Lei n.º 601 de 1850 foi o *batistério do latifúndio*, e que regulamenta e consolida a forma da grande propriedade fundiária, como estrutura injusta presente até os dias de hoje, e que essa deu início às favelas dos grandes centros, chamando a mesma de *mãe* das favelas.

¹⁸ A aprovação do Projeto de Lei Complementar 45/2010, permitindo a privatização de 25% da capacidade dos hospitais públicos de São Paulo, para atendimento de forma privada, explícita como o Estado se compromete como a saúde da população.

O quadro muda na década de 1930 em diante, com a mudança do modelo econômico e político brasileiro. A oligarquia rural perde o poder para a nascente burguesia nacional industrial, em que há uma subordinação política e econômica da agricultura para a indústria. O papel do campo era fornecer força de trabalho para a indústria em abundância, tendo também relevante papel na produção de produtos alimentícios a baixos preços para as cidades, e a produção de matérias primas para as indústrias (STÉDILE, 2005).

Como já apontamos, o agronegócio aparece como uma nova face da questão agrária no bojo da luta de classes, a partir da década de 1990 (FERNANDES, 2010). A estrutura fundiária continua pautada na enorme desigualdade de distribuição de terra, em que o Censo Agropecuário de 2006 aponta que 26% das terras privadas são de posse de pequenos agricultores; em contrapartida, 74% são de médios e grandes proprietários¹⁹. Para o agronegócio a relação de grandes propriedades privadas nas mãos dos latifundiários deve se vincular ao capital internacional. Especificamente, podemos caracterizar o agronegócio como um modelo de agricultura pautada em grandes extensões de terras, em que a mecanização é desenvolvida a ponto de requisitar pouca mão de obra, trabalhando centralmente com monocultivos, destinando a produção para exportação, com larga utilização de agrotóxicos e sementes transgênicas, o que, somado aos baixos salários dos assalariados e aos grandes investimentos estatais, garante sua alta produtividade. Segundo Bruno (2006) o agronegócio enquanto conceito expressa as operações comerciais que envolvem a produção agrícola, porém assume caracterizações que extrapolam esse conceito a partir da correlação de forças política no campo brasileiro:

Agronegócio é a expressão política, criada pelos próprios fazendeiros, para expressar a **unidade de classe dos proprietários de terra com o capital internacional**, e caracteriza esse novo modelo modernizado de subordinação da agricultura brasileira aos interesses do capital internacional. Com isso, por baixo desse conceito, escondem-se as contradições entre as frações da classe que atuam na agricultura (BRUNO, 2006, p. 2).

Ainda segundo os dados do Censo Agropecuário do IBGE de 2006, os grandes estabelecimentos agrários com mais de 1000 hectares empregam aproximadamente 800 mil pessoas, cerca de 4,6 % do total de pessoas que trabalham na agricultura brasileira, contra os 11,7 milhões de pessoas que trabalham em estabelecimentos de até 50 hectares, que representam em torno de 70% do total. Esse dado subsidia o entendimento de que o agronegócio, enquanto modelo agrário, contribui fortemente para o desemprego estrutural,

¹⁹ Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006/agropecuario.pdf>> Acesso em: 15 jan 2011.

representando a subordinação da agricultura brasileira aos ditames do capital internacional, através de poucas empresas transnacionais, que controlam grande parte da produção. Os dados da Revista Exame²⁰, demonstram que o agronegócio em 2009 foi responsável por 42% das exportações, e que, dos dez principais grupos do agronegócio no Brasil, somente três eram nacionais.

Em síntese, percebemos que o agronegócio representa o fenômeno explícito que abarca no seu bojo a lógica destrutiva, através da sua incansável exploração na busca da larga produtividade. O faz com ampla agressão ao meio ambiente devido a alta utilização de agrotóxicos, com monocultivos que comprometem territorialmente a biodiversidade, com a ampla contribuição ao desemprego pela alto índice de mecanização do cultivo. Representa, assim, uma forte expressão fenomênica da crise estrutural do capital, assumindo especificidades nacionais a partir do capitalismo dependente que impera no Brasil.

Um dos sujeitos desse processo é o Estado, que nessa última década, a partir de 2003, esteve sob comando de Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). A eleição de 2002, que o povo brasileiro elegeu Lula, trazia ventos de possibilidades para reverter o trágico quadro de desigualdade social, criando uma forte expectativa para resolver problemas de ordem estrutural no Brasil, tendo como um dos pilares dessa esperança a Reforma Agrária. Isso devido à vinculação que o PT, enquanto um partido de esquerda, e Lula, um líder sindical, identificado com as camadas populares, apresentavam.

Mas o que se viu foi totalmente diferente. A política do governo na questão agrária traz alguns pontos significativos de balanço (negativo). Primeiro, no que tange à redistribuição de terras, foi reduzida a uma política de assentamentos em vez de uma política de Reforma Agrária, na qual a promessa de assentar 400 mil famílias até 2006, foi reduzida a 163 mil famílias em novas desapropriações. Segundo, pela não atualização dos índices de produtividade da terra, prometido aos Movimentos Sociais em abril de 2007 pelo próprio presidente Lula, e novamente em 2009, fechando seu mandato com a pauta não revista. Outro ponto é a opção do governo pelo agronegócio, subsidiando-o com fortes linhas de crédito, destinando, em 2008, R\$16 bilhões para a agricultura familiar contra R\$100 bilhões para o agronegócio. Para Fernandes (2010) há uma ideia de que a questão agrária enquanto problema possa ser resolvida pelo mercado, integrando políticas públicas ao capital, quando qualquer mudança se dá nos marcos capitalistas:

Isso explica em parte a mudança do programa de governo do PT em relação à reforma agrária, entre as eleições de 1989 e as de 2002. No programa de

²⁰ Dado obtido a partir do acesso ao sitio Revista Exame. Disponível em < <http://exame.abril.com.br/>> Acesso em: 08 nov. 2010.

2002 foram suprimidos itens como a apresentação do número de famílias a serem assentadas e as críticas históricas do PT ao sistema de latifúndios e à alta concentração da estrutura agrária. O novo discurso do PT, ameno, conciliador e desenvolvimentista, o apoio do governo Lula às políticas de “reforma agrária de mercado” e a implantação de outros programas que visam incorporar a “agricultura familiar” às estratégias do agronegócio dão mostra dessa guinada no interior do PT (FERNANDES, 2010, p. 189).

O que fica evidenciado a partir desses rápidos elementos é que Lula e o PT optam pela não realização de uma pauta histórica do próprio partido, deixando a Reforma Agrária engavetada e milhares de sem terras *jogados na estrada*, contribuindo decisivamente para o aprofundamento do capitalismo dependente no Brasil, potencializando a opção pelo agronegócio, subordinado às transnacionais.

A expressão mais atual, do avanço dos interesses do agronegócio no território brasileiro, diz respeito a aprovação do novo Código Florestal. O mesmo possibilitará um maior ataque as florestas e as populações indígenas. Baseado na lógica neoliberal de desresponsabilização do Estado caberá aos estados e municípios definir quais serão as áreas de preservação permanente e reserva legal, tal fato, acarretará a sobreposição dos interesses privatistas aos interesses coletivos. Também, irá criar um cadastro ambiental rural que possibilita aos desmatadores tornarem-se inadimplentes por 20 anos, tornando tais criminosos impunes e incentivando novos desmatamentos. Além disso, o término das áreas de preservação permanente e a redução do limite de áreas de registro legal acarretará, junto ao aumento da impunidade o avanço do agronegócio a diversas localidades que sofrerão com problemas como erosão, uso descabido de agrotóxicos, enchentes e desmoronamentos.

A aprovação no novo Código Florestal, ao invés de proporcionar um maior recrudescimento legal às empresas estrangeiras que exploram o solo brasileiro, abre caminhos para a intensificação da expropriação dos recursos naturais, corroborando ainda na manutenção de uma enorme concentração de terras nas mãos de poucos fazendeiros. A sobreposição de vastos latifúndios que se empenham na produção de monoculturas para exportação sobre o modelo agroecológico para o consumo interno da população evidencia as contradições postas pelo agronegócio, trazendo a tona que o seu maior determinante e horizonte é a transformação de diversas culturas em mercadoria, corroborando para a continuidade e sobrevivência do capital em seu estágio de crise estrutural.

É sob essa conjuntura histórica que o avanço do agronegócio se faz visível, sendo a aprovação do Código Florestal a expressão mais profunda dos interesses ruralistas e do Estado brasileiro, que se alinha as demandas do capitalismo. Sob o discurso da possibilidade do aumento de áreas produtivas, o novo Código Florestal é aprovado, mesmo indo contra os interesses de ampla maioria da população e dos próprios limites da natureza, avançando sobre

terras que preservam uma densa biodiversidade e abrigam populações que historicamente se desenvolveram nesses locais, como os indígenas e os ribeirinhos.

Se conseguirmos visualizar enquanto sujeitos desse embate os latifundiários, o “capital internacional”, o próprio governo, os intelectuais²¹ e também a mídia burguesa, no outro lado da corrente temos os Movimentos Sociais, Partidos de Esquerda, Sindicatos, intelectuais e demais setores comprometidos com a luta histórica da classe trabalhadora, que se contrapõem ao capital e suas manifestações como o agronegócio. O mais importante setor que vem pautando esse embate é, sem dúvida alguma, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)²².

1.7 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no bojo da luta de classes.

Em acordo com Sampaio (2010, p. 404), o MST traz para a agenda política a pauta da Reforma Agrária impedindo “que as elites dominantes consigam legitimar formas de diluir a pressão camponesa pela terra”, incorporando diversos setores sociais de esquerda na pauta e na busca de uma correlação de forças favorável à luta pela terra. O autor destaca também que uma das principais virtudes do Movimento consiste em alterar o comando político da luta pela Reforma Agrária, da cidade para o campo, sendo que em outros tempos, as lideranças urbanas eram quem comandavam o processo, organizadas por partidos de esquerda, estabelecendo táticas e estratégias. Com a ascensão do MST essa relação muda, dando um papel protagonista aos camponeses (SAMPAIO, 2010).

Esse Movimento Social de grandes proporções atuais, com mais de 25 anos de combatividade, se forma no bojo das lutas sociais da ascensão da classe trabalhadora no Brasil no final da década de 1970 e início da década de 1980, junto às organizações como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e principalmente o PT, entre outras que retomaram o processo de luta, tendo como grande expressão a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Este movimento propôs-se desde o início a ser uma organização de abrangência nacional, devido à caracterização de que o problema da terra não estava concentrado de forma regional, e também para garantir uma amplitude que conseguisse minimizar o risco da repressão, muito forte no seu processo de formação e que continua latente ainda nos dias de hoje. Atualmente o Movimento está presente em 23 estados brasileiros e no Distrito Federal.

²¹ Aqui há alguns tipos de intelectuais que podemos nos deter, como os que tratam da Reforma Agrária como uma desnecessidade, e dos Movimentos Sociais como verdadeiros demônios, e outros, que antes defendiam a Reforma Agrária e o próprio MST, e atualmente são aliados ferrenhos da grande mídia e dos governos contra o Movimento e a Reforma Agrária. Citamos Zander Navarro e José de Souza Martins.

²² Optamos nesse estudo em não fazer uma retomada histórica acerca da formação do MST, entendendo que a mesma se encontra sistematizada já em diversos estudos, elencando alguns desses: Caldart (2000), Fernandes (2000) e Morissawa (2001).

As principais bandeiras do MST são a luta pela terra, a Reforma Agrária, e a Transformação Social. Pauta, assim, a luta contra a desigualdade social na distribuição de terras, através do processo de luta e enfrentamento ao Estado e aos latifundiários, tendo como principal instrumento a ocupação de terras articulada a outras formas de luta como as marchas, a ocupação de prédios públicos, greves de fome, entre outros. Todos esses atos buscam romper as cercas, físicas e políticas, das extensas fazendas dos latifundiários que nada produzem para o bem da humanidade, pressionando também os governos para que atendam suas reivindicações de ordem tática e também a Reforma Agrária.

O Movimento entende que a luta não se esgota com a conquista da terra, apesar de já se constituir um avanço devido à enorme desigualdade social no Brasil. Dessa forma, a proposta de Reforma Agrária organizada e perspectivada pelo Movimento (MST, 2010) se articula a um determinado projeto histórico, que visa romper com as relações de produção pautadas na propriedade privada dos meios de produção, na agressão ao meio ambiente através de agrotóxicos, e na exploração do trabalho que é subsumido ao capital, perspectivando, assim, a emancipação da humanidade como estratégia. Há um forte compromisso político por parte dos Sem Terra no sentido de garantir uma produção sustentada por outra matriz tecnológica, a agroecologia, que visa essencialmente uma produção livre de agrotóxicos, trabalhando com alimentos de qualidade e saudáveis, contrária a monocultivos, promovendo a agricultura de plantios diversificados, preservando o solo e as águas também, ao trabalhar com a reciclagem de nutrientes advindos da própria diversificação da produção, preservando a natureza e garantindo trabalho a todos.

O Movimento se constitui em caráter amplo, de tal forma que não é uma organização “fechada”, na qual seus sujeitos devem ser cadastrados ou associados. Pelo contrário, ao se pautar como um Movimento de massas há um forte trânsito de pessoas que entram e saem também da organização. Outro ponto relevante quando tratamos o MST como um Movimento de massas é que essa organização não é uma ferramenta de luta exclusiva de homens ou mulheres que estão ligados diretamente ao papel de dirigentes, ou que vão para a luta sozinhos sem suas famílias. Significa que o MST se propõe a ser uma organização de famílias sem terra. A organização também abre precedente para lidar com diversos públicos da sociedade e não exclusivamente o camponês. Ela lida com os trabalhadores despossuídos do 'simples' direito do trabalho, que foram expulsos da terra, levando em conta seus antepassados, e estão hoje nas periferias dos grandes centros urbanos, vivendo na pobreza, na miséria, sem meios de sustento, na barbárie, sem dignidade alguma.

Ao falarmos do MST é obrigatório tratar do amplo processo de criminalização que o mesmo sofre. Um processo que traz no seu cerne a vontade e a necessidade das elites de

liquidar com o Movimento devido à força social de esquerda que o mesmo representa atualmente e ao embate a que esse se propõe, que é denunciar de forma radical o agronegócio, trazendo para o debate político a questão agrária comprometendo o agronegócio. Os massacres de Corumbiara (1995), com onze mortos, de Eldorado dos Carajás (1996), com dezenove assassinatos e de Felisburgo (2004), com cinco assassinatos, dão o tom ao que falamos. No Rio Grande do Sul, sob comando da governadora Yeda Crusius – PSDB –, o MST sofreu diversos ataques, desde o assassinato de Elton Brum, em agosto de 2009, com um tiro pelas costas durante a desocupação do complexo latifundiário da Fazenda Southall em São Gabriel. Nesse mesmo episódio têm-se relatos de atrocidades cometidas por parte dos policiais militares (brigadianos), desrespeitando os mais elementares direitos de “prisioneiros”, tratando-os como “animais”, expondo-os ao sol forte durante o dia e o incessante frio da noite gaúcha, proibindo-os de alimentar-se, de hidratar-se, humilhando-os moralmente e praticando tortura não só física como psicológica, inclusive às crianças. Nesse mesmo bojo, há o fechamento das Escolas Itinerantes no Estado do Rio Grande do Sul, que é emblemático. O governo Yeda Crusius precarizou o processo formativo de centenas de crianças, sem atender as manifestações como a greve de fome dos educadores, reivindicando receber ajudas de custo e liberação das verbas para as Escolas. No início de 2009, por determinação do Ministério Público e a pedido do Governo Estadual, é determinado o fechamento das Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST. Scalabrin (2008) trata dos processos de criminalização nesse *novo jeito de governar*²³, apontando fatos que envolveram outros setores da classe trabalhadora, e indica que:

(...) o fato mais significativo de todos talvez tenha sido a atuação conjunta da Polícia Civil (60 agentes), Polícia Militar (800 policiais), Polícia Federal, Corpo de Bombeiros e Polícia Rodoviária Estadual, para empastelar, desbaratar, (...) o XXIV Congresso Estadual do MST. O alibi para a dissolução foi o cumprimento do mandado de busca e apreensão de R\$ 200, uma máquina fotográfica e um anel. Este exército de mil homens e aproximadamente cem viaturas, helicópteros, cavalaria, cercou todos acessos à comunidade da Cooperativa de Comercialização Regional (COANOL), no assentamento da Fazenda Annoni (berço do MST no Brasil). (...) Desde as seis horas da manhã nenhum dos mil e quinhentos participantes do congresso pode entrar ou sair do local. Todas as atividades programadas para o último dia, quando seriam tomadas as principais deliberações, foram suspensas. Os presentes queriam fazer valer seu direito de reunião; a PM queria ingressar e identificar criminalmente todos participantes. No final da tarde, cerca de 200 policiais ingressaram no local e revistaram os ônibus e alojamentos: nada foi encontrado (SCALABRIN, 2008, p. 5).

Ao trabalhar diretamente com os trabalhadores apartados da terra o MST, em sua

²³ Slogan do governo estadual de Yeda.

dinâmica organizada e construída historicamente, forja uma identidade para esses trabalhadores. Busca através dela romper com a baixa autoestima imposta pela submissão ao capital que explora os mesmos criando, assim, laços coletivos reafirmados e reforçados a partir da organização e da luta comuns. Esses indivíduos antes propositadamente subvalorizados no sistema produtivo passam a se compreender, então, como um “sujeito social Sem Terra, com a identidade de quem decidiu criar uma organização e lutar coletivamente pelo que lhe falta para ser o que mais sabe ser, um trabalhador da terra” se tornando assim membro de

(...) uma organização social que tem objetivos, princípios e uma estrutura organizativa que vai sendo ajustada às novas necessidades que a expansão permanente da sua atuação vai produzindo, mas que mantém como eixo central de sua identidade o modo de ser de um movimento social de massas, dirigido por trabalhadores do campo, e voltado para a realização da Reforma Agrária no Brasil (CALDART, 2000, p. 79-81).

Percebemos um dos motivos do Movimento também abarcar os assentados, ou Sem Terra que já conquistaram a terra. É esse enraizamento na organização, pautado na coletividade, que faz com que ao chegar na terra, ao conquistar o lote, os trabalhadores saibam que há mais companheiros embaixo das lonas, ainda lutando, ainda sem terra. Por isso a necessidade de manter a organização do Movimento junto aos assentados, como ponto de apoio aos ainda desprovidos de terra e, também, porque a proposta de Reforma Agrária transcende a conquista da terra, como já pontuamos adentrando ao processo produtivo, e como tática da Transformação Social que o MST constrói.

Os Congressos Nacionais são a maior instância decisória do MST, em que as definições são sintetizadas em palavras de ordem que condicionam o período próximo. No primeiro Congresso, em 1984, a palavra de ordem foi “*Sem Reforma Agrária não há democracia*”, tendo em vista o período de redemocratização pelo qual o país passava, demarcando a necessidade da Reforma Agrária como garantia de democracia. O segundo Congresso (1990) teve como sua síntese a palavra de ordem “*Ocupar, resistir e produzir*”, reafirmando a luta contra a criminalização das políticas neoliberais que estavam se iniciando e fortalecendo a organização interna e dos setores. No terceiro Congresso (1995) a palavra de ordem foi “*Reforma Agrária, uma luta de todos*”, conclamando a todos os setores para luta, tanto o campo quanto a cidade, buscando consolidar internamente a organização. O quarto Congresso (2000), com o lema “*Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio*”, já indica a relevância do MST no país na luta contra a onda neoliberal, articulando-se com diversos setores de luta internacionais, pautando o internacionalismo. O quinto e último Congresso

Nacional (2005), tirou a palavra de ordem que direciona as ações nos dias de hoje: “*Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular*”, em que apresenta a necessidade de um projeto popular para o Brasil, a luta contra as transnacionais, contra o latifúndio, e articulação internacional para enfrentar o neoliberalismo e o imperialismo, por uma sociedade justa e igualitária (MST, 2010).

Para potencializar a sua organização e o princípio da direção coletiva, conseguindo dar conta das tantas demandas, o Movimento reivindica, formula e cria uma estrutura organizativa democrática e participativa ampla, com “Setores de Atividades”, “Organizações Convencionais” e “Instâncias de Representação”. Os Setores de Atividades têm objetivo administrativo e de execução das tarefas de ordem mais específicas. Citamos alguns Setores: de Produção, de Comunicação, de Formação, de Educação, de Saúde, de Gênero, entre outros. Eles possuem uma estrutura organizativa interna, com escalas locais, regionais, estaduais e nacional. As Organizações Convencionais são transversais à estrutura organizativa do Movimento e os membros desses espaços atuam em outras instâncias também. Os exemplos mais característicos são o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). As Instâncias de Representação são os espaços de decisão do Movimento e organizam-se em Núcleos de Base (NBs), Coordenações (regional, estadual e nacional), Encontros, Encontro Nacional – a cada dois anos – e tendo como instância última o Congresso Nacional – a cada cinco anos – definindo as principais linhas de atuação do Movimento para o período subsequente (FERNANDES, 2010).

1.8 A educação, a escola e o MST.

Um dos temas que o Movimento vem se dedicando desde o seu surgimento é a educação do Sem Terra. Essa educação é alicerçada nas diversas esferas que o Movimento atua, desde organizar e construir novos valores que se contraponham às atuais relações de produção, perpassando pela formação política voltada para analisar a realidade, pela lógica da produção pautada na agroecologia, e outros diversos elementos que derivam de um processo educativo pautado na luta pela terra, na Reforma Agrária e guiada para a Transformação Social.

Para além da questão política e econômica, a educação de âmbito escolar é algo que faz o Movimento investir nesse debate, levando em conta que em áreas de assentamentos há 8.769 escolas localizadas em assentamentos da Reforma Agrária, e que dessas somente 373 oferecem ensino médio²⁴. Isso somado ao número alarmante de analfabetismo entre os

²⁴ Dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária realizada em 2004, consultada a partir de MST (2006).

trabalhadores do campo²⁵ que tem entre 16 e 32 anos, sendo de 40 %, atingindo 3 milhões dos quase 8 milhões de camponeses. Esse dado faz o MST se movimentar também no sentido de romper essas cercas que apartam os camponeses do acesso ao conhecimento escolar.

A preocupação com a educação das crianças Sem Terra, mais precisamente com a escola, surge desde seus primórdios, antes mesmo de se ter o MST. A demanda é criada pelas próprias crianças, que acompanharam seus pais na luta pela terra, nas primeiras ocupações do final da década de 1970 e início de 1980. A primeira escola vinculada ao Movimento vem de seu período de gestação, mais precisamente, em março de 1982. Um grupo de famílias que acampava na Encruzilhada Natalino ocupam o Passo da Entrada, local que perspectivavam para o futuro assentamento. Nesse acampamento, chamado de “Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida”, com 165 famílias, havia 180 crianças em idade escolar, sendo 112 em idade de alfabetização, com ingresso na 1ª série. Isso gerou preocupação nos pais, pois as crianças por não estarem na escola, estudando e se apropriando do conhecimento, aprendendo a ler, escrever, fazer contas, eles perderiam o ano letivo. Aqui vale registrar a presença de uma professora da rede estadual, Maria Salete Campigotto, casada com um Sem Terra acampado. Esse registro se deve pois ela impulsionou, junto as famílias e outros, a criação da escola no acampamento com os acampados, e a partir daí, dialogando com a Secretaria da Educação, que autorizou a construção da escola, em maio de 1982. O trabalho iniciou em seguida, em que Salete e outra educadora ficaram responsáveis pelo trabalho junto das crianças. Essa escola foi legalizada definitivamente em 1984, já no assentamento Nova Ronda Alta, em outubro de 1983 (MST, 2005).

Outro elemento relevante, nessa trajetória histórica, é a formação da equipe de educação do Acampamento da Fazenda Anonni. Essa ocupação com 1500 famílias tinha mais de 1000 crianças. A equipe se formou a partir da divisão de tarefas internas do acampamento, e quem compôs a mesma foram os interessados em trabalhar com as crianças. Com o passar dos meses, abriu-se a discussão acerca da necessidade da escola. A partir da divergência entre ter ou não a escola, entre a necessidade ou não da escola no acampamento, levando em conta o grande número de crianças em idade escolar e a demora na desapropriação da terra, deu se início ao levantamento do número de crianças e professores no acampamento, para ver a viabilidade e a necessidade. Com esses dados em mãos, e a decisão coletiva do acampamento em ter a escola, começou a negociação com o Estado para garanti-la. Essa demorou, e os Sem Terra da Anonni resolveram levantar um grande barracão para dar início as aulas (MST, 2005).

Aqui já se evidencia uma das fortes características do MST, a organização coletiva, envolvendo todos nessa empreitada pela escola. A partir da equipe de educação, levando em

²⁵ Dados consultados no site da Agência Brasil agenciabrasil.ebc.com.br acessado em 13 de dezembro de 2010.

conta a reestruturação interna do MST que cria os setores de atividades, é criado o Setor de Educação, em 1987. O Setor de Educação surge da necessidade concreta da educação das crianças e jovens Sem Terra, resultado da organização principalmente de pais e professores:

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida (CALDART, 2000 p. 28).

Nessa citação já fica evidente que a tarefa do Setor de Educação, ao retomar as primeiras experiências de escola em acampamento e assentamento, olhando para o todo do Movimento, é maior do que a conquista de escolas. Ao olhar para o todo do Movimento, significa uma relação de coerência com a proposta desse, na própria inter-relação entre os objetivos estratégicos do MST, da luta pela Terra, da Reforma Agrária e pela Transformação Social. Dessa forma o que fica explícito na discussão acerca da escola é a disputa de projeto para o campo e, conseqüentemente, de sociedade. Portanto, reivindicar uma discussão mais profunda na formulação de que educação está se propondo, para quê essa educação e essa escola deve ser direcionada. Sendo assim, a partir dessa reflexão e desse movimento, entende a escola, e a educação que essa escola reivindica, como dimensões fundamentais da luta que o MST desencadeia. Isso indica que o MST tensiona as próprias relações sociais hegemônicas nas diversas esferas da vida que atua, e que a educação, mais precisamente a escola, deveria ser tensionada também.

Nessa caminhada do Movimento um marco importante é a formulação dos Princípios da Educação no MST: Filosóficos e Pedagógicos. É relevante pois demarcam o acúmulo de debate acerca da educação que o Movimento havia feito, servindo como base de reflexão e prática para a educação e escola do MST. Dessa forma, os Princípios Filosóficos remetem à visão de mundo, às concepções mais gerais em relação a educação, o homem e a sociedade, relacionados aos elementos estratégicos do trabalho educativo do MST. Os Princípios Filosóficos são: 1) Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas, e; 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana. Já os Princípios Pedagógicos dizem respeito a como concretizar e refletir a educação a partir dos Princípios Filosóficos. Os Princípios Pedagógicos são: 1) Relação entre prática e teoria; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino

e de capacitação; 3) A realidade como base da produção do conhecimento; 4) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos estudantes e das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e das educadoras; 12) Atitude e habilidades de pesquisa, e; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005, p. 159-179).

A educação é entendida pelo MST como o processo de formação do ser humano, que se dá através das práticas sociais em que estão inseridos, e num sentido mais amplo da própria inserção na sociedade. O processo educativo não está solto ou desvinculado de projetos mais amplos como o de sociedade, pelo contrário, há sempre um vínculo imediato e mediato a determinada concepção de mundo e de homem, acarretando assim uma vinculação a projeto de sociedade. No caso do MST, há uma busca de contraposição, teórica e prática, à lógica do capital para a educação, assumindo uma perspectiva de classe, da classe trabalhadora.

Nessa concepção a educação é mais ampla que a escola, e se critica o reducionismo, fruto da lógica capitalista, de tomar a educação como sendo igual à instrução institucionalizada escolar. Essa visão não implica em tirar a relevância da escolarização, compreendendo a escola como um importante espaço para trabalhar com as dimensões do ser humano:

Para nós educação é mais do que escola. A educação diz respeito ao complexo processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados. Mas a educação escolar é um componente fundamental neste processo: um direito social e subjetivo de todos e um dever para os membros de uma organização com os objetivos que temos (MST, 2006, p. 8).

Dada essa importância à escola, o MST ocupa esse espaço, a partir da sua concepção de educação e de seu projeto de sociedade, com a especificidade dos sujeitos que compõem essa organização, os sujeitos do campo, colocando-a em movimento.

Para tal, o MST no seu percurso vem forjando um jeito de formar o sujeito Sem Terra a partir da organização de uma Pedagogia que responda a esses anseios: a Pedagogia do MST, ou Pedagogia do Movimento²⁶. Essa Pedagogia indica que o próprio Movimento se constitui como o grande educador, lidando com diversas matrizes pedagógicas, sendo as principais: *luta social, organização coletiva, terra/trabalho/produção, cultura e história* (CALDART, 2000, p.

²⁶ Caldart (2010, p. 69) faz questão de demarcar que não se trata de uma nova corrente teórica da pedagogia, mas sim “um jeito de trabalhar com as diferentes práticas e teorias de educação construídas historicamente desde os interesses sociais e políticos dos trabalhadores” tendo a dinâmica do MST como referência histórica.

208-236). E o MST entende que a escola pode ser um lugar privilegiado para que essas matrizes pedagógicas se coloquem em movimento, de modo a garantir o vínculo da educação escolar com a vida concreta, em movimento.

É assim que a organização do trabalho na escola objetiva ser diferente. Essa escola diferente, diferencia-se da escola tradicional, que é apartada da vida, que o conhecimento gerado não se vincula com a realidade das crianças. Assim o contraponto inicialmente é ligar a escola às questões da vida dos Sem Terra, de maneira íntima ao intenso processo de luta, seja no acampamento ou no assentamento, em que a escola influencia e deixa se influenciar por esse meio, em que “sem toda a clareza sobre o tema e sem objetivos bem definidos, desde as primeiras experiências e discussões entre pais e professores apareceu a preocupação com o vínculo necessário entre ensino e trabalho” em que a insistência na “escola prática, é principalmente em conhecimentos sobre o trabalho na terra” (MST, 2005, p. 24). O projeto de campo aqui é exposto. A relação entre o ensino e o trabalho, demarca qual projeto de campo está em perspectiva na escola, o do capital ou o da classe trabalhadora com os Sem Terra, em outras palavras, o do agronegócio ou o da agricultura camponesa.

A escola para o MST, pauta-se também na apropriação e produção de conhecimentos socialmente úteis, levando em conta as reais necessidades que esses sujeitos demandam. Rompe então com a visão de transmissão mecânica de conhecimentos, em que o professor detém esses e aos alunos se destina passivamente a escutar e a aprender, ou seja, os educandos assumem o papel de sujeitos ao se apropriarem e produzirem conhecimentos científicos que auxiliem na compreensão e na intervenção na realidade, na resolução de problemas concretos da vida, colocando a escola como um espaço que contribua também para tal, na busca de organização de novas relações sociais.

Para tal, outro ponto que a Escola do MST está diretamente vinculada, como já apontamos, é com a luta. A luta é pautada pelos marcos estratégicos do MST, em que as ações, as táticas são direcionadas no sentido da transformação da sociedade em direção ao socialismo. O papel da escola também se coloca como formação de militantes para a continuidade do processo de luta, que não cessa com a conquista da terra. Na escola esse movimento se dá de diversas maneiras, desde a relação do MST com a escola, a participação e a reflexão dessas acerca da luta, a organização dos educandos na direção coletiva da escola, lidando com a própria cultura camponesa, a análise e a intervenção na realidade visando a transformação da sociedade, em que crianças e jovens sejam formados e escolarizados já nessa perspectiva.

Esse movimento que o MST demanda e constrói para a escola é de tamanha complexidade que, como vimos, extrapola os seus limites. Para o MST essa diferença em

relação à escola capitalista, se forja como uma verdadeira transformação da escola. Caldart (2010) aponta a necessidade da transformação da escola estar ligada ao projeto histórico que o MST organiza, ancorado no projeto histórico da classe trabalhadora como um todo, ou seja, essa transformação não é algo isolado, mas como parte de transformações maiores. Para a autora, a transformação deve ser em suas “finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constitui e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo (...) e na forma que trabalha com o conhecimento”(CALDART, 2010, p. 67).

A educação no Movimento, colocando em diálogo o acúmulo prático e teórico sobre a formação dos Sem Terra e a Pedagogia Socialista, assume como objetivo a formação integral do ser humano, na própria relação entre as dimensões da sua vida, desde a dimensão do trabalho, da cultura, da organização política, do lazer, entre outras, e uma formação vinculada à prática social dos seus sujeitos. Dessa forma a educação é entendida como “um processo intencional de busca do desenvolvimento omnilateral do ser humano, que reúne capacidades para atividades tanto manuais como intelectuais, que trabalha diferentes dimensões que permitem o cultivo de uma personalidade harmônica e completa” (CALDART, 2010, p. 65-6).

Acerca da matriz formativa, visa superar o reducionismo burguês que joga todo o peso para a dimensão cognitiva, centrada exclusivamente em conteúdos e também a dimensão comportamentalista, mas envolver as diferentes dimensões, o que requer “descentrá-la da sala de aula e especificamente do ensino: a escola toda, sua organização, seu ambiente, suas relações sociais, é que deve educar, ser pensada com intencionalidade educativa”, evidenciando que na concepção de escola do Movimento “a organização do trabalho pedagógico não está, então centrada na transmissão dos conteúdos, mas não os nega nem relativiza sua importância e sim ao contrário quer dar mais sentido a eles pela busca permanente de seu vínculo com a realidade (CALDART, 2010, p. 80-81).

A proposta do Movimento sobre o ensino médio, alicerçada nessa concepção que brevemente apresentamos, traz que a discussão deve partir da juventude das áreas de Reforma Agrária. Objetiva assim “desenvolver e consolidar nos jovens uma visão de mundo articulada a valores e identidades que vão assumindo nesta fase da vida”, tendo como um dos debates fundamentais a formação para o trabalho. Essa faz “parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, não se separando de uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo e que se centra na chamada educação tecnológica ou politécnica”, se apropriando dos conhecimentos científicos mais complexos e específicos do campo, na relação com o trabalho ligado a esta especificidade, garantindo um “vínculo orgânico entre o currículo escolar e os eixos do projeto de desenvolvimento dos

assentamentos” destacados pelo Movimento principalmente a cooperação e a agroecologia (MST, 2006, p. 16).

É a partir da realidade concreta do campo em disputa – agronegócio X agricultura camponesa – como objeto de organização do conhecimento e da própria intervenção desses sujeitos, que se deve organizar formas que permitam a apropriação e a articulação concreta entre os conhecimentos científicos mais complexos e específicos do campo. O trabalho agrícola está na base da produção da existência dos trabalhadores do campo, e é para ele também que esses devem ser formados garantindo um “vínculo orgânico entre o currículo escolar e os eixos do projeto de desenvolvimento dos assentamentos” destacados pelo Movimento principalmente a cooperação e a agroecologia (MST, 2006, p. 16).

A perspectiva da práxis deve ser a direção dessa formação, embasada numa sólida concepção de mundo e de homem, de educação e de escola, pautada pelo projeto histórico da classe trabalhadora, na supressão real da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. E seu objetivo está para além de uma formação do trabalhador que possibilite a inserção crítica em processos produtivos, vislumbrando também que essa formação contribua no processo educativo de lutadores dirigentes da classe trabalhadora.

Para operacionalizar essa formulação, o MST (2006, p. 18) aponta que a organização do trabalho escolar e pedagógico deve fundamentalmente combinar de forma real, processos de gestão participativa, a inserção em processos de trabalho, práticas de convivência pautadas em outros valores, e uma organização de estudos que favoreça a integração curricular, o respeito e a valorização dos diferentes saberes e a articulação entre conhecimento, trabalho, cultura e luta social. A articulação desses elementos possibilita a formação para o trabalho almejada pelo MST.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesse capítulo apresentamos a discussão dos aspectos teórico-metodológicos utilizado na pesquisa. A opção feita é pelo materialismo histórico dialético, mesmo entendendo como uma aproximação ao mesmo, pois entendemos que esse é o único, que ao trazer enquanto unidade as dimensões de concepção de mundo, método de análise, e práxis, consegue realizar uma crítica radical a lógica do capital, propondo a superação do mesmo. Explicitaremos de forma breve as categorias do método: historicidade, contradição, totalidade, práxis, mediação. Em seguida, apresentamos nossa metodologia articuladora e as técnicas que utilizamos para coleta de informações e dados acerca do fenômeno que pesquisaremos. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, adotamos a metodologia do estudo de caso como articuladora das nossas técnicas e procedimentos de coleta e análise de dados, na relação com o método já exposto. As técnicas serão o estudo de caráter exploratório a análise de documentos, a observação participante, e, as entrevistas semi-estruturadas. O objetivo da manutenção desta parte da dissertação enquanto um capítulo foi de possibilitar aos leitores de forma rápida uma incursão no caminhos e em alguns fundamentos para análise que nos valem.

2.1 Concepção de mundo, método de análise e práxis

O método que utilizamos nessa pesquisa se coloca a partir de determinadas demandas e não exclusivamente como uma escolha teórica. Essa relação acontece não como mera opção individual, em que decidimos por esse ou aquele referencial, mas por pressupostos ético-políticos assumidos a partir da concepção de mundo que temos e seus desdobramentos, e conseqüentemente das relações político-organizativas que estabelecemos. Dessa forma, as individualidades, se contrapondo ao individualismo, se entrelaçam e se transformam a partir de demandas explanadas na relação de trabalho e militância que vem nos forjando como pesquisadores, na relação com determinada coletividade. Assim, é válido indicar que as necessidades que visualizamos dizem respeito à crítica radical do atual modo de produzir a vida e, conseqüentemente, buscar formas de atuação que possibilitem a transformação deste.

Para tal, continua viva e forte a elaboração feita, principalmente, por Marx e Engels, Lenin, Gramsci e Trotsky, entre outros. Significa dizer de forma objetiva, que dentre as opções – no que tange à análise da sociedade e para além de análises simplistas que buscam manutenção da mesma ou meras reformas – se objetivarmos transformar a mesma precisamos levar em conta o processo histórico da humanidade. Fundamentamo-nos, assim, numa

concepção de mundo que joga para o homem o papel de sujeito histórico capaz de realizar a tarefa histórica de transformação social, que consegue apreender o movimento do real tendo como base a prática, num sentido que envolva a complexidade das relações, para além de singularidades ou do exotismo, somente o materialismo histórico dialético dá conta de tal tarefa de maneira radical.

As formulações acerca dos métodos para analisar a sociedade e, conseqüentemente, servir de subsídio para as pesquisas, fundamentam-se centralmente em determinada concepção de mundo, em que pontualmente se dividem em duas: idealista e materialista. A grande questão que fundamenta essa divergência de ordem básica remete à primazia entre matéria ou pensamento. A corrente materialista defende que a matéria precede ao pensamento e que esse é propriedade da mesma; diferentemente, a vertente idealista coloca a primazia no pensamento, precedendo a matéria e essa como elemento secundário.

Como dissemos, destes dois grandes campos desdobram os métodos de análise da realidade, cada um com suas especificidades. De forma geral, delimitamos que a partir da concepção de mundo idealista, os principais desdobramentos referentes à teoria do conhecimento dizem respeito ao positivismo e à fenomenologia; e no materialismo, o marxismo como principal expressão.

Pensar a nossa pesquisa a partir do enfoque positivista consistiria, de modo geral, em analisar nosso fenômeno – o trabalho no IEJC – de forma isolada, atomizada, concentrando nossas análises exclusivamente em fatos observáveis passíveis de comprovação empírica através de dados objetivos, efetivando a análise de forma neutra, nos abstendo de qualquer formulação prévia, valores, ou questões de ordem política. Estaríamos privilegiando, assim, uma visão funcionalista do próprio objeto, em que esse se relaciona a partir ligações lineares com outros fenômenos e, conseqüentemente, construindo um caráter a-histórico para o fenômeno. Esse objetivismo desconsidera friamente as questões subjetivas, mais precisamente as demandas da humanidade e, ao trabalhar com os fatos isolados, buscando relações lineares, não trabalha com a essência dos fenômenos, mas, pelo contrário, evidencia somente as suas conseqüências ou efeitos.

Se, por outro lado, trabalhássemos nosso fenômeno a partir do enfoque fenomenológico, a questão central estaria na interpretação com objetivo de captar os significados do fenômeno levando em conta o sujeito, o que avança em relação à perspectiva anterior. Porém, o coloca numa relação tamanha que não leva em conta as múltiplas relações que esse estabelece e faz um recorte estanque, não considerando relações mais amplas e complexas, impossibilitando generalizações a partir da relação singular totalidade, também de forma a-histórica, não apreendendo o movimento contraditório inerente ao fenômeno.

A partir dessas rápidas caracterizações, evidenciamos os limites acerca desses dois métodos de análise. Inicialmente, ao terem uma concepção de mundo idealista, como se a consciência determinasse e precedesse a matéria, como se o movimento das ideias nelas mesmas tivesse a capacidade de realizar a mudança. Apresentam também como principais limites os que dizem respeito à não historicidade dos fenômenos e também a falta de relação com a totalidade, remetendo a um entendimento da realidade de forma estanque e possível de fragmentações, não captando os movimentos e as contradições.

Essa é uma das principais divergências de Marx com Hegel²⁷. O último apresenta um arcabouço teórico que abstrai os problemas práticos da vida dos seres humanos, tendo nessa abstração o pressuposto elementar das relações estabelecidas entre os homens. Assim, Marx e Engels apresentam os momentos que coexistiram desde os primórdios da história, demarcando que “o primeiro pressuposto de toda existência humana (...) é o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história”. Apresentando tais momentos, os autores caracterizam o primeiro como aquele em que “a produção dos meios para satisfação das necessidades, a produção da própria vida material” e que se mantém, após milênios de humanidade, como “condição fundamental de toda a história”. Sendo assim, a partir da satisfação dessas primeiras necessidades, criam-se novas necessidades que se caracterizam como o segundo momento do desenvolvimento da sociedade. O terceiro momento, que nesse movimento de criação e recriação, de satisfação de necessidades o próprio homem vai se forjando, a necessidade de procriação através da relação da mulher com o homem. Segue a partir daí na própria relação entre os homens, se configurando como uma verdadeira relação social, sendo “social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Na sequência do debate, é apresentando finalmente a consciência, como algo advindo da matéria – diferente da relação estabelecida pelos idealistas – e sendo “contaminado” pela mesma, caracterizando assim a consciência como um “produto social e continuará sendo enquanto existirem homens” (MARX E ENGELS, 2007, p. 33-35).

Na discussão com os filósofos alemães acerca da libertação do homem, Marx e Engels (2007) apresentaram que essa é um ato histórico e não um ato do pensamento, determinada pelas condições históricas materiais da indústria, comércio, agricultura, entre outros, demonstrando no debate com Feuerbach, acerca do materialismo, que o limite desse é não ver como o

(...) mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas produto da indústria e do

²⁷ Ver MÉSZÁROS, I. Para Além do Capital. Campinas/SP, Boitempo, 2009.

estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas (MARX; ENGELS, 2007, p. 30)

Evidenciamos dessa forma, que o materialismo histórico dialético traz no seu bojo a concepção de mundo pautada na materialidade das relações estabelecidas pelos homens ao produzirem sua existência, pautada nas suas necessidades e no próprio modo de produção, sofrendo esse também ao longo da história transformações e se apresentando sob novas formas. Essa materialidade, em momento algum, descarta as ideias, pelo contrário, busca a síntese do material com as ideias. Marx demarca isso ao indicar que o

(...) concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2007, p. 256).

Esse clássico trecho do Método da Economia Política de Marx nos demonstra que o seu método indica que a pesquisa que se oriente por ele, ao apreender o *movimento do real*, implica em um ponto de partida empírico, caótico como o próprio Marx disse. Porém está ainda num campo aparente, sem desvelar seu verdadeiro sentido, manifestando-se de forma fenomênica sem conseguirmos atingir a verdadeira essência, em que se deve romper com essas primeiras impressões, fazendo o movimento a partir do conhecimento e da ciência, de uma busca para além desse campo aparente, no sentido da sua essência, com sucessivos movimentos de aproximações, de idas e vindas ao fenômeno, sempre com um acúmulo novo, na busca do concreto pensado como ponto de chegada. O ponto de chegada “dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2007, p. 256).

Abaixo, uma longa citação de Kosik nos auxilia na distinção do movimento do real, apresentado acima, do *movimento do pensamento*, apresentado abaixo:

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatividade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O

progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como um método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos seus planos e dimensões. O processo de pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitante delineado, determinado e compreendido (KOSIK, 2002, p. 36-37).

As colocações feitas acima trazem em si categorias centrais para o marxismo, tais como a totalidade, historicidade, mediação, contradição e a categoria da práxis. A análise da obra de Marx e de Engels nos demonstra isso. Dessa forma, pretendemos apontar aqui as categorias que nos auxiliaram na análise e síntese acerca do fenômeno proposto para esse estudo. Faremos um esforço de brevemente explicitar nosso entendimento acerca dessas categorias, munidos pelo auxílio teórico previamente sistematizado, arcando com os limites de uma explicitação pontualizada como essa que vamos fazer, em que corremos o risco de estancar e formalizar as mesmas.

Olhar para o nosso fenômeno, o trabalho no IEJC, sendo essa uma escola de um Movimento Social que questiona e propõe contra a lógica do capital, o MST, de forma totalmente isolada, sem relacionar com outros fenômenos, sem articular com um todo que o determina, sem levar em conta o próprio movimento estabelecido entre as partes e o todo e vice-versa, sem dúvida alguma não apreenderíamos o real movimento inerente do fenômeno, ou melhor, não conseguiríamos buscar a essência desse fenômeno, com suas múltiplas determinações.

Dessa forma, entendemos a totalidade enquanto a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido²⁸”. A noção de que “cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” nos auxilia para buscar realizar o movimento da aparência para a essência desse fenômeno, em que esse fenômeno isolado, abstrato, só assume a veracidade e a concreticidade ao se relacionar novamente com o todo (KOSIK, 2002, p. 44-49).

É relevante demarcar o papel da categoria da mediação para nosso estudo. Ela se dá pela relevância que tem no processo de decomposição do nosso fenômeno, tendo em vista ser essa categoria que garantirá a relação com o todo, diferente de uma relação imediata ou linear. Ciavatta indica que a mediação “não é um instrumento analítico de mediação quantitativa do

²⁸ Diferentemente da visão dos que entendem a realidade “como um conjunto de todos os fatos” o que impediria o ser humano de “abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística” (Kosik, 2002, p. 43)

comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas, sim, é a especificidade histórica do fenômeno” situando dessa forma “no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais”. A autora apresenta as diferenças e equívocos²⁹ da utilização do termo mediação com sentido de meio:

Os meios são instrumentos, são elos, pontos de ligação. Vistos sob o conceito de mediação, os objetos revelam-se como processos sociais complexos, com significados diversos, dependendo dos sujeitos atuantes e da dinâmica dos fenômenos envolvidos. (...) É no campo da particularidade que se situam as mediações. (...) A categoria mediação permite trabalhar com a singularidade empírica, com o local, com o tempo breve dos acontecimentos, não como objetos individuais, isolados, mas na sua articulação com o contexto, com a cultura, com o mundo do qual fazem parte (CIAVATTA, 2001, p. 142-153)

A categoria da historicidade também assume centralidade em nosso estudo. Ela tem uma íntima relação com a categoria da totalidade e da mediação, pois é inimaginável as mesmas sem a historicidade dos fenômenos e do próprio mundo. Ela ganha relevância, tendo em vista o tão aclamado discurso do fim da história, que busca perpetuar a lógica do capital. Além dessa categoria garantir um processo de problematização a partir do fenômeno, que envolve sujeitos de determinado processo, e que buscam a partir da análise da realidade questionar a mesma assim como perspectivam transformá-la, ela traz em si a certeza de possibilidades diferentes à eternidade da lógica do capital³⁰. Essa categoria apresenta também, ao olharmos para o movimento da humanidade, um movimento histórico, que perpassa milhares de anos, dando substancialidade para nossa concepção de mundo ao se pautar nas relações materiais estabelecidas entre os homens, ao ter o caráter histórico presente, em que esse garante a apreensão das transformações vividas pela humanidade a partir do seu principal sujeito: o ser humano. Marx ao discutir a historicidade no Método da Economia Política, traz presente que essa garante que os fenômenos mais desenvolvidos dão conta de explicar outros demais:

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada. As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua própria organização a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva arrastando, enquanto que tudo o que fora antes apenas indicado se desenvolveu, tomando toda sua significação. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco (MARX, 2007, p. 262).

²⁹ Na linguagem comum e principalmente no discurso acadêmico (Ciavatta, 2001, p. 153)

³⁰ Indicamos a leitura de Mészáros (2005), em que o autor debate (no capítulo 1) com Hegel e Hayek (capítulo 4) acerca do fim da história, cada um com suas peculiaridades acerca do debate, porém com o mesmo fundo: a eternização apologética da lógica do capital.

Freitas demonstra a relevância ao tomarmos o estado atual e mais desenvolvido do objeto “pois permite que a compreensão do mais avançado ilumine etapas menos avançadas pelos quais o objeto investigado foi se formando ao longo do tempo”(FREITAS, 2007, p. 53). Dessa forma, assumir a historicidade implica numa relação entre a estrutura e a conjuntura. Como demonstra Frigotto e Ciavatta (2006, p. 27), o “campo estrutural fornece a materialidade de processos históricos de longo prazo e o campo conjuntural indica, no médio e no curto prazo, as maneiras (...) as forças sociais disputam seus interesses e estabelecem relações mediadas por instituições, movimento e lutas concretas”. Boron (2007) explica que para o marxismo, a história compete a “sucessiva constituição de conjunturas”, sendo assim, cabe ao assumirmos essa categoria, juntamente ao materialismo histórico dialético, buscar o movimento que determina esse fenômeno, e como ele se porta nas determinadas conjunturas, principalmente a atual. O mesmo autor apresenta que “Marx sintetizou sua visão não determinista do processo histórico quando prognosticou que, em algum momento e seu devir, as sociedades capitalistas deveriam enfrentar o dilema de ferro engendrado por elas mesmas: socialismo ou barbárie” (BORON, 2007b, p. 48), indicando dessa forma a falta de veracidade para as análises fatalistas que indicam a lógica do capital como algo eterno e insuperável, isso a partir das próprias contradições engendradas por esse sistema, não como um determinismo acerca da transformação, mas, pelo contrário, indicando a possibilidade histórica da emancipação.

A contradição se coloca como relevante categoria, pois é a partir da unidade e luta dos contrários, incluindo-se e excluindo-se, que vai se dando o movimento. Esses contrários, enquanto opostos e com unidade pois um não pode existir sem o outro, e estando em contínua interação, se encontram no interior do fenômeno e ao travar uma incessante luta, vão gerando o movimento na busca de passagens para o desenvolvimento do fenômeno para níveis superiores. É a partir dessa leitura de movimento que daremos conta de explicitar questões referentes ao nosso fenômeno da pesquisa, entendendo que esse se coloca num patamar de questionamento da ordem vigente, que traz em si elementos do novo, mas que sofre com inúmeras contradições a partir da lógica do capital.

Por fim, a categoria da práxis nos é de grande valia. Ela demonstra que um estudo, uma pesquisa que se propõe a utilizar o marxismo, deve trazer em si a perspectiva de transformação da realidade, e não meramente explicitar, compreender, explanar fatos ou fenômenos da realidade. A conhecida citação de Marx de que os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo, presente nas Teses sobre Feuerbach, dão o sentido que indicamos para a pesquisa. Boron (2007b, p. 49), ao pontuar as causas da deserção

de antigos intelectuais que se valiam do marxismo para suas análises³¹, faz questão de recordar

(...) quantas vezes necessário for, que Marx não estava interessado em desvendar os mais recônditos segredos do regime capitalista por mera curiosidade intelectual, mas sim se sentia urgido pela necessidade de transcendê-lo, dada a radical impossibilidade de construir dentro das suas estruturas, um mundo mais justo, humano e sustentável.

Frigotto (2008, p. 74-81) nos demonstra que o materialismo histórico dialético traz em si três unidades: concepção de mundo, método de análise, e por fim como práxis. A partir dessa última, o importante no conhecimento da realidade “não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para a prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”.

2.2 Metodologia articuladora: estudo de caso

Entendemos o estudo de caso como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”, em que “suas características são dadas principalmente por duas circunstâncias: pela *natureza e abrangência* da unidade, e pela *complexidade* do estudo de caso, esta determinada pelos suportes teóricos” ou seja “a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda o assunto” (TRIVIÑOS, 2009, p. 134). Sendo assim, essa metodologia possibilita um amplo aprofundamento no fenômeno, subsidiado por determinado referencial teórico que garantirá a análise e reflexões teóricas científicas para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Para Molina (2004, p.99) “no âmbito educativo, o estudo de caso pode ser definido como sendo aquele que se ocupa da compreensão de uma ação educativa em uma dimensão específica” tendo como grande vantagem “o fato desse conectar-se rapidamente com a realidade” possibilitando maior interação “teórico-prática e por isso, afastar mais os riscos de simplificações”, em que através dele “podemos teorizar a partir da prática, teorizar sobre a prática ou teorizar quanto a transformação desta”. Isso embasado pela categoria da totalidade e da práxis, substancia a análise das especificidades que o fenômeno tem na relação com outros fenômenos e com a totalidade.

Essa mediação com a totalidade indica que o caso “escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências” (SEVERINO, 2007, p. 121). É partindo dessa constatação, alicerçada na teoria que buscamos não somente compreender o fenômeno do trabalho no IEJC, mas apontar contradições, avanços que o fenômeno apresenta, as inter-

³¹ Segundo o autor, dois fatores são os mais importantes nesse sentido: “a formidável hegemonia ideológica política do neoliberalismo e o afinamento da sensibilidade pós-moderna” (Boron, 2007b, p. 49).

relações que possam estabelecer com outros fenômenos, possibilidades de mudanças e transformações, e também generalizações para subsidiar a discussão acerca do ensino médio nas escolas do campo.

A partir do método e da metodologia assumidas em nossa pesquisa, delimitamos as seguintes técnicas de coleta de informações ou dados acerca do fenômeno a ser pesquisado: um estudo de caráter exploratório, a análise de documentos, a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas.

Realizamos duas incursões ao campo de pesquisa. Nas duas incursões ao campo, realizamos uma apresentação da pesquisa junto ao Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP) do Instituto. Na primeira, do estudo exploratório, apresentamos nossa proposta para dois membros do CAPP, e na segunda, como a incursão era mais profunda, envolvia a coletividade de forma mais efetiva, interferindo em alguns momentos, já que acompanharíamos diversos processos, juntamente com entrevistas, optou-se por uma reunião com os educadores da Escola, em que a pesquisa como um todo foi apresentada e discutida.

O estudo exploratório se constituiu como um momento em que fomos ao campo de pesquisa, mas de forma não tão previamente planejada como na observação. Esse momento aconteceu de 10 de novembro a 11 de dezembro de 2010, no IEJC. Foi exploratório pois cumpriu o objetivo de trazer uma primeira reflexão acerca do Instituto. Optamos por esse caminho para conseguir buscar um aprofundamento nessa análise, a partir da relação entre pesquisador e campo de pesquisa. Assim, esse estudo serviu como base para a formulação inicial acerca do IEJC, exposta no projeto de qualificação, e também auxiliou na composição do Capítulo 3 do presente texto.

O estudo de caráter exploratório surgiu pela necessidade de sistematização do entendimento do pesquisador acerca do local onde acontecerá a pesquisa devido a sua complexidade. Aqui, ele se diferencia da pesquisa exploratória, delimitada por Severino (2007) como aquela que busca levantar informações sobre o objeto, delimitando um campo de trabalho, mapeando as manifestações desse objeto. A diferença acontece pois nessa formulação é indicado a falta de contato com o fenômeno, em que essa técnica é utilizada como primeiros contatos, o que é diferente do nosso caso.

Com a incursão na realidade, de forma menos rígida do que uma observação, utilizamos também um diário de campo para anotações gerais, que serão posteriormente digitadas. Elaboramos um texto para apresentar o nosso olhar acerca do IEJC a partir do que observamos e analisamos, levando em conta principalmente as cinco categorias bases do método pedagógico do IEJC: alternância, gestão, trabalho, tempos educativos, e pesquisa. Essa indicação demonstra que o nosso olhar não significa uma formulação individualizada,

subjetiva, em que estivéssemos elaborando conceitos e formulações inéditas sobre o Instituto. Pelo contrário, levando em conta a bagagem que a inserção militante³² no espaço proporcionou, aproximando-me das discussões e elaborações coletivas sistematizadas historicamente.

A análise de documentos consistiu na busca de documentos da Escola e do MST, principalmente remetidos a educação, as discussões acerca de concepção de mundo, concepção de homem e concepção de educação, chegando dessa forma a discussão de concepção de escola e sua relação com o trabalho.

Segundo Evangelista (s/d, p.6) os “documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria”. Seguindo a análise da autora, ela demarca o papel do intelectual, indicando que é

(...) encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, s/d, p. 14).

Nossa análise de documentos tomou essencialmente o PPP do IEJC como base, além de outros textos. Por PPP no Instituto entendem-se como principais documentos: Projeto Pedagógico, publicado como Caderno do Iterra n. 02 de 2001; Método Pedagógico, publicado como Caderno do Iterra n. 09 em 2004; Regimento Interno IEJC; Processo de Avaliação; Plano de Estudos Ensino Médio; Projeto Pedagógico de cada curso; textos do processo de sistematização 2006 que passaram a ser referência: “IEJC: características gerais da organização escolar e do método pedagógico”; “Notas sobre categorias articuladoras (para descrição e análise) do desenho pedagógico atual do IEJC”; “Ajustes na orientação do trabalho com pesquisa nos cursos do IEJC/Iterra”. Entre os outros textos, estão o Caderno do Iterra n 1

³² Ressalto que estou inserido nessa realidade desde maio de 2009, quando fui convidado a fazer parte do (CAPP-AT) da Turma Mariátegui, turma 12 do Curso Normal de Nível Médio no IEJC, trabalhando também na UP Formação Política, e como educador do componente Educação Física das turmas do Instituto. A ressalva da minha inserção se deve principalmente para indicar que as análises contidas no texto produto do estudo exploratório, não levaram em conta exclusivamente as observações e reflexões desse período, mas todos os processos em que estive inserido e contribuindo com o MST, desde estudos, reflexões, anotações e experiências anteriores, me valendo assim da caminhada como um todo, principalmente no IEJC. Vale indicar também que me aproximei da concepção de educação e de escola do MST no final de 2008, quando iniciei os estudos para contribuir na Escola Itinerante do Acampamento Jair Antônio da Costa, em Nova Santa Rita/RS. Contribuí lá nos meses de fevereiro, março e abril, estando inserido, juntamente com outros companheiros que formavam um coletivo de educadores, nas lutas contra o fechamento das Escolas Itinerantes no estado do RS.

“ITERRA: memória cronológica” de 2001 que trata do histórico, juntamente com o texto “Histórico do IEJC: uma escola do movimento e em movimento”, de 2007. O Caderno do ITERRA n 13: O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional, de 2007 também foi utilizado, juntamente com outros textos do MST, como o “Dossiê MST e Escola: documentos e estudos 1990-2001” de 2005. Fizemos a leitura desses documentos demarcando pontos que nos auxiliaram na análise, reflexão e elaboração dessa pesquisa.

Realizamos a prática de observação do dia a dia do IEJC no período de 23 de agosto a 07 de setembro 2011. Nesse período estive no Instituto a turma XII do Técnico em Cooperativismo (TAC), do ensino médio. Tomamos a seguinte elaboração acerca da observação participante, entendendo-a como:

(...) um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2009, p. 70)

Essa técnica se tornou relevante em nosso estudo, pois auxiliou a captar situações que não seriam obtidas de outras formas, chegando muito próximo a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Esse contato mais estreito do pesquisador com os sujeitos foi facilitado tendo em vista já ter sido membro da coordenação e coletivo de acompanhamento pedagógico da Escola, o que não gerou alteração no ambiente, como às vezes acontece no uso deste tipo de instrumento.

Utilizamos a vivência da turma do TAC 12 no método pedagógico da Escola, como base para nossas análises. Observamos todos os momentos da turma nesse período, da inserção, até a atuação da mesma nas instâncias, no trabalho, e também no estudo, bem como a relação estabelecida com a turma do curso de formação sobre a Pedagogia do Movimento, que chegou à Escola no dia 1º de setembro, para permanência até dia 30. Os registros foram feitos em Diário de Campo, sendo digitados posteriormente para podermos utilizá-los mais facilmente.

Outra técnica que utilizamos foram entrevistas semi-estruturadas. Segundo Triviños (2009, p. 146) elas partem de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem respostas do informante possibilitando uma maior participação do mesmo “na elaboração do conteúdo da pesquisa”.

Dessa forma, obtêm-se informações contidas na fala dos sujeitos da pesquisa a partir da relação de interação entre quem entrevista e quem é entrevistado. Isso implica respeito e boa formulação das perguntas, o que permitirá captar diretamente as informações que se quer, permitindo também o aprofundamento de informações levantadas por outros instrumentos e até mesmo informações que outros não poderiam atingir.

Uma das reflexões desse momento nos auxiliou na identificação e escolha dos sujeitos para as entrevistas. Optamos por trabalhar prioritariamente com educadores permanentes do IEJC. Nossa opção permeou também, educadores mais antigos, e que fossem do CAPP, na tentativa de contemplar os quatro Setores de Trabalho. Assim, chegamos ao número de quatro educadores entrevistados. Em meio a esse processo, percebemos que o olhar dos educandos seria relevante também para nossa pesquisa. Assim, tomando como critérios a coordenação da turma, e da CNBI, entrevistamos um educando, e como critério a coordenação de um dos NB da turma, entrevistamos outro. O roteiro de entrevista³³ para ambos seguiu o mesmo caminho, pois se tratava de elementos do método pedagógico da Escola. Elas foram gravadas e transcritas. Os nomes dos sujeitos entrevistados foram preservados, e nesse texto optamos por utilizar nomes fictícios, demarcando apenas se o entrevistado era educador ou educando.

³³ Anexo 1.

3 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO: ELEMENTOS DE HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E MATRIZ FORMATIVA

Neste capítulo apresentamos elementos considerados por esta pesquisa como centrais na caracterização do Instituto de Educação Josué de Castro. Inicialmente faremos uma rápida explanação de aspectos relevantes do percurso histórico da Escola e em seguida de seus objetivos, destacando ao mesmo tempo alguns traços fundamentais da concepção de educação e de matriz formativa que balizam o trabalho educativo que ali se desenvolve. Em seguida trataremos a forma atual de constituição do Instituto, fazendo um resgate pontual das turmas já formadas pela Escola. A partir daí, já será possível apresentar, de forma sucinta, as características básicas da organização escolar: 1) Alternância; 2) Tempos Educativos; 3) Trabalho socialmente útil; 4) Gestão democrática; 5) Processo de Avaliação; 6) Organização do estudo por curso.

3.1- IEJC: percurso histórico, objetivos e constituição atual da escola

3.1.1 - Percurso histórico

O IEJC foi criado em 1995 e teve sua primeira estrutura formal legalizada pelo Conselho Estadual de Educação do RS em 1997. Demarcar seu percurso histórico³⁴ nesse marco, porém, pode limitar a compreensão do acúmulo que a própria Escola traz e vai forjando. Buscar compreender o histórico do Instituto nos remete a olhar para a luta dos trabalhadores pela transformação social na perspectiva de seu projeto histórico, o que inclui programaticamente a luta pela educação, e mais precisamente pela escola.

É precisamente no período de ascenso da luta dos trabalhadores no Brasil, em um contexto de ditadura civil militar, datada do fim da década de 1970, em que relevantes organizações de classe são forjadas. As principais são o Partido dos Trabalhadores e a Central Única dos Trabalhadores, e na especificidade da retomada da luta pela terra no Brasil, a criação do MST em 1984. Nessa retomada da luta da classe trabalhadora como um todo no Brasil, e na especificidade dos trabalhadores do campo, é que demarcamos o contexto

³⁴ Para explicar elementos que consideramos relevantes no percurso histórico do IEJC, tomamos alguns documentos do Instituto, mas principalmente dois textos que objetivam descrever esse percurso: o Caderno do ITERRA Nº 1: “ITERRA: Memória cronológica”, e o texto “Histórico do IEJC: uma Escola do Movimento e em movimento”, de 2007, elaborada para o Projeto de Sistematização do Processo Pedagógico do IEJC pela equipe da Escola, mais precisamente do ITERRA/UES. Esse último texto não foi publicado.

histórico de surgimento do IEJC.

O MST surge da necessidade real da luta pela terra, tendo em vista a questão agrária brasileira não ter sido resolvida, questão essa que contribui com o subdesenvolvimento brasileiro, na sua relação de dependência. É tomando esses elementos que o MST se forja na luta dos camponeses apartados da terra em todo Brasil, se configurando como um movimento social de caráter nacional. As principais bandeiras de luta do Movimento são a luta pela terra, a Reforma Agrária e a transformação social. Sua principal forma de luta é a ocupação dos latifúndios, articulada a outras ferramentas como marchas, greves de fome, ocupação de prédios públicos, e também a própria ocupação da escola, com seu projeto para o campo, para o Brasil, e para a sociedade como um todo.

Nas primeiras ocupações de terra, como já vimos no Capítulo 1, antes mesmo da organização formal do MST, já se registra a presença de escolas nos acampamentos, culminando também na organização do Setor de Educação do Movimento. A tarefa desse setor vai além da conquista de escolas para as áreas de Reforma Agrária, buscando manter uma relação de coerência entre o projeto político-pedagógico das escolas, as necessidades dos sujeitos do campo que ali estudam e os objetivos estratégicos da organização coletiva a que se vinculam.

E foi a partir desse movimento, gerado pelos trabalhadores Sem Terra, que se iniciaram as discussões para a construção de uma escola nacional para atender as demandas de escolarização dos trabalhadores das áreas de Reforma Agrária. No ano de 1989 são realizadas reuniões entre movimentos sociais e movimento sindical do campo, discutindo a necessidade e a viabilidade de uma escola que reunisse diferentes organizações de trabalhadores e suas demandas comuns e específicas. Nesse mesmo ano de 1989 foi criado nessa perspectiva o Departamento de Educação Rural (DER), com sede no município de Braga, RS, que integrou junto com outros departamentos a Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (FUNDEP), com sede em Três Passos, RS. O primeiro curso realizado pelo DER atendeu a uma demanda específica do MST de formação de educadores para as áreas de Reforma Agrária do Rio Grande do Sul, através de um curso de Magistério, iniciado em janeiro de 1990. No mesmo período são decididas as linhas do Projeto Pedagógico da FUNDEP, definindo-se a criação de uma escola de interesse para a classe trabalhadora, que trabalhasse com ensino, mas também com a cultura política e a pesquisa (ITERRA/IEJC, 2001, p. 9). Assim foi criada a “Escola Uma Terra de Educar”, que serviu de base prática e reflexiva para o que seria depois o desenho político e pedagógico do IEJC.

Segundo os registros do ITERRA, primeira mantenedora do IEJC, é na FUNDEP que se inicia a gestação de sua proposta pedagógica. Define-se uma concepção de educação e de

escola a serviço da classe trabalhadora, formando sujeitos para atuarem politicamente, desde a materialidade do campo, ligada assim ao projeto de país e de sociedade. Desmascara o falso discurso de que a educação e a escola não têm viés político, demarcando que esse discurso carrega um peso político que prende e contribui na construção de determinado projeto histórico, obviamente a manutenção das atuais relações de produção capitalistas. O desdobramento disso corresponde à vinculação da educação ao projeto de formação humana, em que a escola assume também essa diretriz, na perspectiva da transformação social (ITERRA/UES, 2007, p. 3).

Não bastava mais a escola *para* a classe trabalhadora, e especificamente aqui, *para* o Movimento Social, mas se necessitava de uma escola cujo protagonismo estivesse diretamente com os trabalhadores, uma escola que assumisse a postura *desse* e não *para esse*. As fontes e fundamentos dessa concepção explicitadas nesse momento foram a Educação Popular³⁵ e a Pedagogia Socialista.³⁶

Dois cursos com ampla bagagem histórica no MST e no IEJC nascem nesse processo: o MAG³⁷ em 1990 e o TAC³⁸ em 1993. Em 1990 foram abertas duas turmas de Magistério na Escola “Uma Terra para Educar”, em Braga - RS, mesclando educadores dos assentamentos e acampamentos vinculados ao MST e professores de escolas rurais de municípios do entorno da sede do DER.

Nesse processo contradições emergiram e limites foram evidenciados exigindo por parte do MST um novo movimento. A leitura das práticas realizadas com os dois cursos que recebiam prioritariamente estudantes das áreas de Reforma Agrária mostrava a necessidade de radicalização de algumas características do método pedagógico assumido, especialmente no que se refere ao espaço de auto-organização dos estudantes e sua real participação nos processos de gestão da escola, o que não era consenso entre as diferentes organizações presentes na direção política da escola naquele momento, gerando tensões que foram se acirrando ao longo do tempo. De outro lado, a abertura de novas turmas, esbarrou nos limites estruturais físicos da escola em Braga, RS, pois o espaço ficou pequeno, isso somado a um incêndio em 1994 que destrói parte do prédio da escola. Esses movimentos rapidamente explanados aqui, somados a outros, acabou desembocando na saída do MST das instâncias de gestão da FUNDEP em novembro de 1994. A turma de Magistério em andamento permaneceu no DER até sua conclusão em 1995. O curso TAC, com duas turmas em andamento, migrou para a nova Escola que se passou a gestar em Veranópolis, RS, participando diretamente da

³⁵ A obra de Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido” embasa essa concepção.

³⁶ A obra de Pistrak, “Fundamentos da Escola do Trabalho” embasa essa concepção.

³⁷ O MAG, que mais tarde se tornou Curso Normal de Nível Médio, chegou até a turma 12.

³⁸ O TAC está hoje com 11 turmas formadas, e com a turma 12 em andamento no IEJC.

sua criação. (ITERRA/IEJC, 2001, 29-34).

A criação formal do Iterra aconteceu em janeiro de 1995. Ainda em novembro de 1994 alguns educandos do TAC II já iniciaram a limpeza do prédio, disponibilizado pela congregação dos Freis Capuchinhos para abrigar a nova escola pretendida, através de um contrato de comodato com a nova instituição criada. Nesses marcos é retomada a proposta de organizar e construir uma escola que pudesse dar continuidade ao projeto educativo iniciado em Braga, buscando a construção de uma forma pedagógica que atendesse aos objetivos formativos dos trabalhadores organizados na luta pela Reforma Agrária no Brasil (ITERRA/IEJC, 2001, p. 35-43).

Nesse primeiro momento a Escola estava em construção física principalmente. Os educandos estudavam num turno e no outro trabalhavam, erguendo paredes, pintando, limpando, enfim, organizando e preparando o espaço para vir a ser a Escola pretendida e receber a primeira turma de educandos em janeiro de 1995, o TAC II. Vale destacar que nesse primeiro momento em Veranópolis, houve tensões envolvendo essa primeira turma, exatamente pelo contraponto com uma caminhada que já tinham feito na escola anterior. Emergiu já nesse momento uma contradição que permeia ainda hoje o IEJC: uma escola do campo que não está no campo. Os educandos sentiram isso, pois além de serem camponeses e suas raízes estarem ligadas ao campo, a outra escola tinha esse elemento da terra e da produção agrícola mais forte. Somado a isso, o fato dessa Escola estar em processo de construção, o que acarretava em limites e demandas gerando desconfortos e conseqüentemente tensão por parte de alguns educandos. É relevante destacar que essa turma, sendo a primeira, ao chegar à Escola, já organiza o trabalho tomando a experiência anterior, se organizando em setores a partir das demandas. Outro ponto de destaque, e que ainda hoje é perceptível no IEJC, é a preocupação do Instituto na sua relação com a comunidade veranense, principalmente pela relação com os Sem Terra. Foi realizado um seminário objetivando formas de integração, em que umas das primeiras iniciativas foi de realização de trabalho voluntário e de prestação de serviços, ou seja, uma afirmação pelo trabalho (ITERRA/UES, 2007).

Em 25 de junho de 1997 aconteceu a aprovação legal da escola pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, nesse momento como “Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro”, ficando mais conhecida como Escola Josué de Castro (EJC). O nome da escola é uma homenagem ao geógrafo, médico e sociólogo Josué Apolônio de Castro, pernambucano de Recife, que nasceu em 1908. Um dos principais temas que se deteve, foi o debate acerca da fome, tendo na Reforma Agrária um forte instrumento para combate da mesma e da miséria. Presidiu a FAO entre 1952 e 1956. Foi deputado federal pelo estado de Pernambuco duas vezes, em 1954 e 1958, em que nos seus projetos e escritos se destacavam a necessidade do

combate ao latifúndio e à monocultura, na perspectiva de cultivo de alimentos para o combate à fome. Suas principais obras são *Geografia da Fome*, de 1946 e *Geopolítica da Fome*, de 1951. Após o golpe de 1964, perdeu seus direitos políticos e foi exilado na França, até sua morte em 1973. (ITERRA/IEJC, 2001, p. 9).

Em janeiro de 1997 chegou o curso de Magistério na Escola, com a turma VI, demarcando a atuação mais efetiva do Setor de Educação do Movimento na Escola, tendo em vista que o vínculo maior do TAC, até então o único curso de ensino médio desenvolvido na Escola, ser com o Setor de Produção. Nesse momento, as turmas tinham autonomia entre si, constituindo empresas ou cooperativas, que tinham que produzir e gerir a Escola enquanto estivessem na mesma, ficando como papel da escola “ser um espaço onde o tempo escola acontecia, garantir a parte legal, gerenciar a inter cooperação, organizar o cuidado das crianças (...) e continuar sendo apoio pedagógico” (ITERRA/UES, 2007, p. 18).

Essa relação entre as turmas, para o TAC, que era uma turma que tinha como foco principal a capacitação profissional na administração de cooperativas, era algo mais tranquilo do que para o MAG, cujo foco era a capacitação para atuação nas escolas. Com o passar do tempo apareceram os limites dessa forma, algumas disputas e falta de cooperação entre turmas que foram entendidas como contradições em certa medida artificiais e que o trabalho pedagógico não poderia resolver, se não também apenas de modo artificial e, portanto, pouco formativo. A análise desses limites dentre outros, levou a mantenedora a iniciar, em 1998, um processo de reestruturação orgânica da Escola que diluiu a antiga estrutura dividida em turmas, unificando tudo na Escola Josué de Castro. O poder de decisão agora acontecia num processo coletivo e unitário entre as turmas de educandos e os educadores também, diferente do momento anterior em que cada turma podia criar seu próprio processo organizativo, observando as especificidades de cada curso, ainda que sempre respeitando princípios, objetivos e normas previamente acordadas para sua permanência nesse espaço.

A mudança de EJC para IEJC aconteceu em janeiro de 2001, atendendo a questões da nova legislação educacional vigente. Foi também nesse ano que iniciou a publicação dos Cadernos do ITERRA, com o primeiro caderno, intitulado “ITERRA: Memória cronológica” trazendo uma retomada histórica da Mantenedora e da Escola. No mesmo ano é publicado o “Instituto de Educação Josué de Castro: Projeto Pedagógico”, como Caderno do ITERRA número 2, apresentando o “projeto de educação ou de formação humana do IEJC e como isto se traduz na forma de funcionamento ou na organização curricular da escola, e na atuação pedagógica do conjunto de seus sujeitos”, sistematizando centralmente a caracterização dos educandos e educadores da Escola, os objetivos gerais, a concepção de educação e de escola, o projeto de formação do ser humano, a organização curricular e o método pedagógico

(ITERRA/IEJC, 2001, p. 4-6). Seguindo as publicações, em 2004 o Caderno do ITERRA número 4, intitulado “Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico”, se constitui como uma “nova tentativa de reflexão teórica sobre o método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro feita a partir das condições práticas” apresentando a “espinha dorsal” ou os “elementos que a constituem” nesse processo, apresentando os mesmos: engenharia social, arquitetura social, ambiente educativo, estudo, movimento, acompanhamento, personalidade e, oficina organizacional de capacitação. (ITERRA/IEJC, 2004, p. 7-8).

Finalizando essa breve retomada histórica, indicando que pelos limites desse texto não destacamos diversos pontos relevantes, apontamos um trecho do balanço de 10 anos da Escola, que nos ajuda a compreender esse percurso, indicando os principais pontos dessa construção:

“uma escola popular, pública sem ser estatal, vinculada ao Movimento Social e atendendo as demandas de escolarização do povo do campo; uma escola *de educação média e profissional* para atender as demandas de formação e escolarização dos militantes do MST e, aos poucos, também de outras organizações populares do campo (*Via Campesina*); um método pedagógico ou um jeito de colocar em movimento a formação humana, que tenta acompanhar a estratégia do Movimento e que tem enfatizado a construção da consciência organizativa e a formação ou reeducação do caráter; uma experiência de “escola do trabalho” buscando combinar o desafio de auto-sustentação da escola (*em parte*) e o princípio da dimensão formadora do trabalho e da organização coletiva; uma concepção de escola e de formação que inclui o registro, a sistematização e a pesquisa como estratégias pedagógicas e políticas; perfil de educando e de educador, *ambos militantes.*” (ITERRA/UES, 2007, p. 31)

3.1.2 – Objetivos do IEJC

O IEJC é a primeira escola de ensino Médio e Profissionalizante vinculada ao projeto político e educativo do MST. A Escola busca atender a jovens e adultos oriundos deste e de outros Movimentos Sociais, formando seus estudantes para uma atuação profissional e política em áreas de Reforma Agrária.

Os sujeitos que movimentam o IEJC, são sujeitos do campo, que no forjar da luta buscam uma formação da qual foram apartados pela desigualdade social que reina em nosso país – os Sem Terra. O fato da Escola não estar geograficamente situada num espaço de luta pela Reforma Agrária, indica que os sujeitos se deslocam para lá na busca da formação. Desde educandos e educadores, sempre há grande trânsito na Escola, de gente chegando e gente saindo; ora mais, quando é uma turma inteira, ora menos, quando são os educadores responsáveis por determinado componente curricular que vão trabalhar dois, três dias de uma

etapa, por exemplo. No IEJC há estudantes de outros Movimentos Sociais, mas a maioria deles, e sobre os quais vamos nos deter, são sujeitos que compõem o MST.

Os educandos vêm de vários cantos do país, mas se concentram principalmente na região centro e sul, devido à questão de deslocamento, principalmente relacionado aos gastos financeiros. Aqui é importante destacar que os mesmos são indicados pelas instâncias do MST e principalmente pelas suas bases para realizar seus respectivos cursos no IEJC. Essa indicação coloca uma responsabilidade maior nos educandos, pois não é somente um processo formativo de ordem individual, mas um processo formativo que surge de necessidades coletivas também. Não se desconsidera com isso a questão individual deste aprendizado, porém, traz em si a relação de estar contribuindo com a coletividade de origem, e assim com o Movimento como um todo, desde os aprendizados que poderão vir a se refletir no coletivo, e também com a formação de ordem individual, que em si também tende a se dar na mesma ordem.

São jovens, adultos e também pessoas de mais idade. A grande maioria é de jovens, em idade entre 17 a 25 anos, mas há também educandos de 40 anos ou mais. São na maioria filhos de assentados, uma outra geração que está se forjando dentro do Movimento, levando em conta os já mais de 25 anos de sua fundação. Há também filhos de acampados, e outros que acampam sozinhos ou com a própria família e também pessoas assentadas. Existem educandos que já são pais de família, ou mães de família, que demandam espaço no Instituto para abrigar suas crianças enquanto estudam. Alguns educandos são militantes mais orgânicos, sendo, inclusive, dirigentes da organização em seus estados de origem. Isso faz com que haja estudantes com boa bagagem de militância. Há também alguns que já têm uma larga experiência no trabalho com a terra, a partir das suas bases em assentamentos e têm uma relação maior com o MST, contribuindo também na problematização na relação com a produção.

Essa vinculação com o Movimento Social, com o MST demanda que o IEJC, assuma e se construa em diálogo com as bandeiras de luta e os princípios da educação do MST. Os princípios específicos do Instituto são:

Educação de qualidade social para todos; compromisso com a educação básica do campo; educação que ajude a preparar os sujeitos das transformações sociais; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que cultiva valores humanistas; educação para o trabalho e a cooperação; educação como processo permanente de formação e transformação humana (ITERRA/IEJC, 2001, p. 12).

Assume também a concepção de educação e de escola do Movimento, se colocando como uma “escola do povo do campo, vinculada a um Movimento Social de luta pela Reforma

Agrária. Uma escola pública não estatal, com a participação dos educandos jovens e adultos em sua gestão” se orientando pela Pedagogia do Movimento tendo como central a formação do ser humano, com o MST como o grande educador. Entende assim, em consonância com a perspectiva do Movimento, 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” (ITERRA/IEJC, 2001, p. 13).

O IEJC, enquanto escola a serviço da classe trabalhadora, objetiva formar o ser humano, contribuindo para “o processo de formação humana, cujo objetivo é a formação de sujeitos sociais que contribuam com a transformação da sociedade”. Esse objetivo se realiza a partir da formação que o IEJC apresenta, garantindo a formação integral, escolarização, formação de militantes e formação profissional para atuarem em áreas de Reforma Agrária. A proposta do Ensino Médio visa contribuir com a formação integral:

(...) de gente com uma determinada concepção de história (de mundo); de pessoas não alienadas, mas emancipadas e cidadãs; de personalidades com valores que fazem parte de um projeto popular (...); de seres humanos concretos que se socializam; de uma identidade campestre que está em formação; de sujeitos da história felizes (ITERRA/IEJC, 2004, p. 13-14).

Para tal, entende os limites da escola enquanto instituição, sabendo que a mesma é um dos espaços que visam contribuir no processo de formação dos sujeitos, e que para tal, ela precisa se valer do vínculo com processos externos a ela também. Isso materializa o entendimento de que nessa Escola, a sala de aula não é o único espaço privilegiado e não são somente os conteúdos de componentes curriculares que serão trabalhados. Ou seja, orientar intencionalmente o projeto educativo do IEJC na perspectiva da formação humana alicerçada no projeto histórico dos trabalhadores, significa tomar a Escola como um todo nesse projeto educativo, desde o espaço mais latente quando tratamos da escola, que é a sala de aula, até espaços que dentro da normalidade da escola capitalista não são desvelados em suas intencionalidades e muito menos expostos aos educandos como espaço possível de intervenção, ficando sob controle ou de professores ou de outros gestores que não os estudantes ou educandos, como a gestão, o trabalho para garantir o funcionamento, o PPP, as relações de poder, enfim, dar intencionalidade pedagógica para todas as esferas e momentos, que a envolvem e dão movimento para a mesma.

O IEJC, no seu Projeto Político Pedagógico, especifica as dimensões da formação humana que visa trabalhar, no sentido de demarcação e para melhor desenvolver o próprio PPP objetivando auxiliar os educadores no planejamento da estratégia pedagógica. Trabalha com as seguintes dimensões da formação humana:

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. (ITERRA/IEJC, 2001, p. 15-20)

Ressalta que as dimensões apresentadas não esgotam o complexo processo de formação humana, em que as mesmas correspondem ao momento histórico vivido pelos sujeitos no IEJC. Isso indica que elas estão em movimento também, e que nesse movimento, haverá momento em que necessitará incorporação de outras, ou supressão via superação de alguma, ou momentos em que alguma delas terá ênfase maior do que outra. Isso não significa dizer que elas se movimentam e são operadas de forma hierárquica e isolada, pelo contrário, assumem a intencionalidade pedagógica a que se propõem na própria relação entre elas.

Trabalhar essas dimensões da formação humana, para o IEJC, não significa um trabalho de cunho experimental, que aconteça de forma secundarizada ou sempre mediatizada pelos conteúdos de ensino. Pelo contrário, o trabalho com elas demanda que a mediação seja a prática social dos sujeitos envolvidos, ou seja, não em forma de experimentos artificiais, mas na inserção na realidade concreta da Escola. Isso demanda que a matriz formativa da Escola extrapole os limites impostos pela lógica do capital, de matriz formativa cognitiva, que objetiva a apreensão de conteúdos. Para tal se vale de práticas sociais enquanto matrizes formativas fundamentais, como o trabalho, a luta social, a cultura e a história. São essas matrizes formativas que hoje possibilitam a articulação das dimensões da formação humana de tal forma que a Escola viabilize um processo formativo nessa perspectiva.

É tomando a concepção de educação tratada rapidamente acima, juntamente com a de escola, e na explanação da matriz formativa objetivada, que conseguimos entender porque a organização do trabalho escolar acontece da forma como acontece no IEJC, através da vivência do seu Método Pedagógico.

3.1.3 - Constituição atual da escola a partir dos cursos

Os cursos são demandados levando em conta a relação com os setores do Movimento. Não são cursos que trazem o viés profissional e técnico a partir de demandas do mercado de trabalho, pelo contrário, as demandas da formação profissional unidas à formação integral, se definem a partir das necessidades discutidas pelo Movimento ao analisar as necessidades da realidade em que está presente, através de suas diversas instâncias e setores de trabalho. Isso reforça o caráter político da formação proposta pelo Instituto se colocando no cerne dos

desafios da classe trabalhadora, juntamente com a questão mais específica ligada aos sujeitos do campo.

Dentre os cursos desenvolvidos no IEJC, combinados com o Ensino Médio, há o Técnico em Cooperativismo (TAC), que já formou onze turmas, e atualmente está na turma doze, com previsão de início da turma treze; o Técnico Agente Comunitário em Saúde (TSC) com três turmas formadas, e a turma quatro em andamento, com formatura prevista para o final de 2011; o Normal de Nível Médio, antigo Magistério, que formou em 2010 a turma doze; o EJA Médio com Qualificação Profissional em Comunicação e Cultura, tendo duas turmas formadas, uma inclusive nesse ano de 2011. Há também a turma de PROEJA em Contabilidade, um curso mais curto, em parceria com o Instituto Federal de Bento Gonçalves, RS.

Destaca-se também no IEJC, além de cursos de Ensino Médio, cursos de graduação e pós-graduação, em parceria com universidades, destacando as três turmas de Pedagogias da Terra já formadas, uma da parceria ITERRA e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e duas da parceria entre ITERRA e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), além da Licenciatura em Educação do Campo, parceria ITERRA e Universidade de Brasília (UNB), formada em maio de 2011 e a Especialização no Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo, parceria entre o ITERRA e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que se formará em dezembro de 2011.

3.2- Características básicas da organização escolar

Para uma melhor caracterização acerca do IEJC, além de elementos já pontuados que embasam essa, optamos por descrever, de forma breve, características/elementos básicos da organização escolar. Destacamos que o termo básico vem no sentido de indicar que todos os cursos desenvolvidos na Escola, necessariamente assumem esses elementos, salvo cursos de curta duração, caso de uma Etapa, que não os tomam no todo. São elementos basilares, pois dão a configuração vertebral do processo pedagógico desenvolvido no IEJC, ou seja, se cada curso possui sua especificidade – normalmente a questão técnica – necessariamente eles passarão por essa configuração básica. Isso que dizer que a mudança ou até mesmo a retirada de algum desses elementos acarreta desdobramentos de fundo na configuração da forma escolar do Instituto. Desse modo, pontuamos os seguintes elementos, que descreveremos de forma breve: 1) Alternância; 2) Tempos Educativos; 3) Trabalho Socialmente Útil; 4) Gestão Democrática; 5) Processo de Avaliação; 6) Organização do Estudo por curso.

3.2.1 – Alternância

O IEJC trabalha principalmente com sujeitos do campo, que têm ou buscam ter vínculo com a terra no intenso processo de luta desencadeado e organizado pelo MST. A lógica e a abrangência das ações educativas do Instituto implicam em deslocamento e permanência dos estudantes na Escola. A partir do entendimento da necessidade de não desvincular o educando do seu lugar de atuação, seja na produção, na militância específica, na educação, enfim, no espaço em que ele estiver inserido, mas ao mesmo tempo de garantir que possa estudar numa escola que atenda suas necessidades formativas e de seu coletivo, o Instituto busca intencionalizar o processo educativo potencializando essa atuação e inserção na direção de determinados objetivos formativos. Desde essa materialidade o IEJC propõe uma forma em que o processo formativo está composto por dois grandes Tempos: o Tempo Comunidade (TC) e o Tempo Escola (TE), em que a junção dos dois grandes Tempos compõe a Organização Curricular por Etapas. A isso se denomina *alternância*, que assume traços e intencionalidades pedagógicas que permeiam o projeto formativo da Escola.

Um curso de Ensino Médio, por exemplo, tem seis etapas, distribuídas em três anos. Dessa forma, a organização do período escolar não é dada como em uma escola regular, que seu tempo acontece presencialmente no espaço escolar diariamente, por semestres, tomando o ano todo, com período de férias no meio e no final do ano, mas a partir da Alternância entre Tempo Escola em que a “maior influência é a da escola” e Tempo Comunidade “em que a maior influência é a da comunidade”, organizando o currículo todo através de etapas (ITERRA/IEJC, 2004, p. 20).

O Tempo Comunidade é o momento em que o educando está no seu local de origem, na sua base de atuação, ou em outro espaço fora do Tempo Escola. Pode inclusive estar no IEJC, mas com tarefas diferentes das realizadas no TE. Porém, ele não se desvincula do curso e dos estudos relacionados ao mesmo, em que essa realidade deve contribuir nas suas análises e auxiliar na compreensão e no desvelamento de contradições.

Ao final de cada TE, é entregue um documento com orientações aos educandos relacionados ao TC, contendo principalmente a relação das tarefas relacionados ao curso que deverão ser desenvolvidas nesse tempo. As tarefas vão desde trabalhos relacionados a componentes curriculares, que complementam estudos desenvolvidos no TE, ou que serão realizados no próximo TE; orientações para realização do estágio; leituras dirigidas de livros; tarefas de cunho organizativo e político, como a elaboração de Informes com Balanço Crítico acerca da realidade que está inserido; a elaboração de um Plano de Atividades com objetivo de auxiliar no planejamento e organização das atividades para o tempo; entre outros. É indicada

também a participação em atividades do Movimento, a partir do calendário de lutas, bem como de outras atividades em âmbito local.

O Tempo Comunidade é um tempo normalmente longo, que envolve de dois a quatro meses, dependendo da turma e do calendário do Instituto. Nesse tempo, os educandos nas suas bases são acompanhados por militantes vinculados ao MST e designados para tal tarefa a partir do Setor relacionado ao curso, por exemplo, Magistério, acompanhado pelo Setor de Educação, TAC pelo Setor de Produção.

No TC há os estágios em que os educandos devem realizar determinadas práticas de campo potencializando seus aprendizados a partir da especificidade dos cursos. Por exemplo, os educandos do TAC realizam seus estágios em cooperativas. Já os do Normal de Nível Médio, realizam o estágio em escolas de assentamento ou Itinerantes.

O Tempo Escola acontece diretamente na Escola, saindo dela em alguns casos específicos como prática de campo. É quando o educando vem para o Instituto e fica por determinado período convivendo e contribuindo com a coletividade da Escola, aprofundando seu processo de formação, que não cessou ao ir ao TC, mas é radicalizado nesse espaço da escola. Radicalizado no sentido de nesse grande Tempo, ele vivenciar o Método Pedagógico do IEJC, de forma intensa, através de sua inserção nessa coletividade. Essa não desvinculação entre o TE e o TC é um dos elementos que garantem que a realidade adentre a escola e sirva como base para os estudos e aprendizados. Ao final do TE, acontece o Seminário de Avaliação do TE, em que as turmas avaliam esse tempo que ficaram na Escola, discutem os limites e avanços, e fazem propostas para compor o Projeto Metodológico (PROMET) da próxima etapa.

É no TE que acontecem principalmente³⁹ as práticas de campo acompanhadas. As práticas acontecem numa realidade fora da Escola, em que os educandos buscam trabalhar nela para aprofundar nos aprendizados ligados ao curso. Para tal, é previsto um momento de preparação e planejamento, para discutir as equipes de trabalho em que os educandos e educadores vão se inserir, com as respectivas tarefas, para além da prática em si, e também o planejamento e estudo para a intervenção na realidade, seguido da intervenção. No processo se vai avaliando a prática, replanejando a partir da própria realidade vivenciada, buscando superar limites, desenvolvendo e organizando os aprendizados. No final da prática é feita a avaliação de todo processo à luz das reflexões e dos registros de cada participante (educandos e educadores).

Essa lógica de etapas, organizadas a partir da relação Tempo Escola e Tempo Comunidade, que substanciam a proposta da Alternância, demanda que uma turma ao chegar à

³⁹ Principalmente, pois podem acontecer práticas de campo acompanhadas também no TC.

Escola se aproprie de elementos conjunturais e estruturais relacionados ao IEJC. Essa apropriação não serve exclusivamente para saber o que está acontecendo, mas para que enquanto sujeitos, possam fazer parte do processo e contribuir no movimento do Instituto como um todo. A isso se chama de *inserção* (ou *reinserção*) na escola. A inserção acontece primeiramente na etapa preparatória, e posteriormente a cada retorno do TC para o TE. Ao chegarem à Escola, os educandos precisam ser inseridos na coletividade, a partir das instâncias, do trabalho, e dos demais espaços, tomando parte do PROMET, das regras da casa, enfim, elementos estruturantes do processo, pois dizem respeito a essas questões basilares que estamos tratando e que permeiam a todos os cursos que acontecem no IEJC. É nesse movimento de inserção, que não se esgota nos primeiros dias da turma na Escola, mas se desenvolve como um processo que acontece em diversos momentos, é que os educandos vão se formando e se inserindo, fazendo parte da coletividade do IEJC.

No IEJC um dos momentos relevantes de potencializar a Alternância tem sido o Seminário de Avaliação do Tempo Comunidade. Esse seminário é sempre regido por intencionalidades que orientam em cada etapa a forma como o mesmo será feito, porém há sempre alguns elementos que são centrais no seu desenho. É feita uma entrega coletiva para a turma levando em conta a avaliação dos trabalhos feita pelo Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico acerca do TC, bem como reflexões sobre os mesmos, seus principais limites, repasses relevantes, reflexões sobre a prática, entre outros. É nesse debate que os educandos explicitam os principais pontos do TC, os maiores limites que tiveram, tanto para a produção da vida, na relação com a necessidade de trabalhar para conseguir garantir a continuidade no curso, como na militância no Movimento. Apresentam também elementos de ordem mais pessoal, como doenças, falta de acesso a pontos relacionados ao TC, processos intensos de luta, como participação em despejos, entre outros. Apresentam, também, as potencialidades do TC, quando há uma forte inserção na base, em que conseguem trabalhar com as tarefas delegadas pelo Movimento e pelo curso, à luz da prática social, refletindo sobre sua atuação; quando atuam em sala de aula ou no lócus da especificidade do curso, o que dá um profundo lastro para as reflexões feitas nos trabalhos do TC.

3.2.2 - Tempos Educativos

Diferente de uma escola tradicional, em que o tempo é organizado a partir das disciplinas que compõem a grade curricular, envolvendo o todo do tempo escolar a partir da sala de aula centrada na transmissão de conteúdos, o IEJC organiza o tempo na Escola a partir de Tempos Educativos. Esse formato garante determinadas intencionalidades e objetiva lidar

com as diversas esferas da formação humana. A lógica da escola capitalista é colocar o aluno diretamente na sala de aula, detido exclusivamente na recepção de conteúdos de ensino, abarcando somente uma das dimensões da formação humana. O IEJC, a partir dos seus objetivos, tem a centralidade do seu trabalho na complexidade da formação humana. Ainda que entenda que somente a escola não dá conta desse processo formativo, busca na sua organização do trabalho escolar e pedagógico ter esse horizonte e realizar sua tarefa específica nessa perspectiva.

Os Tempos Educativos reforçam determinados princípios, perspectivando “mudar a existência dos educandos” acerca da forma como lidam com o tempo enquanto camponeses, “criando uma nova abertura para o questionamento e a busca de uma nova síntese” levando em conta o tempo cronológico (ITERRA/IEJC, 2004, p. 22-23). A divisão do tempo diário em diversos Tempos Educativos controlados cronologicamente gera um forte impacto nos educandos, pois qualquer deficiência em um ou outro tempo, ou atrasos, acarreta desdobramentos para além deles mesmos tendo em vista estarem organicamente vinculados a uma coletividade. Essa forma de organização por Tempos Educativos requer participação ativa e divide com os educandos a responsabilidade acerca do tempo, pois ao dividir o dia desse jeito e descentrar as relações da sala de aula, requisita-se uma organização mais densa, do coletivo e de cada educando, para garantia dos tempos, para não gerar atrasos e também para dar conta das tarefas e metas planejadas pelo Tempo Educativo, o que significa trabalhar cotidianamente numa perspectiva mais ampla de formação.

Os Tempos Educativos potencializam a necessidade de trabalhar as diversas esferas da formação humana, para além da exclusividade escolar no estudo centrado na sala de aula, demarcando um alargamento da função social e educativa da escola. O grande desafio é contemplar diferentes esferas da formação humana, mas não de forma isolada e sim abarcando as demandas e outras intencionalidades do Método Pedagógico da Escola, interrelacionando os Tempos um com os outros e com as demais esferas ou, às vezes também dando conta de necessidades pontuais que alguma turma possua.

A manutenção, supressão ou adição e, também a duração dos Tempos Educativos é algo que não é estanque. A flexibilidade é determinada pela análise feita do processo educativo da coletividade e de cada turma, em que esse processo “vai questionar a existência de uns tempos e os suprimir se perderem sua finalidade, bem como propor a existência de outros”. A discussão se dá a partir das necessidades, levando em conta também determinações mais amplas como, por exemplo, a carga horária de disciplinas que necessita ser cumprida através do Tempo Aula. Dessa forma “ter um tempo para as aulas, um tempo específico para a leitura, um tempo para o trabalho, para as oficinas, a educação física, o lazer,..., ajuda o conjunto dos

sujeitos do processo pedagógico a se dar conta dos diferentes aprendizados que precisam ser garantidos pela escola” (ITERRA/IEJC, 2001, p. 22-24).

Os Tempos Educativos vigentes hoje no IEJC são os seguintes: Tempo Formatura, Tempo Trabalho, Tempo Aula, Tempo Reflexão Escrita, que são tempos diários; e Tempo Núcleo de Base, Tempo Notícia, Tempo Educação Física, Tempo Leitura, Tempo Oficina, Tempo Cultura, que são tempos que se alternam ao longo de cada semana. Tomando o PROMET da etapa 2 da turma do TAC, descrevemos rapidamente cada Tempo Educativo. O *Tempo Formatura* é um tempo diário do conjunto do IEJC destinado à motivação das atividades do dia, em que é realizada a conferência das presenças por núcleo de base, tem os informes gerais, a apresentação do registro diário elaborado sobre o dia anterior, e o cultivo da mística de nossa coletividade, do MST e classe trabalhadora. O *Tempo Aula* é um tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no PROMET da etapa, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo a combinar. O *Tempo Trabalho* é definido em vista da execução do Plano de Atividades do IEJC, garantindo a produção e os serviços necessários ao bem-estar da coletividade do Instituto e também para o mercado externo. O *Tempo Oficina* é um tempo destinado ao aprendizado de habilidades específicas aos postos de trabalho do Instituto, aos focos de capacitação do curso e à atuação geral dos educandos e das educandas no MST e Movimentos Sociais do qual faz parte, de acordo com um plano de capacitação da turma. O *Tempo Cultura* é destinado ao cultivo e à reflexão sobre expressões culturais diversas e à complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade do Instituto. O *Tempo Notícias* é um tempo para acompanhar noticiários, seja pela televisão, rádio ou jornais impressos. E fazer o debate sobre as informações obtidas. O *Tempo Reflexão Escrita* é um tempo destinado ao registro, em caderno pessoal e específico, das vivências e reflexões sobre o dia a dia e o processo pedagógico do curso, Instituto e do MST e ou Movimento Social que faz parte. Extrair lições para a vida de militante. O *Tempo Educação Física* é um tempo destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados. Os exercícios visam à ação conjunta. O *Tempo Núcleo de Base* é um tempo destinado ao processo organizativo da coletividade, envolvendo tarefas de gestão do IEJC, estudos e tarefas relacionados às questões político organizativas. Por fim, o *Tempo Leitura* é um momento destinado à leitura dirigida, individual, conforme orientação da coordenação do curso e do CAPP.

3.2.3 – Trabalho socialmente útil

O IEJC estreita o vínculo formativo com o trabalho socialmente útil. Para tal, na Escola

deve ter trabalho para todos e de forma organizada. Cada um deve estar inserido em um *posto de trabalho*, planejando e executando atividades que contribuam com a coletividade. O caráter pedagógico do trabalho também é relevante, remetendo a relação da organização para o mesmo e, das relações estabelecidas a partir desse, como capacitação e relação política definidora de classe trabalhadora. O trabalho no IEJC se insere em sua estrutura orgânica, relacionado-se com a gestão escolar, através do que a escola chama de *Democracia Ascendente e Democracia Descendente*, em que as decisões executadas são determinadas pela coletividade.

O trabalho é relevante pelo entendimento do sentido educativo do trabalho, em que a escola deve ser assumida pelos educandos na sua totalidade. A questão financeira também toma relevância, em que a escola por não ser estatal e nem sempre ter parcerias, garante seu sustento em parte, através do trabalho dos educandos e educadores, juntamente com contribuições de assentamentos e projetos de captação de recursos.

É organizado um Tempo Educativo, o Tempo Trabalho, garantindo que todos os educandos, trabalhem na Escola. Da mesma forma, todos educadores e trabalhadores fixos também trabalham na Escola, mas para além do Tempo Trabalho. É um tempo diário de duas horas para os educandos de cada turma, e maior para os chamados “trabalhadores fixos”, tendo em vista ser a principal tarefa deles na escola, embora participem também de outros tempos educativos. Esse tempo de duas horas para os educandos acontece no período previsto pelo quadro de horários, dividido por turno, das 8h às 10h ou das 14h às 16h. Em alguns Postos que, pelas demandas trabalham nos intervalos, como quem está no posto que serve as refeições, ou quem é responsável por lavar a louça entre outros, o tempo destinado no quadro que remete ao Tempo Trabalho fica como tempo livre ou dedicado a outras atividades formativas. Dessa forma, criam-se os Postos de Trabalho para inserção de todos os membros da coletividade, a partir das demandas:

No Instituto deve **existir trabalho para todos**. A existência do trabalho exige de quem dele participa um esforço físico e mental em vista da transformação e do cuidado do meio em que vive (todos vivemos) e, ao transformá-lo, nos transformamos a nós mesmos: nos humanizamos. Ao mesmo tempo, através do trabalho cultivamos a nossa raiz (somos trabalhadores e nos orgulhamos disso) e, ao mesmo tempo, alimentamos a nossa identidade como integrantes da classe trabalhadora (somos forjadores de uma sociedade socialista). Vemos o trabalho como um valor e por isto precisamos ter gosto pelo trabalho, apesar dele estar atualmente sendo corrompido por causa da exploração do capital (ITERRA/IEJC 2004, p. 27).

Os Postos de Trabalho estão inseridos em Unidades de Produção (UP) e cada UP está inserida em um dos quatro Setores de Trabalho, inseridos na Coordenação Executiva, que compõem também a CNBI. Ao serem inseridos na UP e Postos de Trabalho, os educandos

precisam estudar e entender o Setor de Trabalho que estão compondo, entendendo também a função desse setor para a Escola, sua organização através das demais UP que o compõem, as metas de trabalho e de produção tanto do Setor como das UP, além das atribuições do posto ou da UP, junto com a divisão de tarefas, estudando também o orçamento, buscando uma máxima organização para conseguir ter uma inserção a ponto de intervir nos processos que envolvem o trabalho.

Tratamos até aqui da *Democracia Descendente*, que está explanada nessa organização acima relatada, através dos Setores de Trabalho, Unidades de Produção e Postos de Trabalho. Ela completa a *Democracia Ascendente*, que será tratada no ponto da Gestão Democrática. Completa no sentido de que, se essa última é o espaço que se faz o debate e se tomam as decisões. É na Democracia Descendente, o momento em que parte dessas decisões tomadas pela coletividade são implementadas. Essa vai do Encontro Geral, CNBI, Coordenação Executiva, Setores de Trabalho, Unidades de Produção até chegar aos Postos de Trabalho.

O processo organizativo que envolve o trabalho no IEJC pauta um jeito de trabalhar organizado coletivamente que tem objetivos formativos determinados. Esse movimento da divisão técnica do trabalho contrapõe a lógica do mutirão ou do espontaneísmo.

... não basta trabalharmos de qualquer jeito. É importante o **jeito de trabalhar**. Visamos passar do espontaneísmo individual para a planificação coletiva do trabalho em vista de uma tentativa de superação do individualismo, o que exige uma análise do processo produtivo que está sendo utilizado e o desafio de torná-lo o mais socialmente dividido possível neste momento do processo (ITERRA/IEJC, 2004, p. 28).

Cada posto de trabalho possui determinadas atribuições, formuladas a partir da reflexão da prática do trabalho, que estão sistematizadas nas *Atribuições do Posto de Trabalho* (APT). O trabalhador precisa se apropriar delas, e as mesmas devem servir como base de planejamento, de execução e também de avaliação do trabalho realizado.

Dessa forma, a organização do trabalho é relevante, tendo em vista o Instituto prever tempos para a discussão e reflexão sobre o trabalho realizado. Esses tempos se desdobram em reuniões, dos Setores de Trabalho, e das Unidades de Produção. Essa última é o espaço de gestão do trabalho pelos educandos, pois é onde todos participam.

3.2.4 - Gestão democrática

Esse é um dos pontos que chama muito a atenção no IEJC, por estarmos acostumados na escola capitalista com uma gestão que envolve exclusivamente os professores, ainda assim

com limites, e no máximo representações de estudantes, o que inviabiliza a participação real e efetiva. No Instituto, a intencionalidade pedagógica é radicalizada nesse ponto, buscando colocar os educandos como gestores do processo como um todo, juntamente com os educadores, bem como garantir um processo educativo na vivência desses espaços de gestão. A proposta da Escola aprofunda isso, extrapola o “brincar” de gerir, colocando os educandos no comando da Escola.

O deliberar não significa uma ordem ou encaminhamento externo, mas sim deliberar e executar as tarefas e encaminhamentos discutidos coletivamente e assumidos por todos. Assume dessa forma uma “estrutura horizontal de decisão, em escala, em que se prioriza a organização de toda a base em Núcleos e nos demais espaços que têm funções bem definidas em vez de uma estrutura vertical”. A estrutura orgânica vai de uma ponta (Posto de Trabalho) a outra (NB), passando por instâncias maiores e mais amplas. Esse movimento é a *Democracia Ascendente*, que faz o seguinte caminho: NB – CNBT – CNBI – Encontro Geral; e *Democracia Descendente*: Encontro Geral – CNBI – Coordenação Executiva – Setores – UP – Posto de Trabalho. Essa configuração do processo de gestão foi definida e está em funcionamento na Escola desde 1998, a partir da unificação das empresas das turmas na Escola. Esse movimento gerado contrapõe e supera práticas comuns em espaços de organização, como “caciquismo e de presidencialismo (quando um decide por todos), por um lado, e de assembleísmo por outro (todos se reúnem o tempo todo para tomarem decisões em conjunto)” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 30-36).

A primeira instância é o Núcleo de Base (NB) a que todos os educandos devem integrar, assim como os trabalhadores fixos (educadores) da Escola. O Núcleo comporta de 7 a 10 membros, sendo a organização inicial proposta pelo Coletivo de Acompanhamento, buscando uma heterogeneidade tanto de acúmulo político, como de sexo, de região do Brasil de origem, dentre outros critérios. A coordenação é composta por um educando e uma educanda escolhidos pelos membros do NB, juntamente com um secretário que é responsável pelos registros e por cuidar as faltas dos membros do NB aos Tempos Educativos. Eles também escolhem o nome de um lutador ou lutadora para batizar o seu NB, cabendo o núcleo acumular sobre o mesmo, e fazer uma mística apresentando um pouco de sua história para a coletividade.

O NB é um dos principais educadores do Instituto, pois é responsável pelos seus membros, implicando que todos devem se conhecer, se acompanhar e se educar, em todas as esferas que venham a envolver o sujeito dessa instância, desde problemas de saúde, de indisciplina, problemas políticos, de convivência, do trabalho, de estudo, sendo assim responsável por cada um de seus membros. A composição de um NB normalmente é para toda

uma etapa, podendo haver ajustes a partir de necessidades discutidas pela turma e também podendo permanecer para outras etapas, o que geralmente é decidido pela turma em conjunto com o Acompanhamento, no planejamento da etapa seguinte.

É a partir dos NB que são feitas as discussões de base, em que toda coletividade deve participar, jogando a responsabilidade para cada membro. Isso evita a lógica do “plenarismo”, pautada por espaços de grupos maiores, o que muitas vezes inviabiliza as discussões e o próprio posicionamento dos membros. Há três tempos semanais destinados às reuniões, um de discussão política, outro de estudo político e o terceiro que envolve discussão política e balanço da semana. Assim, as principais tarefas do NB podem ser sintetizadas em ser a instância de base, ligada diretamente a toda coletividade, que todos devem compor, sendo responsável pela formação política dos seus membros, acompanhando e contribuindo no processo educativo dos seus membros, e também garantir o bom funcionamento do Instituto, discutindo e implementando as tarefas delegadas por outras instâncias ou até mesmo o próprio NB.

O fluxo das discussões do NB com o todo da Escola, se dá através da intermediação da Coordenação dos Núcleos de Base da Turma, a CNBT. Cada turma tem uma, que se compõe pelos coordenadores de cada NB, sendo que um deles torna-se secretário da instância, os coordenadores da turma, escolhidos em plenária pela turma, e também um membro do Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico à Turma (CAPP-AT). A CNBT é responsável pelo “comando” da turma, pela direção coletiva do processo que envolve a coletividade da turma. Questões relacionadas diretamente à turma que não envolvem ou não tendem a envolver o restante da coletividade são deliberadas na própria instância ou em plenária de turma. Ela precisa ter uma leitura de processo e análise apurada, buscando impulsionar a turma no processo educativo, não deixando a mesma ser travada por questões que possam impedir ou comprometer o avanço, buscando problematizações e pontuar debates para os NB. Essa instância busca garantir um fluxo de debates e informações com o restante da coletividade, juntamente com um olhar mais ao todo da turma nessa relação com a coletividade geral da Escola, garantindo as tarefas delegadas e propostas pela coletividade, e também no sentido formativo político dos educandos que compõem a turma.

A instância geral, que engloba todos os NB da coletividade, é a Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto (CNBI). Nela estão presentes os coordenadores de turma, os coordenadores dos NB fixos do Instituto, um membro do CAPP e um membro da coordenação executiva. Para tal, são escolhidos dois coordenadores, um de cada sexo e mais um secretário. Nessa instância se busca fazer a síntese que corresponde a toda coletividade. Busca operacionalizar as deliberações do Encontro Geral, pautando o debate e garantindo o fluxo de

informações entre os NB e os Setores. É também responsável por discutir e deliberar ou encaminhar questões relacionadas à coletividade, de âmbito mais geral, desde problemas de convivência, saídas de educandos ou educadores fixos, passeios, atividades que envolvam toda a coletividade, trabalhos, questões relacionadas às turmas como um todo, entre outros.

O Encontro Geral, que é mensal, é a maior instância da Escola, se colocando como uma verdadeira assembleia. É organizado a partir da reflexão e avaliação mensal de cada NB sintetizada pelas suas respectivas CNBT em forma de Informe com Balanço Crítico (IBC), feito também pelas UP, sistematizadas pelos Setores, que ao final se configura como um IBC Geral, de toda coletividade. Esse é retornado para os NB para estudo e discussão, buscando ajustes e divergências, em que vai sendo aprovado pelas instâncias, que tem o poder de pedir destaque, para esclarecimento ou pontuar as divergências, e que é remetido novamente a coordenação da CNBI, que organiza a pauta para o Encontro Geral para discutir as divergências no IBC. Ao final do Encontro Geral, ele é aprovado (ou não) trazendo esse acúmulo de discussão. Esse movimento que acabamos de descrever brevemente, integra o processo chamado de *Reprodução da Gestão*, e leva em torno de uma semana e meia. É um momento muito forte na gestão, envolvendo o todo na coletividade de forma muito intensa.

É importante pontuar que algumas decisões são tomadas por instâncias abaixo do Encontro Geral, pois senão o Instituto estaria engessado. São decisões que não ferem ou mudam o Regimento Interno e nem outros elementos do próprio Método Pedagógico, algo que só pode ser debatido no Encontro Geral. Assim, a CNBI delibera várias questões, garantindo o fluxo de informações/debates/execuções entre as turmas e os setores de trabalho. Outro elemento relevante, pontuado no Método Pedagógico, é que essa gestão se baseia em acordos entre os participantes, acordos que se traduzem em regras ou normas, construídas e assumidas coletivamente, fazendo parte do processo e do movimento, ou seja, não são estanques e irrevogáveis, mas respondem necessariamente às necessidades da coletividade (ITERRA/IEJC, 2004, p. 31).

3.2.5 - Processo de Avaliação

A avaliação é um processo que compõe organicamente a organização do trabalho escolar no IEJC, seguindo a lógica pautada na coletividade expressa nos elementos anteriores trabalhados. Contribui assim, efetivamente para o processo organizativo da Escola como um todo. Isso significa que os participantes do Processo da Avaliação são sujeitos e que esse visa contribuir no seu processo de formação humana, e não simplesmente medir ou servir como um motivador artificial para a produção do conhecimento, ou pontuar erros e acertos. Dessa

forma:

A avaliação (...) deve enfatizar o aprender que é o ato que o sujeito exerce sobre si mesmo nos diferentes espaços e momentos vividos e construídos durante as etapas do curso, e não só registrar, obter informações e reproduzi-las. Consiste em resolver situações, criar e reinventar soluções, favorecendo com isto a tomada de consciência de si mesmo e dos outros sujeitos e a percepção de que há a possibilidade de mudanças e transformações. Essas mudanças e transformações serão observadas processualmente nos sujeitos, na organização do trabalho pedagógico, na organização escolar e na própria organicidade do IEJC. (CPP, 2006, p. 3)

A perspectiva da avaliação é de um processo em que essa deve contribuir com o sujeito a perceber os limites e problemas, e formas de avançar, ver até onde avançou, como pode avançar mais, como planeja, enfim, criando um movimento para além de algo pontual e estanque.

O Processo de Avaliação é pautado a partir de aspectos que se desenvolvem levando em conta três dimensões:

- a) crescimento da pessoa como ser humano, formação de seu caráter, valores, convivência solidária no coletivo e participação no conjunto das atividades;
- b) domínio de conhecimentos gerais, desenvolvimento intelectual e desempenho nas práticas que integram o currículo;
- c) desenvolvimento das competências básicas identificadas como perfil profissional esperado em cada curso (ITERRA/IEJC, 2001, p. 24).

Ela extrapola a relação individual do sujeito, incidindo também no todo da Escola. Toma uma relevância tão grande, que forja um Posto de Trabalho⁴⁰ responsável pelo Processo de Avaliação no Instituto. Acontece necessariamente em três momentos, como avaliação das pessoas envolvidas no processo formativo do IEJC, como avaliação da organização escolar e como avaliação do Instituto como unidade da mantenedora. No que tange aos educandos, a avaliação, não se restringe somente ao Tempo Escola, mas engloba também o Tempo Comunidade.

O Processo de Avaliação contribui para o planejamento das situações de aprendizagem, do seu jeito de funcionamento, dos Tempos Educativos, espaços pedagógicos, enfim, elementos que compõem o ambiente educativo do Instituto, servindo de instrumental para o balanço do processo educativo bem como para a projeção de metas para avançar nesse. Isso é embasado pelos pressupostos do Processo de Avaliação:

Diagnóstica: quando visa fornecer referências para a intervenção pedagógica (junto aos educandos, respeitando seus saberes); **Processual:** quando busca incorporar as transformações que ocorrem com os educandos no processo pedagógico (observar tempos educativos e organicidade); **Cumulativa:** porque olha o processo da construção e não um momento isolado somente; **Emancipadora:** que possibilite ao educando ser criativo, ter iniciativa, ser

⁴⁰ Vinculado à Unidade de Ensino, no Setor Educação.

sujeito no processo (CPP, 2006, p. 3).

A articulação de todas essas dimensões tratadas extrapola a dimensão do estudo, gerando determinados eixos para o processo formativo como um todo. Ou seja, ela vai para além das aprendizagens ligadas diretamente ao curso desenvolvido, ou ao estudo, mas envolve as esferas que os educandos e educadores do Instituto estão inseridos, como a o trabalho, a gestão e a convivência. Essas esferas são desdobradas em Metas de Aprendizagem e são indicadas no Projeto Metodológico (PROMET), tendo por base o Projeto Pedagógico do Curso e também o Projeto Político Pedagógico do IEJC. No PROMET, as Metas de Aprendizagem são organizadas através de: 1) Metas da turma; 2) Metas de aprendizagem ligadas ao curso; 3) Metas de gestão política, convivência e militância; e 4) Metas de gestão econômica e desempenho no trabalho. De forma geral, o Processo de Avaliação no Instituto exige a definição de “onde se quer chegar, como vamos chegar, quais critérios estabelecer, quais procedimentos, formas e tempos para este processo se implementar” (CPP, 2006, p. 3).

Os resultados do Processo de Avaliação, que engloba diversos instrumentos e formas, são expressos em formato de Parecer Descritivo, onde constará se o educando está aprovado ou não na etapa correspondente, a partir de um parecer favorável às dimensões que envolve. Esse Parecer Descritivo sintetiza um processo no qual objetiva auxiliar os sujeitos do IEJC a tomar uma postura diferenciada da convencional em uma escola. Essa postura, a partir dos elementos rapidamente tratados, deve extrapolar o entendimento da escola como somente um espaço de estudo e lidar com os elementos que a envolvem num todo. Os sujeitos devem ter percepção disso a ponto de estabelecerem, coletivamente, metas e que essas possam ser avaliadas de forma conjunta na perspectiva no avanço no processo de formação humana.

3.2.6 – Organização do estudo por curso

Os elementos acima apresentados dizem respeito à base estrutural do Método Pedagógico do IEJC, acarretando conseqüentemente, que os cursos desenvolvidos no Instituto se organizam a partir desses elementos entendidos como basilares do processo pedagógico. Para além desses elementos de ordem comum a todos os cursos, há elementos de ordem específica, que dizem respeito ao foco de estudo de cada curso, elementos correspondentes à Formação Técnica, que se desdobram principalmente nos componentes curriculares dos cursos. Os documentos que balizam a questão da formação são o PPP do IEJC, e na especificidade dos cursos, os Projetos Pedagógicos (PROPED) de cada curso, juntamente com

o Projeto Metodológico (PROMET) de cada etapa.

Há uma Formação Geral, que envolve componentes curriculares comuns a todos os cursos de Ensino Médio realizados no IEJC. Nessa Formação Geral, está a base comum do Ensino Médio Nacional, com componentes curriculares como Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Química, Física, entre outros. Há também, dentro da Formação Geral, uma parte diversificada, com componentes curriculares específicos para a formação pretendida no Instituto, como Economia Política, Ética e Relações Humanas, Direito e Legislação, Teoria e Prática da Comunicação, Metodologia da Pesquisa, entre outros.

A Formação Técnica constrói um leito que vai trabalhando a especificidade de cada curso, tendo nos componentes curriculares específicos da formação pretendida o principal elemento. O Curso Normal de Nível Médio (MAG) tem componentes como Didáticas, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no Brasil, entre outros; o Curso Técnico de Agente Comunitário em Saúde (TSC) há componentes curriculares ligados a Formação Técnica como Alimentação e Nutrição, Anatomia e Fisiologia Humana, Políticas Públicas em Saúde, Estudo dos Medicamentos, entre outros; o Técnico em Cooperativismo (TAC) apresenta a especificidade da Formação Técnica com componentes curriculares como Educação para a Cooperação, Administração e Gestão, Tecnologia Agroindustrial, Contabilidade e Custos, entre outros.

O componente curricular Metodologia da Pesquisa também fortalece esse leito da especificidade de cada curso. Ele se estrutura como base comum a todos os cursos no IEJC, porém vai assumindo a especificidade do foco técnico de cada curso, tomando a materialidade de atuação desses cursos como espaço de análise, estudo e intervenção a que se destina a pesquisa, se materializando em forma de um Trabalho de Conclusão de Curso, normalmente monográfico.

Essa relação também desdobra nos estágios e nas práticas de campo acompanhadas. Todas acontecem em espaços de Reforma Agrária, assentamento ou acampamento, porém tomando a especificidade da Formação Técnica como balizador. Educandos do MAG necessitarão de um local em que possua uma Escola para a intervenção, por outro lado educandos do TAC, necessitam de um espaço em que o foco da produção seja prioritário, priorizando espaços com cooperativas, e assim por diante.

Outro desdobramento desse formato, diz respeito à relação com os Setores do Movimento. Os cursos são criados a partir das demandas concretas das áreas de Reforma Agrária, apresentadas pelos Setores do MST. Eles são responsáveis também, e atuam no processo dos cursos, coordenando e acompanhando de forma conjunta com o coletivo da

Escola os cursos. O CAPP das turmas normalmente é composto por membros indicados pelos Setores junto de membros do IEJC. A título de exemplo, o Setor de Produção tem uma incidência maior no curso do TAC, já o curso de TSC tem uma relação maior com o Setor de Saúde, o MAG com o Setor de Educação, e o curso de Comunicação e Cultura com o Setor de Comunicação e Cultura do MST.

Vale ressaltar que há uma busca no fazer pedagógico ligado aos componentes curriculares, de relacionar e estreitar os vínculos com a Formação Técnica. Por exemplo, no curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde há uma relação maior com componentes como a Biologia e a Química, do que com a Matemática. Isso não significa que se abre mão desses que a relação não é tão estreita, mas que onde a relação é mais orgânica se abre a possibilidade de avançar na integração entre a Formação Geral e a Formação Técnica. Um deve auxiliar a embasar o outro. Trabalha com todos os componentes curriculares, enquanto um direito de acesso desses educandos, e um dever da Escola, mas potencializa componentes que se relacionam mais estritamente com a formação destinada do curso.

4 - O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA VIDA ESCOLAR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO

Nosso principal recorte para análise será o trabalho no IEJC, pontuando elementos centrais no desenvolvimento deste, dialogando com a teoria e buscando elaborar sínteses acerca do mesmo. Dessa forma, nos interessa apresentar as potencialidades que o trabalho e sua organização coletiva carregam na íntima ligação com a Escola. Para tal, iniciamos destacando o trabalho como princípio educativo, para em seguida apresentar o debate acerca da relação entre escola e trabalho, de forma geral, desde a pedagogia socialista, com mais força nas elaborações de Marx e Engels nesse primeiro momento, em seguida nas elaborações do MST e dialogando com a experiência do IEJC apresentarmos como o trabalho se coloca como parte constituinte da vida escolar. A organização coletiva do trabalho é outro ponto que vamos debater, a partir da experiência do IEJC, contrapondo ao estranhamento, para daí chegarmos à última parte desta análise que consiste em esboçar elementos iniciais da perspectiva da politecnia presente no Instituto.

4.1 Da dimensão ontocriativa à forma alienada: a dupla face do trabalho.

A discussão sobre o trabalho no IEJC demanda que iniciemos por falar sobre a concepção a que se refere esta relação, partindo do entendimento acerca do trabalho. É necessário dizer que o debate sobre a concepção de trabalho corresponde umbilicalmente a um projeto de escola, um projeto de campo, e conseqüentemente, um projeto de sociedade.

Analisar o trabalho num campo aparente traz alguns riscos, como por exemplo, limitá-lo exclusivamente à forma emprego. Distinguindo-se dessa forma de ver o trabalho, jogamos um peso central para tal categoria, evidenciando que não há como existir humanidade sem o trabalho e que foi através dele que o homem se tornou homem. Isso não se configura como uma mera opção teórica/metodológica/de concepção, mas por identificarmos que a precedência se dá a partir das necessidades vitais do ser humano em produzir a sua existência, transformando matérias naturais em produtos que vão suprir essas necessidades a partir da sua relação com a natureza:

o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e portanto, também, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem fazer história. (...) O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história. (MARX E ENGELS, 2007, p.

86).

Engels (2004) afirma categoricamente o trabalho como criador do ser humano. Para ele é o trabalho a condição básica e fundamental do processo de humanização, ou seja, do tornar-se humano, e juntamente com este, através da educação, processo que corrobora para o homem se formar homem. É através da apropriação dos conhecimentos já produzidos e da produção de novos conhecimentos para atender às demandas que os homens educavam as gerações que se seguem. Isso significa dizer que o homem ao nascer já recebia determinada bagagem de conhecimentos, não precisando retornar à “estaca zero” no momento em que nasce, ou seja, já recebendo a formação necessária para garantir sua sobrevivência em determinada época, a partir do desenvolvimento das forças produtivas, e também pautada pelas próprias relações de produção.

No IEJC a concepção que baliza é de que o trabalho é a “atividade específica do ser humano concreto orientada para transformar a natureza para que satisfaça as suas necessidades”, entendendo dele que há a possibilidade de aperfeiçoamento enquanto ser humano “que se forma a partir de suas relações com o conjunto da natureza” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 27). Ou seja, não há como sobrevivermos enquanto espécie, que necessita criar as condições para tal sobrevivência, sem nos confrontarmos com a real necessidade da transformação de materiais a partir da natureza, adaptados, como já dissemos, às nossas necessidades. É essa a condição fundamental de *trabalhadores*, que nos possibilita compreender, e demarcar, a categoria trabalho como fundante do ser social.

Nas palavras de Marx, o trabalho é antes de tudo “um processo em que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza” em que movimenta suas forças naturais para apropriar-se dos recursos da natureza a fim de dar-lhes “forma útil à vida humana”, e essa atuação sobre a “natureza externa” e modificando-a, ao mesmo tempo “modifica sua própria natureza” (MARX, 2008, p. 211).

Com o advento do modo de produção capitalista, tendo como elementos chaves a predominância do trabalho assalariado e a introdução da maquinaria, esse antagonismo tem como classes fundamentais a burguesia, detentora dos meios de produção, e os trabalhadores, que possuem unicamente a força de trabalho, vendendo a mesma para garantir sua sobrevivência. O trabalho, como dissemos, é necessidade básica para a vida do ser humano, porém, ele assume, a partir da evolução histórica, determinado principalmente pela relação das forças produtivas com as relações de produção, formas históricas. Forma histórica no sentido de que nem sempre foi assim, e possivelmente nem sempre será assim, a partir da intervenção

do próprio homem.

No modo de produção capitalista, a exigência é de um trabalhador livre, que possa dispor no mercado sua força de trabalho, a ser adquirida como mercadoria, uma mercadoria especial, pelo capitalista, para junto com os meios de trabalho, produzir mercadorias para que o capitalista possa enriquecer, sendo a forma assumida como generalização, a do trabalho assalariado. Nesse processo, vale retomarmos que ao comprar a força de trabalho, o capitalista paga determinado preço – o salário – que não corresponde à totalidade de tempo trabalhado pelo trabalhador. Significa dizer que o trabalhador, ao trabalhar, produz para pagar o seu contrato firmado com o capitalista, e também produz para enriquecer este, que em posse desse excedente, investe mais e mais, na busca de acumulação de capital, visando sempre o lucro. Essa rápida e breve explanação da acumulação capitalista nos demonstra como o trabalhador é explorado.

Retomando a discussão da crise estrutural do capital, e da conseqüente lógica destrutiva, subordinando o valor de uso ao valor de troca, o capital separa decisivamente a produção voltada para sua auto-reprodução em detrimento de uma produção para atender às necessidades humanas, sem levar em conta as conseqüências de tal relação. É o que Mészáros (2009) afirma como o esgotamento da capacidade civilizatória do capital, em que este está completamente desprovido da orientação humana:

em meio a tanta destruição de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo a margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural (ANTUNES, 2007, p. 33).

A exploração da força de trabalho toma proporções seriamente destrutivas. O desemprego estrutural, com índices alarmantes, juntamente com a precarização estrutural do trabalho pautadas na flexibilização e desregulamentação do padrão de produção e das relações de trabalho, dão conta de apresentar estes elementos⁴¹. Exemplificamos esta relação, a partir de trechos de *Cenas do Trabalho no Brasil*, artigo de Ricardo Antunes, publicado no Jornal do Brasil de 2 de março de 2006:

Cena 1: um hipermercado transnacional, bastante conhecido entre nós, na cidade de Belo Horizonte, resolveu 'inovar'. Ofereceu às suas trabalhadoras, que operam as caixas-automáticas, um 'fraldão' para que pudessem fazer suas necessidades enquanto trabalhavam e, desse modo, tornarem-se mais produtivas no trabalho. Assim, imaginam os gestores do dinheiro, menos tempo as trabalhadoras 'perdem' indo ao banheiro. [. . .] Cena 3: trabalhadoras do *telemarketing*, essa categoria que atesta a alta feminização

⁴¹ Para aprofundamento acerca desta discussão, indicamos Antunes (2007, 2010).

do mundo do trabalho (que se expande e já atinge a casa das 600 mil trabalhadoras, sendo que quase 80% da categoria é composta por mulheres), têm seus telefonemas contabilizados, seu tempo controlado, são separadas por baias e ainda são obrigadas a seguir um *script* de atendimento que assustaria Taylor. [. . .] Cena 5: recentemente, cerca de uma dezena de trabalhadores bóias-frias da agroindústria na região de Ribeirão Preto (SP) morreram, provavelmente como consequência da brutalidade do trabalho, no qual, [. . .] cortam cerca de 12 toneladas diárias de cana, desferindo quase dez mil golpes diários de 'podão', seu instrumento usado no corte de cana (ANTUNES, 2006, p. 136-137).

Toma relevância o entendimento, a partir da rápida exposição acerca do trabalho, da sua dupla face ou seu duplo caráter, em que se expressando como valor, perde as características anteriores que lhe pertenciam como geradores de valor de uso. Foi Marx quem analisou e evidenciou essa dupla natureza do trabalho:

todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso. (MARX, 2008, p. 68)

Nossa retomada enfática do duplo caráter do trabalho, das distinções e suas complicações, entre o trabalho na sua dimensão como criadora da vida humana – ontocriativa – e a sua forma assumida historicamente sob a batuta do capital – forma alienada – trabalho assalariado ou emprego, em acordo com Frigotto, “são fundamentos cruciais e elementares para não se incorrer tanto nas teses do fim do trabalho quanto no determinismo tecnológico do fim das classes sociais” (FRIGOTTO, 2008, p. 246). É uma polêmica que merece destaque⁴², pois em tempos de lógica destrutiva do capital, de sobreposição do valor de troca sobre o valor de uso, de desemprego e precarização estrutural, potencializar tais teses a partir da visão unilateral do trabalho, como trabalho abstrato, e conseqüentemente de uma crise desta sociedade do trabalho se torna uma tendência cada vez maior e que encontra ecos em diversos setores:

ao enfatizar o mundo do trabalho, na sua historicidade, como relação social fundamental que não se reduz à ocupação, tarefa, emprego, mas que não os exclui, e que abarca o conjunto de relações produtivas, culturais, lúdicas, etc., estou querendo sinalizar que aí se situa o locus da unidade teórica e prática, técnica e política, ponto de partida e chegada das ações educativas que, na escola, nos sindicatos, na fábrica, interessam à luta hegemônica das classes

⁴² Elencamos os seguintes autores e suas respectivas obras nas quais defendem o fim do trabalho ou a não centralidade do trabalho: Gorz, André. **Adeus ao proletariado**. Rio de Janeiro, Forense, 1982; Kurz, Robert. **O colapso da modernização**. São Paulo, Paz e Terra, 1992; Offe, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984; Krisis, Grupo. **Manifesto contra o trabalho**. In.: Capra, Paulo, org. **Abaixo o trabalho**. Porto Alegre, Ed. Deriva, 2007. Como contraponto a estas teses, para além do próprio Marx (2008), indicamos Antunes (2010) e Frigotto (2003).

populares (FRIGOTTO, 2002, p. 24).

Em acordo com esse autor, é problemática a defesa da perda da centralidade do mundo do trabalho e a conseqüente abdicação da luta de classes – entre burguesia e trabalhadores – fragmentando cada vez mais os processos de luta, que perdem assim a perspectiva estratégica de transformação social, pela superação da forma histórica do trabalho abstrato.

Nem falamos da enorme problemática de imaginar uma sociedade em que os seres humanos não necessitem do intercâmbio com a natureza para a satisfação das necessidades. Antunes empreende grande esforço no debate acerca do fim do trabalho, publicado no livro *Adeus ao Trabalho?* (1995). A longa citação do autor nos auxilia na compreensão da discussão

enquanto criador de valores de uso, coisas úteis, forma de intercâmbio entre o ser social e a natureza, não parece plausível conceber-se, no universos da sociabilidade humana, a extinção do trabalho. Se é possível visualizar a eliminação da sociedade do trabalho abstrato – ação esta naturalmente articulada com o fim da sociedade produtora de mercadorias - , é algo ontologicamente distinto supor ou conceber o fim do trabalho como atividade útil, como atividade vital, como elemento fundante, protoforma de uma atividade humana. Em outras palavras: uma coisa é conceber, com a eliminação do capitalismo, também o fim do trabalho abstrato, trabalho estranhado; outra, muito distinta, é conceber a eliminação, no universo da sociabilidade humana, do trabalho concreto, que cria coisas socialmente úteis, e que, ao fazê-lo, (auto) transforma o seu próprio criador. Uma vez que se conceba o trabalho desprovido dessa sua dupla dimensão, resta identificá-lo como sinônimo de trabalho abstrato, trabalho estranhado e fetichizado (ANTUNES, 2010, p. 85).

Se Marx (2008, p. 64-65) aponta que as necessidades humanas, que não sejam supridas pela natureza, são originadas por uma especial atividade produtiva, o trabalho, que “como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”, ou seja, que independentemente do modo como a sociedade organizar a produção, com suas relações sociais, necessitará de trabalho útil, que produza valor de uso, ou seja, que atenda às necessidades dos seres humanos.

4.2 O Trabalho como princípio educativo no IEJC

Partindo de que o trabalho se constitui como mediação de primeira ordem, que tem como características definidoras o fato do ser humano ser parte da natureza, devendo “satisfazer suas necessidades por meio de um constante intercâmbio com a natureza” e que

esses seres “não podem sobreviver de forma não mediada com a natureza, através de instintos” (MÉSZÁROS, 2009, p. 213), situamos a concepção do trabalho como princípio educativo:

É fundamental socializar desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros e se constituem, na expressão de Gramsci, em “mamíferos de luxo” (FRIGOTTO, 2008, p. 247)

Isto não significa utilizar o trabalho apenas de forma didática ou metodológica na relação escolar ou qualquer que seja o processo educacional, mas reafirma-se a necessidade do trabalho enquanto condição básica e vital do homem, e que essa necessidade não deva ficar restrita a um determinado grupo da sociedade enquanto outro se apodera ou usufrui do produto do trabalho a partir de uma relação de exploração.

A concepção do trabalho como princípio educativo é assumido no IEJC, orientando o processo pedagógico, assumindo a especificidade dos sujeitos que compõem esta coletividade nas suas demandas de produção da existência, ou seja, dos sujeitos do campo, formando também para o trabalho no campo:

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” (CERIOLI; CALDART, 2007, p. 30)

Enquanto um princípio que baliza a concepção de mundo e de homem em que se pauta o projeto formativo do IEJC, o trabalho como princípio educativo se materializa também, através do trabalho na Escola:

Como princípio educativo, entendido desde as formulações de Marx e de seus intérpretes para o campo da educação, o trabalho é a práxis instituidora da vida humana e, por isso mesmo, a mediação fundamental do processo de formação/constituição humana. É nos processos de produção e reprodução de sua existência, através do trabalho, que as pessoas se produzem como seres humanos. Não há humanização possível (nos parâmetros que a entendemos) sem a participação no trabalho e no trabalho necessário à vida, em suas diferentes dimensões (CERIOLI; CALDART, 2006, p. 5).

Para tal, no Instituto deve existir trabalho para todos e para cada um, em que as necessidades de manutenção e sobrevivência no IEJC são de responsabilidade da coletividade. Se um dos pressupostos para fazer parte da coletividade da Escola é ser membro de um NB,

outro é estar responsável por um Posto de Trabalho. Significa que na organização da vida escolar não há patrão e, conseqüentemente, não há funcionários, ou seja, a coletividade é quem dirige o processo, a partir da estrutura organizativa que possibilite a ampla participação dos membros na discussão e tomada de decisão, e conseqüentemente, na execução e avaliação.

Tem-se, por um lado, o *trabalho enquanto um dever*, em que todos os membros da coletividade precisam participar organicamente e com responsabilidades da produção da existência da vida escolar, e, por outro, o *trabalho enquanto um direito*, pois é através do trabalho, da transformação constante desta vida escolar, que os educandos se transformam na perspectiva da humanização, garantindo sua produção e reprodução enquanto ser que se destaca da natureza.

Gramsci alerta que esse entendimento, acerca dos deveres e direitos que provêm do trabalho como princípio educativo, “cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo” (GRAMSCI, 2010 p.43). Joga assim para o próprio movimento da humanidade a discussão sobre o trabalho, mostrando a necessidade de apropriação desses pressupostos para a análise da atualidade, se desvincilhando de uma concepção de mundo idealista, e conseqüentemente a-histórica. Contribui também para o questionamento do trabalho sob a batuta do capital, o trabalho assalariado, desvelando a dicotomização imposta entre trabalho manual e intelectual, e também as próprias relações de exploração. Adentra dessa forma ao debate acerca da acumulação capitalista, que traz em seu cerne a lógica destrutiva (MÉSZÁROS, 2009), apresentando a necessidade da luta contra essa lógica, juntamente com a organização de formas de trabalho que se contraponham a ela, podendo se caracterizar como educativo.

Evidenciamos, tomando elementos acerca da dupla face do trabalho – ontológica e histórica – a luta entre classes. Dessa forma, a tese do trabalho como princípio educativo demarca que na perspectiva histórica há uma necessidade concreta de posição neste embate entre as classes. O IEJC ao se colocar como Escola a serviço da classe trabalhadora, assumindo a tese acima explicitada, visa formar trabalhadores enquanto classe, “forjadores de uma sociedade socialista” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 28). Em acordo com Frigotto, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador:

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos

construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p.8).

Constatamos que a defesa do trabalho como princípio educativo no IEJC se coloca na perspectiva da formação de um ser humano integral, com uma formação omnilateral, explorando e desenvolvendo na totalidade das capacidades humanas, num verdadeiro processo de humanização que se desenvolve no e pelo trabalho principalmente, além das demais dimensões da práxis social. Entende a dupla face que o trabalho carrega, enquanto produtor de valor de uso e de valor de troca, enquanto trabalho concreto e abstrato, prendendo, formando, pautando, perspectivando que a dimensão das garantias das necessidades humanas, o trabalho concreto manifestado nos valores de uso, o trabalho socialmente útil, se sobreponha e contraponha as relações desumanizantes e destrutivas da face do trabalho abstrato manifestado no valor de troca, que causa o estranhamento ou alienação. Garantindo assim, nas relações mais íntimas, a própria vinculação entre o trabalho e a educação, e aqui mais precisamente, entre o trabalho e a escola.

4.3 Trabalho e Escola: fundamento da Pedagogia Socialista

O pilar fundamental da Pedagogia Socialista, ou, nas palavras de Manacorda, (2007, p. 43) “um ponto definitivo da pedagogia marxista” diz respeito, à união entre ensino e trabalho. A perspectiva para Marx, ao afirmar tese tão polêmica, principalmente no que se refere ao ensino infantil, não corresponde à colocação meramente profissional, de preparação para o trabalho, e mais além, para o trabalho abstrato. Pelo contrário, Marx, ao demarcar esta necessária união, o fazia a partir do entendimento do trabalho como atividade vital ao ser humano, em que este se forma a partir do mesmo, o que determina o trabalho como princípio educativo, na perspectiva da omnilateralidade, em oposição à unilateralidade pautada pela educação burguesa, objetivando a formação integral do ser humano nas suas múltiplas potencialidades. A discussão do MST e da Escola, a partir da sua concepção de educação e da forma como ela vai se desdobrar no trabalho escolar e pedagógico, aponta que a vinculação do trabalho com a escola, a partir da participação dos educandos em processo de trabalho para garantia do funcionamento da escola, corresponde “a uma alteração fundamental na forma escolar considerando os objetivos que temos” em que trata de “tornar o trabalho a base integradora do projeto formativo da escola, vinculando os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho, da produção, da cultura que o trabalho produz” implicando, entre outros pontos, na “crítica à sua forma alienada na sociedade capitalista, que será muito mais contundente se fundamentada na vivência prática de outras formas de relações de trabalho” (CALDART,

2010, p. 77).

Por mais que Marx não tenha se dedicado a uma elaboração mais específica acerca da educação, os elementos pontuais que apresenta em seus escritos sobre as bases de um programa comunista de educação reforçam como pilar de concepção da Pedagogia Socialista a necessária união do ensino com o trabalho. No *Manifesto do Partido Comunista de 1848*, escrito em parceria com Engels, são apresentadas medidas necessárias e indispensáveis para o processo revolucionário dirigido pelos proletários, dentre elas “educação pública e gratuita para todas as crianças. Supressão do trabalho infantil em fábricas, em sua forma atual. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX E ENGELS, 2001, p. 61). Nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores em 1868*, Marx afirma que a única forma em que pais e patrões podem permitir o emprego de crianças no trabalho, é somente se estiver garantido que se “combine trabalho produtivo com educação”, entendendo por educação três coisas: “1) educação intelectual; 2) educação corporal e; 3) educação tecnológica”. Essa última, nas palavras de Marx, é a “que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, e ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (MARX, 2004, p.68). Na *Crítica ao Programa de Gotha*, datada de 1875, novamente Marx debate a questão da escola, nos pontos da igualdade escolar para todos, demarcando a inviabilidade histórica desse ponto na sociedade capitalista, juntamente com o questionamento da educação a cargo do Estado, apresentando que esse deve ser responsável por recursos, e não ser o educador do povo. Mas principalmente ao debater a proibição do trabalho infantil, se coloca contrário à proibição geral desse trabalho, pois sendo “regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (MARX, s/d, p. 224). Em *O Capital*, Marx, ao fazer referência a Robert Owen, trata de que do sistema fabril “brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e o único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX, 2008, p.548).

Com um olhar mais atento, no que tange a período histórico, perceberemos a enorme relevância política dessas colocações acima citadas. São momentos importantíssimos acerca da luta revolucionária dos trabalhadores, nas quais questões de educação são pontuadas de forma programática, num período intermediário de quase trinta anos, em que Marx afirma e reafirma o princípio basilar da união entre ensino e trabalho acerca do programa dos

trabalhadores para sua emancipação. Num deles, o *Manifesto do Partido Comunista*, noutra as orientações à 1.^a Associação Internacional do Trabalhadores e, por fim, o debate programático empenhado por Marx ao Partido Operário Alemão. Por fim, a grande obra em que o autor se empenha no desvelar do capital, enquanto uma necessidade para sua superação, resgatando novamente estas formulações.

Neste movimento, a proposição de Marx em unir trabalho e ensino não é algo novo ou original, sendo inclusive já pontuado por Engels (2005) nos *Princípios do Comunismo*⁴³, mas também elaborada pelos socialistas utópicos, como Robert Owen. Mas a distinção está principalmente na questão de projeto histórico a que esta relação está permeada. Manacorda afirma que a ligação entre trabalho e ensino não pode ser confundida ou identificada com propostas como a de Dewey e Rousseau, ou de outras escolas que tomam o trabalho na perspectiva de adquirir conhecimentos de forma isolada ou até mesmo tomado de forma meramente didática, pois segundo Manacorda, para Marx:

trata-se de um trabalho produtivo, prática do manejo dos instrumentos essenciais de todos os ofícios, associado à teoria como estudos dos princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que exclui toda oposição entre cultura e profissão, não tanto na medida em que fornece as bases para uma multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida em que é atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos mais modernos, revolucionários, integrais do saber. Aquele trabalho que a própria fábrica postula, sem que o possa proporcionar até que não se opere um *praktischer Umsturz*, ou seja, uma mudança revolucionária (MANACORDA, 2007, p. 127).

O MST comunga e reafirma essa compreensão da necessária relação/ligação entre trabalho e escola, desde os primeiros textos produzidos pelo Movimento, a partir do Setor de Educação, que refletiam sobre as práticas nas Escolas em áreas de Reforma Agrária sob influência do MST, dando continuidade e corroborando com a Pedagogia Socialista. Apresentamos em seguida, em linhas gerais, elementos trazidos dos textos do MST que apontam essa relação, tomando como base os textos que compõem o *Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001*, bem como o texto *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária*, documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, de 2006.

Um dos primeiros documentos, datado do ano de 1990, intitulado *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*, que objetivou apresentar detalhes e pontos da organização dos Sem Terra na luta por uma escola diferente, demarcou categoricamente que “não há dúvida hoje, dentro do Setor de Educação do MST, de

⁴³Texto que antecede a elaboração do *Manifesto do Partido Comunista*.

que a base da escola alternativa para os assentamentos está na relação entre escola e a produção”. É relatada a preocupação, desde as primeiras discussões e experiências escolares, de pais e professores sobre a garantia do “vínculo necessário entre ensino e trabalho”. A indicação feita corresponde ao desenvolvimento do conhecimento a partir de experiência com o trabalho na terra, em que a escola deve ter um papel relevante no “grande desafio para a viabilização econômica e política das terras conquistadas, a consolidação, difusão e aprofundamento das experiências de Cooperação Agrícola”, contrapondo-se ao modelo capitalista, e também ao modelo tradicional da pequena propriedade individual (MST, 2005, p. 23-24).

A parte da Educação, extraída do documento aprovado no 6º Encontro Nacional do MST⁴⁴, chamada de *Educação no Documento Básico do MST*, do ano de 1991, apresentou as Linhas Políticas com alguns princípios e Orientações aos trabalhadores Sem Terra. Nele se indicava que a prática da educação nas escolas do Movimento, tanto de assentamento como de acampamento, deveria, enquanto princípios, “ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais” integrando a escola na organização do assentamento, produzindo “coletivamente a base de conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos”, na perspectiva de “ampliar e fortalecer a relação entre a escola e o assentamento” e com o MST (MST, 2005, p. 29).

Porém, se neste último documento acima citado já se falava em princípios, é no Caderno de Formação n.º 18, publicado em julho de 1991, intitulado *O que queremos com as escolas dos assentamentos* que eles aparecem com mais força. O texto se divide em duas partes: a primeira com os “Nossos Objetivos” e a segunda com os “Nossos Princípios Pedagógicos”. Dentre os objetivos elaborados para as escolas de assentamentos, destacamos o objetivo 4º: “preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual” em que há exemplos indicando a falsa afirmação de que “o trabalho intelectual vale mais do que o trabalho manual” apontando que “pegar na enxada vale tanto como pegar na caneta”. Mas é nos Princípios Pedagógicos que o trabalho toma uma proporção maior, em que o 1.º princípio dá o tom – Todos ao Trabalho. Indicam que além de aulas, as crianças devem ter trabalho também na escola, que esta é lugar de estudo e de trabalho. Listam alguns exemplos de trabalho para as crianças, como a limpeza e arrumação da sala, a preparação e partilha da merenda escolar, o cuidado com o jardim, e principalmente um trabalho ligado à terra. Dessa forma as crianças “vão aprender a importância social do trabalho que realizam. A importância do trabalho na Escola e a importância do trabalho em casa ou na Associação” em que o “estudo deve refletir sobre o trabalho. Sobre como tudo está sendo feito. Sobre o resultado do trabalho. Sobre sua

⁴⁴ Realizado em Piracicaba-SP, em fevereiro de 1991.

importância. Assim, o trabalho e o estudo ficam ligados um ao outro”. Explicita também que a organização das crianças e o trabalho destas não pode ser algo à parte da vida do assentamento, devendo ter o acompanhamento dos adultos ao trabalho das crianças, na garantia do seu sentido educativo (MST, 2005, p. 31-36).

Em agosto do ano de 1992, o Setor de Educação do MST lança o *Boletim da Educação* que objetivava ser uma publicação mais ágil e dinâmica que pudesse se propagar mais facilmente nas áreas onde o MST atuava. *Como deve ser uma escola de assentamento* foi o título do primeiro boletim⁴⁵, tratando-se de um resumo da proposta de educação. Os pontos que destacamos acerca da relação da escola com o trabalho são os seguintes: “A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; A escola deve capacitar para a cooperação, e; A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento”. O desenvolvimento destes três pontos indica que a escola deve se colocar o “desafio de fazer o assentamento dar certo”, tendo como pilares fundamentais o trabalho, o conhecimento científico e a luta. Outro ponto é o exercício real para as crianças da capacitação para a cooperação, com a escola contribuindo na educação da coletividade do assentamento, vivendo isso no seu cotidiano escolar, não somente refletindo e teorizando, mas “experimentando na própria escola o que é a cooperação”, estudando também o trabalho coletivo, mas a partir da prática do mesmo. Na sequência, o texto entra numa polêmica interessante, acerca do trabalho a ser desenvolvido pelas crianças. Ao pontuar que normalmente as crianças assentadas já trabalham, critica o fato desse trabalho geralmente não ser algo organizado e planejado, e que traga responsabilidades para as mesmas, em que “costumam ser meras cumpridoras de tarefas que os adultos lhes determinam e elas nem sabem direito do que se trata”, limitando seu potencial educativo. A isso é chamado trabalho artificial, contrapondo a um trabalho real que interfira diretamente na vida do assentamento, em que “as crianças devem ter a oportunidade de aprender os fundamentos científicos e tecnológicos do tipo de trabalho que estão desenvolvendo e que estão envolvidas” tendo participação ativa no processo, aprendendo com o mesmo, avaliando, refletindo sobre os passos e decisões em que estão envolvidas (MST, 2005, p. 43).

O Boletim n.º 4, intitulado *Escola, trabalho e cooperação*, publicado em maio de 1994, corresponde ao documento que o Setor de Educação do MST mais se debruçou acerca da temática Trabalho e Escola. Partindo de uma crítica à falta de relação entre trabalho e ensino em algumas escolas, caracterizando como conteúdos fora da realidade, onde os educandos trabalham de forma desorganizada e sem saber os motivos, o texto objetiva aprofundar a

⁴⁵ Vale destacar que a partir de um levantamento realizado pelo Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST, ao final de 1995, este Boletim foi citado como um dos documentos mais utilizados em se tratando da proposta de educação do Movimento, tanto internamente como externamente (MST, 2005, p. 159).

“compreensão sobre o conceito que defendemos da relação entre educação e trabalho, e da construção de uma escola baseada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação” em que isso não corresponde simplesmente a um ponto do projeto educativo do MST, “mas sim de um de seus pilares fundamentais”. Em seguida demarca que a perspectiva para a escola apontada é a de que os educandos precisam ser formados como trabalhadores que objetivam transformar a sociedade, em que “escola do trabalho quer dizer escola do trabalhador, da classe trabalhadora”. Na parte I, intitulada *O Trabalho Educa*, traz o debate acerca da relação entre trabalho e educação, apontando o trabalho como princípio educativo, discutindo de forma mais precisa a concepção de educação e trabalho, pois este “educa porque mexe com várias dimensões importantes da formação humana” em que “quanto maior o número e mais complexas as necessidades, maiores também são as motivações para prosseguir e se qualificar no trabalho. E este parece ser o ciclo fundamental para o ser humano tornar-se cada vez mais humano, cada vez mais pleno”. A discussão da cisão entre trabalho manual e intelectual, e trabalho produtivo e improdutivo, também é resgatada, apontando o equívoco de dizer que um é mais educativo que o outro, explicitando que “não existe trabalho que seja só manual ou só intelectual, e é somente juntando a cabeça e as mãos que podemos educar o ser humano integral; numa visão de sociedade igualitária, temos que considerar produtivo todo trabalho que seja necessário para garantir a qualidade da vida social”. Dessa forma, para tornar o trabalho mais plenamente educativo, alguns elementos são necessários, como “apropriação dos resultados do trabalho; gestão democrática dos processos de trabalho; o dar-se conta do que se está fazendo, para quê e para quem”. Na parte II: *A Escola pode Educar pelo Trabalho*, justifica-se a relação pela potencialidade educativa do mesmo, e do papel que a escola pode desempenhar em tornar ele mais plenamente educativo. Após elencam como a escola pode vir a desempenhar este papel, através da teorização sobre práticas concretas reais, no acompanhamento a experiências reais de trabalho pelo alunos, no próprio organizar-se da escola, com elementos de democracia e de cooperação, em que o trabalho deve ser parte orgânica dessa vida, não um momento específico ou esporádico, mas atravessar o conjunto de atividades. A parte III, *O MST e a Escola do Trabalho*, ao questionar para quê uma escola do trabalho, o texto aponta que a defesa que o Movimento em seu projeto de educação faz é de todas as escolas de acampamento e assentamento sejam escolas do trabalho, com o princípio educativo alicerçada no mesmo. Objetiva com a garantia da relação entre trabalho e escola:

- 1) Chamar a atenção e dar ênfase para o sentido social da escola num acampamento ou assentamento; 2) educar para a cooperação agrícola; 3) preparar para o trabalho; 4) desenvolver o amor pelo trabalho e pelo trabalho no meio rural; 5) provocar a necessidade de aprender e de criar; 6) preparar as novas gerações para as mudanças sociais (MST, 2005, p. 94-95).

Ao pontuar *como fazer a escola do trabalho*, faz questão de dizer que não há receitas e que a realidade auxiliará também nesta empreitada “combinando os objetivos mais amplos com as metas concretas e com as condições objetivas de cada local”. Na sequência apresenta elementos práticos que podem auxiliar nesta implementação. Os tipos de trabalho iniciam esta explanação, em que lista desde trabalhos domésticos, trabalhos ligados à administração da escola, trabalhos ligados à cultura e à arte, à agropecuária, a outras áreas de produção. Acerca do tempo destinado para o trabalho, a proposta orienta para que este tempo não seja retirado do tempo de estudo, ou seja, que seja aumentado o tempo de permanência dos alunos da escola. Isto é acompanhado do alerta acerca de levar em conta a idade das crianças para que as mesmas tenham um trabalho adequado. A parte IV e última, chamada de *A Escola do Trabalho: Cooperação e Democracia*, demarca a necessidade do trabalho estar intimamente ligado à gestão democrática da escola, através da participação dos educandos nas discussões e decisões, em instâncias e planejamento das ações, de forma verdadeira, real e não fictícia, em que “participação verdadeira se conquista com descentralização de informações, organização dos espaços de gestão (quem decide sobre o quê e onde), transparência nas relações e persistência na prática coletiva de participar”. Pautado em Pistrak, aponta a auto-organização como um dos pilares fundamentais para a constituição da Escola do Trabalho, objetivando a constituição de coletivo de educandos, para que estes tenham “espaço de liberdade e de iniciativa suficientes para organizar sua vida neste coletivo com o apoio, mas sem a interferência dos adultos” em que o significado deste coletivo é a “união de pessoas em torno de interesses e objetivos comuns, dos quais têm consciência e para os quais se organizam, dividem tarefas, responsabilidades, resultados” (MST, 2005, p. 89-101).

O texto debatido acima já trouxe elementos do debate que o Setor de Educação começou a fazer a partir de 1993, acerca do ensino de 5ª a 8ª séries nas áreas de Reforma Agrária. É com o texto *Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta*, datado de janeiro de 1995⁴⁶, que é dado o pontapé inicial da reflexão desta temática⁴⁷. Ao discutir a proposta pedagógica para estas escolas, ao indagar o que o Movimento quer com as mesmas, dentre os pontos se destaca a questão do trabalho, ao apontar o objetivo de capacitar para o trabalho rural, através de cursos técnicos que contribuam na implementação da Reforma Agrária, e também capacitar para a organização coletiva do trabalho, apontando para a cooperação agrícola. Ao trazer *os pilares básicos de nossa filosofia de educação e suas implicações metodológicas*, pontua a *Escola, trabalho e*

⁴⁶ Destaca-se que a elaboração desse documento, coincide com a criação do IEJC.

⁴⁷ Vale pontuar que no mesmo texto é feita a reflexão acerca da prioridade da luta por escola, que em alguns espaços ainda se mantém, naquela época, por escolas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

cooperação, em que o trabalho coletivo é demarcado como princípio educativo da proposta educativa do MST, que é mais ampla do que a escola, mas em se tratando da escola, o objetivo é a construção da Escola do Trabalho. Para tal, visa envolver através do currículo disciplinas e atividades que auxiliem o assentamento nas suas demandas acerca do trabalho agropecuário, com práticas de experimentação, para além da discussão teórica, participando de planejamento do trabalho na escola, sendo envolvidos na geração de renda também, inclusive que a escola e o calendário da escola leve em conta as experiências de trabalho desenvolvidas pelos educandos no assentamento. Na sequência, discute a necessidade de que o trabalho na escola seja garantido através de um tempo destinado para o mesmo, que não comprometa a carga horária de aulas, algo recorrente nos documentos do MST, e que de certa forma vai embasando a formulação acerca dos tempos educativos. Pontua também a necessidade de organização do trabalho, seja em setores ou equipes (MST, 2005, p. 137-146).

Em 1996 é lançado o Caderno de Educação n.º 8, chamado de *Princípios da Educação no MST*. Os mesmos foram elaborados tomando a caminhada e as práticas tanto educativas quanto formativas, perspectivadas no sentido da formação humana. No que diz respeito à relação entre trabalho e educação, nos *Princípios Filosóficos*, o segundo, *Educação para o trabalho e a cooperação*, em que é assinalado que as práticas educacionais devem estar relacionadas às demandas históricas, mais precisamente em se tratando de uma escola do campo, do embate no campo, e do desafio da implementação de novas relações de produção, tendo destaque a formação para a cooperação. Nos *Princípios Pedagógicos*, destacamos o princípio *Educação para o trabalho e pelo trabalho*, indicando que a vinculação da educação com o trabalho se configura como uma condição para realização dos objetivos políticos e pedagógicos, acontecendo na dimensão da educação ligada ao mundo do trabalho e na dimensão do trabalho como método pedagógico. O princípio do *vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos*, que a partir de práticas do Movimento e de alguns cursos, perceberam a potencialidade formativa dessa vinculação, devendo garantir a mesma objetivando a capacitação em organização.

O Caderno de Educação n.º 9 *Como fazemos a Escola de Educação Fundamental*, publicado em 1999, representa um texto que visa refletir sobre o jeito da escola. Apresentando as Pedagogias do Movimento, traz a pedagogia do trabalho e da produção, tratando de que a mesma “brota do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora”. Trata da potencialidade pedagógica do trabalho, pois ele permite contribuir com o vínculo com as demais dimensões da vida, permitindo ao educando produzir conhecimentos, criar habilidades e formar sua consciência, “por isso nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se

desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho”. O trabalho/produção aparece como uma das dimensões fundamentais para a construção desse novo jeito da escola. Na discussão, apresenta o trabalho como princípio educativo, junto do desafio da superação da discriminação entre trabalho manual e intelectual e, em seguida lista possibilidades organizativas de trabalho na escola, como unidades de produção, na família, trabalho voluntário, enfim, espaços de atuação onde podem se relacionar o trabalho com a escola (MST, 2005, p. 203).

Os elementos apresentados a partir dos documentos trazidos, dizem respeito ao projeto educativo do MST, na sua relação com a escola, com sua Pedagogia, projeto para o campo e para a sociedade como um todo. Por mais que ele trate, inicialmente, do Ensino Fundamental incompleto, até 4ª série, e posteriormente abarca o Ensino Fundamental completo, apresenta elementos basilares da concepção de educação e de escola do MST para todas as etapas da educação básica.

O documento *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária*, documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária de 2006 se constitui como importante parâmetro de discussão ao apresentar de forma sintética os pilares da concepção de Educação Básica de Nível Médio. Quando tratam da Educação Básica de Nível Médio, reivindicam o acúmulo do debate na história do Movimento. Partindo dos sujeitos, a juventude do campo, apresenta que um dos debates fundamentais diz respeito à formação geral e específica para o trabalho. Outro elemento relevante diz respeito ao desenho organizativo e pedagógico de escola, apontando, no que tange à relação escola e trabalho, “a inserção em processos de trabalho vinculados à produção e a atividades culturais e organizativas do assentamento e às lutas do Movimento Social” (MST, 2006, p. 7-18).

Em síntese, evidenciamos a preocupação e a objetivação por parte do MST, a partir do Setor de Educação, com a formação humana do sujeito Sem Terra especificamente na escola com a vinculação com o trabalho. Percebemos nos documentos elementos que indicam que o Movimento toma o trabalho na perspectiva marxiana do seu duplo caráter, pautando seu projeto formativo no trabalho concreto, assumindo enquanto baliza o trabalho como princípio educativo. Isso fica evidenciado ao tratar da relação de classe e também da necessidade da vinculação se dar nos marcos da luta pela Reforma Agrária, que como percebemos nos documentos, extrapola a conquista da terra, demandando a escola contribuir, através da vinculação com o trabalho, para que o assentamento se desenvolva na perspectiva dos trabalhadores. Esta vinculação, segundo os documentos, permite também a apropriação e elaboração de conhecimentos socialmente úteis. Outro ponto da vinculação do trabalho com a escola é pautar relações sociais que questionam as relações capitalistas a partir das

contradições dessas, em que, para além dos elementos já tratados, percebemos isto na defesa da união entre trabalho manual e intelectual, com toda a carga que isso carrega. Percebemos também a forte vinculação com a realidade do Movimento, no que tange à perspectiva da cooperação agrícola enquanto uma luta política que contribui com a organização dos Sem Terra assentados.

4.4 Escola Única do Trabalho: a experiência – de classe - da Revolução Russa de Outubro de 1917

Uma importante experiência acerca do trabalho na escola foi a Escola Única do Trabalho da Revolução Russa, no período 1917 até a primeira Reforma Educacional de 1931⁴⁸. Sistematizado e organizado por Pistrak, temos acesso atualmente⁴⁹ a duas obras que nos auxiliam nesta compreensão: *Fundamentos da Escola do Trabalho* e *Escola Comuna*.

Ao desvelar o caráter de classe da escola, Pistrak aponta que mesmo que alguns pontos da escola antiga ainda sejam transmitidos para a nova escola, o objeto da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos, em que a essência de tais objetivos “é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais”. Assim a escola deve estar orientada por esses objetivos, em que os mesmos devem balizar o trabalho pedagógico desenvolvido. Orientados pelo trabalho na base da organização escolar, tendo o trabalho no próprio centro entrando na escola como “elemento social e social-formativo, ou seja, une ao redor de si todo o processo educativo-formativo” define-se os seguintes princípios que devem estar presentes na base da Escola Única do Trabalho: 1) Relações com atualidade; 2) Auto-organização dos alunos (PISTRAK, 2009, p. 132).

Pistrak (2009) insiste em que o trabalho na escola, enquanto base do ensino, deve estar ligado ao trabalho social, com a produção real, pois diferente disso, fica debilitado, perdendo “a ideia unitária e a essência”, tornando-se mecanismo para a obtenção de alguns hábitos técnicos e até artesanais, ou apenas utilizado de forma instrumental para ilustrar trechos, de forma compartimentada, dos conteúdos que estão sendo estudados. Isto se difere da perspectiva profissionalizante da relação entre trabalho e escola. Para Freitas (2009, p. 34) o papel da Escola Única do Trabalho não se restringe a uma “simples formadora de quadros

⁴⁸ Segundo Freitas (2011, p. 111), a primeira Reforma Educacional realizada na Revolução Russa, a comando de Stalin, optando que o papel da escola se reduzisse a formação de quadros técnicos para alavancar a industrialização do país, em detrimento de “uma formação voltada para a construção do socialismo como uma ação coletiva”.

⁴⁹ Traduzidos para o português.

técnicos”, mas a estar ligada às contradições e lutas inerentes ao seu meio, “as quais necessitam da contribuição da ciência e da técnica”, não se tratando, assim, de uma reflexão qualquer acerca de um determinado trabalho.

Ao entrar no debate específico do trabalho na escola, afirmando que “a questão do trabalho na escola é uma das questões mais importantes”, Pistrak (2003, p. 45) retoma a prática dos períodos anteriores, problematizando as mesmas. O autor destaca três correntes que demonstram como se estabelecia este vínculo. Tem relevância esta retomada pois, guardadas as proporções, quando se fala de trabalho na escola é comum às vezes identificarmos resquícios das mesmas nesta articulação.

A primeira corrente, chamada de “pedagógica”, consistia em, a partir de um programa de ensino pré-definido, analisar as questões dos conteúdos destas disciplinas a partir do trabalho manual também, para além de outros recursos metodológicos, criando algumas oficinas na escola. Nas palavras de Pistrak “o método se baseava na concepção segundo a qual para assimilar o curso, era necessário ilustrar pelo trabalho o maior número possível de momentos de uma determinada disciplina”. Segue o autor explanando que o papel do trabalho se tornava secundário, se subordinando ao programa de estudos, que era prioritário. Acarretava conseqüentemente que o trabalho não tivesse “nenhuma continuidade, nenhuma unidade, dividindo-se numa séria de pequenos trabalhos sem nenhuma ligação” (PISTRAK, 2003, p.46-47).

A segunda corrente apresenta os mesmos limites desta última, porém de forma adversa, invertendo as prioridades. Na base do trabalho escolar, estava um trabalho manual, em que o programa de ensino deveria se adaptar a ele. Os limites desta proposta se entrelaçavam com os da anterior, em que “em ambos os casos substituía-se a relação entre o trabalho e a ciência pela relação dos diferentes cursos com o trabalho da oficina”, em que “na ausência de princípios diretores comuns, os dois ramos do trabalho escolar, trabalho manual e aulas teóricas, eram independentes um em relação ao outro, e sua ligação era puramente eventual, quando se produzia, mas não era nem poderia ser constante”. Outro limite constatado pelo autor era que este formato isolava o trabalho realizado do restante da atualidade e eram “introduzidos na escola sem ser incorporados à dinâmica da realidade atual” perdendo o caráter social do trabalho (PISTRAK, 2003, p. 47).

A terceira corrente apontada por Pistrak (2003, p. 48) é aquela que indica que “o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de educação” em que “graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado” devendo-se isto precisamente a um trabalho manual qualquer ser utilizado como meio de educação, não reivindicando necessariamente a relação com a ciência.

Por mais que o autor visualize características positivas em cada uma destas correntes, aponta que nenhuma delas resolve o problema da relação entre trabalho e escola, pois “todas consideram o trabalho de uma forma abstrata, como uma disciplina isolada e separada de seu aspecto principal, que é a preocupação com a realidade atual” na perspectiva deste trabalho na escola estar colocado objetivamente “como parte do trabalho social”. O que Pistrak (2003, p. 50) afirma, é que o “trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual,” não se tratando “de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência”. O ponto essencial da perspectiva a que a Escola Única do Trabalho aponta e que deve estar assentada a relação trabalho e escola é “torná-las duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças” (*idem, ibidem*).

Tratando do trabalho “como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe”, Pistrak destaca que:

Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energia musculares e nervosas, mas de estudar apenas o **trabalho socialmente útil**, que determina as relações sociais dos seres humanos. Em outras palavras, trata-se aqui o valor social do trabalho, isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. (PISTRAK, 2003, p. 50, grifo nosso)

O trabalho socialmente útil, segundo Freitas (2009) o elo perdido da escola capitalista, é a necessária relação entre a teoria e a prática, em que somente pelo trabalho há possibilidade de materialização dessa relação, ultrapassando assim o campo da compreensão do mundo, partindo para a necessidade da sua transformação. O trabalho assume dessa forma a centralidade, dentro e fora da escola, adentrando a mesma como fenômeno social que se configura também como formativo, relacionando e estabelecendo ao seu redor todo o processo educativo e formativo, solucionando assim o “problema básico escolar” desde que ele seja “tomado na perspectiva da revolução social, se ele orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e com a auto-organização” (PISTRAK, 2009, p. 216).

Antes de seguirmos, pontuamos a necessidade de demarcação do caráter de classe da Escola do Trabalho. Parece redundante tal afirmação, mas não esqueçamos, enquanto um exemplo concreto, que com o advento da 1ª Guerra Mundial, surgindo a necessidade de produção de materiais industrializados em larga escala, o governo italiano se volta à escola com caráter profissionalizante, estabelecendo-a como o centro desta produção para suprir tal

demanda gerada pela guerra, intitulada de “Escola do Trabalho”.

Gramsci (2004) apresenta o debate sobre a Escola do Trabalho Italiana, mostrando todo o caráter interesseiro do Estado para com a mesma, querendo se utilizar da mão de obra barata que a inserção do trabalho na escola possibilitaria. Demonstra que a visão socialista da Escola do Trabalho traz no seu bojo a cultura “desinteressada”⁵⁰. Obviamente que o “desinteressado” não significa total falta de interesse em qualquer nível relacionado à escola, mas significa antes de tudo não ter finalidades práticas imediatas, devendo ser formativo e de interesse à toda humanidade.

Portanto, a Escola do Trabalho Italiana, bem diferente da Escola Soviética, defendia a profissionalização com objetivo de aquisição e aproveitamento de mão de obra farta e barata. De outro lado havia os que defendiam a Escola de Cultura “desinteressada”. Gramsci publica no dia 24 de dezembro de 1916 o artigo “*Homens ou máquinas*” no jornal *Avanti!*, em que alerta que essas divergências “não são simples episódios polêmicos contingentes: são conflitos necessários entre quem representa princípios fundamentalmente diversos”. Nesse artigo redige três apontamentos fundamentais, expondo que:

1) O nosso partido ainda não se pronunciou sobre um programa escolar concreto que se diferencie dos tradicionais. [...] 2) O proletariado, que está excluído das escolas de cultura média e superior por causa das atuais condições da sociedade, que determinam certa especialização nos homens – antinatural, já que não baseada na diferença de capacidades e, portanto, destruidora e prejudicial à produção – tem de ingressar nas escolas paralelas: técnicas e profissionais. [...] 3) O proletariado necessita de uma escola desinteressada (GRAMSCI, 2004, p.74-75).

E mais adiante, no mesmo artigo demonstra o real interesse mesquinho da burguesia em querer “operários-máquina” onde, ao final do texto, afirma:

Os sacrifícios a que o conjunto da coletividade se sujeita voluntariamente, com o objetivo de melhorar a si mesma e fazer brotar do seu seio os melhores e mais perfeitos homens, que a elevem ainda mais, devem espalhar-se positivamente pelo conjunto da coletividade e não limitar-se apenas a uma categoria ou uma classe (GRAMSCI, 2004, p.76).

Novamente, pensar em Escola do Trabalho consiste em posicionamento de classe, conseqüentemente na relação que se propõe e estabelece com o trabalho. Ou seja, o que baliza de fundo, é a dupla face do trabalho. Se a burguesia se propõe a ter uma Escola do Trabalho,

⁵⁰ Este conceito, “desinteressada”, Gramsci vai trabalhar ao longo de sua vida para substanciar a elaboração acerca da Escola Unitária. O próprio autor alerta para os perigos do entendimento do termo “desinteressado”, tanto que utiliza frequentemente entre aspas, sendo que o sentido em português desse termo se contrapõe a interesseiro, mesquinho, individualista, imediatista e oportunista (NOSELLA 1994).

sua perspectiva está alicerçada no trabalho abstrato manifestado no valor de troca, atendendo suas demandas. Os trabalhadores, por outro lado, pautam sua Escola do Trabalho necessariamente no trabalho concreto que se manifesta no valor de uso. Ribeiro ao tratar que no Instituto, o trabalho é o eixo da formação humana, assentado sobre a cooperação podendo ser observado tanto no Tempo Escola como no Tempo Comunidade, afirma que:

trabalho e estudo têm uma dimensão coletiva e a identidade assume o sentido de pertencer a um movimento social, a uma classe, à classe trabalhadora. Trabalho produtivo e educação escolar impregnam a vida pessoal dos jovens que se educam, também, nos movimentos sociais populares de que participam e pelos quais foram indicados para fazerem os cursos. A formação humana omnilateral, alicerçada no princípio educativo do trabalho associado ao movimento popular, está voltada à transformação social orientada por um projeto de *emancipação* social (RIBEIRO, 2010, p. 381-382).

Pautar a formação na perspectiva da omnilateralidade, a partir do trabalho concreto junto da escola, acaba tomando proporções definitivas se levarmos em conta o atual estágio do capitalismo com sua crise estrutural, em que a lógica destrutiva encarna, para manutenção e expansão do capital, a sobreposição do valor de uso pelo valor de troca, com todas as consequências devastadoras que isso possa trazer.

Falar da relação entre a experiência da Escola Única do Trabalho do período da Revolução Russa com o IEJC, incorre em riscos de estabelecer relações mecânicas ou lineares, desconsiderando pontos que são fundamentais na caracterização de cada uma. Esta ressalva objetiva alertar para o cuidado de não dogmatizar os elementos, ou categorias, fundamentais das duas Escolas, ou seja, não os colocando no movimento real da luta de classes em que cada uma interviu e sofreu intervenção.

Para além deste cuidado, não há como negar que há elementos e relações entre as duas experiências, que não acontecem como cópias ou incorporação, mas sim por elas corresponderem a experiências concretas da Pedagogia Socialista, em que esses elementos são postos em prática, mas principalmente, são criados a partir de determinada análise da realidade que objetiva uma práxis transformadora também na escola. Desde a auto-organização dos educandos, do debate sobre a atualidade, a perspectiva da omnilateralidade e da formação humana, o trabalho na escola, o marxismo como concepção de mundo, método de análise e práxis, enfim, diversos elementos que, guardadas suas especificidades históricas, cada uma a seu modo, aproximam a Escola Única do Trabalho Russa e o IEJC. Freitas (2011, p. 132) auxilia nesta compreensão, ao considerar a experiência do IEJC como “uma instituição educacional pioneira no Brasil”, indicando que a mesma “dá continuidade ao trabalho iniciado pelos educadores russos da primeira geração”.

Para nós, além dos pontos já tratados, destacamos como um ponto de *engate basilar* da relação entre o IEJC e a experiência da Escola Única do Trabalho Russa, a demarcação de duas experiências educativas forjadas, construídas e organizadas na luta dos trabalhadores. São escolas que contrapõem a “naturalização” da escola capitalista, ao mesmo tempo que se constituem como experiências concretas do novo, nascendo e se voltando para as necessidades concretas estabelecidas pelos próprios trabalhadores organizados em determinada luta social objetivando a transformação social. Isso toma relevância, pois estes se colocam como os sujeitos sociais que estão lutando e construindo um projeto educativo perspectivado pelos trabalhadores, numa escola pensada por eles, ao mesmo tempo em que lutam e constroem a nova sociedade. Lutar contra a “naturalização” das relações a que a escola carrega, sendo propositivos no sentido da construção dos germes da nova escola, pautada pelo e no trabalho, alinhada estrategicamente ao projeto histórico de sociedade socialista, é algo que cabe exclusivamente aos trabalhadores.

4.5 O trabalho como constituinte orgânico da vida escolar no IEJC

O trabalho no IEJC pode ser analisado por diversos pontos. Desde o debate da concepção de mundo e de homem, que embasa o trabalho escolar e pedagógico desenvolvido no Instituto, ou da especificidade técnica a que correspondem os cursos. Outro pode ser a formação para o trabalho geral e a específica, destinada ao trabalho agrícola. O regime de alternância também possibilita uma série de elementos para a análise da relação trabalho e educação, pois no Tempo Comunidade os educandos trabalham nas suas bases, acampamento ou assentamento. Pode se tomar o trabalho militante, pois os educandos, além de já serem militantes do Movimento Social, são formados para o trabalho da militância também. Estas rápidas referências acerca do trabalho no Instituto, objetivam destacar que há uma complexidade na relação trabalho e educação no IEJC. No que tange ao trabalho na escola, há uma enorme gama de possibilidades de análise de como este é tomado, como acontece, como se efetiva, como se forma para tal, como se relaciona, enfim, de *como o trabalho é considerado no IEJC*. Para nós, o interesse neste estudo está na forma como ele é tomado como constituinte orgânico da vida escolar, mais precisamente no desenvolvimento do trabalho dentro da escola pelos educandos, principalmente na organização coletiva do trabalho. Para isso analisaremos a efetivação do trabalho na escola, através da garantia do mesmo na estrutura orgânica do Instituto, da operacionalização do mesmo através de um Tempo Educativo, e da vinculação com processos reais de trabalho socialmente úteis.

Se no Instituto a vida escolar tem que ser algo real, e não um experimento ou

preparação, conseqüentemente o trabalho precisa ser real também. Os educandos são desafiados a viverem a vida escolar no IEJC em contraponto a perspectiva da preparação para a vida tão recorrente na escola capitalista. Diferente de experimentar, viver a vida escolar no Instituto significa que os educandos são demandados a tomarem para si a Escola, como algo deles, do Movimento que eles fazem parte, da classe que eles se identificam e lutam juntos. Assumir a Escola para si vai muito além da característica de conteúdos socialmente úteis relacionados à vontade e necessidade dos educandos. Diz respeito a assumirem o comando, e conseqüentemente as demandas da Escola. É neste objetivo educacional, que permeia a vida escolar no IEJC, que está uma das dimensões formativas mais precisas da constituição dos educandos enquanto sujeitos do processo que estão vivendo, ou seja, o trabalho:

No IEJC, à medida que os estudantes não vêm apenas para momentos de estudo, mas sim para vivenciar um determinado tempo de sua vida, integralmente, seria inconcebível para sua formação humana que não trabalhassem, assim como o seria quando retornam aos seus lugares de vida (de trabalho) de origem. E na escola trabalham em tudo o que é necessário para que a vida humana/social ali se desenvolva e para que a escola funcione como tal. E devem trabalhar de modo a potencializar a necessidade do trabalho em uma educação que se realize de acordo com os objetivos mais amplos da escola. Isso implica no desafio permanente de superação da alienação do trabalho, própria da forma específica das relações sociais de produção capitalistas (CERIOLI; CALDART, 2006, p. 5).

Pensar o trabalho como constituinte da vida escolar necessariamente demanda o arcabouço teórico já apresentado – e para além do mesmo. Demanda também um amplo processo de reflexão acerca das práticas que o MST vem desenvolvendo, no que tange a relação trabalho e escola, nesses quase 30 anos de existência, à luz, em acordo e dando continuidade, à Pedagogia Socialista, aqui demarcadas pelas reflexões de Marx na relação trabalho e escola, da contribuição de Gramsci, e também da Escola Única do Trabalho do período da Revolução Russa. Embasados por estes elementos, e aprofundando os mesmos, no IEJC, o trabalho enquanto constituinte da vida escolar significa que “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)”(CERIOLI; CALDART, 2007, p. 30).

Já pontuamos, no capítulo 3, que o trabalho é um dos elementos basilares que dão a configuração vertebral do processo pedagógico desenvolvido no IEJC, isto é, faz parte da organização escolar como uma das características básicas que perpassam todos os cursos desenvolvidos no Instituto. Para além disso, ao lado da dimensão do estudo, da gestão e da

convivência, o trabalho ocupa um papel prioritário enquanto uma das categorias articuladoras⁵¹, se constituindo como parte orgânica da vida escolar do IEJC.

Uma das formas que garante a existência do trabalho como parte orgânica da vida escolar no IEJC é através da sua *estrutura orgânica*. Segundo ITERRA/IEJC (2004, p. 35-36) a estrutura orgânica corresponde “a forma de organizarmos os educandos e educadores que temos, constituindo assim a 'coluna vertebral' que garante o funcionamento da Escola”. É a partir desta estruturação que se garante a participação organizada dos sujeitos do Instituto, de educandos a educadores num movimento único, de debate, de decisões, de execução e de avaliação das questões que envolvem a vida escolar no Instituto. Assume-se uma estrutura horizontal de decisão por escalas através de um organograma, que gera um movimento de uma ponta (Núcleo de Base) a outra (Posto de Trabalho), passando por diversas outras instâncias.

Este movimento é composto organizadamente pela democracia ascendente e pela democracia descendente. A democracia ascendente é o movimento que possibilita e garante os debates e a tomada de decisões, fazendo o seguinte caminho: na ponta está o Núcleo de Base, em seguida a coordenação dos Núcleos de Base das Turmas, após a Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto, até chegar ao Encontro Geral da Coletividade. A democracia descendente vai do Encontro Geral da Coletividade, passando pela CNBI, Coordenação Executiva, Setores de Trabalho, Unidades de Produção até chegar aos Postos de Trabalho.

É na democracia descendente que está a organização coletiva do trabalho enquanto estrutura. O trabalho desta forma é assumido no Instituto como algo orgânico, estando intimamente ligado com a estrutura que garante o funcionamento da Escola. Esta estruturação possibilita que o poder e as responsabilidades sejam da coletividade como um todo, e não de destacamentos especializados, criando o movimento de baixo para cima. O poder de debater e tomar as decisões, e as responsabilidades sobre elas, da implementação, execução, e conseqüentemente da avaliação das mesmas.

A destinação de um tempo de forma organizada para a realização do trabalho também possibilita afirmar a relevância do mesmo enquanto constituinte orgânico da vida. A organização do tempo no Instituto através de Tempo Educativos, visando trabalhar com as dimensões da formação humana, para além da exclusividade da sala de aula, trabalhando as mesmas a partir de intencionalidades para que sejam educativas. Assim, é destinado um tempo diário – segunda-feira a sábado⁵² – de duas horas chamado de Tempo Trabalho. A

⁵¹ Essas categorias articuladoras foram construídas e organizadas para a descrição e análise da escola, a partir do entendimento de que os sujeitos que vivem o processo pedagógico do IEJC atualmente, em qualquer curso, se movimentam a partir de atividades relacionadas a estas categorias (ITERRA/UES, 2007).

⁵² O trabalho no domingo é tido como de sobrevivência (fazer almoço e janta, lavar louça, limpar espaços de uso da coletividade, entre outros) sendo feito por escala de Núcleos de Base, acarretando que dependendo do período, há rodízio no trabalho em que alguns NBs folgarão num domingo e trabalharão no outro.

intencionalidade deste objetiva destinar um tempo:

para realizar as tarefas necessárias para o bom funcionamento da escola e garantia de continuidade da existência, visando alcançar as metas estabelecidas e executar o Plano de Atividades do IEJC, garantindo a produção para o consumo e também para o mercado externo e os serviços necessários ao bem-estar da coletividade. Todos estão vinculados a um posto de trabalho (ITERRA/IEJC, 2004, p. 24-25).

O tempo destinado ao mesmo é de duas horas, previsto no quadro de horários, em que tendo duas turmas na Escola, o mesmo acontece para uma das 8 às 10 horas, e para outra turma das 14 às 16 horas. Para determinadas atividades ele acontece nos intervalos, como por exemplo, quem lava as panelas, sendo daí liberado no tempo da sua turma. Sempre após o Tempo Trabalho, há um período de intervalo.

Desta forma, supera-se a preocupação dos documentos do MST tratados anteriormente acerca de que o trabalho na escola não poderia tomar o tempo da aula, possibilitando isto através do aumento da carga horária e da incorporação organizada do trabalho na mesma. Caldart (2010, p. 76) ao apontar os limites do tempo diário de uma escola convencional, de quatro horas, afirmando que desse jeito não há como dar conta da tarefa educativa a que se propõe o projeto educativo do MST e conseqüentemente do IEJC, necessitando lutar pela ampliação do tempo na escola. Ao mesmo tempo, problematiza a “armadilha de tentar puxar para dentro da escola (e sua lógica socialmente condicionada) o conjunto dos processos educativos da nova geração” em que o objetivo não é a “escolarização da formação humana”, se contrapondo à forma como isto se desdobraria, com os educandos passando o dia todo de todos os dias na escola. Isto inviabiliza o enfrentamento das “contradições da sociedade atual (materializada na comunidade, no assentamento, no acampamento) que deve educar as crianças em seus diferentes espaços e relações sociais”. Esta problematização apresenta que para trabalhar o projeto educativo na perspectiva da formação humana, lidando com suas dimensões, necessariamente:

Precisamos de mais tempo de escola, exatamente para que ela consiga sair de si mesmo e se deixe ocupar por processos ou práticas que serão mais formativas se acontecerem fora dela, mas a partir de uma mesma intencionalidade educativa. Estamos nos referindo à potencialidade do vínculo da escola com o trabalho, com atividades culturais, com lutas sociais, mantendo o desafio pedagógico específico de processar esse vínculo como apropriação e produção de conhecimento, o que efetivamente requer mais tempo e requer uma organização adequada do tempo disponível (CALDART, 2010, p. 76-77).

No IEJC, a relevância do trabalho é tamanha que o Tempo Trabalho, como alerta o

educador Vladimir (05/09/2011), dos onze Tempos Educativos, é o único de responsabilidade dos quatro Setores de Trabalho, já que cada um dos demais Tempos é de responsabilidade ou do Setor Formação ou do Setor Educação.

Outro ponto forte na caracterização do trabalho na vida escolar, é sobre utilidade do trabalho no Instituto, pois necessariamente precisa que este seja de utilidade para a coletividade, em outras palavras, ser socialmente útil ao coletivo. Significa que não devem ser inventadas demandas desnecessárias, que a garantia do trabalho para todos e cada um, para ser real, e não ser algo fictício ou artificial deve evitar malabarismos ou invenções que não levem em conta as necessidades da coletividade. Todos os postos de trabalho existentes na Escola são criados objetivamente para atender às demandas da coletividade, e caso não seja mais necessário determinado posto de trabalho, a coletividade indica a supressão do mesmo.

A discussão do caráter da utilidade social do trabalho possibilita também contrapor a lógica do capital de inferiorizar determinados trabalhos, tipificando os mesmos com o objetivo de depreciá-los. Nesses marcos, tomando Postos de Trabalho do Instituto como exemplo, trabalhar limpando banheiros seria algo de menor valor do que trabalhar no posto ensino. Em uma discussão que tivemos a oportunidade de presenciar, veio à tona a discussão sobre o caráter educativo do trabalho. O educando questionou se o trabalho de limpar banheiros era educativo ou simplesmente uma necessidade. O educador, junto de outros educandos, apresentou que a discussão se dava nos marcos da necessidade da coletividade como um todo, o que por si só não era algo simples, mexendo nas relações sociais, em que ao trabalhar, limpando banheiro ou trabalhando no posto ensino, se transformava, tanto a si como ao outro, tendo em vista o todo do trabalho realizado, ou seja, para além da tarefa executada de forma isolada, mas nas relações dela com as demais tarefas (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2011).

A contradição acima exposta não é algo localizado em um ou outro educando, e que ela é mais profunda do que parece, não podendo ser simplesmente subjetivada. Primeiramente porque o IEJC não é uma ilha isolada do resto do mundo, da mesma forma que o MST também não o é. O fato de perspectivarem o *novo*, de esboçar e ensaiar elementos do *novo*, não significa que este se efetive perfeitamente ou sem tensionamentos. As contradições advindas do *velho* adentram a Escola e movimentam o processo formativo ao gerar este tensionamento. É comum nos depararmos com análises em discussões, como já presenciamos com os educandos, que objetivam a verificação⁵³ da concepção teórica elaborada pelo Movimento na prática a que estão inseridos. Um exemplo concreto é que ao chegar no Instituto, os educandos estudam alguns Cadernos do ITERRA, e tentam verificar na prática aqueles elementos lá tratados de forma teórica. Esse limite causa problemas pois trata da

⁵³ Isto é perceptível também em alguns trabalhos acadêmicos que pesquisam experiências educativas do Movimento.

concepção de educação e escola do MST enquanto um dogma a se seguir e conseqüentemente passível de ser verificado. Não leva em conta, como seguidamente é alertado pelos documentos do MST, que estas reflexões se valem do acúmulo histórico da classe trabalhadora, mas são forjadas na prática concreta que os sujeitos vivem.

Dessa forma, os sujeitos do IEJC, principalmente educandos⁵⁴, por mais que estejam inseridos em espaços de luta social – assentamentos ou acampamentos da Reforma Agrária conquistados junto ao Movimento – nem sempre estão com o processo de consciência⁵⁵ avançado a ponto de conseguir compreender os elementos do processo pedagógico, e principalmente o movimento contraditório que envolve o mesmo, acabando por tecer críticas que na maioria das vezes visam a negação do que se está vivenciando.

Isso não significa que a problemática esteja nos educandos enquanto indivíduos, mas sim nas relações sociais do modo de produção capitalista, que empreende esforços insaciáveis para alienar cada vez mais os indivíduos, para que eles realmente não sejam sujeitos. Sendo assim, ter que trabalhar dentro da Escola, por exemplo, nem sempre é algo que num primeiro momento agrada a alguns educandos, mas que ao se inserir na vida escolar do Instituto, vão percebendo a necessidade do mesmo e dos elementos educativos que o envolvem. Isto acontece pois no Instituto as contradições auxiliam no processo, ao servirem de base para atuação, ou seja, não são negadas, mas sim trabalhadas para dar movimento também, na tentativa de superação.

É relevante também pontuar que a forma como o trabalho é tratado no IEJC, permite o processo de reflexão do mesmo, desde o âmbito local da tarefa realizada, nos seus desdobramentos, até nas relações mais amplas. Significa que limpar banheiro, por mais que pareça aparentemente um trabalho fundamentalmente manual ou prático, carrega e explana elementos de ordem intelectual a partir da inserção que este trabalho tem com o todo. Dessa forma, o trabalho realizado é uma necessidade, mas também é educativo, pois não é algo isolado e localizado, como veremos posteriormente ao tratar da Organização Coletiva do Trabalho.

O potencial formativo se encontra aí, na garantia da relação de responsabilidades que o trabalho gera, sendo necessário que ele seja algo orgânico, no sentido de não acontecer esporadicamente ou eventualmente, pois se caso o trabalho não for executado, causará problemas para além do próprio educando, como afirmou o educador Vladimir em sua entrevista:

⁵⁴ Reforçamos que esta reflexão não corresponde a uma generalização, em que todos chegam ao IEJC desta forma.

⁵⁵ Sobre o processo de consciência, indicamos IASI, Mauro. Ensaio sobre consciência e emancipação. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ele é importante do ponto de vista primeiro de formação humana, para essa juventude que está chegando, a parte mais fundamental do trabalho é ensinar responsabilidade, ou seja, o sujeito que vai trabalhar na padaria se ele não fizer o pão, alguma coisa vai acontecer. Então ensina a responsabilidade (05/09/2011).

O trabalho feito no IEJC pelos educandos e pelos educadores é também a garantia da sobrevivência da Escola. Os educandos limpam, plantam, colhem, cozinham, lavam, registram, enfim, estão inseridos e imbuídos da responsabilidade de garantir o funcionamento da Escola, como é demarcado pela educadora no trecho a seguir, em que por mais que existam trabalhadores fixos, o grosso do trabalho é feito pelos educandos:

quem garante o trabalho, quem discute ele, que dá a materialidade é os educandos. Até tem trabalhadores que puxam, que coordenam isso, mas a materialidade se dá pelos educandos, porque de fato, não é simplesmente ir lá na horta e carpir, manter espaço limpo, se produz tem comida, se não produz, não tem, no caso salada. Se os educandos produzir, conforme um plano de produção que eles têm que elaborar, prevendo quantas pessoas tem na casa, tem salada, senão produzir, como nesse ultimo período não tem. Então eles têm que fazer tudo, são responsáveis por tudo, tem que fazer o prático, avaliar, replanejar, eles têm que olhar pra quem vem depois, pra quem saiu (ROSA, 08/09/2011).

Evidenciamos o caráter concreto e real do trabalho no IEJC. Tendo como sujeitos centrais os educandos, o mesmo é destinado a atender demandas da coletividade sendo parte orgânica da vida escolar, interferindo decisivamente na mesma. Se determinado Posto de Trabalho não conseguir produzir a meta que foi destinada, não realizando o trabalho num sentido mais direto – como por exemplo a limpeza dos banheiros, ou a produção de pães, ou o relato da memória da turma, enfim, qualquer trabalho no Instituto, pois como já afirmamos, todos são abordados a partir de demandas concretas – isto terá interferência direta na vida de toda a coletividade da Escola.

Sendo assim, ele não é algo espontâneo nem mecânico, mas é operado de forma organizada. A organização coletiva do trabalho é realizada não a partir de uma ordem de um patrão ou de uma equipe diretiva, mas a partir da discussão da coletividade. Não reproduz a mesma forma que o capitalismo apresenta, de cima para baixo, mas as decisões em última instância são pautadas de baixo para cima, e aí deliberadas para voltar para baixo e serem executadas, seguindo a lógica da estrutura orgânica das Democracias já descritas.

Contrapõem os ditos “malabarismos” e o risco da “artificialidade” no trabalho na Escola, já debatido por Pistrak, que secundarizavam o seu papel, ou subordinando ele ao programa de estudos, ou subordinando o programa de estudos ao trabalho, de forma direta ou

abstrata.

Isto não significa que a Escola e o trabalho na mesma não possa servir de base para a discussão acerca de conteúdos escolares. A educadora Alexandra dá materialidade a esta relação, tomando um espaço de trabalho no IEJC, a ciranda infantil⁵⁶, servindo de objeto de estudo das turmas de ensino médio TSC, MAG, TAC e da Pedagogia da Terra, turma de graduação.

O PPP da ciranda foi construído pelas turmas. O MAG 9 fez uma inserção, a Pedagogia ajudou a contribuir. O magistério foi lá dizendo, a formação dos educadores, a hora do conto, as atividades educativas, o parque infantil, as músicas infantis, teve todo um raciocínio sobre esses elementos. A TSC entrou na ciranda e disse, a higiene bucal, higiene do ambiente, a alimentação. O TAC com os gastos, precisa fazer controle e outras coisas. Isto tudo foi feito na Escola. Foi um período que a Escola era objeto de estudo dos cursos (ALEXANDRA, 10/09/2011).

O conceito de ambiente educativo, entendido como “o que acontece na vida do Instituto, dentro e fora dele, desde que tenha sido planejado para permitir uma nova interação educativa” nos auxilia nesta compreensão. Este visa ser capaz de se:

antecipar e provocar relações e situações de aprendizado; influir e tornar cada tempo o mais educativo possível, refletindo e recriando seus conteúdos e didáticas; construir circunstâncias objetivas que alterem a existência social de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, e que criem novas necessidades de aprendizado e de posicionamento pessoal e coletivo, sempre em vista de fazer acontecer a formação humana pretendida e, em nosso caso, de pôr em movimento a pedagogia do Movimento (ITERRA/IEJC, 2004, p. 51-52).

Tendo a pedagogia do trabalho como uma das matrizes pedagógicas, que desta forma participa e impulsiona também este movimento pedagógico a partir da análise de práticas de trabalho desenvolvidos na Escola.

4.6 Organização coletiva do trabalho no IEJC

O trabalho no IEJC é um ponto marcante, juntamente com a gestão, como evidencia a educadora Alexandra (10/09/2011): “esta Escola, não seria, não vai ser, não terá essa intervenção na formação dos sujeitos, que tem hoje, que é considerada, se não tiver duas dimensões: gestão e trabalho”. Chegar a uma Escola, ver os educandos trabalhando em um horário e no outro estudando chama muito a atenção. Neste subcapítulo, optamos por

⁵⁶ Segundo ITERRA/IEJC (2004, p. 63) a ciranda infantil é o “espaço de organização da educação infantil e da vivência diária das crianças que estão no Instituto”.

apresentar a materialidade mais efetiva da Organização Coletiva do Trabalho no IEJC, a partir da descrição da mesma, destacando elementos que nos permitam compreender sua lógica, tomando por base principalmente nosso Diário de Campo, juntamente de outros documentos do IEJC, e das entrevistas realizadas.

Como tratado anteriormente, o trabalho tem relação direta na estrutura orgânica da Escola através da Democracia Descendente. Retomando brevemente, essa vai do Encontro Geral ou da CNBI, passando pela Coordenação Executiva, pelos Setores de Trabalho, Unidades de Produção até chegar aos Postos de Trabalho.

O documento que baliza a Democracia Descendente é o Plano de Atividades (PA) organizado previamente pela Coordenação Executiva, composta principalmente pelos coordenadores dos Setores de Trabalho. A organização do PA leva em conta a orientação pedagógica que os educandos vivenciem todos os Setores de Trabalho, durante o seu percurso no IEJC, buscando também não repetir educandos no mesmo Posto de Trabalho em etapas diferentes. O objetivo desta orientação, para além de uma questão de aprendizagem na relação imediata com os postos de trabalho, diz respeito à noção de totalidade do trabalho na Escola, em que ao passar por todos os Setores, a possibilidade desta noção é maior. Considera, além disso, as vagas demandadas pelos Postos de Trabalho, o preenchimento da Ficha de Organização do Trabalho, dentre outros requisitos. Essa ficha é preenchida pelos estudantes quando chegam pela primeira vez na Escola, respondendo perguntas sobre suas habilidades técnicas, quais gostariam de adquirir durante o curso, em que Unidades consideram ter habilidades técnicas para atuar e, por fim, em que Unidades gostariam de atuar para adquirir habilidades.

Para apresentação do PA é reunida toda a coletividade envolvida na inserção no trabalho. Se há uma turma na Escola, essa fará a inserção da turma que está chegando, caso contrário, os trabalhadores fixos farão a inserção. O PA é dividido por Setor de Trabalho, detalhado por Unidade de Produção e Posto de Trabalho, apontando o nome do trabalhador, o coletivo de que ele faz parte, se é trabalhador fixo ou da turma. No processo que acompanhamos o PA foi apresentado posto por posto a partir dos Setores, chamando cada educando que então se direcionava para junto da coordenação do Setor, ou da UP em unidade maiores (como moradia e restaurante, por exemplo).

Se no momento que uma turma chega à Escola, já há outra turma na casa, o que normalmente acontece, a inserção no trabalho é feita entre os estudantes, via Postos de Trabalho⁵⁷. Nesse caso, o educando, ao ser inserido no trabalho por outro educando, é acompanhado por alguém que já tenha o domínio desse Posto, apresentando elementos que

⁵⁷ Caso contrário, ou seja, se na chegada de uma turma não há outra turma na Escola, a inserção no trabalho é realizada pelos trabalhadores fixos (os que ficam permanentemente na Escola).

geraram dúvidas no estudo da APT ou já na própria prática da tarefa, desde planejamento, execução, etc.

Em 2011 o IEJC está funcionando com quatro Setores de Trabalho: Serviços, Formação, Educação e Produção. O Setor de Produção tem as seguintes UP: Agrícola, Planejamento, Panifício, Mercado e Brigada 4; o Setor de Formação tem como UP: Formação Política, Comunicação, Cultura e Artes e Registro e Memória; o Setor Educação tem como UP: Ensino, Biblioteca, Ciranda Infantil e Secretaria; e o Setor Serviços, que foi redimensionado mais recentemente, está com as seguintes UP: Recepção, Saúde, Restaurante, Moradia, Serviço Externo. Dentro dessas Unidades estão os Postos de Trabalho. Segundo Cerioli e Caldart:

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 a unidade, a unidade em relação ao setor e o setor em 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, as vezes de unidades e mesmo de setores diferentes (CERIOI; CALDART, 2006, p. 5-6)

Em algumas UP há vários postos, mas há unidades com apenas um posto de trabalho como, por exemplo, a UP Saúde, que possui um Posto de Trabalho, ocupado no máximo por dois educandos.

Após essa divisão, os trabalhadores se reúnem nos Setores de Trabalho, onde são apresentadas as atribuições de cada UP, juntamente com uma apresentação geral do Setor. As metas tiradas no último Encontro Geral também são informadas nessa reunião.

Em seguida, o conjunto dos trabalhadores (educadores e educandos) se reúne por UP para um diálogo inicial. Na inserção na UP Moradia, a qual observamos, foi destacada a necessidade de que o trabalho seja assumido enquanto Unidade de Produção. A orientação foi para que mesmo cada educando tendo seu posto de trabalho, devendo dominar suas atribuições, deverá ter uma noção da totalidade da UP, tendo também apropriação de outras APT, sendo inclusive ressaltado que é comum nesse momento na Escola, com um número menor de estudantes, um trabalhador assumir mais de um posto de trabalho. Também foi dito que o produto do trabalho será “medido” pela qualidade do mesmo, independentemente do tempo gasto. Isso quer dizer que se um trabalhador educando não precisar das duas horas do tempo trabalho para cumprir com suas atribuições, no combinado de assumir o trabalho enquanto UP, deverá se dispor a contribuir com os companheiros da UP para dar conta do conjunto das tarefas diárias. Acerca dessa questão da qualidade, ficou pontuado que os

critérios para considerar se um trabalho foi feito ou não com qualidade estão em processo de construção, ficando como desafio à turma contribuir nisso, tendo como guia inicial as próprias APT. Pontuou-se a necessidade da escolha de um coordenador para cada UP. Depois disso, foi destinado um tempo para cada educando estudar sua APT, fazendo uma leitura inicial para tirar dúvidas, questionando o que não compreender, para posteriormente todos se dirigirem à prática, já no Posto de Trabalho.

Ao ocupar um Posto de Trabalho, o educando ou educador deve estudar suas APT, buscando qualificar suas atividades, com objetivo de garantir as tarefas que lhe cabem, já se valendo de um acúmulo anterior sistematizado. A apropriação deste acúmulo, junto com a reflexão sobre a prática do trabalho, e considerando as APT, contribui no avanço da qualificação do trabalho. O processo prático/teórico da inserção dos educandos nos Postos de Trabalho, vai engendrando um movimento que os capacita a responder às exigências das tarefas designadas pelo posto. Nisso se dá a “qualificação que só é possível através do monitoramento e da abertura ao aprender a fazer, e, ao questionar-se sobre o jeito que faz e como utiliza as ferramentas/equipamentos frente às orientações coletivas de produção” (ITERRA/IEJC, 2004, p. 28).

Já nos Postos de Trabalho, os educandos vão então para a prática do trabalho. No período que acompanhamos, os responsáveis pela inserção foram em cada Posto dialogar sobre o mesmo, descrevendo detalhadamente a atividade a ser realizada, tratando por onde começar, a questão dos materiais do trabalho, da responsabilidade com o trabalho, com o espaço e os materiais. Um elemento muito ressaltado foi a necessidade do planejamento para o trabalho, juntamente com o companheirismo no trabalho, através da relação entre os educandos na UP, buscando contribuir nos demais Postos, garantindo a qualidade do trabalho no seu respectivo Tempo. A explanação do responsável sempre era interrompida com questionamentos de ordem prática dos educandos sobre a execução da tarefa, criando um clima de diálogo, ficando demarcada a relação de processo, em que na própria prática essas dúvidas e outras que fossem surgindo, seriam sanadas.

No outro dia, durante a realização do trabalho, tanto no Tempo Trabalho como nos intervalos, um trabalhador fixo passou pelos Postos de Trabalho fazendo o diálogo sobre dúvidas, pontuando elementos acerca da atividade, enfim, aprofundando a compreensão das tarefas.

Ao final da semana, foi feita uma reunião de avaliação nos Setores de Trabalho, tomando como referência a inserção no trabalho, de que todos educandos participaram, nos seus respectivos Setores. Para melhor explicar como foi essa reunião, tomaremos na íntegra o relato do nosso Diário de Campo do dia 27 de agosto de 2011.

Observamos o Setor Serviços onde primeiro foi feita pela coordenação a conferência por posto de trabalho dos integrantes do Setor. Após houve uma retomada em forma de explanação geral das tarefas do Setor, como limpeza, alimentação, alojamento, saúde, manutenção da casa, entre outros, e por fim foi repassada a pauta de discussão: 1.^a Organização coordenação das UP; 2.^a Reuniões das UP; 3.^a Informes Gerais; 4.^a nas UP, avaliação da semana; 5.^a Materiais. Já no primeiro ponto foi feita uma retomada descrevendo o Setor de Serviços e as UP. Nessa descrição, pautada pelas UP, foram pontuadas as cinco que compõem o Setor: UP restaurante, UP moradia, UP recepção, UP saúde e UP serviço externo. Foi novamente ressaltada a necessidade de entendimento enquanto UP, para além do Posto de Trabalho, cabendo aos educandos terem a solidariedade no trabalho como elemento relevante, indo contribuir ao término da sua atividade com outros Postos. Foi orientado que o trabalho não deve ser realizado em forma de mutirão, pelo contrário, deve se radicalizar a organização do trabalho, tendo bem determinados os Postos de Trabalho e as respectivas APT, a ponto das UP avançarem nessa relação de cooperação. Foi dado o exemplo de quando um educando fica doente, em que a UP deve assumir sua tarefa. Após informou-se sobre as reuniões, indicando os locais em que acontecem e foi feita a indicação das coordenações das UP, pela coordenação do Setor. O argumento para isso, é que a coordenação da UP deve atuar no todo, sendo assim, precisa ser uma pessoa que já consiga ter essa visão e não compor a coordenação de outra instância, como foi o caso dos aqui indicados. A tarefa é de coordenar as reuniões e ser um elo de ligação, ou seja, garantir o fluxo de informações, entre os Postos de Trabalho, a reunião das UP aos sábados e a reunião do Setor na sexta às 13h e 10min. Um dos informes gerais foi sobre as chaves das UP, que devem ficar na recepção, sendo retiradas e devolvidas lá. Outro informe foi sobre a decisão já tomada de enxugamento de postos no último dia do mês, para que um grupo possa fazer trabalho externo, permanecendo apenas o número de pessoas necessário para as tarefas básicas na Escola de alimentação, limpeza, entre outras. Dia 1.^o de setembro chegaria a turma da Pedagogia do Movimento e os educandos do TAC serão responsáveis pela inserção dos novos estudantes no trabalho, o que acontecerá na sexta-feira das 13h e 30min às 15h, cabendo agora a preparação para essa tarefa, sanando dúvidas que ainda têm, e tentando avançar ao máximo na execução do trabalho a ponto de inserir outros trabalhadores. Pelo caráter da turma e do número de educandos na Escola, terá gente atuando em todas as UP, e dentro do possível em todos os Postos de Trabalho necessários no período. Em seguida foi informada a proposta de calendário da Reprodução da Gestão, elaborado pela Executiva, e que será deliberado na CNBI do dia 29. Foi indicado que todas as UP devem ter metas para o próximo período (Diário de Campo, 27/08/2011).

Na continuidade da reunião, já dividida nas UP, iniciou-se a avaliação semanal, a partir

da orientação de que cada membro deveria trazer dúvidas que ficaram da inserção, bem como fazer a avaliação desse processo, além de apontar os limites percebidos no desenvolvimento do trabalho da Unidade. Foi feita uma rodada por Posto de Trabalho. Em síntese esta UP de que participamos considerou que a inserção deu conta de trazer os elementos necessários para o início do trabalho, explicando o todo do processo, mas que a entrega teórica densa foi um pouco difícil de “pegar na prática”. Foi destacada pelos educandos a necessidade de olhar mais para as APT, realizando o planejamento. Outro ponto foi a quantidade de trabalho acumulado, o que está demandando outro tipo de organização para dar conta das tarefas como, por exemplo, o Posto Lavanderia, que recebeu um grande número de cobertores da turma que estava na casa antes e que para dar conta está contando com ajuda de companheiros da UP. Alguns Postos trataram da necessidade de outros instrumentos para aumentar a qualidade do trabalho – como no jardim externo, um rastilho novo, no alojamento mais cera – juntamente, com alguns limites em saber onde e como conseguir esses materiais, algo que apenas a reunião de hoje está dando conta de sanar.

A coordenação do Setor destacou que a inserção iria continuar e está em processo, que logo perceberiam seu avanço na execução das tarefas demorando menos do que nessa semana. Foi dito também que o planejamento nesse momento deve contemplar as necessidades mais urgentes, como a limpeza dos banheiros, os jardins, a lavagem dos cobertores, enfim, acúmulos deixados da outra coletividade, que por ter concluído o curso e ido direto para uma atividade nacional do Movimento, não conseguiu fazer a entrega do patrimônio utilizado nas condições combinadas. Houve um informe também acerca do pedido dos materiais, que deve ser feito sábado e quarta, para serem entregues na segunda e na quinta pela coordenação da UP. Nesse sábado, os pedidos foram feitos direto para a coordenação do Setor, através de uma lista entregue para a mesma ao final da reunião, sendo solicitados materiais como saco de lixo, um rastilho novo para o Posto Jardim, cera, entre outros (Diário de Campo, 27/08/2011).

As saídas e chegadas das turmas acabam gerando limites no que tange ao trabalho⁵⁸. Levando em conta que cada turma permanece em Tempo Escola em torno de dois meses, esta troca acaba gerando limites na organização do trabalho, principalmente no produto do trabalho. Isto acontece devido ao período que os sujeitos levam para ter o domínio dos seus Postos de Trabalho a ponto de garantir a produção com a devida qualidade. Porém, é levado em conta como processo, que demanda também o respeito para com os educandos que estão em processo de inserção, se familiarizando com o Posto de Trabalho, como indica a educadora Alexandra:

⁵⁸ Pode ocorrer em outras esferas também, como por exemplo a gestão democrática, que com determinada turma está avançada, mas com a chegada de outra turma acaba retrocedendo.

todos os dias por uma semana venho e como um pão ruim, mas eu to entendendo que as pessoas estão em inserção. Venho para a Escola e vejo a sala suja, mas depois de 15 dias a vejo mais limpa, isto é relação, o respeito com as pessoas no seu processo de inserção (ALEXANDRA, 10/09/2011).

Este limite é constatado pela coletividade, e demanda que a inserção no trabalho, enquanto um processo, seja constantemente avaliada e aperfeiçoada, objetivando ser cada vez mais avançada e com o máximo de informações possibilitando que os educandos que estão chegando na Escola, assumindo determinado Posto de Trabalho, consigam num curto espaço de tempo se apropriar do mesmo garantindo a produção.

É com essa inserção que tem início a Organização Coletiva do Trabalho no IEJC. A partir daí o movimento acontece no dia a dia do trabalho. No acompanhamento que fizemos do Tempo Trabalho, percebemos alguns pontos que se desdobram na análise feita na avaliação. Por exemplo: na UP Restaurante, a coordenação da Unidade nos disse que o Posto Salada está dando conta da tarefa, porém com alguma lentidão ainda, mas que isso faz parte do processo, pela falta de prática durante o processo de inserção, sendo necessário nessa semana avançar mais na qualificação do trabalho, a ponto de poderem inserir os novos trabalhadores da próxima turma. No Posto Limpeza dos Banheiros, os trabalhadores comentaram que o trabalho estava tranquilo, que aos poucos iam “pegando prática” e as tarefas ficavam mais fáceis e o resultado estava ficando melhor com o passar dos dias. Sobre os materiais, em alguns Postos já tinham chegado e em outros não. Isso ocorre porque quando se trata de materiais em estoque, já podem ser liberados na manhã da segunda, caso contrário, são comprados nessa manhã, sendo liberados para utilização somente à tarde. Com a chuva alguns Postos não conseguiram atuar, contribuindo assim em outras UP, sendo o caso do Posto Jardim Externo e do Posto Lavagem de Jaleco, esse último com pouca demanda de trabalho, podendo contribuir no Posto Lavanderia, justamente na lavagem dos cobertores utilizados na atividade nacional e que retornaram à Escola no domingo, causando enorme demanda no Posto (Diário de Campo, 29/08/2011).

O último relato trata necessariamente da cooperação no trabalho por parte dos educandos. O tempo previsto de trabalho é de duas horas, porém caso termine antes, a partir de determinado planejamento, é indicado que a UP organize este tempo que sobrou, para contribuir em tarefas que não conseguem terminar antes.

A unidade pode organizar o tempo de maneira que termine antes, podendo sair antes, se sobro tempo, o tempo é deles. A única obrigatoriedade é a qualidade. (...) Então a unidade que organiza, quem termina antes, tá sobrando mais tempo pra uns do que pra outros, as pessoas vão ter que começar a atuar no todo da unidade, termino antes de limpar o refeitório, vai ajudar a limpar salada, porque tem mais demanda, e é da mesma unidade,

então dentro da unidade eles organizam o trabalho. Isso não quer dizer que eles vão pra um mutirão, eles continuam cada um com as suas atribuições específicas, mas olhando para o todo (ROSA, 08/09/2011).

Desta forma o trabalho no IEJC auxilia no empreendimento da perspectiva da cooperação, quando coloca as tarefas para coletivos assumirem. Como alertado pela educadora acima, isto não corresponde a trabalhar na lógica do mutirão, pelo contrário, possibilita que se estabeleçam relações de companheirismo e solidariedade entre os sujeitos no trabalho, além de contribuir na compreensão do processo de trabalho no Instituto na perspectiva da cooperação:

Essa característica induz a outro modo de conceber as atividades por parte dos educandos. Ao receber uma atividade, eles têm consciência, construída ao longo de 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 separação do sujeito e dos resultados de seu trabalho. Em síntese, há condições para que o trabalho não seja alienado ou alienante (DAROS; DELLAZERI; ANDREATTA, 2008, p. 167).

Este fazer ganha um tom mais formativo a partir da estrutura organizativa que permite aos educandos dominar, controlar, executar e refletir sobre o trabalho, assim como sobre outras dimensões de sua vida na Escola. A estrutura organizativa da Democracia Descendente é que garante isso. Se as decisões acerca do trabalho são tomadas pelos educandos a partir de estarem inseridos nos NB, passando pela CNBT, depois CNBI, é no retorno para os próprios educandos que elas são executadas, voltando da CNBI para a Coordenação Executiva.

No percurso normal dessa Organização existem reuniões que garantem a participação coletiva para além da execução das atividades. O fluxo de informações percorre a estrutura organizativa da Escola através das reuniões, em que na Democracia Descendente parte da reunião da CNBI, que acontece nas segundas e nas quintas, seguida da reunião da coordenação executiva que ocorre após a da CNBI, normalmente na sexta de manhã, e na sequência a reunião dos Setores de Trabalho, no horário do intervalo do almoço da sexta-feira. A reunião das Unidades de Produção acontece no sábado, no intervalo do almoço, um pouco mais extensa em relação à reunião dos Setores, pois elas são responsáveis por avaliar se atingiram ou não as metas de trabalho e produção previstas para a semana. Possibilita assim um domínio para os educandos acerca da sua tarefa, principalmente porque se eles deliberam, planejam, executam, são eles também quem vão avaliar e fazer o balanço das atividades. A estruturação orgânica possibilita este movimento ao garantir espaços tanto de trabalho, como de reuniões de UP e Setores de Trabalho. Desta forma os balanços não são exclusivamente localizados em determinados Postos de Trabalho, mas tendem a englobar uma UP, e conseqüentemente um Setor de Trabalho, chegando ao todo da Escola, dando assim o tom da totalidade do trabalho.

A educadora Rosa apresentou em sua entrevista elementos importantes acerca dessa organização:

Uma vez por semana tem reunião do setor, e uma vez por semana tem reunião da unidade, que é um tempo específico pra discussão do trabalho na unidade, desde a organização, a qualidade, o planejamento, o orçamento, enfim, o todo da unidade. **Essa reunião é o principal espaço de gestão dos educandos no trabalho, que pode funcionar ou não, depende da coletividade que está na casa.** Depende do grau de participação da coletividade. Por exemplo, hoje a unidade moradia consegue olhar para o trabalho da unidade, olhar para o setor, discutir, consegue propor, executar o que foi definido, e a unidade restaurante tem dificuldades nesse sentido, mas são questões flexíveis, dependendo da coletividade, e quem coordena esse processo é a coordenação executiva, que tem a tarefa de dar os encaminhamentos também (08/09/2011, grifos nossos).

É nesse percurso que as decisões são implementadas e também se garante que a reflexão que os trabalhadores fazem nas UP chegue até os Setores e também à Coordenação Executiva e CNBI, enfim ao todo da Escola. A partir do relato acima, é a reunião da UP o principal espaço de gestão que os educandos possuem no trabalho, sendo nesse o espaço que para além de organizar, de planejar, de distribuir materiais, tarefas, será o momento onde eles vão refletir sobre o trabalho, para além da própria tarefa deles, ou relacionando essa com o todo da Escola. É nesse espaço que se dá o caráter coletivo do trabalho:

o fundamental é a reflexão sobre o trabalho, que os educandos precisam fazer, porque quando se o trabalho é só por trabalhar, quando faz de qualquer jeito, quando sai antes do horário, quando não olha se o serviço ficou bem feito, quando não consegue olhar pro todo da APT, é a unidade quem tem que refletir sobre isso, porque não é uma pessoa isolada, é um sujeito da unidade, então a unidade tem que refletir sobre a organização do trabalho (ROSA, 08/09/2011)

Foi possível perceber que a reflexão no e do trabalho é relevante no processo educativo, acontecendo principalmente através das reuniões semanais das Unidades de Produção e também dos Setores de Trabalho. Elas englobam a necessidade de entender, problematizar e fazer avançar a lógica do trabalho na Escola e também avaliar o processo cotidiano de trabalho, os limites e os avanços, buscando as relações mais gerais com o mundo do trabalho. Isso garante em alguma medida que os educandos pensem sobre o processo de trabalho para além da execução das tarefas. Isso também é garantido pelas reflexões individuais solicitadas a cada educando, que algumas vezes são remetidas ao NB, mas que tem como principal espaço as reuniões semanais dos Setores e também das UP.

Na reunião dos Setores falam os coordenadores sobre suas UP e é feita uma discussão

para avaliar e projetar a próxima semana, buscando dar coesão à atuação do Setor na Escola a partir das UP. Nas reuniões das UP, com a participação de todos os trabalhadores da Unidade, é discutida a semana de trabalho que passou, fazendo uma avaliação e reflexão dos limites e das potencialidades do processo realizado e depois também se planeja a próxima semana. Nesse planejamento a orientação é que se leve em conta os pontos que serão fortes na coletividade (a partir da leitura do processo feita pelo coletivo de acompanhamento político-pedagógico) e que terão implicações para os postos de trabalho, as intencionalidades a serem dadas no cumprimento das tarefas do posto visando à superação dos limites identificados na avaliação da semana. Essa reunião é também um espaço de avaliação das APT ou que dá movimento a elas, podendo definir ajustes nas atribuições quando isso for necessário.

Um outro processo que tivemos oportunidade de acompanhar foi a inserção no trabalho feita pela turma do TAC para uma turma de um curso de formação que aconteceu no IEJC. O período em que estivemos realizando as observações nos possibilitou perceber algo muito rico em relação a isso, pois a turma do TAC foi inserida pelos trabalhadores fixos, pois não havia outra turma no Instituto e em menos de dez dias os educandos da turma do TAC tiveram que fazer a inserção de outra turma que estava chegando à Escola. Dizemos que esse movimento foi rico do ponto de vista formativo porque demandou que nesse curto período a turma do TAC radicalizasse o processo de trabalho para conseguir se apropriar do Posto de Trabalho e também do funcionamento da Unidade a ponto de inserir outro educando ali. E outro ponto que nos chamou atenção nesse processo é que nessa turma que estava chegando ao Instituto, que era de militantes do setor de educação do MST e de professores de escolas do campo de vários lugares do Brasil, a maioria tinha mais idade e uma maior experiência de Movimento do que os educandos do Ensino Médio da turma do TAC que os inseriram. Trata-se de uma inversão a nosso ver bastante educativa: nesse momento eram os mais jovens que possuíam mais domínio sobre o processo e por isso assumiam o papel de educadores daqueles que precisavam assumir-se como educandos para aprender a viver nesse novo espaço pedagógico.

Anteriormente à inserção no trabalho, já tinha sido chamada a atenção dos novos estudantes para a organização na totalidade no IEJC, através de uma mística preparada por um NB do TAC. Foram lidos trechos do caderno sobre o Método Pedagógico, sobre o Trabalho, juntamente com a explanação dos quatro Setores da Escola, com encenação de educandos que, vestidos para o trabalho ou utilizando seus instrumentos, entraram no Salão de Atos enquanto a leitura era feita. Ao final, os educandos do NB foram puxando as filas dos demais NB, criando um enorme caracol que envolveu a todos, simbolizando o caráter assumido pelo trabalho no IEJC.

Na continuidade da inserção dessa turma, ao apresentarem a organização escolar do

IEJC, o ponto do trabalho foi muito debatido por essa coletividade que estava adentrando na Escola. O ponto central foi o caráter coletivo que envolve o trabalho no Instituto, ficando evidenciado que esse não é realizado para alguém externo a nós, ou seja, o trabalho é feito pelo coletivo para o coletivo.

Depois de um processo semelhante ao já descrito com a turma do TAC e com uma exposição teórica sobre as esferas que envolvem o IEJC, como trabalho, gestão, estudo e convivência, passou-se para a inserção efetiva da nova turma no trabalho. A diferença em relação ao processo anterior ficou por conta de a inserção no trabalho, nas UP e principalmente nos Postos de Trabalho, ter sido feita pelos educandos da turma do TAC.

Acompanhamos a inserção do Posto de Trabalho Limpeza dos Corredores, que anteriormente contava com dois educandos, acontecendo o trabalho somente num turno. Com a chegada da outra turma, a demanda ficou maior e demandou a inserção de mais dois educandos, que trabalhariam no outro turno. Detalharemos esse processo a partir da observação de campo. Na inserção, foi feita primeiramente uma explanação geral da tarefa pelos educandos que já trabalhavam, indicando a limpeza do corredor, do chão, da parede, do corrimão. Em seguida foi feita a leitura da APT, em que foi questionada pelos educandos novos no Posto, como dar conta de tudo isso – limpar corredor, passar cera, tirar teias de aranha, limpar corrimão, entre outros – em duas horas. A resposta dos educandos que já compunham o posto era de que era possível desde que de forma organizada, a partir de um planejamento tomando como base a APT. Deu-se sequência na explicação, trazendo elementos diretamente relacionados às tarefas. Em seguida, os novos estudantes foram fazer a inserção na prática, o que gerou novas dúvidas. Os educandos do TAC fizeram questão de afirmar que no início a execução da tarefa demora um pouco mais, pois não se tem a prática, mas que depois se consegue o domínio que permite fazer mais rápido, ao somar à prática o planejamento já avaliado de outros momentos, a partir das reuniões da UP aos sábados. Destacaram ainda que o próprio planejamento semanal conjunto do posto contribui para que o planejamento específico das tarefas seja cada vez mais próximo da realidade, olhando para as APT, fazendo a avaliação de como estão sendo desenvolvidas e organizando mais adequadamente o cronograma. Foi mostrado o local onde se guardam os materiais e orientou-se sobre sua solicitação, com o lembrete de que às vezes se esquece disso e então é preciso “se virar com o que tem”. No trabalho acontecendo, na limpeza efetiva, os educandos ajudaram mostrando as formas mais fáceis de fazê-la e explicando como se lida com situações adversas, como quando chove, que então é melhor começar limpando de cima para baixo, explicando sobre a troca de vassouras, em alguns dias se utilizando a pequena para poder limpar em volta dos vasos de flores, e assim por diante. Na sequência os educandos e educadores vão fazendo

as tarefas, desafiando os educandos novos a fazerem também, sempre dialogando, levantando situações, esclarecendo dúvidas (Diário de Campo, 02/09/2011).

No IEJC há a tensão na relação do trabalho com o estudo quando os educandos não percebem a dimensão educativa do trabalho ou acham que estão trabalhando somente para baratear os custos, justamente ao comparar com outras escolas (ITERRA/IEJC, 2004, p. 92). A Organização Coletiva do Trabalho no Instituto já possibilita a apropriação e produção de conhecimentos. Por mais que não seja de forma imediata que o trabalho desenvolvido na Escola se relacione com os conteúdos escolares desenvolvidos em aulas, o estudo sobre o trabalho, no âmbito do trabalho, enfim, possibilita esta apropriação de conhecimentos e também a produção dos mesmos.

Na relação imediata com o Posto de Trabalho, o educando precisará estudar para conseguir dar conta da sua tarefa, por exemplo o educando que trabalha na horta, precisará saber sobre relações químicas para conseguir produzir determinado fertilizante, que não agrida o meio ambiente, ou o educando que trabalha no ensino, precisará dominar elementos de informática, para enviar e-mails, construir textos, enfim, conseguir produzir no seu trabalho o produto esperado. Este estudo, se somarmos o planejamento, a avaliação, as reflexões sobre a prática, na relação imediata com o Posto de Trabalho, já possibilita efetivamente que os educandos se apropriem e produzam também conhecimentos.

Em uma relação mediata, está a totalidade do trabalho realizado pelos educandos no IEJC, onde estes ao se apropriarem e refletirem sobre a Organização Coletiva do Trabalho como um todo, vivenciam relações de trabalho que questionam a organização capitalista do trabalho. O educando Estevão (06/09/2011) traz uma reflexão interessante acerca do caráter educativo do trabalho. Primeiro, ele se remete à “escola tradicional” em que “os alunos sujam, fazem um monte de coisas, porque sabem que amanhã vai tá tudo limpo, alguém vai limpar”, e comparando ao Instituto “antes de sujar o cara pensa, um companheiro vai ter que limpar, daí tu pensa duas vezes antes de fazer algo”. A reflexão do educando sobre o caráter educativo do trabalho é jogada com força para a Organização Coletiva do mesmo:

O trabalho é bastante educativo, porque tu pensa duas vezes nas coisas que vai fazer, isso é uma questão bem educativa na formação da pessoa. Tem pessoas que chegaram aqui e se assustaram né, não estavam acostumados a fazer. **A questão coletiva pesa muito no trabalho**, enquanto eu to no refeitório, tem alguém limpando o banheiro, da mesma forma que em todos os setores, eu sei que tem um companheiro fazendo o almoço, fazendo com prazer, pra ter uma comida muito boa, e eu faço também, pra deixar o refeitório bem limpo também. Ao mesmo tempo que estamos trabalhando estamos nos educandos. **A tarefa pertence não só a ti, mas ao coletivo inteiro** (ESTEVÃO, 06/05/2011, grifos nossos).

No dia seguinte a essa inserção, aconteceu a reunião das UP, sendo destinada para avaliação da semana, tomando principalmente a inserção no trabalho. Na UP Moradia, inicialmente foi feita uma rodada de apresentação, com nomes, Estado e Postos de Trabalhos que estão atuando, seguida da pauta da avaliação. A indicação foi dos educandos da turma nova iniciar a avaliação por Postos de Trabalho. O principal elemento foi de ficar ainda um pouco perdidos, pela complexidade que envolve o processo. Um ponto muito destacado é que ao serem informados do Posto de Trabalho, imaginavam que a tarefa consistia em trabalhar a partir do nome do Posto, por exemplo, Posto Limpeza de Corredor, limpa somente os corredores, mas ao se apropriar da APT, para além do que já implica a limpeza dos corredores, o Posto era responsável por outras tarefas. Isso assustou um pouco, e continua, nesse segundo dia de trabalho gerando reflexões nos educandos, porém, esperam que com a prática consigam sanar as dificuldades. A síntese geral dos educandos novos no trabalho foi de que a inserção feita pelos educandos do TAC conseguiu dar elementos suficientes para garantir o trabalho de forma qualificada, pontuando a organização e planejamento como pontos fundamentais do processo.

Alexandra, ao tratar da materialidade da reflexão geral dos educandos novos no trabalho, tomando a avaliação do CAPP, que mesmo a turma do TAC recebendo a Escola desorganizada⁵⁹, e não conseguindo organizar para receber a turma da Pedagogia, foi de que a inserção feita foi boa e avançou para a garantia das demandas colocadas, em que a turma do TAC conseguiu se apropriar do trabalho. Isto deu destaque para a turma, pois as avaliações dos Setores caminhavam neste sentido. Mas para a educadora, o grande sentido nisto não foi a turma do TAC querer manter o destaque para si, enquanto uma relação individualista ou corporativista, mas sim, ao ter a apropriação do trabalho, eles passaram esta apropriação para as pessoas que estavam chegando:

que camaradagem maior do mundo é essa, quer dizer, eu sei, mas quero que vocês aprendam, não para mostrar que sei, mas para ter um resultado melhor na produção, no pastel, no pão, na limpeza, porque esta Escola é nossa, portanto temos que fazer bem feito, essa relação com as pessoas que estão trabalhando com ele, mas a relação com a Escola, essa Escola é minha, do Movimento, tem que cuidar, tenho que garantir (ALEXANDRA, 10/09/2011).

O trabalho vai forçar isso, pela reflexão do todo do trabalho, mas principalmente pela apropriação coletiva do resultado do trabalho, na relação de subordinação a coletividade, em que no IEJC as relações possibilitam que ao mesmo tempo, o indivíduo comande e seja

⁵⁹ A última turma havia se formado na etapa, e no dia posterior viajado para o Acampamento Nacional do MST em Brasília para contribuir no mesmo, justificando a Escola ter ficado desorganizada.

comandado:

meu trabalho não é pra mim, é pra mim também, fico feliz porque desempenho bem minhas atividades, mas essas atividades não são para mim, o resultado é apropriado coletivamente, estou subordinada a um coletivo, eu comando e sou comandada, eu comando pelo meu trabalho mas sou comandada pelo coletivo. Não há patrão (ALEXANDRA, 10/09/2011).

Após o balanço de cada Posto de Trabalho na UP, foi desmembrada a reunião para que os Postos de Trabalho se reunissem para avaliar mais detalhadamente o trabalho do Posto e planejar a próxima semana. Inicialmente foi feito um balanço geral, em que novamente foram pontuadas dificuldades como falta de materiais, pela utilização feita sem planejamento por outros Postos. Nesse ponto, já se encaminhou uma meta de qualificar a divisão dos materiais na UP. Outro ponto foi em relação ao montante de tarefas, que estava assustando um pouco os educandos novos, reiterando-se a necessidade de organização e planejamento para conseguir operar com qualidade no tempo destinado. Foi feito um planejamento da semana, tomando as demandas a partir da APT. A divisão foi por dia e por turno em que, por exemplo, os dois turnos têm que limpar todos os corredores, e no da manhã tem que limpar as janelas duas vezes por semana e retirar os lixos todos os dias, e no turno da tarde, limpar os corrimões das escadas e tirar o pó das portas, entre outras tarefas nos dois turnos. Esse planejamento das atividades do Posto de Trabalho foi fixado no mural da sala onde são guardados os materiais da Unidade, de modo a servir como organizador da prática.

Esta descrição da Organização Coletiva do Trabalho remete a pensarmos sobre o produto deste trabalho realizado pelos educandos. A apropriação do todo deste é da coletividade, ou seja, não é uma parte para a coletividade, ou parte para o educando que realizou, enfim, a coletividade como um todo usufrui do produto do trabalho realizado pelos educandos, organizados nela mesma. A noção de totalidade é relevante nisto pois possibilita para os sujeitos envolvidos a percepção desta dimensão. A entrevista do educando Ernesto (07/09/2011) explicita essa questão ao pontuar os limites de alguns colegas que questionam o trabalho:

talvez para as pessoas compreenderem a importância dele (trabalho) na Escola, deveríamos ficar dois ou três dias sem fazer o trabalho aqui. Se a gente acha que o trabalho não é para nós, não tem importância, teria que ver nessa prática. Imagina não limpar banheiro, ficando sujo, a limpeza dos corredores, o almoço que é essencial. O trabalho aqui é a sustentabilidade material. Se a gente enquanto educando não realizou trabalho, dá problema. Os fixos não manteriam sozinhos a estrutura da Escola. O que eu to fazendo enquanto trabalho permite ajudar a toda coletividade a manter a Escola e isso é muito importante, principalmente para o educando que é novo, que é a necessidade, da gente olhar para o mundo, olhar para onde estamos, e

compreender que somos importantes, que nós jovens somos protagonistas também, ressaltar, compreender que é importante fazer o trabalho dar um sentido de utilidade, não só cumprir as metas. Trabalho é educativo, da mesma forma que tudo aqui é educativo, todos os momentos são educativos, alguns conseguem ir mais profundos, outros não, demoram mais, mas todos os momentos são educativos (Ernesto, 07/09/2011).

Esta reflexão é relevante pois aponta para a importância do trabalho para a coletividade, mas também para o sujeito que está desenvolvendo o mesmo, e que para tal, há a necessidade de compreensão e intervenção no processo como um todo. Finaliza o mesmo educando, pensando alto durante a entrevista, “imagina, cada educando olhar para o seu produto de trabalho, e identificar que contribuiu com a coletividade”.

A análise do Trabalho no IEJC, enquanto constituinte da vida escolar, e da sua Organização Coletiva do Trabalho, a partir dos elementos descritos e analisados, nos permite também estabelecer parâmetros de debate acerca da discussão da teoria da alienação⁶⁰. Se, tomando a discussão da dupla face do trabalho, em que o mesmo é o princípio educativo criador do ser humano, mas que sob as leis do capital ele assume a forma histórica, que mutila a vida dos homens, tornando-se deste jeito alienado. O trabalho torna-se assim simples meio de subsistência e a força de trabalho uma mercadoria com a finalidade especial de produzir novas mercadorias. Nas palavras de Marx (2008, p. 79) o “trabalhador baixa à condição de mercadoria e à mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza da sua produção”. Conforme o autor:

o estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2008, p. 82).

Gera um *efeito rebote* constante, uma intensa contradição, pois a única forma dos seres humanos sobreviverem, ou garantirem sua existência, sob o capital, é colocando à venda a sua força de trabalho enquanto mercadoria. Porém, isso acarreta necessariamente que para a realização destas satisfações necessárias para a reprodução da humanidade, eles se desumanizam através do trabalho abstrato.

Mészáros aponta que o conceito de alienação discutido por Marx nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* possui quatro aspectos fundamentais: 1) o homem está alienado da

⁶⁰ Temos conhecimento da polêmica envolvendo os termos alienação e estranhamento, mas devido aos limites deste estudo, não tomaremos posição, utilizando os termos a partir das traduções que utilizarmos.

natureza; 2) está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*); 3) de seu '*ser genérico*'; 4) o homem está alienado do *homem*. A síntese que o autor faz é que a alienação para Marx concebe manifestação “do estranhamento do homem em relação à sua *natureza* e a *si mesmo*, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem-humanidade* e *homem e homem*, de outro (MÉSZÁROS, 2006, p. 20). As determinações que constituem o fundamento do trabalho estranhado dizem respeito a:

uma determinada divisão social do trabalho que opõe seres sociais como indivíduos privados portadores de diferentes propriedades, no que é fundamental, coloca frente a frente os proprietários privados dos meios de produção e os vendedores privados de força de trabalho. Uma sociabilidade que transforma os produtos do trabalho em mercadorias e faz do esforço coletivo um meio da acumulação privada (IASI, 2010, p. 81).

Sendo assim, se a determinação do trabalho alienado está na particularidade do modo de produzir a existência alicerçado na lógica do capital, a sua superação desta alienação, enquanto uma real possibilidade histórica, se encontra na superação da ordem do capital, tarefa destinada exclusivamente aos trabalhadores.

Concordamos com Iasi (2010, p. 81) que se trata da “negação de uma sociabilidade e da constituição de uma nova” através de “uma radical ruptura com o real existente” que necessariamente “exige uma revolução”. Embasados nisso, afirmamos que o IEJC, ao se pautar estrategicamente na perspectiva da Transformação Social, com determinado projeto de campo objetivado na ótica dos trabalhadores, com o seu projeto educativo, e no que está desenvolvendo este estudo, o trabalho na Escola, se configura como uma forma de resistência à alienação, ao mesmo tempo que vai organizando para a ruptura, e gestando elementos do novo.

A forma como trata do trabalho na Escola, e na especificidade da Organização Coletiva do Trabalho, nos indica elementos de novas formas de relações de trabalho que questionam e tentam superar a alienação do trabalho sob o capital. Isto possibilita que os educandos possam vivenciar relações que facilitam no processo de crítica a forma de trabalho que é subsumido pelo capital. Ao terem a possibilidade de gerir o trabalho, de se relacionar com o mesmo através da reflexão que se transforma em elementos práticos concretos que visam superação de limites das atividades práticas desenvolvidas, juntamente com a apropriação coletiva do produto do trabalho, enfim, são pontos que nos viabilizam tecer elementos de contraposição à alienação do trabalho, não enquanto totalidade, mas sim enquanto possibilidade.

Desta forma, ressaltamos que o trabalho que o IEJC toma por base visa o questionamento e superação da lógica destrutiva pautada pelo valor de troca. Isto se

materializa no processo formativo, pois a formação a que se destina o Instituto é objetivada ao campo, embasado pelas contradições que o mesmo traz na sua constante disputa. Como já pontuamos, os projetos para o campo se contrapõem em essência, pois estão alicerçados na luta entre as classes, não sendo, assim, algo específico ou isolado da disputa maior da sociedade, dada pela disputa entre a burguesia e os trabalhadores, ou capital contra o trabalho.

4.7 Politecnia no IEJC: elementos de travessia

Os elementos trabalhados até o momento sobre o IEJC nos possibilitam afirmar que está em curso nesta Escola, a partir de um embate de projetos educativos a partir das contradições históricas, um processo de transformação da mesma. Estas não envolvem exclusivamente a Escola, mas estão embasados em determinado projeto societário pautados na realidade concreta, tomando a luta de classes, e na especificidade da disputa do campo, e também na luta por alternativa de escola. O Instituto se insere com folêgo que permite aspectos teóricos e práticos de contraposição à escola pautada pelo capital, com seus fundamentos e concepções basilares, até mesmo na organização escolar e do trabalho pedagógico. Estes aspectos são indícios que vão alicerçando a travessia⁶¹ para relações sociais novas que superem estas velhas, que continuam a insistir em não desaparecer.

Tomando a relação estabelecida entre trabalho e escola no IEJC, podemos tecer pontos que o colocam na perspectiva da escola politécnica⁶²:

a escola politécnica, cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura – onde se tenha superado a divisão social do trabalho e 'o trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida' – indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1984, p. 189).

Para o autor, os elementos básicos e indissociáveis do conceito de politecnia são: “1) a concepção de homem omnilateral; 2) o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho

⁶¹ Travessia que implica atuar sobre a realidade até aqui produzida e buscar formas de mudanças estruturais que a modifiquem radicalmente (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

⁶² O debate acerca da escola unitária e politécnica teve bastante fôlego na década de 1980. Frigotto (2006, p. 31) demonstra que a concepção de educação escolar unitária e politécnica ou tecnológica não surgiu na disputa de projetos societário e educacional de forma arbitrária ou como ideias desconexas, apresentando três razões articuladas que justificam tal afirmação: a incorporação mais ampla das obras de Marx e Gramsci, a partir da década de 1980, nas ciências sociais e na educação; as mudanças científico técnicas vinculadas aos processos produtivos, apresentando o trânsito do Brasil de uma sociedade predominantemente agrícola camponesa para uma sociedade industrial urbana, criando novas demandas na educação escolar e técnica para uma gama de trabalhadores demandados ao trabalho complexo, e a própria conjuntura das lutas pela redemocratização na década de 1980 pelo fim da ditadura e o processo da constituinte, que trouxeram grandes acúmulos de forças para a esquerda.

manual e intelectual; 3) as bases científico-técnicas” (FRIGOTTO, 1991, p. 268).

O primeiro elemento da perspectiva politécnica, corresponde à concepção de homem omnilateral que embasa o projeto educativo do IEJC. Este diz respeito a trabalhar com as dimensões da formação humana de forma concreta, na perspectiva da formação do homem omnilateral “como um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87).

Ao tomar como centro a formação humana dos sujeitos que contribuam com a transformação social, assumindo e construindo a Pedagogia do Movimento, tomando as matrizes formativas e relacionando as mesmas enquanto práticas sociais formativas reais com a Escola, na sua organização escolar e do trabalho pedagógico, possibilitam que esta formação questione e transcenda a perspectiva burguesa de educação unilateral. Contrapor a lógica burguesa de formação unilateral do homem significa também contrapor a vinculação imediata à formação com o trabalho abstrato, para a exclusividade do mercado. Esta unilateralidade se conforma como uma verdadeira barreira ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Sendo assim, a formação humanista, desempenhada no Instituto, segundo Ribeiro:

não perde de vista a *liberdade* do sujeito articulada à *emancipação* social, a *autonomia* do/no trabalho cooperado com a *autonomia* dos movimentos sociais populares definirem suas estratégias de organização e luta na unidade da Via Campesina. Suas ações/concepções de formação, nesse sentido, orientam-se para a construção do projeto popular de sociedade e educação – ou para a *emancipação* humana. E, de tudo isso não se pode perder de vista que a *emancipação* humana é uma construção histórica, é um princípio/fim educativo que pressupõe a *liberdade* de escolha, a *autonomia* do trabalho, mas vai além, ao propor igualdade de condições para que todos e todas tenham acesso a essa *liberdade e autonomia* (RIBEIRO, 2010, p. 399).

O outro elemento, o trabalho socialmente útil e a não cisão/oposição entre trabalho manual e intelectual, é algo perseguido no projeto formativo do IEJC. Nossa análise nos permite afirmar que a totalidade das relações no Instituto tenta romper a divisão entre os que formulam e os que executam, na perspectiva da práxis. Um primeiro ponto seria a não tipificação do trabalho na Escola a partir do entendimento do trabalho socialmente útil. Isso inviabiliza a relação de exploração, de relação com o trabalho abstrato, pautando as relações escolares no trabalho concreto socialmente útil à coletividade. A isto soma-se a Organização Coletiva do Trabalho, que possibilita o domínio coletivo do processo de trabalho e do produto. A incorporação de educandos e educadores na mesma estrutura orgânica na Escola é outro ponto chave para tal. Da gestão ao trabalho, não há a distinção presente na escola capitalista, em que as relações são de submissão, principalmente de educandos a educadores.

Ao apreender a educação “no plano das determinações e relações sociais”, o que a coloca num campo de “disputa hegemônica”, em que esta se dá na “perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2003, p. 25), visualizamos a disputa que se efetiva na escola também, havendo uma divisão em que há um tipo de escola que se destina aos filhos da burguesia, e conseqüentemente um outro que fica remetido aos filhos da classe trabalhadora. Esse dualismo significa que para os filhos da burguesia, a formação advinda da escola deve prepará-los para a continuidade dos estudos, para o aprofundamento desses, de uma forma a garantir uma base intelectual capaz de responder aos anseios que sua perspectiva de classe requisitará, podendo intervir em diversos setores da sociedade. Já para os filhos da classe trabalhadora, a formação visa, além da internalização de valores advindos da classe dominante para manutenção do *status quo*, a formação para o trabalho. Frigotto (2005) afirma que esse dualismo, no caso brasileiro, tem sua maior expressão no ensino médio, evidenciando a contradição fundamental entre capital e trabalho expressa no falso dilema de sua identidade, questionando a que se destina o ensino médio: a uma formação propedêutica ou à formação para o trabalho.

Em acordo com a Pedagogia Socialista, o Instituto pressupõe uma unitariedade entre trabalho manual e trabalho intelectual, tendo como base o trabalho como princípio educativo, sendo expressa estruturalmente como escola unitária em contraponto à divisão fundamental da escola em clássica e profissional: a escola profissional destinada às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. Conforme defende Gramsci (2010, p. 33), trata-se de seguir na linha de uma escola única inicial

[...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas ou ao trabalho produtivo.

Busca assim uma unitariedade à questão escolar, em que formação “desinteressada” e formação profissional estariam estritamente unidas, não se sobrepondo uma em relação à outra. A escola unitária, pensada na perspectiva da politecnia, implica a “superação das polaridades: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático” tratando assim de dimensões que “no plano real se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade concreta”, sendo as polaridades impostas pela concepção burguesa de educação (Frigotto, 2003, p. 180).

Saviani (2003, p. 140) corrobora com a noção de politecnia que caminha na direção da

superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral; sendo assim, essa noção se contrapõe à ideia de que possa existir trabalho estritamente manual, sem intelectualidade, e o contrário também. Argumenta o autor para o cuidado ao significado literal da palavra, que remete a “múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas”, apresentando que a noção de politecnia na perspectiva de educação socialista

diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Demonstra assim a necessidade de dominar princípios científicos da ciência que se liga ao processo produtivo moderno, sem o dualismo intelectual e manual, ou teórico e prático, mas demonstrando a relação entre esses a partir de objetivos gerais da vida, na íntima relação da realidade com a ciência, explorando a própria capacidade criativa do ser humano na resolução de problemas, para além de domínios de técnicas.

Tomando essencialmente o trabalho no IEJC, afirmamos que o processo de discussão, deliberação, planejamento, execução, reflexão e avaliação do mesmo vai criando um movimento pedagógico que capacita os educandos a se apropriarem e produzirem conhecimentos, a partir do seu estudo. Isto capacita os educandos para a intervenção nas suas realidades, entendendo desde fundamentos gerais sobre o trabalho até formas organizativas e também fundamentos que possibilitem a intervenção concreta no trabalho agrícola cooperado.

Para além deste, ao estabelecer o vínculo da formação com o trabalho, percebemos que o Instituto não o faz de uma forma direta ou imediata com o mercado de trabalho, pautando o processo formativo para atender as demandas desse, num sentido educativo de adestramento ou treinamento para o trabalho abstrato. Pelo contrário, busca a partir de uma relação mediata, com uma formação geral sólida, munir o trabalhador tanto desses fundamentos científicos, como buscar a própria essência do trabalho, na sua dimensão ontológica, questionando a

forma capitalista que assume, mostrando o papel que o ser humano assume no desenvolvimento de suas múltiplas dimensões, com a própria necessidade de ser sujeito histórico no caminho da transformação social:

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 de realidade em organização para a ação coletiva. É essa visão de totalidade que não podemos perder quando discutimos a particularidade de um tipo de demanda educativa, como a da formação para o trabalho (ITERRA/IEJC, 2007, p. 186).

Evidenciamos que os estudantes do IEJC são formados enquanto trabalhadores, mas mais do que isso, como classe trabalhadora inserida efetivamente na luta de classes, desde a especificidade do campo, na luta cotidiana entre a perspectiva do capital para o campo – o agronegócio – contra a perspectiva dos trabalhadores – a agricultura camponesa. Essa luta que se materializa na luta pela Reforma Agrária, relacionada ou feita na perspectiva das lutas mais gerais dos trabalhadores, pela implantação de um projeto socialista.

Estes pontos, como alertamos no início do subcapítulo, nos possibilitam apontar, no projeto educativo do IEJC, elementos da politecnia, perspectivada por Marx e componente fundamental da Pedagogia Socialista. Com todas as contradições das relações sociais que permeiam o processo educativo do Instituto, a relação que este estabelece com o trabalho, ao tê-lo como constituinte da vida escolar, tendo uma Organização Coletiva para dar conta deste, possibilita que os educandos vivenciem relações de trabalho que, além de garantir a produção da existência da Escola, os auxiliam ao se pautar pelo trabalho concreto socialmente útil, a vivenciar uma contraposição real ao trabalho abstrato, se formando para o trabalho concreto com toda a complexidade que isto traz.

Considerações finais

Ao concluir este trabalho, não de forma definitiva, alguns pontos perpassam nossas reflexões, tomando o todo da pesquisa. Primeiramente a intensidade da pesquisa. Foi algo muito intenso. Quem sabe pelos limites do fazer a pesquisa, ou por querer trazer o máximo de elementos e pontos, aproveitando a complexidade do nosso campo com seu inúmeros elementos. Para além da nossa prática militante no IEJC, os dois campos realizados deram um enorme fôlego para nossa análise e sínteses. Mergulhar nas entranhas da Escola, foi uma experiência riquíssima e que nos possibilitou as reflexões já apresentadas.

Viver no IEJC, com todos os limites, tensões e contradições, e principalmente a partir deles, permite suspirar, mesmo que de forma rápida, esporádica, o novo. Mas mais que isto, permite que consigamos se voltar, e perceber a enorme problemática na qual a humanidade está envolvida, a partir de uma crise que tem no seu cerne a destruição efetiva das forças produtivas, não levando em conta as reais necessidades humanas, com todas as consequências que isso carrega. Reafirma mais do que nunca, contra a falsa ideologia do 'não há alternativas', da necessidade de uma alternativa radical a este modo de produzir a vida gerida e pautada pelo capital, que só pode ser fruto da luta dos trabalhadores, a necessidade do socialismo.

Nosso estudo permitiu ter uma noção mais precisa do significa da dependência brasileira, num momento em que se está propagando, novamente, que o país caminha para o patamar de país de capitalismo avançado ou desenvolvido, quando já não se defende tal tese. O agronegócio, expressão concreta da dependência brasileira, e também do poder destrutivo do capital, tem pautado efetivamente uma verdadeira *desertificação* em todos os sentidos do campo brasileiro, atingindo o todo da sociedade, com o desemprego dos trabalhadores, com os produtos contaminados, enfim. Mas ao mesmo tempo que constatamos esse quadro crítico e assustador, notamos também a resistência da classe trabalhadora Sem Terra. A luta contra o latifúndio, está ferida que jamais poderá ser fechada sob a lógica do capital, a luta contra outro modelo de produção que leve em conta as necessidades humanas e não simplesmente a acumulação, em síntese, um projeto alternativo para o campo brasileiro, desempenhado pelo MST anima e mostra a possibilidade da contraposição propositiva.

Nesta luta, os Sem Terra apresentam um projeto de educação, e conseqüentemente de escola para os trabalhadores, que podemos afirmar, já assume papel relevante junto as experiências da Pedagogia Socialista, aqui exemplificado pela Escola Única do Trabalho Russa do período pós Revolução de outubro. Está escola tem como centro a formação do sujeito, objetivando estrategicamente que este possa contribuir na transformação social contra

esta destruição em curso.

O papel desempenhado pelo IEJC toma enorme relevância na luta dos Sem Terra. É uma Escola que através de um projeto educativo, apresenta uma organização escolar que possibilita que o trabalho com as dimensões da formação humana, aconteça, com todos os limites e entendendo a incompletude de tal, dentro da escola. Isto é possibilitado pois o Instituto não só questiona, problematiza, critica a escola capitalista, mas empenha esforços na construção e organização de uma proposta alternativa de escola, que objetiva a transformação da mesma. Ligando ao projeto histórico do Movimento, não assume esta tarefa de forma localizada, pelo contrário, mas inserida na luta constante dos trabalhadores pela transformação do todo da sociedade. Não há como transformação somente a Escola sem transformar a sociedade.

O trabalho no IEJC expressa a perspectiva da transformação, para além da própria Escola. A relação trabalho-escola no Instituto acontece tomando o entendimento da dupla face do trabalho, que possibilita uma análise material das relações de produção da sociedade capitalista, e conseqüentemente a perspectiva da superação da mesma. Assim, pauta o processo formativo, e a prática do trabalho na Escola, nas necessidades concretas da coletividade, no valor de uso, no trabalho concreto.

Como já afirmamos, estudar no IEJC é estudar em uma Escola onde é você quem limpa o banheiro, em que é seu companheiro quem faz o almoço, é seu colega de quarto quem lava sua louça, em que vocês juntos discutem se a Escola deve produzir determinado produto, em que vocês discutem e deliberam determinada ação, avaliando essa decisão depois. Em uma Escola onde o estudo acontece tanto individualmente quanto coletivamente, em que você convive organicamente por um determinado período, 24 horas do dia junto com seus colegas, em que essa Escola acaba sendo um espaço da sua vida nesse período, que você deve tratá-lo com enorme preocupação, para além de si mesmo, em que você e seus colegas têm o poder de avaliar, de propor, de deliberar, de operar, de refletir, de pensar, de fazer coletivamente essa Escola. E tudo isso não acontecendo de forma espontânea, mas sim organizada em todos os detalhes para que para além da necessidade real de operacionalização da dinâmica da Escola, isso se configure como um processo amplamente formativo. O IEJC, através da sua organização escolar e do trabalho pedagógico, possibilita essa vivência da vida escolar de forma participativa, ativa e formativa.

Faz isso embasado em uma sólida concepção de formação, vinculada à formação humana, e também com um entendimento acerca do trabalho, enquanto fundante do ser social. Esse entendimento consiste em analisar como esses dois pontos acontecem sob a lógica do capital, e de que forma se pode superá-la, ou ir superando, ir se contrapondo, ir criando

espaços que possibilitem fôlegos, que possibilitem à classe trabalhadora acreditar na possibilidade de novas relações sociais. Os educandos no IEJC estudam essas concepções e também vivenciam as mesmas na prática, com limites e tensões, com inúmeras contradições, ajudando a fazer um pouco desse novo que tanto almejamos.

A forma como ele é tratado no interior do Instituto, enquanto constituinte orgânico da vida escolar, inviabiliza que o mesmo seja secundarizado, ou que se criem malabarismos com este na relação do mesmo com a Escola. A realização disto se dá ao garantir que ele seja elemento chave da estrutura orgânica, que garante que o funcionamento do Instituto aconteça pautado e pela a coletividade, através da Democracia Descendente, na relação com a gestão democrática, efetivada na Democracia Ascendente. A garantia de um tempo pré-determinado, com intencionalidades, ligado a organização do tempo total da Escola com seus demais Tempos Educativos é um ponto fundamental também. O Tempo Trabalho possibilita a organização efetiva e que se assegure a realização do trabalho. Este último ponto se desdobra no entendimento do trabalho socialmente útil. Significa evitar invenções, ou desnecessidades acerca do trabalho dentro da Escola. Cada Posto de Trabalho tem uma papel e cumpre determinada demanda colocada para a coletividade.

A vinculação da Escola com processos reais de trabalho se coloca como um ponto fundamental no processo formativo, pois, para além de oficinas ou processos esporádicos, o fato dos educando trabalharem diariamente para o sustento e manutenção da Escola, estando responsáveis por determinada tarefa do dia a dia , carrega uma resonsabilidade que auxilia no processo educativo desses sujeitos. Isto pois, entendem a necessidade do trabalho, de refletir sobre o mesmo, de criticar a forma capitalista, de criar formar e alternativas para superar a lógica destrutiva, enfim, se formando no próprio trabalho.

A Organização Coletiva do Trabalho é fundamental para mexer nas relações dentro da Escola, pois está organização, da forma como é trabalhada, permite que os educandos possam ter a noção total do trabalho no Instituto. Possibilita também a reflexão do e no trabalho, e que ele se desdobre para além da sua tarefa ou do seu Posto de Trabalho. Propicia a vivência real de uma organização alternativa de trabalho, em que os trabalhadores são sujeitos e não simplesmente funcionários, juntamente com o fato da coletividade gerir o processo, e não um patrão. O desenvolvimento dele, é para além dele mesmo, do local que acontece, visa mexer na consciência dos educandos, apresentar relações de trabalho alternativas, para que possam também serem pautadas em outros espaços de atuação

Acerca das pontencialidades da relação do trabalho na Escola, pontuamos algumas que chamamos atenção no desenvolvimento da pesquisa. Um primeiro é que através dele, fortalece a necessidade do trabalho para a humanidade, sendo assim, contribui para que se fortaleça nos

educandos a perspectiva de trabalhadores. Juntamente a isso, ao assumir a dupla face do trabalho, a perspectiva do luta de classes, da luta entre capital e trabalho, carrega elementos que fortalece a pertença enquanto classe trabalhadora, contribuindo na tarefa da transformação da sociedade. Esses pontos são relevantes pois transcendem a prática do trabalho no interior do Instituto, mas que a partir dele se desdobra fundamentos concretos de concepção de ser humano e de sociedade.

Ao pautar a critica a cisão trabalho manual e intelectual, colocando como tarefa a superação desta no interior da Escola e do trabalho nesta, carrega elementos concretos que possibilitam aos sujeitos a apreensão mais total do trabalho. Estando educandos e educadores numa mesma estrutura orgânica, cada um com suas tarefas, mas em que inexistente a relação de submissão entre os que pensam e os que executam, pelo contrário, a coletividade pensa, através de seus sujeitos, e a coletividade executa, da mesma forma, vai forjando o rompimento com a perspectiva burguesa da cisão teórico-prática a partir do trabalho.

A concretude da relação dos sujeitos com o produto do seu trabalho potencializa a relação trabalho-escola, pois para tal, necessita que os educandos tenham o domínio do processo organizativo do trabalho, entendendo a organicidade do mesmo. Dessa forma entendem que a deliberação da coletividade corresponde a que está execute e avalie, e também se aproprie dos *frutos* gerados pelo trabalho.

A continuidade do tarefa realizada no período da Revolução de outubro da Rússia é um ponto de destaque. Não estabelecendo uma relação mecânica, mas ao ter os mesmos objetivos, e *beber nesta fonte* vai organizando e forjando uma Escola que se coloca no bojo das experiências da Pedagogia Socialista. A forma como garante a relação trabalho-escola permite tecer elementos que se constituem como embrião da educação perspectivada pelos trabalhadores. Estes elementos permitem entrelaçar a formação que o trabalho proporciona no IEJC com a perspectiva da politecnia.

A isso, soma-se que ao colocar os objetivos educacionais na perspectiva da formação humana, o desenvolvimento do trabalho no interior da Escola colocado nos marcos do trabalho concreto, vai na contramão da lógica do capital, lógica que destrói, e que visa atender interesses externos aos dos seres humanos. Se o trabalho abstrato, manifestado na opção do valor de troca, que mercadoriza tudo e todos, traz a destruição da força de trabalho através da inviabilidade do ser humano ter o direito ao trabalho, com o desemprego estrutural, e quando acessa, nos marcos do capital, é um trabalho em que não se realiza como ser humano. Colocar o trabalho na perspectiva do trabalho concreto no IEJC indica que os educandos tem o direito e o dever ao trabalho. Direito pois como ser que se destaca da natureza, precisa do trabalho para se forjar como ser humano. E dever pois precisa contribuir com o todo da humanidade,

evitando a exploração do homem pelo homem.

O que evidenciamos e não nos cansamos de afirmar, é que o IEJC, e na especificidade desta pesquisa da relação trabalho-escola que acontece no mesmo, com seu projeto educativo, por mais limites, tensões, contradições que permeiam o processo como um todo, ao possibilitar aos educandos as relações que acontecem no Instituto, principalmente no trabalho e na gestão, na perspectiva de classe, da classe trabalhadora, vai fortalecendo a luta contra o capital, com objetivo, para o conjunto da sociedade e também da escola, da alternativa radical socialista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIR, Samin. **Geopolítica do Imperialismo Contemporâneo**. In: Boron, Atilio A. Nova Hegemonia Mundial: Alternativas de mudanças e movimentos sociais. Buenos Aires, CLACSO, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas: Autores Associados, 2004.

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14ª Edição – São Paulo: Cortez 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 9ª reimpressão – São Paulo: Boitempo 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Uma esquerda fora do lugar**: o governo Lula e os descaminhos do PT. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

BORON, Atilio. A. A questão do imperialismo. In: BORON, Atilio. A., AMADEO, J., GONZÁLEZ, S. (orgs). **A Teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas 1ª edição – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2007a.

BORON, Atilio. A. Aula inaugural: pelo demorado (e necessário) retorno ao marxismo. In: BORON, Atilio. A., AMADEO, J., GONZÁLEZ, S. (orgs). **A Teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas 1ª edição – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2007b.

BRUNO, Regina. **A natureza da classe dominante no campo brasileiro**. Palestra Escola Nacional Florestan Fernandes. Agosto, 2006.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis-RS: Vozes, 2000;

CALDART, Roseli S. O MST e a escola: concepção de educação e a matriz formativa. In.: CALDART, Roseli Salete (org.) **Caminhos para transformação da escola.** Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CERIOLI P. R., CALDART, Roseli. **Notas sobre categorias articuladoras (para descrição e análise) do desenho pedagógico atual do IEJC.** Texto não publicado. 2006

CERIOLI P. R., CALDART, Roseli. Instituto de Educação Josué de Castro: características gerais da organização escolar e do método pedagógico. In: ITERRA/IEJC. **Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional.** Cadernos do ITERRA, nº 13. Veranópolis-RS: 2007.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital.** 2ª ed. Petrópolis, RS: Vozes, 2001.

DAROS, Diana; DELLAZERI, Dirlete Teresinha; ANDREATTA, Marcelo. O Curso Técnico em Saúde Comunitária no IEJC. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **O Instituto de Educação Josué de Castro e a educação profissional.** Cadernos ITERRA. Veranópolis: ITERRA, ano VII, n.13, set. 2007. p.129-177.

ENGELS, F, Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In ANTUNES, R. **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGELS, F. Prefácio à edição alemã de 1883. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política**

educacional. Texto não publicado. s/d.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Formação e territorialização do MST no Brasil. In: CARTER, M. **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil.** São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

FERNANDES, F. **Capitalismo Dependente e classes sociais na América Latina.** 4ª ed. São Paulo: Global, 2009.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática.** Campinas, SP: Ed. Papirus 1995.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Materialismo histórico dialético: pontos e contrapontos. In: ITERRA/IEJC. **II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa.** Cadernos do ITERRA, nº 14. Veranópolis-RS: 2007.

_____. A Luta por uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito. In: PISTRAK M. M. **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. IN: Vendramini, Celia Regina e Machado, Ilma Ferreira. **Escola e Movimento Social: experiência em curso no campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular 2011.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: RAMOS, Marise N. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino**

Médio Integrado: Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In: **Boletim de Educação** n. 11 (Edição Especial): Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária – Textos de Estudo. MST, 2006.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Trabalho, educação e prática social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.254-274

FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, 2006.

FUKUYAMA, F. **El fin de la historia y el último hombre.** Bracelona: Planeta, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Escritos Políticos.** Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

IASI, Mauro Luis. Trabalho: Emancipação e estranhamento? In: Sant'ana, Raquel Santos (org.)...et al. **Averso do Trabalho II:** trabalho, precarização e saúde do trabalhador. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

ITERRA/IEJC. **Instituto de Educação Josué de Castro:** Projeto Pedagógico. Cadernos do ITERRA, nº 2 Veranópolis-RS: 2001.

ITERRA/IEJC. **Instituto de Educação Josué de Castro:** Reflexões sobre a Prática. Cadernos

do ITERRA, nº 5. Veranópolis-RS: 2002.

ITERRA/IEJC. **Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico.** Cadernos do ITERRA, nº 9. Veranópolis-RS: 2004.

ITERRA/IEJC. **Instituto de Educação Josué de Castro: Curso Normal - Projeto Pedagógico.** Cadernos do ITERRA, nº 10. Veranópolis-RS: 2004.

ITERRA/IEJC. **Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional.** Cadernos do ITERRA, nº 13. Veranópolis-RS: 2007.

ITERRA/IEJC. **II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa.** Cadernos do ITERRA, nº 14. Veranópolis-RS: 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LENIN, V. **Imperialismo fase superior do capitalismo.** São Paulo: Ed. Global, 1987.

LEHER, R. Crise do capital e questão social. **Revista de Estudos do Trabalho.** Ano III, Nº 6, 2010.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, R.; STEDILE, J.P. (org). **Ruy Mauro Marini: vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MANACORDA, Mario Alighieiro. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, K. **O Capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Jesus Ranieri (trad.). São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Isa Tavares (trad.). São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis -RS: Vozes, 2009.

MOLINA, R. M. K..O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Caderno de Educação n. 13 (edição especial). Veranópolis: Iterra, agosto de 2005.

MST. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária**: Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Luziânia/GO. 2006.

NETTO J. P.; BRAZ M. **Economia política: uma introdução crítica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez,

2006.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2003.

PISTRAK M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Ed. Expressão Popular., 2009.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: **Boletim de Educação** - Edição Especial Nº11: Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária – Textos de Estudo. 2006.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAMPAIO, P. A. O impacto do MST no Brasil de hoje. In: CARTER, M. **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José C. SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados. 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1): 131-152, 2003.

SCALABRIN, L. G. O Crime de Ser MST. **Revista OSAL**. Ano IX Nº 24. Buenos Aires. Outubro, 2008

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

STÉDILE, J.P. Introdução. In: STÉDILE, J.P. (org) **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional 1500 – 1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TREIN, E.; CIAVATTA, M. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 18 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

TROTSKY, L. **O programa de transição para a Revolução Socialista**. São Paulo: Ed Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2008.

_____. **Stalin, o grande organizador de derrotas: a III Internacional depois de Lenin**. São Paulo: Ed Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2010.

_____. **Em defesa do marxismo**. São Paulo: Proposta Editorial Ltda, s/d.

VASAPOLLO, Luciano. **Por uma política de classe: uma interpretação marxista do mundo globalizado**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí-RS. Ed. UNIJUÍ, 2000.

VENDRAMINI, C. R. **A educação, o trabalho e a emancipação humana: uma análise das pesquisas sobre o MST**. Trabalho apresentado no GT Trabalho e Educação, 32ª Reunião Anual. In: www.anped.org.br, 2009.

Sites consultados:

www.estadao.com.br

epp.eurostat.ec.europa.eu

www.fao.org.br

www.forbes.com

www.cepal.org

www.dieese.org.br

www.ibge.gov.br

exame.abril.com.br

agenciabrasil.ebc.com.br

www.anped.org.br

www.mst.org.br

ANEXO 1

Roteiro de Entrevistas Semi Estruturadas para sujeitos do IEJC

- 1) Dados pessoais: Nome, idade, formação/escolaridade, quanto tempo trabalha/estuda no IEJC, atual tarefa política realizada no IEJC, e como se tornou educador/educando do IEJC?
- 2) Quem são os sujeitos do IEJC, fale um pouco sobre os educandos e educadores?
- 3) Que diferenças você identifica na organização escolar desenvolvido no IEJC em relação a escola capitalista? Como avalia isso?
- 4) Como acontece a Inserção no IEJC, que pontos são essenciais, que intencionalidades a mesma carrega? Qual a importância da **Inserção no IEJC**?
- 5) Como se dá o processo de avaliação no IEJC? Quais os pressupostos que orientam o processo de avaliação da Escola? Qual o papel da **avaliação** no IEJC?
- 6) O **trabalho** é algo que chama muito a atenção no IEJC. Comente sobre esse, como se desenvolve, como é organizado, como se dá a inserção, que intencionalidades o mesmo traz? (pautar a gestão – democracia descendente, capacitação,)
- 7) A **gestão** democrática assume um papel relevante do processo pedagógico do IEJC. Fale sobre a mesma, apresentando elementos fundamentais dessa. (Reprodução da Gestão)
- 8) Na perspectiva da **alternância**, como se dá a relação com o TC? Como o projeto formativo da Escola contribui para a inserção dos educandos nas tarefas do TC, de forma ampla e também na especificidade do curso técnico? Como se dá a relação com a realidade? Que potencialidades e limites você percebe nesse grande Tempo?
- 9) Você considera que aqui se forma para o trabalho? Em que espaços, tempos e momentos se percebe isso? E como?
- 10) Como toma a especificidade da **formação para o trabalho no campo**?
- 11) Que se leva em conta, que critérios se utiliza na seleção dos conteúdos de ensino? Como se faz a integração entre os conteúdos do Ensino Médio e o Técnico?
- 12) Quais as principais dificuldades e limites enfrentados no desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido no IEJC?
- 13) Como o IEJC contribui e acumula para a pauta da Reforma Agrária no Brasil na perspectiva do Projeto Histórico dos trabalhadores? Nessa perspectiva explicita como se dá o vínculo orgânico entre o currículo escolar e a pauta da Reforma Agrária?
- 14) Como o IEJC contribui e acumula para a Proposta de Escola da Classe trabalhadora?