

## APRESENTAÇÃO

O que somos resulta do que fazemos enquanto sujeitos históricos que refletem-agem e refletem sobre as ideias e a realidade na qual se encontram e atuam. Nesse sentido, a construção de uma prática pedagógica exige não só uma boa formação teórica, mas também a vivência na e da realidade. Essa vivência pode significar a afirmação ou a negação desta formação e/ou a construção de novos referenciais teóricos e práticos. Foi com base nesse pressuposto que construí a minha experiência pedagógica que se insere num processo de construção de uma práxis social<sup>1</sup>.

Na década de 1980, atuei no Movimento Social, participando das Comunidades Eclesiais de Base – CEB's, em Associação de Moradores e grupos de jovens.

Em relação à prática pedagógica, minha experiência teve início como catequista e estagiária na Educação Infantil, através de um convênio do Colégio Municipal de Belo Horizonte com a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, nesse período aluna do curso de magistério no referido colégio.

Em 1989 iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG e a participação no Programa Especial de Treinamento – PET/FAE/UFMG, no movimento sindical e estudantil. Durante o período de militância no Movimento Estudantil, integrei a diretoria do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação da UFMG, por três gestões, a diretoria do Diretório Central dos Estudantes da UFMG e a Diretoria da União Nacional dos Estudantes – UNE, como vice-presidente pelo estado de Minas Gerais, no período do governo Collor.

De 1990 a 2004, trabalhei como professora e coordenadora pedagógica nos seguintes níveis de ensino e instituições: professora na Educação Infantil na Rede Particular, coordenadora pedagógica do Ciclo Básico de Alfabetização na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, na coordenação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Contagem/MG, como professora nos Programas Integrar e Integração da Central Única dos Trabalhadores – CUT e como professora no 1º Ciclo do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A partir de agosto de 2004, trabalho como professora no Curso de Pedagogia

---

<sup>1</sup> Conforme definida por Marx e Engels nas Teses sobre Feuerbach em A Ideologia Alemã, 1998

da Faculdade da Cidade de Santa Luzia/MG, lecionando as seguintes disciplinas: Teoria do Conhecimento Pedagógico, Organização do Trabalho Pedagógico, Princípios e Métodos em Supervisão e Orientação Educacional (incluindo o estágio), Educação e Trabalho, Planejamento e Avaliação e Fundamentos da Alfabetização e do Letramento com Prática de Ensino. Realizo, também, atividades de assessoria pedagógica à escolas públicas e aulas em cursos de especialização.

Trabalhei, também, no período de 1993 a 1995, na Administração Regional Leste, quando da administração de Patrus Ananias na Prefeitura de Belo Horizonte e na Federação Interestadual dos Trabalhadores de Escolas Particulares – FITEE/MG. Nesse período estava filiada ao Partido Comunista do Brasil - PC do B.

Além de diversos cursos de aperfeiçoamento, buscando melhorar minha formação teórica e minha prática pedagógica, em 1999 concluí o curso de especialização; *Educação: Gestão Teórico-prática* no Unicentro Newton Paiva.

Ao longo de todo esse período de formação e construção de minha prática pedagógica, tive como perspectiva a formação integrada, referenciada na concepção marxiana de Formação Humana. Dando prosseguimento à compreensão dessa perspectiva de formação, desenvolvi no Mestrado, em Educação Tecnológica, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, pesquisa com o tema: *A formação integral do trabalhador no contexto da dualidade educação geral – educação profissional: a experiência do Programa Integrar para a educação básica*, cujo objetivo foi contribuir com os estudos sobre a dimensão pedagógica da qualificação profissional, numa perspectiva de formação integrada. Durante o Mestrado, integrei o grupo de pesquisa Formação e Qualificação Profissional – Forquap do Mestrado em Tecnologia, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET/MG.

O estudo realizado no Mestrado possibilitou a análise do conceito de formação integrada e da prática pedagógica sob a qual se sustenta a construção dessa perspectiva, que tem por referência a concepção de educação marxiana, a experiência pedagógica da Escola do Trabalho e as discussões gramscianas sobre educação. Mas precisava aprofundar os estudos no sentido de apreender a Pedagogia da relação trabalho- educação. Foi nesse sentido que, em 2007, apresentei para o Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana, o projeto de pesquisa para o Doutorado que agora resulta nesta tese.

## INTRODUÇÃO

Na Idade Moderna a Pedagogia, segundo Manacorda (2006), constitui-se como a Pedagogia do Trabalho. O processo de desenvolvimento do capitalismo industrial e a crítica profunda à escola tradicional fazem com que à educação se atribua a função de preparar para o trabalho. A tese central é a da atividade, da experiência em torno da qual vão se erguer perspectivas pedagógicas de diferentes matizes ideológicos propondo uma relação mais estreita entre educação e trabalho.

A Escola Ativa, a Escola do Trabalho, a Escola Unitária e a Escola Nova constituem-se sob o paradigma da educação para a vida e para o trabalho. Se em diversos momentos da história da educação, a partir do final do século XIX, novas demandas foram atribuídas à escola, a sua vinculação ao mundo do trabalho sempre se fez presente. O Aprender a fazer, um dos pilares da educação para o século XXI do Relatório Delors, mantém este princípio atualizando-o, no contexto da acumulação flexível, da globalização e do neoliberalismo.

Nesse sentido, considera-se que a relação trabalho-educação foi e continua sendo, ainda no século XXI, um princípio pedagógico orientador das políticas educacionais mundiais e nacionais. A presente tese, portanto, buscou identificar a partir da análise da experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, em escolas de assentamentos no Estado de Minas Gerais, como este princípio é desenvolvido.

No Brasil, o debate crítico sobre a relação trabalho-educação, desde a década de 1980, tem se constituído enquanto temática a partir do referencial teórico marxiano e gramsciano. Diversos teóricos<sup>2</sup> têm discutido a relação trabalho-educação no contexto dos anos de 1980, dos anos de 1990 e mais recentemente, na primeira década do século XXI, ainda sob este referencial, fazem crítica ao “Modelo de Competências” que atualizou a Teoria do Capital Humano no contexto do neoliberalismo pós 1990.

Com algumas divergências e mudanças de rumos de análises, estes teóricos constituíram o que segundo Trein (1994, p.178), recebe o nome de uma outra vertente

---

<sup>2</sup> Kuenzer (1988, 2002 e 2007), Soares(2000), Saviani(2000, 2005 e 2007), Nosella (2007), Menezes Neto (2003), Frigotto e Ciavatta (2009), Frigotto (2009), Vendramini (2007), Ribeiro (2005 e 2010) e Machado (2005)

do pensamento educacional brasileiro que tem apresentado a questão do trabalho como tema central no processo de formação humana. Autores como Frigotto, Kuenzer, Machado, Nosella e Saviani apresentam consenso no entendimento de que “o conceito de trabalho deve perpassar todo o sistema de ensino; trabalho aqui entendido como toda a atividade humana em suas relações com a natureza e entre os homens”.

Nessa perspectiva, o que se apresentou como **tema/problema** de pesquisa foi a necessidade de apreender os aspectos pedagógicos que envolvem a relação trabalho-educação ao se tomar o trabalho como princípio educativo, ou seja, quais são os princípios pedagógicos da relação trabalho-educação? Como se constitui na prática uma experiência pedagógica pautada na ideia do trabalho como princípio educativo ou de que a educação deve preparar para o trabalho?

Como **hipótese** tinha-se a ideia de ser esta a vertente que traria contribuições mais significativas para a construção de uma educação voltada para o trabalhador, tendo em vista o seu processo emancipatório, bem como a construção de uma sociedade mais justa.

Outra questão era que tal discussão configura-se como necessária, tendo em vista dar continuidade ao movimento de análise e debate sobre educação, tomando por referência o pensamento marxiano e marxista<sup>3</sup> e atualizando esta discussão a partir do contexto educacional brasileiro sobre os aspectos pedagógicos que envolvem a relação trabalho-educação.

A análise realizada na dissertação de mestrado sobre a experiência pedagógica do Programa Integrar apontou para a necessidade da apreensão dos aspectos pedagógicos que envolvem a relação trabalho-educação, tendo em vista a construção de uma educação que contribua para a emancipação do trabalhador. A análise que se propôs nessa pesquisa, tomando a experiência de educação do MST como objeto de estudo, fez-se necessária, pois no quadro das práticas concretas de educação para a classe trabalhadora, identifica-se que este movimento vem construindo experiência que rompe com a lógica liberal positivista na educação brasileira e tenta concretizar o que os teóricos brasileiros da vertente que defende o trabalho como princípio educativo vêm defendendo no que se refere à pedagogia da relação trabalho-educação, na perspectiva

---

<sup>3</sup> Usa-se o termo marxiano em referência às obras de Marx e, também, aos textos escritos por ele em parceria com Engels e o termo marxista em referência aos teóricos que têm feito a discussão sobre a educação, tomando o pensamento de Marx como referência.

de construção de uma Formação Integrada não apenas para os trabalhadores do campo, mas para todos os trabalhadores. Porém, a análise que se fez buscou investigar a experiência pedagógica do MST no movimento dinâmico que a mesma se constitui, nas convergências e divergências de ideias e práticas que possam existir, pois no que diz respeito à definição de sua prática pedagógica em uma matriz teórica específica, o MST não o faz. Segundo Caldart (2004, p.329-330):

*A Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento.*

Mas como se daria esta síntese? Como se conjugam matrizes pedagógicas diferentes? A mesma autora diz que “nas vivências educativas concretas, essas pedagogias, ao mesmo tempo que se combinam, podem, em alguns momentos, também, contradizer-se, sendo a busca da coerência aqui também um desafio pedagógico”. (CALDART, 2004, p.330)

Nesse caminho de investigação, a dialética marxiana constituiu-se como referencial, uma vez que esta possibilita a análise da realidade, considerando suas contradições, seus movimentos dinâmicos, sua totalidade, historicidade e dinamicidade.

Dessa forma, pensar uma educação emancipatória pressupõe pensar sobre o modelo de sociedade, de teoria pedagógica e, principalmente, sobre que tipo de ser humano se quer construir e para qual modelo de sociedade.

Investigar a experiência pedagógica do MST teve o objetivo de apreender os aspectos pedagógicos da relação trabalho-educação, na perspectiva de uma Formação Humana, Política, Cidadã e Emancipatória, bem como compreender como o MST estabelece esta relação na teoria e na prática. Nesse sentido, tem-se como justificativa para a pesquisa em torno dessa temática, a necessidade de avançar na investigação dos nexos possíveis, entre o processo de conhecimento científico específico para o domínio do conhecimento escolar e a teoria capaz de formar sujeitos que contribuam para o processo de transformação social. Uma pergunta que norteou o processo de investigação foi: Como

construir os nexos entre conhecimentos que até então estavam separados e ainda articulá-los a uma práxis revolucionária? Compreendo práxis revolucionária como aquela que faz a unidade do pensamento e da ação, a partir da tomada de consciência da realidade e da necessidade da ação transformadora da realidade. Ou segundo Schimied-Kowarzik:

A questão que se coloca, desta forma, é se uma tal teoria crítica da educação que remete a uma prática revolucionária **possui condições de atingir a práxis educacional concreta e cotidiana**. Pois, qual é o papel de uma teoria da educação **que não serve de orientação para a prática pedagógica do educador individual**, mas remete a uma prática de revoluções sociais? Esta questão, contudo, se baseia no mal-entendido do marxismo dogmático; porque a revolução social das relações alienantes não constitui o pressuposto, mas ao contrário, **o produto de uma práxis revolucionária transformadora em todos os campos da vida**. (SCHIMIED-KOWARZIK, 1983, p.134 - grifos meus)

Sendo assim, uma vez que o MST propõe, além da Reforma Agrária, a transformação da sociedade, apontando inclusive o socialismo como uma perspectiva, a análise da relação trabalho-educação aqui realizada, buscou apreender esse contexto, ou seja, a relação trabalho-educação no contexto da luta pela terra, da luta pela transformação social, a partir de uma visão geral do Projeto Político-Pedagógico em construção. Sendo assim, na elaboração do projeto de pesquisa tinha-se como uma segunda hipótese que, no que diz respeito à prática pedagógica concreta, a experiência pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, tem indicado que ao tomar o trabalho como questão central no processo educativo, o faz inserindo o processo de formação dos sujeitos Sem Terra no processo de luta pela terra e pela transformação da sociedade. Investigá-la possibilitaria não apenas a apreensão dos aspectos pedagógicos, mas da práxis educacional concreta que se funda a partir de três componentes básicos: o marxismo, a religiosidade popular e as práticas comunitárias, tendo o trabalho na terra como princípio educativo.

A pesquisa compreendeu, portanto, dois momentos. O primeiro momento constituiu-se em Estudo Bibliográfico e Documental no qual se realizou a análise de artigos científicos, livros, teses e dissertações sobre o tema e de documentos específicos do MST sobre seu projeto de educação. O segundo momento constituiu-se em Pesquisa Empírica, na qual buscou-se identificar os aspectos fundamentais da prática pedagógica

do MST no que diz respeito à relação trabalho-educação, a partir da análise da experiência que vem desenvolvendo em três escolas no Estado de Minas Gerais.

O objetivo geral da pesquisa foi contribuir com os estudos sobre a relação trabalho-educação, priorizando a dimensão pedagógica dessa relação. Os objetivos específicos foram: identificar e analisar os princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a discussão acerca do trabalho como princípio educativo, principalmente, daqueles de referência do MST e dos teóricos brasileiros da linha trabalho-educação quanto à dimensão pedagógica dessa relação; analisar os princípios filosóficos e pedagógicos que envolvem a relação trabalho-educação na experiência pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST a partir de análise específica do Projeto Político Pedagógico e identificar até que ponto os princípios filosóficos e pedagógicos do projeto de educação do MST são vivenciados pelos alunos e professores, a partir das observações, entrevistas e questionários.

As questões inerentes à temática e que nortearam a pesquisa, foram: Que aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos têm sido apresentados pelos teóricos brasileiros que defendem o trabalho como princípio educativo? Como se constitui uma prática pedagógica que toma por referência o trabalho? Que implicações têm, para a formação do homem, uma prática pedagógica baseada no trabalho como princípio educativo? Quais fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos norteiam a experiência pedagógica do MST? Como os princípios filosóficos e pedagógicos se concretizam na prática pedagógica do MST? Como se concretiza a síntese pedagógica das pedagogias no MST? Quais as representações dos sujeitos envolvidos na experiência de educação do MST sobre esse processo de formação?

O texto está estruturado em cinco capítulos sendo o conteúdo de cada um conforme se segue:

Capítulo 1: O percurso da pesquisa teórica e empírica e os procedimentos metodológicos: no qual apresenta-se a fundamentação teórico-metodológica e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

Capítulo 2: Homem, Terra, Trabalho e Capital – o conflito capital-trabalho no campo e na cidade e o MST, no qual discute-se a realidade do trabalho no campo e na cidade no contexto atual do capitalismo, bem como o surgimento do MST e sua constituição no Estado de Minas Gerais nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

Capítulo 3: O Trabalho e a Ontologia do Ser Social: a dimensão ontológica do trabalho e alguns pressupostos para a análise da relação trabalho-educação, que trata da dimensão ontológica do trabalho e do processo de intensificação do trabalho no capitalismo, considerando estas questões como pressupostos para se estabelecer a relação entre trabalho e educação.

Capítulo 4: A Pedagogia do Trabalho e a relação trabalho-educação, no qual apresenta-se as experiências das escolas do trabalho Ativa, Social-democrata, Socialista e Gramsciana e a discussão pós 1990 sobre a relação trabalho-educação no Brasil.

Capítulo 5: A Luta do MST por escola: o Projeto Político-Pedagógico e a relação trabalho-educação - construção teórico-prática, no qual apresenta-se a concepção do MST de educação, bem como o seu entendimento sobre a relação trabalho-educação e a análise dos dados da pesquisa empírica.

Em relação à produção acadêmica sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no âmbito da educação e, mais especificamente, no tratamento da relação trabalho-educação, o site [www.pesquisamst.ced.ufsc.br](http://www.pesquisamst.ced.ufsc.br), apresenta o relatório final da pesquisa “*Movimento educativo emancipatório: uma revisão das pesquisas sobre o Movimento dos Sem Terra no campo educacional*”, coordenado pela professora Célia Regina Vendramini, professora doutora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

A pesquisa foi realizada no período de 2006 a 2008, com apoio financeiro do CNPq e compreendeu a análise das experiências sócio-educativas do MST e da relação entre trabalho e educação, com base nas teses e dissertações produzidas sobre o Movimento, tendo em vista identificar o potencial emancipatório das mesmas. Como fonte principal de pesquisa foi utilizado o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES, no qual estão 443 pesquisas, sendo 356 dissertações e 87 teses, no período de 1987 a 2006. Foram selecionadas para análise 41 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado, nas áreas de educação, sociologia, ciências agrárias, geografia, história e psicologia. Os resultados da pesquisa foram socializados em eventos, periódicos e livros e estão disponíveis no site acima mencionado.



Porém, tendo em vista a temática desta tese, destacam-se, de acordo com o relatório da pesquisa, apresentado no site [www.pesquisamst.ced.ufsc.br](http://www.pesquisamst.ced.ufsc.br), as seguintes conclusões: “as pesquisas, praticamente, não entram na dinâmica escolar, no processo ensino-aprendizagem, na organização do trabalho escolar, na avaliação, na alfabetização, mas centram-se naquilo que o MST inova em termos educacionais, ou seja, as pesquisas centram-se nos seguintes temas: formação de educadores do MST (diversos cursos) e educação de jovens e adultos; há preocupação, em alguns trabalhos, com os entraves e dificuldades enfrentadas pelo MST e pelo Coletivo de Educação, no que se refere aos assentamentos, à produção, às cooperativas, à organização e às escolas (...)” e ainda “constatam que as escolas que têm como centralidade o trabalho coletivo e cooperado não têm sustentação real, em termos de base produtiva nos assentamentos do MST, visto que ainda são reduzidas as experiências de trabalho e produção coletiva.”

Nesse sentido, considera-se que a discussão apresentada nesta tese traz alguns elementos sobre a “dinâmica escolar”, algumas questões sobre os “entraves e dificuldades enfrentadas pelo MST e pelo Coletivo de Educação”, que além de outros problemas, enfrenta, também, a falta de uma base produtiva nos assentamentos que dê sustentação à pedagogia da relação trabalho-educação que se pretende concretizar. Sendo assim, considera-se que a presente tese tem uma contribuição significativa nos estudos sobre as experiências educativas do Movimento Sem Terra, ao analisar a experiência de escolas de assentamento do MST em Minas Gerais.

## CAPÍTULO 1

### O PERCURSO DA PESQUISA TEÓRICA E EMPÍRICA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, busca-se esclarecer as escolhas teóricas, o estado da arte sobre a relação trabalho-educação no Brasil, os conceitos com os quais se opera neste estudo e os procedimentos metodológicos. Primeiramente apresentam-se as principais categorias teóricas para as quais teve-se que ter uma compreensão mais aprofundada, tendo em vista a temática da pesquisa em questão, pois segundo Oliveira (2005, p.102), as categorias teóricas “são as leituras convergentes ao tema central de estudo”. Nesse sentido sobressaíram os conceitos: Dialética Marxiana e o uso do método dialético na pesquisa; os conceitos de trabalho e a discussão sobre a categoria trabalho no contexto atual; os conceitos de educação e de Projeto Político-Pedagógico, bem como a discussão sobre a pedagogia da relação trabalho-educação. Aqui fez-se uma definição inicial de algumas dessas categorias, mas estas serão aprofundadas ao longo da tese.

#### **1.1 A dialética marxiana, o trabalho, a educação e a pedagogia da relação trabalho-educação**

O Positivismo de Augusto Comte (1796-1857)<sup>4</sup> explica a realidade através da lógica formal que apreende os fatos isoladamente, separando sujeito de objeto, teoria de prática, resumindo a ciência à coleta de dados com explicitação formal das estruturas.

---

<sup>4</sup>Segundo o Dicionário Básico de Filosofia de JAPIASSÚ, Histon e MARCONDES, Danilo(1996) O Positivismo (fr. positivisme), pode ser compreendido como: 1. Sistema Filosófico formulado por Augusto Comte, tendo como núcleo sua teoria dos três estados, segundo o qual o espírito humano, ou seja, a sociedade, a cultura, passa por três etapas: a teológica, a metafísica e a positiva. As chamadas ciências positivas surgem apenas quando a humanidade atinge a terceira etapa, sua maioridade, rompendo com as anteriores. Para Comte, as ciências se ordenaram hierarquicamente da seguinte forma: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia; cada uma tomando por base a anterior e atingindo um nível mais elevado de complexidade. A finalidade última do sistema é política: organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas. 2. Em um sentido mais amplo, um tanto vago, o termo “positivismo” designa várias doutrinas filosóficas do séc. XIX, como as de Stuart Mill, Spencer, Mach e outros, que se caracterizaram pela valorização de um método empirista e quantitativo, pela defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento, pela hostilidade em relação ao idealismo e pela consideração das ciências empírico-formais como paradigmas de cientificidade e modelos para as demais ciências. Contemporaneamente muitas doutrinas filosóficas e científicas são consideradas “positivas” por possuírem algumas dessas características, tendo este termo adquirido uma conotação negativa nesta aplicação. 3. Positivismo lógico: o mesmo que fisicalismo.

Estabelecendo hierarquia entre as ciências, separa-as e não as integra para uma compreensão global da realidade. Foi e é base de diversas ciências para a explicação da realidade.

A Dialética de Karl Marx (1818-1883)<sup>5</sup>, explica a realidade através da lógica dialética que apreende os fatos numa totalidade, integra sujeito e objeto, teoria e prática, identifica as contradições da realidade, incorpora indução e dedução, quantidade e qualidade, síntese e análise, compreendendo que a realidade comporta contradições que necessitam ser superadas.

Essas correntes filosóficas apresentam-se a partir do século XIX como duas formas divergentes de explicação da realidade. Segundo Wachowicz (1991, p. 40):

O método dialético tendo por objeto a educação deve explicitar essa matéria, buscar suas determinações e expor a estrutura teórica obtida pela contextualização e pela crítica em uma síntese concreta (pensada) de múltiplas determinações, complexa como todo concreto pensado.

É nesse sentido, portanto, que nesta tese toma-se a dialética marxiana como referência para a exposição da pesquisa teórica e empírica realizada.

A dialética marxiana possibilita a interpretação da realidade integrando teoria e prática, considerando sua historicidade, na qual os homens se organizam, produzem e reproduzem a vida. Assim, na educação, na análise da prática educativa ou de um aspecto específico da educação, como por exemplo, da relação trabalho-educação, a dialética marxiana possibilita apreender tal aspecto considerando suas contradições, o processo histórico no qual vem se constituindo, as dinâmicas que permitem sínteses

---

<sup>5</sup> Não deixando de considerar o termo dialética na tradição filosófica que vem desde Heráclito, toma-se por referência o termo a partir de Marx que, segundo o Dicionário Básico de Filosofia de JAPIASSÚ, Histon e MARCONDES, Danilo(1996): Marx faz da dialética um método. Insiste na necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, entre as quais a da luta de classes. A partir dele, mas graças sobretudo à contribuição de Engels, a dialética se converte no método do materialismo e no processo do movimento histórico que considera a Natureza: a) como um todo coerente em que os fenômenos se condicionam reciprocamente; b) como um estado de mudança e de movimento; c) como o lugar onde o processo de crescimento das mudanças quantitativas gera, por acumulação e por saltos, mutações de ordem qualitativa; d) como a sede das contradições internas, seus fenômenos tendo um lado positivo e outro negativo, um passado e um futuro, o que provoca a luta das tendências contrárias que gera o progresso.

e/ou rupturas, os embates entre conceitos e projetos pedagógicos divergentes, as possibilidades e dificuldades que a realidade educacional apresenta, as distâncias entre o idealizado e o realizado.

Outra questão é que para o pensamento dialético, para a dialética marxiana a materialidade histórica, ou seja, a forma de organização dos homens em sociedade se constitui apoiada na categoria trabalho. Esta, como atividade que permite ao homem transformar a natureza para garantir sua sobrevivência e processo no qual ele também se transforma, comporta, no contexto da sociedade capitalista, contradições. De atividade na qual o homem se realiza, torna-se atividade alienada, explorada. Porém, esta categoria carrega em si a possibilidade de humanização, mas sob o capitalismo, configura-se um movimento contraditório humanização/alienação do e pelo trabalho.

Mas como aponta Wachowicz (1991), uma vez que o método dialético tem por objeto a educação este pode auxiliá-la na perspectiva de constituir-se em uma educação emancipatória em busca da emancipação humana.

Nesse sentido, tal tarefa seria assumida por uma Pedagogia, que enquanto ciência prática da educação, segundo Pimenta (2001) e Schmied-Kowarzik (1983), poderia constituir-se numa Pedagogia Dialética para apreender o fenômeno educativo na realidade contraditória, contextualizando e promovendo a crítica para possíveis superações, rupturas e transformações na e da prática educativa.

É nesse sentido então, que se configuram aqui os sentidos de Pedagogia e Educação, ou seja, para a análise que se propõe nesta tese, a educação é compreendida como um processo formativo que se concretiza em um sentido amplo e outro estrito (LIBÂNEO, 2002). Em sentido amplo, compreende todos os processos formativos que acontecem na família, na escola, no trabalho, no sindicato, no partido político e na sociedade em geral e em sentido estrito, diz respeito ao processo de aquisição e construção de conhecimentos por parte de cada indivíduo, o que o constituirá como sujeito, sendo que esses sentidos se integram e consideram todas as dimensões do desenvolvimento do ser humano, ou seja, cognitiva, social, política, cultural, profissional, econômica, ambiental, afetiva, sexual, tecnológica, etc. Entende-se tal processo formativo ocorrendo dentro e fora da escola e contribuindo para a melhoria da realidade. Outro aspecto a ser considerado é que, enquanto fenômeno social, a educação escolar e não-escolar tem o seu controle disputado na sociedade, uma vez que pode ser transmissora, também, de

ideologias que comportam um modelo de homem e de sociedade. Nesse sentido então, requer uma Pedagogia.

A Pedagogia, como Ciência da Educação, tem o processo educativo como objeto de estudo e reflexão, para o qual se volta visando analisá-lo, criticá-lo, investigá-lo, normatizá-lo e construir intervenções no mesmo para transformá-lo e melhorá-lo com base em uma concepção de educação, de homem e de sociedade. Ou seja, entendidas dessa forma educação e pedagogia pressupõem uma concepção de homem e de sociedade. Daí, a necessidade de se estabelecerem as finalidades da educação, o compromisso social da escola, os princípios de gestão nos quais a escola se baseia, a concepção de currículo, de avaliação, de metodologia, os princípios e valores humanos que norteiam as relações humanas na escola e fora dela, enfim, definir como pedagogicamente se concretizarão as finalidades educativas, tendo em vista a formação humana. A Pedagogia constitui-se, portanto, como esse campo de conhecimento e práticas sobre o processo educativo envolvendo finalidades, objetivos, ações pedagógico-sociais que visam a formação humana. Porém, a partir da concepção de educação, de sociedade e de homem que adota, se constituirá de acordo com tais concepções.

Nesse sentido, a Pedagogia, numa perspectiva dialética, englobaria o fenômeno educativo na sua totalidade, historicidade, contradições e dinâmica, principalmente, quando se considera que o contexto educacional brasileiro comporta políticas e práticas que disputam projetos de ser humano e de sociedade bastante distintos.

Assim, a dialética marxiana, apropriada pela Pedagogia Dialética, oferece possibilidades de construção de uma educação que dê condições ao ser humano de buscar sua emancipação, uma vez que as contradições da realidade, da categoria trabalho e da própria educação possam ser explicitadas.

Considera-se, também, que a dialética marxiana possibilita uma maior e melhor integração teoria-prática, a partir de uma perspectiva de análise que possibilita também o uso das categorias do método dialético que segundo Kuenzer (1988), são:

Totalidade - o real configura-se num todo. Mesmo com interdependência ativa entre as suas diversas partes, que não se somam, configura-se o todo através de múltiplas relações que não estão dadas, mas se constroem, se desenvolvem. A organicidade do saber constitui-se a partir da totalidade; a ciência constitui-se

num todo e as novas aquisições, conhecimentos, processos históricos e políticos, avanços tecnológicos não se sobrepõem às antigas, mas formam uma nova síntese;

Historicidade: o mundo da matéria e do pensamento são processos complexos que passam por mudanças ininterruptas e realizam um desenvolvimento progressivo. Daí, configura-se um processo no qual entender o presente e construir o futuro, pressupõe entender o passado. A história do homem e do que este produziu, explica o presente e leva à construção de novas sínteses para um novo processo qualitativamente distinto dos anteriores;

Provisoriedade: considera-se aqui o processo de construção da teoria de forma dinâmica, estando o conhecimento limitado e dependente das condições históricas em que foi adquirido;

Contradição: a realidade comporta contradições e qualquer movimento e mudança resulta de contradições internas aos objetos e fenômenos da natureza.

Nesse sentido, tomando por referência uma discussão também de Kuenzer (1992) acerca das categorias teórico-metodológicas para se estudar o trabalho como princípio educativo, algumas questões se colocam, nesse processo de pesquisa. São elas: que concepção de trabalho se toma por referência? Como se discute a relação trabalho-educação no contexto do aumento da informalidade, precarização do trabalho e do desemprego? O trabalho tomado como princípio educativo implica apenas positivities ou também negatividades? Como trabalhar com essa contradição? É possível a escola formar *omnilateralmente* no contexto de uma sociedade que prima pela unilateralidade, pelo individualismo, pela competitividade? Como discutir a necessidade de que o processo de produção do conhecimento se dê na práxis em um contexto no qual as instituições de educação, incluindo também a universidade, com raras exceções, tem se constituído, enquanto lócus de produção e difusão da teoria separada da realidade, da produção de conhecimento que visa apenas ao desenvolvimento econômico, à produção de valor de compra, ao desenvolvimento individual, ao descompromisso com o social?

Assim é que a partir de uma Pedagogia Dialética a categoria trabalho pode ser apreendida em todos os seus sentidos positivos e negativos, em todas as suas contradições. Se as categorias trabalho e educação comportam o duplo movimento contraditório de humanização/alienação, analisá-las e compreender as relações que se

estabelecem entre elas, se faz necessário para o processo de emancipação humana do (a) e pelo (a) trabalho e educação.

A categoria trabalho é objeto de investigação de diversas ciências. Enquanto atividade humana e social, ou seja, atividade realizada pelo ser humano individual e coletivamente, participa das diversas dimensões do ser humano e, conseqüentemente, da sociedade. Assim, todas as ciências tomam a categoria trabalho como objeto de análise e reflexão. Segundo Machado (2005, p. 130)

A ergonomia, como disciplina ou como profissão, o tem como central. Ele tem centralidade, também, nos estudos da economia política, da sociologia, da filosofia, da antropologia, da administração. A psicologia, a história, a geografia, a ciência política, o direito, as ciências da saúde e do meio-ambiente não podem dispensar de ter considerações próprias sobre esta atividade, que é fundamento da sociedade. Mesmo as ciências da natureza fazem a incorporação da temática do trabalho, particularmente para contextualizar suas aplicações tecnológicas.

Em relação à categoria trabalho, a análise eleita na tese buscou, principalmente, a compreensão da sua dimensão ontológica e, a partir desta, sua dimensão educativa. Não desconsidera, assim, as diversas questões e conceitos que a envolvem, como por exemplo, o fato de esta categoria, no capitalismo, comportar também, uma dimensão negativa. Nesse sentido, a análise sobre o trabalho, considerou a realidade do trabalho, levando em conta as questões políticas, econômicas e sociais, principalmente.

Portanto, o primeiro embate teórico foi acerca da centralidade da categoria trabalho no processo de sociabilidade humana. Para a discussão de tal questão, a obra de Organista (2006) foi fundamental, pois nesta, a categoria trabalho ainda se constitui como central para a sociabilidade humana e segundo Luckács (1979), a categoria trabalho, configura-se como uma primeira posição teleológica<sup>6</sup> a partir da qual outras posições se constituem. Ainda nesta obra de (Organista, 2006), foi possível encontrar uma análise crítica da tese do fim da centralidade da categoria trabalho, cujo ponto central é que este argumento apoia-se no equívoco que fazem os seus defensores ao confundirem trabalho

---

<sup>6</sup> Teleológica é aquilo que se relaciona à teleologia, ou seja, argumento, conhecimento ou explicação que relaciona um fato com sua causa final. É o que se caracteriza por sua relação com a finalidade, que deriva seu sentido dos fins que o definem. (JAPIASSU; MARCONDES, 1996)

e emprego, o que não lhes permite ver a categoria trabalho como uma atividade que foge às relações estruturais que definem o conceito de emprego.

Outra questão discutida foi o processo de intensificação do trabalho a partir da obra de Dal Rosso (2008), que contrapõe a intensificação do trabalho na sociedade contemporânea à tese da não centralidade do trabalho.

Sendo assim, o conceito de trabalho que se toma por referência considera que esta categoria constitui-se em uma atividade na qual o homem modifica a natureza, o mundo de forma consciente para satisfazer suas necessidades básicas. Nessa atividade o homem utiliza suas capacidades físicas e mentais, transforma a natureza, o mundo e também se transforma. Porém, tendo em vista o conflito capital-trabalho no capitalismo, o trabalho, para atender aos interesses da acumulação capitalista, transforma-se em uma atividade alienada, na qual a força de trabalho passa a ser explorada, dividida no interior do processo produtivo e na sociedade, trazendo elementos negativos que traduzem esse conflito e as contradições do modo de produção capitalista. Dessa forma, a categoria trabalho constitui-se com dupla dimensão, uma positiva e outra negativa, que precisam ser analisadas, se o objetivo é entender como o trabalho se configura como categoria central no processo de sociabilidade humana e como se dá a relação trabalho-educação. Na explicitação dessa categoria tomar-se-á a discussão de Marx (1987, 1980 e 2002), Lukács (1979) e Organista (2006).

Quanto à produção bibliográfica sobre a relação trabalho-educação, segundo Trein e Ciavatta (2003) a relação entre o trabalho e a educação é um tema tratado desde o século passado pela economia política burguesa e pela marxista. Até os anos de 1970, predominavam no Brasil estudos ligados à economia da educação e à formação profissional e técnica. A partir de 1980, o tema trabalho e educação aparece vinculado ao processo de superação do autoritarismo e comprometido com as lutas dos trabalhadores por maior participação política e econômica. O tema dominante nas discussões sobre a profissionalização, a preparação para o trabalho e a educação do trabalhador, era o trabalho como princípio educativo e a politecnia.

Já no período de 1996 a 2001, segundo Trein e Ciavatta (2003, p. 145), destacaram-se os seguintes temas: a) *Trabalho e educação – teoria e história*: o trabalho como princípio educativo; a evolução histórica do conceito de trabalho; a relação trabalho e educação e sua reconstrução histórica; b) *Trabalho e educação básica*: o trabalho e a



continuidade/descontinuidade da escolarização do trabalhador; o mundo do trabalho, a escola e a formação científico-tecnológica do trabalhador; c) *Profissionalização e trabalho*: a análise histórica das políticas de profissionalização definidas pelo Estado; trabalho, conhecimento e cidadania para a emancipação do trabalhador; d) *Educação do trabalhador nas relações sociais de produção*: reestruturação produtiva, apropriação do conhecimento nos processos produtivos; a organização da produção e suas propostas pedagógicas; a escola, o trabalho, a sociedade e a construção da hegemonia; e) *Trabalho e educação nos movimentos sociais*: a construção de identidades de diferentes categorias de trabalhadores; demandas de conhecimentos científico-tecnológicos dos movimentos sociais com base na produção; a ação pedagógica nas formas cooperativistas de organização dos trabalhadores.

A partir de 2001, o tema ampliou-se e apresenta uma complexidade maior à medida que as investigações empíricas recaem sobre o enfoque dado pelos empresários, o enfoque sindical e, também, sobre o imbricamento entre o público e o privado. Nesse sentido, o trabalho de Rummert (2000) apresenta os diferentes discursos que explicitam as concepções de educação básica de qualidade formuladas pelas entidades representativas dos empresários (Confederação Nacional da Indústria – CNI –, Federação da Indústria do Rio de Janeiro – FIRJAN –, Pensamento Nacional das Bases Empresariais – PNBE) e aquela formulada pelas entidades representativas dos trabalhadores (Central Única dos Trabalhadores – CUT – Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT –, Força Sindical – FS).

No caminho de discutir também o percurso teórico da temática trabalho-educação, bem como as razões que tornam essa relação objeto de investigação, Machado (2005) e Ribeiro (2005) trazem algumas reflexões sobre o estado atual da pesquisa sobre a relação trabalho-educação. Segundo Machado (2005, p. 129) o objeto de investigação Trabalho-Educação significa produzir algo novo e coerente, “que traz elementos que se interpenetram, mas que já não é mais nem um nem outro.” Essa síntese, portanto, é um desafio, pois um já contém o outro, ou seja:

Trabalho e Educação não são dois objetos do pensamento que possam ser classificados, a rigor, como elementos ou noções simples. Um já contém o outro antes mesmo de colocados em associação. O Trabalho ao ir ao encontro da Educação já traz Educação dentro dele e vice-versa: a Educação ao ir ao encontro do Trabalho também já leva o Trabalho dentro de si. No entanto, cada um tem funções sociais específicas, que não se confundem, nem se anulam. (MACHADO, 2005, p. 129)

Daí a investigação sobre a síntese trabalho-educação deve dizer “sobre o benefício que as investigações sobre Educação ganham com esta simbiose com os estudos sobre o Trabalho. Deve, igualmente, dizer do proveito que as investigações sobre Trabalho colhem desta associação.” (MACHADO, 2005, p. 129) Seria, do lado da educação conhecer, analisar, refletir, criticar, problematizar, contextualizar o mundo do trabalho em suas diversas relações com as outras áreas, contextos (sociais, políticos, econômicos, etc.) e dimensões (positiva e negativa). A razão, portanto, segundo a autora, para ainda considerarmos trabalho-educação como objeto específico de investigação estaria no fato de que o trabalho tem relações com o processo de hominização e, na sociedade capitalista, estas relações são contraditórias, uma vez que sob a supremacia do capital, a sociabilidade e a educabilidade são circunscritas e empobrecidas pelo processo de exploração e alienação. “(...) investigamos sobretudo Trabalho-Educação no capitalismo com a relação contraditória entre o trabalho como autocriação e trabalho como destruição humana.” (MACHADO, 2005, p. 134)

Outra razão é que “nas instituições escolares os critérios “escolares” de seleção dos alunos não são tão escolares como se divulgam.” (MACHADO, 2005, p. 134) A orientação classista dos sistemas educativos na ótica liberal burguesa tem demonstrado que se busca é “oferecer a cada estrato social as condições para que se cristalizem numa função social determinada.” (MACHADO, 2005, p. 133) É preciso, portanto, superar essa dualidade e construir uma educação que, para além de educar, forme os trabalhadores para a direção política da sociedade. Assim, a pertinência do objeto de investigação - a relação trabalho-educação - faz-se presente pelas contradições da sociedade capitalista que transforma trabalho ontocriador em trabalho alienado, explorado, intensificado, e pela necessidade de sua superação.

Em relação aos eixos temáticos e conceitos que têm demandado atenção maior dos pesquisadores da linha trabalho-educação nos últimos anos, Ribeiro (2005), apresenta os seguintes: *a)* Educação na luta de classes e cenário atual da relação trabalho-educação; *b)* Trabalho-educação no movimento das classes em luta – a força do capital – conceitos, sendo que na explicitação deste eixo a autora diz: “Neste item destaco alguns conceitos, como qualificação, competência e construtivismo, cuja formulação, emprego e/ou adequação de significado a interesses de classe denotam a luta de classes na relação trabalho-educação, em que as representações do capital têm sido vencedoras.” (RIBEIRO, 2005, p. 106); *c)* Políticas Públicas na área de trabalho-educação; *d)* Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica e Financiamento das Políticas de Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto às questões que estão à margem do debate sobre trabalho-educação, ainda pouco exploradas, segundo Ribeiro (2005), são: as experiências de educação dos movimentos sociais que inserem o trabalho e o cooperativismo na relação trabalho-educação; as questões relacionadas à economia popular solidária e a Pedagogia da Alternância “que como o próprio nome diz, alterna tempos e espaços de trabalho e educação, aproximando-se da formação omnilateral proposta por Gramsci.” (RIBEIRO, 2005, p.121)

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou entender a pedagogia da relação trabalho-educação em um movimento social, pois concorda-se com esta autora em que,

De modo geral, as pesquisas têm por objeto a relação entre o trabalho e a educação formais, mais precisamente, as experiências, os conceitos, as práticas, as políticas, as legislações e os financiamentos relacionados a esta relação, conforme análise já efetuada. Todavia, diz Mészáros (2002, p. 51) que o núcleo dos grupos organizados “não pode ser o trabalho “industrial”, (...) mas o trabalho como antagonista estrutura do capital”. Nesse caso, a pergunta que se impõe é: por que o novo, o diferente, o movimento instituinte de uma nova organização do trabalho não nos atrai, desperta a nossa desconfiança, é preterido pelo trabalho já instituído? (RIBEIRO, 2005, p. 121)

Desse modo, tenta-se apresentar, nesta tese, a pedagogia da relação trabalho-educação construída por um movimento social no interior da escola oficial, ou seja, além de tentar estabelecer relação entre trabalho e educação, o MST o faz no interior da escola oficial

que ocupou, deixando claro que nega o projeto de educação que ali se concretiza para os trabalhadores do campo. Daí que o grande desafio nesta pesquisa foi apreender a pedagogia da relação trabalho-educação na disputa já mencionada por Ribeiro (2005), que se dá “no movimento das classes em luta – na força do capital”, em que este tem vencido a batalha.

Quanto às questões que desafiavam o debate e que requerem mais atenção do GT Trabalho-educação no âmbito teórico e prático, Trein e Ciavatta (2003) apresentam: *a)* a necessidade de refletir sobre “os fundamentos teórico-metodológicos da relação entre trabalho e educação, atentando para os perigos da manipulação de conceitos; *b)* reconhecer e estudar as transformações socioeconômicas e políticas no contexto da relação capital e trabalho, com base nas categorias do materialismo histórico, particularmente, historicidade, totalidade, mediação e contradição; *c)* tematizar suficientemente as alternativas de concepção e de ação para a construção de uma nova sociedade, perguntando, por exemplo: **Quais as propostas que emergem da sociedade brasileira e que se contrapõem ao modelo vigente? Que tipo de desenvolvimento estaria contido nas propostas que vêm sendo elaboradas pelos trabalhadores, através do movimento social organizado (sindicatos, MST e administrações municipais de corte democrático popular)?**; *d)* clarear o conceito de educação básica que se quer e dar mais atenção ao Ensino Médio; *e)* realizar estudos historiográficos, com documentação de época; *f)* promover maior divulgação das pesquisas realizadas entre os sindicatos e trabalhadores, bem como cooperação entre universidades e trabalhadores o que poderia se dar em três níveis - documentação, formação e pesquisa; *g)* em relação à formação do educador ao nível da graduação, é importante permear os estudos pedagógicos com a visão do mundo do trabalho, por exemplo, incluindo a temática trabalho e educação na grade curricular dos cursos de pedagogia e nas licenciaturas (hoje já presente em alguns cursos); *h)* fazer a interlocução com outras áreas do conhecimento sobre o mundo do trabalho, como por exemplo com os estudos que a área de saúde tem desenvolvido sobre as condições de trabalho no mundo atual e suas conseqüências na saúde dos trabalhadores.

Foi, portanto, com o objetivo de responder às questões grifadas acima que esta pesquisa teve início tomando como foco a compreensão das questões teórico-metodológicas da pedagogia da relação trabalho-educação.

No que diz respeito à relação trabalho-educação, os referenciais teóricos utilizados para o entendimento da pedagogia da relação trabalho-educação foram: Marx (2002), Marx e Engels (1978), Lênin (1977), Pistrak (1981, 2009), Manacorda (2000, 2006), Organista (2006), Makarenko (1986), Gramsci (1968, 2000), Kuenzer (1988, 2002, 2007), Soares (2000), Saviani (2000, 2005 e 2007), Nosella (2007), Menezes Neto (2003), Frigotto e Ciavatta (2009), Frigotto (2009), Ribeiro (2005, 2010), Vendramini (2007) e Machado (2005)

O que se pretendeu com o estudo desta bibliografia foi identificar os aspectos discutidos pelos autores no que diz respeito à relação trabalho-educação, buscando apreender os aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos dessa relação. Partindo da análise do contexto do final do século XIX quando o desenvolvimento industrial, econômico e social demandam da escola a preparação para o trabalho, fez-se uma análise geral de como a relação trabalho-educação tem sido abordada até o presente momento. Nesse sentido, o que se constatou é que o trabalho tem se constituído como um princípio educativo ao longo da história da educação nacional e mundial na sociedade moderna.

## **1.2 O que se compreende como Projeto Político-Pedagógico<sup>7</sup>**

O termo projeto vem do latim *projectu* que significa lançar para diante. Projetar então é estabelecer um plano, um intento, um desígnio. Assim, a construção de um Projeto, seja ele de que área for, significa pensar, projetar o que se quer, o que se deseja. Mas o projeto, além de ser um desejo, parte da vontade de melhorar algo, sendo assim, parte de uma realidade existente para uma realidade que se deseja melhorar ou mudar.

O Projeto Político-Pedagógico da escola, portanto, é o desejo, o plano de melhoria, de mudança de uma realidade. Esta realidade configura-se no trabalho pedagógico que se realiza diariamente na escola, ou seja, nas aulas que o professor ministra, no currículo que organiza os conhecimentos, na metodologia que orienta o desenvolvimento das aulas e nas atividades dentro e fora de sala, no processo de avaliação, na forma de participação dos pais, nas relações interpessoais, na concepção de educação que a escola defende, na coordenação pedagógica praticada, na forma de gestão implementada.

---

<sup>7</sup> A partir da próxima página utiliza-se a sigla PPP quando em referência ao Projeto Político-Pedagógico.

Enfim, todas as ações desenvolvidas na escola, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem, configuram o trabalho pedagógico da escola que por sua vez configura-se no Projeto Político-Pedagógico, ou como diz Veiga (2002):

O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (VEIGA, 2002, p. 14)

De acordo com Veiga (2002), o Projeto Político-Pedagógico é a organização do trabalho pedagógico da escola, da sala de aula ao portão, saindo de dentro dos muros para a rua, para a realidade. O PPP organiza o trabalho pedagógico da escola a partir de suas reais demandas, necessidades e desejos. Por isso precisa ser construído pelos segmentos que compõem cada escola, não pode ser copiado de uma escola para outra; por isso precisa ser objetivo, com linguagem clara, pois necessita ser construído diariamente, e não ficar na “gaveta” do diretor “para a inspetora ver” ou representar a intenção apenas.

Mas considera-se que, tendo em vista o fato de que a escola, enquanto instituição social formadora, cuja disputa pelo seu controle se dá na sociedade cotidianamente, podendo esta contribuir com a manutenção ou a transformação da sociedade, o processo de construção do seu PPP compreende conflitos e disputas de concepção de educação, de ser humano a ser formado e de sociedade. Esse é um aspecto que aumenta a importância desse para a escola.

Nesse sentido, em relação à sua dimensão política, esta compreende o que se deseja em relação à formação do cidadão e ao tipo de sociedade que se deseja construir, bem como quanto ao que se compreende sobre educação. Na dimensão política se traduz o tipo de ser humano que se quer formar, o tipo de sociedade que desejamos construir e com que tipo de educação vamos construir esse ser humano e essa sociedade.

Já a dimensão pedagógica diz respeito às ações reais para que a formação do aluno se concretize, ou seja, qual currículo? Qual processo de avaliação? Qual metodologia?

Quais recursos didáticos? Quais serão as relações interpessoais? Qual formação continuada para os professores? Quais as formas de participação de alunos, pais e professores? Qual a forma de gestão? Enfim, são dimensões que dizem do desejo e do fazer para que o trabalho pedagógico da escola aconteça rumo à formação de qualidade do aluno.

Como já mencionado, o controle e a definição da dimensão política e pedagógica da escola são disputados diariamente dentro e fora da escola. Para enfrentar essa disputa, os profissionais da escola devem buscar fundamentos em uma teoria. Para Veiga (2002) o alicerce deve ser “uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola.” Assim sendo, um exemplo seria a escola optar entre uma teoria pedagógica humanista, pragmática, do aprender a aprender ou uma teoria pedagógica crítico-dialética.<sup>8</sup> Esta teoria é que orientará na definição de qual formação deve ser construída, para que tipo de ser humano e, conseqüentemente, para que modelo de sociedade. A partir dessa teoria e dessas definições de concepção de educação, de homem e de sociedade deve-se buscar concretizar a dimensão pedagógica. É importante ressaltar que a teoria que serve de alicerce fundamenta a dimensão política e pedagógica como um todo, pois, ao contrário, se estes não se integrarem, a partir de um referencial teórico único, tem-se um processo de desarticulação, no qual o discurso é um e a prática é outra. Este problema, ainda é presente em algumas escolas que às vezes desconsideram a importância de se debruçar e se definir por uma teoria pedagógica, o que leva à desarticulação de todo o trabalho pedagógico da escola.

No que se refere aos princípios norteadores do PPP, segundo Veiga (2002) são eles: igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o que significa trabalhar no sentido de garantir acesso e permanência na escola, com qualidade; qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais, significa que todos têm direito à escola de qualidade; *b*) gestão democrática como princípio consagrado pela Constituição Federal e que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, significando a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar no processo de decisão; *c*) liberdade como princípio constitucional

---

<sup>8</sup> Conforme Oliveira et al (2009), Gadotti (1994 e 2001), Libâneo (2002) e Pimenta (2002).

que, associado à ideia de autonomia, significa a possibilidade de a escola se orientar a partir de suas próprias regras e orientações; *d*) valorização do magistério como princípio central na discussão do projeto político-pedagógico, pois deve ser garantido ao professor formação (inicial e continuada), boas condições de trabalho e remuneração decente. Estes princípios, portanto, constituem-se em norte orientador para a organização do trabalho pedagógico da escola e para a construção do PPP. Porém, ressalta-se que, mesmo sendo garantidos na Constituição Federal, estes princípios são disputados na sociedade, uma vez que esta, ao se orientar em função dos interesses do modo de produção capitalista e no contexto do neoliberalismo, constitui-se em uma sociedade dual e, apoiadas nessa dualidade estrutural é que as políticas educacionais têm se constituído.

Veiga (2002) aponta sete elementos básicos constitutivos da organização do trabalho pedagógico na escola. São eles: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. O importante é que o Projeto Político-Pedagógico represente as reais necessidades dos sujeitos da escola. Necessidades estas que ao serem explicitadas para se tornarem referência na organização do PPP, às vezes, também, fazem contraponto às questões que, mesmo vindas dos órgãos gestores, desconsideram estas necessidades. Nesse sentido, o processo de construção e execução do PPP, que toma por referência uma concepção de educação crítico-dialética, por exemplo, se dá entremeadado de conflitos, disputas e rupturas com o instituído e com o que se institui no âmbito da concepção de educação do aprender a aprender, por exemplo.

Quanto às finalidades, estas correspondem ao que se almeja com a educação dos alunos. Assim, de acordo com Veiga (2002), tomando por referência a legislação em vigor (Constituição Federal, LDB 9394/96 e os Referenciais e/ou Diretrizes Curriculares, bem como as legislações específicas dos estados e municípios), a escola discute e define coletivamente quais são as suas finalidades culturais, políticas e sociais, de formação profissional e humanística. Na finalidade cultural precisa estar expressa a formação cultural, tendo em vista uma melhor compreensão da sociedade, ou seja, quais conhecimentos e atividades deverão ser selecionados para levar o aluno a compreender a sociedade na qual vive. Na finalidade política e social, incluem-se conhecimentos e atividades que visam à formação política e social, incluindo-se ações que dizem respeito



aos direitos e aos deveres do cidadão. Na finalidade de formação profissional está compreendida a formação para o trabalho e ressalta-se aqui que esta formação deve se dar para além de uma preparação técnica, instrumental, mas integrada às outras finalidades. É necessário partir de uma análise ampla do mundo do trabalho e de uma perspectiva de formação para o trabalho que considere as contradições e problemas que a complexidade da sociedade global e tecnológica impõe. Assim, por formação profissional não pode ser entendida a preparação específica para uma função, principalmente, se considerarmos as grandes mudanças do mundo do trabalho atualmente. Na finalidade humanística considera-se a formação da pessoa, do ser humano na sua afetividade, sensibilidade, valores, princípios e emoções. No PPP estas finalidades devem ser integradas, tendo em vista, a formação global do aluno.

Veiga (2002) diz que a escola, em geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas que compõem a estrutura organizacional: a administrativa e a pedagógica. A estrutura administrativa aloca a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros e dá sustentação à estrutura pedagógica. Se o Projeto Político-Pedagógico visa organizar o trabalho pedagógico da escola, definir as intenções políticas, as questões de ensino-aprendizagem, a metodologia, o currículo, enfim, as definições acerca do desenvolvimento pedagógico da escola, esse projeto, por si só, sem a organização da estrutura administrativa, não consegue dar conta das demandas da escola.

O importante é que a escola construa o seu PPP e o seu Projeto Administrativo. Mas sabemos que os eixos administrativo e financeiro da escola sofrem influências e são disputados na sociedade. Por exemplo a cifra do Produto Interno Bruto – PIB para a educação, a cada presidente no poder aumenta ou diminui, bem como o processo de contratação, valorização e pagamento dos educadores, ou seja, estas questões não são isoladas. Os eixos pedagógico, administrativo e financeiro são interdependentes e participam do processo de disputa pelo controle da educação na sociedade em geral.

Em relação ao currículo, este se constitui na organização e construção social do conhecimento, bem como a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, ou seja, o currículo numa perspectiva crítico-dialética são os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, integrados à realidade social, política, econômica, cultural, ambiental e às atividades desenvolvidas para que estes conhecimentos sejam assimilados e novos sejam produzidos. Tudo isto tem em vista a

formação integrada crítica e política do ser humano como cidadão-trabalhador-consumidor-homens-mulheres-crianças-jovens-idosos-etc., enfim, como sujeitos diversos. Ao currículo associa-se uma metodologia que deve ser uma construção coletiva, com participação constante de todos os envolvidos. Sendo assim, o currículo significa a organização do conhecimento escolar. Essa organização pode seguir uma perspectiva hierárquica e fragmentada, na linha da distribuição das disciplinas ao longo da semana, do mês, do ano, sem nenhuma integração entre elas e delas com as questões da realidade; ou pode constituir-se como uma estrutura integradora, que compreende um currículo integrado, visando aproximar as áreas de conhecimento em torno de Temas Geradores, Complexos Temáticos, Unidades Temáticas ou Core Curricular<sup>9</sup>, por exemplo, quebrando o isolamento entre elas e criando a possibilidade de uma integração, não apenas das disciplinas nas áreas ou entre as áreas, mas do conhecimento com as grandes questões/problemas da vida real. Cabe então à escola, no processo de construção do PPP, discutir que tipo de currículo quer construir.

Quanto ao tempo escolar, a nova LDB, Lei 9394/96 abre a possibilidade para a flexibilização dos tempos e espaços na escola. Porém, antes de reorganizá-los é preciso definir o tipo de currículo e de metodologia, para daí repensar o uso dos mesmos. Deve-se proceder à inversão da lógica do tempo pela lógica da construção da formação integrada do sujeito. Pensando assim, fica mais fácil enxergar os tempos e espaços escolares em função do processo ensino-aprendizagem e não ao contrário. Mas estes tempos devem se organizar em função das necessidades educativas dos educandos e não pela necessidade de preparação da força-de-trabalho que precisa se adequar aos tempos e espaços das relações de trabalho capitalista.

Quanto ao processo de decisão, a perspectiva é de romper com práticas de relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador do professor, do pedagogo, do diretor e dos agentes da secretaria de educação e outro. É importante que todos os segmentos da escola sejam envolvidos no processo de tomada de decisões e na execução dessas decisões. Os conselhos de escola e a eleição dos diretores já estão amparados por lei e precisam ser constituídos para concretizar o exercício da democracia escolar. Por exemplo: os Colegiados, os Grêmios Estudantis, as assembleias, os Conselhos de Classe, seminários, reuniões, enfim, os espaços e tempos

---

<sup>9</sup> Conforme propostas de estrutura curricular de Paulo Freire (2005), Pistrak (2009) e Programa Integrar(2002), respectivamente.

coletivos de debate e discussão da organização do trabalho pedagógico auxiliam na melhoria da escola.

Quanto às relações de trabalho, o importante é considerar que ninguém faz nada sozinho, que o trabalho de cada um depende do trabalho do outro e de todos. A solidariedade, o respeito, a reciprocidade e a participação de todos contribuem para a construção de relações mais cordiais. Porém, boas relações de trabalho, dependem das condições de trabalho, da valorização dos profissionais e da forma de gestão da escola. No que diz respeito à avaliação, considera-se desde a avaliação do processo ensino-aprendizagem, até a avaliação do PPP que se realiza diariamente na escola. Em relação à avaliação do processo de ensino-aprendizagem cabe discutir e repensar formas de avaliação compatíveis com uma formação integrada emancipatória. Identificando as falhas e repensando o processo de avaliação pode-se avançar nesse aspecto pedagógico que tem sido gerador de muitos conflitos na escola. Mas o mais importante é que, antes de repensar o processo de avaliação, é importante repensar a concepção de ensino e de aprendizagem, pois estes três aspectos se integram na prática educativa, o que às vezes é tratado separadamente, trazendo conflitos e desconfortos para a escola e conseqüências sérias para o processo de aprendizagem dos educandos. Em relação à avaliação do P PP, é preciso proceder a um acompanhamento e avaliação durante sua elaboração e execução, tendo em vista sanar as dificuldades que possam existir, pois a realidade é complexa e dinâmica e um projeto, como o próprio nome diz é um projeto, algo que se pensou e que irá se concretizar ou não. Cabe portanto a todos acompanhamento e avaliação constante para, se houver necessidade, traçar novos caminhos.

A construção coletiva do PPP com participação de todos os segmentos que compõem a escola é respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, ou seja:

- No artigo 12, inciso 1, a lei dá aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua própria proposta pedagógica;
- O artigo 12, inciso VII define como incumbência da escola informar aos pais e responsáveis, sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.
- No artigo 13, aparece como incumbência dos educadores, entre outras, a de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (inciso I) e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (inciso II).

- No artigo 14, em que são definidos os princípios da gestão democrática, o primeiro deles é a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP.

Assim, construir coletivamente o PPP da instituição escolar é direito e dever dos envolvidos no trabalho pedagógico da escola.

### **1.3 Os procedimentos metodológicos**

#### ***1.3.1 Os instrumentos para coleta de dados<sup>10</sup>:***

A- Pesquisa Bibliográfica: abrangeu o referencial teórico já referido acima.

B- Pesquisa Documental: O estudo documental compreendeu a análise dos documentos do MST, relativos ao seu projeto de educação e de outros autores que tratam do tema.

C- Pesquisa de Campo

a. Observação Direta Intensiva: foi realizada por meio de duas técnicas: observação e entrevista despadronizada ou não estruturada.

Na observação procurou-se perceber o ambiente, as relações entre os diversos sujeitos, falas e o “clima” das instituições pesquisadas no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico que desenvolvem. Além de ver e ouvir, examinou-se os fatos ou fenômenos que chamaram a atenção de alguma forma. Para Selltiz (1965, citado por MARKONI; LAKATOS, 1999, p. 90) a observação torna-se científica à medida que: convém a um formulado plano de pesquisa; é planejada sistematicamente; é registrada metodicamente e está relacionada a proposições mais gerais, em vez de apresentada como uma série de curiosidades interessantes; está sujeita a verificações e controles sobre a validade e segurança. Foram utilizadas as seguintes técnicas de observação:

---

<sup>10</sup> Nos anexos 1, 2 e 3 apresenta-se os dados coletados através dos questionários. Nos anexos 4, 5 e 6 apresentam-se os roteiros das entrevistas realizadas.

b. Observação sistemática: contou com anotações, que não eram feitas durante as atividades, mas logo após a observação ou participação nas mesmas. Incluem-se aqui, observação de aulas e de atividades no interior das escolas.

c. Observação participante: consistiu na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Para esta pesquisa realizou-se observação participante artificial na qual o observador integrou-se em diferentes atividades do grupo com a finalidade de obter informações. Nessa etapa participei de diversos eventos: seminários, festas, atividades sócio-educativas realizadas pela escola e eventos de formação de educadores

d. entrevista: consistiu na coleta de dados através da obtenção de informações sobre determinado assunto ou problema, mediante conversação de natureza profissional. Utilizou-se nesta pesquisa a entrevista despadronizada ou não estruturada de tipo focalizada, que consiste em um roteiro de tópicos relativos ao problema que se está estudando, tendo o entrevistador liberdade de fazer as perguntas que quiser. Utilizaram-se, para uma orientação informal aos entrevistados, perguntas abertas. Os entrevistados foram: educadores, educandos, diretoras de escolas e lideranças de acampamentos e assentamentos pesquisados. Foram realizadas 22 entrevistas, sendo analisadas e utilizados trechos de 12 entrevistas.<sup>11</sup>

e.- Questionário: Utilizou-se o questionário de múltipla escolha com perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas para os educandos e um questionário com perguntas abertas e fechadas, para os educadores. Tendo em vista as localidades e a presença do pesquisador em todas elas, os questionários foram aplicados pelo próprio pesquisador, com o objetivo de garantir a sua coleta imediata. Para esta pesquisa foram utilizados 118 questionários de educandos, na Fase 1 da pesquisa. Estes continham dezenove questões de múltipla escolha abrangendo vários aspectos pedagógicos da escola. Como dito acima, todos foram aplicados pelo pesquisador, tendo, portanto, mais de 99% das questões respondidas. Nessa fase foram também aplicados 21 questionários em educadores, com 35 questões, entre abertas e fechadas.

---

<sup>11</sup> As 10(dez) entrevistas descartadas trazem mais informações sobre o processo histórico das ocupações, acampamentos e assentamentos. Uma vez que já tinha um conteúdo significativo sobre este tema e tendo em vista o foco da tese, foram priorizadas as entrevistas nas quais as respostas se deram nas questões relacionadas ao projeto político-pedagógico do MST.

O questionário para os educadores compreendeu questões que objetivaram identificar vários aspectos pedagógicos na sua prática. Foi dividido nas seguintes seções: Identificação dos sujeitos da pesquisa; a prática educativa, envolvendo planejamento, avaliação, metodologia, recursos didáticos e relações interpessoais; o Projeto Político-Pedagógico da escola; a estrutura física, recursos materiais e didáticos da escola; e processo de formação dos educadores. O questionário para os educandos teve como objetivo identificar a impressão dos mesmos sobre o trabalho pedagógico da escola e os motivos que os levaram a estudar.

As questões foram elaboradas a partir dos conteúdos dos documentos do MST sobre seus princípios filosóficos e pedagógicos, bibliografia sobre Projeto Político-Pedagógico e dos PCN's do Ensino Fundamental.

Os questionários de educandos da Fase 2 da pesquisa, também aplicados pelo pesquisador, continham três questões abertas, tendo mais de 90% de respostas completas. Os questionários de educadores da Fase 2 da pesquisa continham cinco questões abertas.

A seleção do grupo entrevistado para a Fase 1 teve como critério o conhecimento do Projeto Político-Pedagógico do MST na prática cotidiana de suas escolas de acampamento e assentamento, construindo uma visão geral desse projeto.

Na Fase 2 da pesquisa, a seleção do grupo entrevistado, bem como das escolas, teve como critérios: a organicidade da escola quanto à execução do seu Projeto Político-Pedagógico e as disciplinas e/ou conteúdos indicados como aqueles que estabelecem relação com o trabalho e o mundo do trabalho.

O caminho metodológico percorrido na segunda fase da pesquisa empírica se construiu a partir da resposta dos educandos à questão 11: **A educação para o trabalho é um princípio filosófico e pedagógico do Projeto Político-Pedagógico do MST para as suas escolas? Em quais atividades, conteúdos e/ou disciplinas(s) este princípio foi trabalhado?** A partir das respostas a esta questão, na qual foram apontadas disciplinas e atividades que estabelecem alguma relação com o mundo do trabalho ou discute a questão do trabalho, foi construído um questionário para os educandos os quais apontaram disciplinas e/ou atividades e conteúdos específicos. Para os educadores das disciplinas indicadas, também foi aplicado um questionário parecido.

O objetivo dos instrumentos de coleta de dados foi identificar os aspectos pedagógicos na prática educativa cotidiana de desenvolvimento do Projeto de educação do MST para suas escolas em Minas Gerais, principalmente, no que diz respeito à relação trabalho-educação. As perguntas do questionário compreenderam a categoria perguntas de múltipla escolha, combinada, em algumas questões, com perguntas abertas, além de perguntas totalmente abertas.

A pesquisa empírica compreendeu uma análise qualitativa, combinada com análise quantitativa, ou seja, aquela que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (BOGDAN; BIKLEN, citado por LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Nesse sentido, a postura do pesquisador então, foi a de buscar apreender os fatos no contexto em que os mesmos ocorreram, buscando apreender as contradições e sínteses, a práxis que se constitui e se busca nas convergências e divergências possíveis para um movimento social que se constrói a cada dia e com cada Sem Terra, na realidade de um Brasil que, também, vem se fazendo de contradições e sínteses, na busca de concretizar um país melhor.

### ***1.3.2 A análise dos dados coletados***

Para a análise dos dados coletados utilizou-se a discussão de Oliveira (2005) sobre categorias de análise na pesquisa. Segundo Legendre (1993, citado por OLIVEIRA, 2005, p. 101), categoria significa “agrupamento de informações similares em função de características comuns.” E segundo Larousse (1995, citado por OLIVEIRA, 2005, p. 102), “categoria é a classificação que se faz em função de certos princípios gerais e que tenham identidade comum”.

As categorias dividem-se em teóricas e empíricas, sendo que as teóricas compreendem os temas convergentes ao tema central do estudo e as empíricas referem-se às questões ou tópicos das entrevistas, ou seja, “as categorias empíricas emergem da pesquisa de campo como resultante das questões formuladas ou do roteiro das entrevistas”. (OLIVEIRA, 2005, p. 105). Já as Unidades de Análise compreendem a sistematização das respostas. Seguindo, portanto, a discussão de Oliveira (2005), no que tange às

categorias teóricas, nesta pesquisa, estas foram: trabalho e a pedagogia da relação trabalho-educação, às quais fez-se a tentativa de explicitação nos capítulos 2, 3 e 4.

Em relação às categorias empíricas, foram consideradas, duas categorias gerais, ou seja: o **Projeto Político-Pedagógico em construção** e a **Relação trabalho-educação na prática educativa**, com suas subcategorias (indicadas pelos números) e suas respectivas unidades de análise (indicadas pelos marcadores), conforme indicado no Quadro 1: Matriz geral de categorização dos dados, a seguir.



## QUADRO 1: Matriz geral da classificação de dados

<b>O Projeto Político-Pedagógico em construção</b>	<b>A relação trabalho-educação na prática educativa</b>
1- Concepção e prática de planejamento e avaliação educacional <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão e prática de planejamento</li> <li>- Compreensão e prática de avaliação</li> </ul>	1- Concepção da relação trabalho-educação <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que e como estabelecem relação com o trabalho</li> </ul>
2- Referencial teórico condutor da prática educativa <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teórico mais citado pelos educadores como referência para a prática educativa</li> </ul>	2- Conteúdos específicos que estabelecem relação com o trabalho; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os conteúdos trabalhados em cada disciplina, que estabelecem relação com o trabalho</li> </ul>
3- Diretrizes curriculares e metodológicas <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se constituem as diretrizes curriculares</li> <li>- A metodologia adotada</li> </ul>	3- Recursos didáticos e a relação com o trabalho <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os recursos didáticos que contém conteúdos e possibilidades de relação com o trabalho</li> </ul>
4- A relação teoria-prática <ul style="list-style-type: none"> <li>- A integração teoria e prática no cotidiano do trabalho pedagógico</li> </ul>	4- Capacidades e habilidades adquiridas na relação trabalho-educação estabelecidas na escola <ul style="list-style-type: none"> <li>- As capacidade e habilidades adquiridas com os conteúdos que apresentam relação com o trabalho</li> </ul>
5- Dificuldades encontradas na prática educativa <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades no âmbito do trabalho dentro da sala</li> <li>- Dificuldades como educador</li> <li>- Dificuldades encontradas na escola</li> </ul>	5- Outros aspectos da prática educativa e a relação com o trabalho <ul style="list-style-type: none"> <li>- Outros aspectos da prática educativa cotidiana que estabelecem de alguma forma relação com o trabalho</li> </ul>
6- Relações interpessoais no interior da escola e desta com a comunidade <ul style="list-style-type: none"> <li>- relação educador-educandos</li> <li>- relação educandos-educandos</li> <li>- relação educadores-comunidade</li> </ul>	
7- Concepção e prática do Projeto Político-Pedagógico da escola <ul style="list-style-type: none"> <li>- As diretrizes do Projeto Político-Pedagógico da escola</li> <li>- Como são definidas as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico da escola</li> </ul>	
8- Estrutura física, recursos materiais e didáticos da escola <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação das condições da estrutura física da escola</li> <li>- Avaliação das condições materiais da escola</li> <li>- Avaliação das condições dos recursos didáticos da escola.</li> </ul>	

## **1.4 Os sujeitos da pesquisa**

### ***1.4.1 Os educadores***

Foram 21 questionários respondidos por educadores, sendo 19 mulheres e dois homens. A faixa etária varia de 19 a 47 anos. Dos entrevistados, 12 são militantes do MST e moradores de assentamento ou acampamento, com um tempo de militância que varia de 2 a 20 anos e 10 não-militantes, que são funcionários do Estado ou da prefeitura da cidade na qual o acampamento ou assentamento se situa.

A formação dos professores compreende desde o Ensino Fundamental incompleto até o Ensino Superior completo, sendo: 1 com Ensino Fundamental incompleto, 2 com Ensino Fundamental Completo, 1 com Ensino Médio incompleto, 3 com Ensino Médio completo (magistério), 10 com Ensino Superior completo, nos cursos de Pedagogia, Letras (Português), Engenharia Agrônômica, Letras (inglês), História, Matemática, Artes, Geografia, Economia, Letras (espanhol), 1 com Ensino Superior em Biologia (em curso) e 4 com Ensino Superior incompleto (Licenciatura em Educação no Campo- cuja formatura aconteceu no dia 19 de fevereiro de 2010 com uma belíssima cerimônia e jantar, merecidos, pois se trata da primeira turma criada nessa modalidade de ensino em Minas Gerais)

O tempo de experiência como educador varia de 1 mês a 20 anos. O tempo de trabalho na escola pesquisada varia de 2 meses a 12 anos. O ano/ciclo no qual lecionam compreende: alfabetização de adultos de 1ª à 4ª série; Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; EJA/PRONERA; EJA – 2º segmento. A idade dos alunos compreende a faixa etária dos 4 aos 70 anos. A quantidade de alunos em sala varia de 5 a 25 alunos. Os conteúdos lecionados são: Geografia, Língua Estrangeira e Artes; Português e Literatura, Práticas Agrícolas; Matemática e Ciências; Língua Portuguesa e Inglesa; História; Matemática; Horticultura Básica; Biologia, Espanhol. Todos os conteúdos, quando se trata dos professores que trabalham com alfabetização de adultos, Educação Infantil e Ensino Fundamental 1º Ciclo.

### ***1.4.2 Os educandos***

Os sujeitos educandos são acampados e assentados nas escolas de acampamentos e assentamentos do MST nas regiões de Frei Inocêncio, Vale do Rio Doce e Mucuri-Jequitinhonha. As escolas funcionam em parceria como as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. As turmas de EJA – I Segmento são integradas ao Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA

Do total de 118 questionários respondidos na Fase 1 da pesquisa, 55 foram respondidos por homens e 63 por mulheres. Na Fase 2 foram respondidos 14, sendo 5 por homens e 9 por mulheres. Em relação ao trabalho dos educandos, os dados são os seguintes: Todos os educandos do grupo de escolas da região de Frei Inocêncio são trabalhadores rurais, os alunos das escolas do Vale do Rio Doce trabalham em diversos ramos como: Trabalhador rural (24), Serviços Gerais (4), Vaqueiro (1), Motorista (1), doméstica (2), soldador (1), manicure (2), ceramista com tijolo (1), zeladora (1), leiteiro em um laticínio (1), costureira (1), gari (1), cozinheira escolar (1), não colocou função (1) e 10 não trabalham. Os alunos da escola do Vale do Mucuri-Jequitinhonha, por se tratar de alunos com idade de 11 a 18 anos, a maioria não trabalha e alguns ajudam em casa e na roça.

### ***1.4.3 Os assentados e educadores entrevistados***

Com relação aos assentados e educadores, foram realizadas 21 entrevistas. Foram: 4 assentados e lideranças entrevistadas, sendo 3 homens e 1 mulher; 4 assentados/educandos, sendo 3 homens e 1 mulher; 2 diretoras, sendo uma militante e assentada e a outra moradora próxima ao assentamento e indicada pelo MST para a direção da escola; 7 educadoras entrevistadas, sendo 5 assentadas e 2 não-assentadas e dois grupos de alunos, sendo um do 6º ano, com 10 alunos e outro do 9º ano, com 5 alunos do Ensino Fundamental e 2 assentadas. Do total de entrevistas realizadas foram utilizados trechos de 12 delas.

#### *1.4.4 As escolas pesquisadas*

Quanto às escolas, compreendem salas de aulas vinculadas a escolas municipais ou estaduais em acampamentos e assentamentos na região de Frei Inocêncio (que estão em processo de estruturação), duas escolas no Vale do Rio Doce e uma escola no Vale do Mucuri- Jequitinhonha. Como já mencionado também, tendo em vista os graus de organicidade do trabalho pedagógico, acompanhou-se as duas escolas do Vale do Rio Doce e a escola do Vale do Mucuri-Jequitinhonha. As três escolas acompanhadas tiveram em seu processo de constituição alguns pontos comuns, ou seja, iniciaram como salas em barracas de lona, ainda no processo de acampamento e a partir daí iniciou-se um processo de luta pela construção do que são hoje os prédios com a estrutura administrativa e pedagógica existente. Nesse processo de luta pela escola, a participação da comunidade foi intensa.

A Escola Estadual da Fazenda Aruega, atende os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e localiza-se no Assentamento Aruega, na cidade de Novo Cruzeiro. Possui 5 turmas pela manhã, de 1º ao 5º ano e uma de tempo integral, com alunos de 6º ao 9º ano; no turno da tarde são 4 turmas de 6º, 7º e 8º e uma de tempo integral com alunos de 1º ao 5º ano. Esta escola tem uma boa estrutura física e está cercada por plantas, muitas árvores e uma horta que funciona como sala de aula para a educadora e os educandos na disciplina de Horticultura; possui banheiros feminino e masculino, cantina, secretaria e uma pequena biblioteca. A diretora desta escola foi indicada pelo coletivo do assentamento. Do coletivo de 13 educadores, 2 são assentadas. Nesta escola apenas os educandos do 6º ao 8º ano responderam os questionários.

A Escola Estadual 1º de Junho possui, no turno da manhã, 3 turmas sendo uma de 4º e 5º ano, uma de 3º e 4º ano e uma de 1º e 2º ano; à tarde há uma turma de pré-escolar ligada à prefeitura e à noite, três turmas de Ensino Fundamental do 5º ao 8º ano e uma turma de alfabetização de adultos. Esta turma de alfabetização de adultos integra o Pronera e a educadora e os educandos não responderam o questionário. Tem uma turma multiseriada de 1º ao 5º ano em Limeira, uma região que pertence ao assentamento, mas fica afastada da sede, pois lá moram famílias que têm filhos nesta fase escolar. Esta escola possui uma boa estrutura física e está cercada por grama, plantas, algumas árvores e possui cantina, biblioteca com televisão e 10 computadores com internet (lenta, mas que os educandos utilizam mesmo assim), banheiros feminino e masculino e uma quadra esportiva que atende aos alunos e ao assentamento. Nesta escola pude

folhear o Projeto Político-Pedagógico que fazia alguma articulação com os princípios da educação do MST. A diretora desta escola é militante do MST há mais de 10 anos e assentada. Do coletivo de 13 educadores (incluindo a diretora e a coordenadora pedagógica), 3 são assentadas. Nesta escola apenas os educandos do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental responderam o questionário.

A Escola Estadual Josimar Gomes, fica no assentamento Oziel Alves Pereira, no município de Governador Valadares. O nome da escola é homenagem ao menino Josimar Gomes, assentado, que quando andava pelo pasto no assentamento, foi atingido por um raio. A escola tem, no turno da manhã, uma turma de 3º ano e outra de 4º ano; à tarde uma de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e uma de pré-escolar e à noite três turmas de Educação de Jovens e Adultos, sendo uma do 1º segmento, com alfabetização de adultos e duas do 2º segmento, sendo uma de 5º e 6º anos e outra de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental.

A escola tem cantina, banheiros femininos e masculinos para os educandos e um banheiro coletivo para os educadores; quintal com plantas, árvores e alguns brinquedos de pneus, já bastante usados. Do coletivo de 8 educadores, 3 são militantes e assentados. Nesta escola apenas os alunos da EJA do 1º e 2º segmento responderam o questionário.

A escolha dos educandos seguiu o critério de domínio das capacidades de leitura e interpretação, uma vez que deveriam ler e responder o questionário e garantir a participação dos educandos que de alguma forma estavam ligados ao mundo trabalho dentro e fora do assentamento.

## CAPÍTULO 2

### HOMEM, TERRA, TRABALHO E CAPITAL – O CONFLITO CAPITAL-TRABALHO NO CAMPO E NA CIDADE E O MST

Neste capítulo discute-se a realidade do trabalho na cidade e no campo, no contexto do capitalismo financeiro e do agronegócio, apresentando, em linhas gerais, o contexto da crise econômica atual, que tem início no final da década de 1970, integra todo o processo de reestruturação produtiva<sup>12</sup>, globalização, mundialização do capital<sup>13</sup> dos anos de 1980 e 1990, para o que se constitui, nos anos 2000, em intensa financeirização da economia, com profundos reflexos no mundo do trabalho no campo e na cidade. A análise tomará o trabalho na cidade e no campo como foco, priorizando, tendo em vista o tema central da tese, a questão agrária e o MST.

Em relação ao processo de globalização/ mundialização do capital, considera-se mais adequado, para a análise que aqui se fará, o termo mundialização do capital, conforme definido por Chesnais (2008), em seus dois sentidos,<sup>14</sup> pois considera-se que a crise

---

<sup>12</sup> A reestruturação produtiva e industrial consiste em um processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, bem como redefinição de papéis dos estados nacionais e das instituições financeiras (Miranda, 1993), visando atender às necessidades de garantia de lucratividade. Neste processo, a introdução das novas tecnologias informatizadas têm desempenhado papel fundamental. (CATTANI, 2002)

<sup>13</sup> O termo globalização tem sido utilizado em alusão a uma multiplicidade de fenômenos que, sobretudo a partir da década de 1970, estariam configurando uma redefinição nas relações internacionais em diferentes áreas da vida social, como a economia, as finanças, a tecnologia, as comunicações, a cultura, a religião, etc.(...) Na esfera cultural, Featherstone (1994, p.12) salienta que a uniformização e a difusão internacional de hábitos, convenções e informações são crescentes, sendo exemplo o desenvolvimento de competições esportivas e generalização de conceitos padronizados de cidadania em nível mundial. (...) Na esfera econômica, o termo remete à "...organização das estruturas produtivas e ao aumento dos fluxos comerciais e crescente mundial no presente contexto de aceleração do desenvolvimento tecnológico" (LAMOUNIER, 1996, p.92).(...) O qualificativo global, conforme Chesnais (1996, p. 23) emergiu no princípio dos anos 80, nas grandes escolas de Administração de Empresas em universidades norte-americanas (Harvard, Columbia, Stanford, etc.), sendo posteriormente popularizado em escala mundial por via da imprensa econômica e financeira anglo-saxã.(CATTANI,2002)

<sup>14</sup> Porém, Chesnais (2008,p.14) postula que esse processo é melhor designado pelo termo mundialização, o qual pode ser abordado em dois sentidos, ou seja, "como um regime institucional internacional político e econômico específico cujo principal beneficiário é o capital concentrado, nas empresas transnacionais (ETN), nos bancos internacionais e nas organizações capitalistas mais recentes, menos estudadas mas, no entanto, muito poderosas que são os investimentos financeiros "institucionais"; no segundo sentido, "o termo "mundialização do capital" designa um período historicamente novo. Este é simultaneamente o período no qual os atributos mais fundamentais do capital, evidenciados por Marx num momento em que eram mais uma potencialidade do que uma realidade, adquirem o pleno desenvolvimento e aquele em que as contradições fundamentais do movimento de acumulação do capital, contidas em parte no regime internacional anterior instalado em

iniciada no final da década de 1970 acirra as contradições do sistema capitalista em escala mundial e esta tem como campo a economia mundial hierarquizada. Conforme o autor:

Estamos diante de um sistema do qual uma das principais características é funcionar (fechar o ciclo do capital), incorporando uma fração só da população mundial. Isto tem implicações muito grandes, todas geradoras de barbárie. (CHESNAIS, 2008, p. 38)

## **2.1 O trabalho na cidade e no campo no contexto do neoliberalismo e do agronegócio - a luta do MST no Brasil e em Minas Gerais por Reforma Agrária**

A obra de Karl Kautsky, “A Questão Agrária” é uma obra ainda atual e importante para entendermos como o desenvolvimento do capitalismo modificou as relações de trabalho e sociais no campo. Inicialmente, Kautsky (1980), diz que a agricultura não se desenvolveu segundo o mesmo processo da indústria, mas mesmo seguindo leis próprias, ambos os processos tiveram o mesmo fim, ou seja, a acumulação capitalista. O desenvolvimento da indústria e da agricultura seguiu processos específicos, mas estes são conciliáveis, percebendo-se que o desenvolvimento da indústria e tudo o que ela gera em torno de si pode arrancar até mesmo a terra do camponês nas épocas de crises. Com a indústria moderna desaparece a indústria doméstica do camponês, surge o operário assalariado do campo e a substituição da antiga sociedade da família rural por grupos de operários contratados. Segundo Kautsky (1980, p. 35) “Todo esse processo começou, conforme já dissemos, durante a Idade Média, mas unicamente o modo de produção capitalista o acelerou a ponto de subordinar-lhe toda a população rural.”

A agricultura moderna passa a ter um caráter capitalista a partir de dois fatos fundamentais: a propriedade individual da terra e o caráter de mercadoria que apresentam todos os produtos da lavoura. A organização das propriedades em grande exploração e uma técnica mais aprimorada faz com que o capitalista tenha mais lucros na agricultura, como acontece atualmente, quando o agronegócio assume um potencial mercadológico maior. Isso faz com que o outro lado, o pequeno produtor ou o camponês que vive da agricultura de subsistência, abandone o seu trabalho livre e venda

---

1944-45, afirmam-se novamente como contradições que irão se alastrar numa escala propriamente planetária.

sua força de trabalho para o capitalista das grandes explorações. Em relação ao Brasil, Martins (1989, p. 13) diz que:

O acesso a terra por parte dos pobres e marginalizados é instrumento de libertação apenas na medida em que questiona e rompe o monopólio da propriedade por parte da burguesia latifundista que tem na renda da terra a sustentação da sua dominação política, iníqua, retrograda e antidemocrática, fonte, do inacreditável atraso deste “país do futuro”, que acumula riquezas e, em escala maior, acumula miséria de toda ordem.

É por isso que, segundo o mesmo autor, a luta do camponês por terra e dignidade recebeu poderosa e violenta resposta política do Estado e das classes dominantes. A participação militar na questão agrária está diretamente ligada ao processo de ruptura do vínculo de dependência e sujeição dos trabalhadores rurais aos seus patrões.

No tocante às condições econômicas, a diferença de gastos e investimentos em pequenas e grandes propriedades estabelece uma desproporcionalidade grande na concorrência entre os pequenos e grandes produtores. Segundo Kautsky (1980, p. 125), “O camponês, isolado, tendo a vender apenas uma pequena quantidade de produção, não se aproxima do grande mercado”. Para o camponês isolado concorrer no mercado, ele tem que intensificar o seu trabalho, prejudicando sua condição de vida e o seu lazer. Nesse processo, toda a família é envolvida no trabalho o que leva, em alguns casos, os filhos dos camponeses a abandonarem o campo fugindo do trabalho árduo. Mas existe uma dimensão do trabalho do camponês que é a liberdade frente a um patrão. “Trabalhamos no duro, mais que os jornaleiros, como escravos. A nossa única vantagem é sermos livres. Vivemos com muitas economias, e assim por diante.” (Kautsky, 1980, p. 130)

Uma forma de fugir dos problemas causados pela concorrência desigual com as grandes explorações é a associação cooperativa. Segundo Kautsky, “elas obtêm o que não obtém o camponês isolado, isto é, o crédito do grande capital urbano nas condições do capitalismo moderno.” Estas sociedades de crédito são importantes para o progresso econômico dos camponeses. As cooperativas fazem com que a parte do lucro que seria do intermediário fique com os próprios camponeses e preservam o camponês do perigo das falsificações.



Outro aspecto destacado por Kautsky (1980) em relação às cooperativas é o fato de que nelas ainda se mantêm “o senso social da disciplina de outrem, atributos estes que são precisamente os mesmos desenvolvidos no artesão que trabalha isoladamente. Porém, por mais que as cooperativas possibilitem ao camponês aproveitar as vantagens dadas à grande exploração é, somente, numa sociedade socialista que a cooperação se realizará por completo.

Outra questão discutida por Kautsky é que o latifúndio origina-se da centralização da propriedade que determina a centralização da administração. É esta “a forma de exploração monstro moderna” na agricultura. “A manutenção do camponês abastado é sobretudo desejável por motivos políticos: é ele, e não o pequeno camponês, que constitui o baluarte supremo da propriedade privada.” (KAUTSKY, 1980, p. 185) Já a proletarianização dos camponeses se dá quando a propriedade fundiária não tem valor no mercado e o proprietário vende sua força de trabalho.

O trabalho agrícola assalariado é o trabalho acessório para sobrevivência. A indústria a domicílio é outra forma de ocupação acessória do camponês, sob o controle do capitalista e com a matéria-prima próxima, por exemplo: fábrica de ardósia, lápis, fabricação de cestos, serralheria, etc. Mas a indústria doméstica constituiu-se em fase preliminar da grande indústria, pois a máquina a faz supérflua. Esse processo gerou, também, um processo de migração nos países e entre países de operários agrícolas. Na tentativa de sobreviverem, estes operários saem de suas terras e trabalham em outros locais onde pagam melhor.

Enfim, o progresso das grandes cidades, a prosperidade, esgotam cada vez mais o solo e impõem à agricultura encargos cada vez mais pesados; o desenvolvimento da grande empresa expulsa do campo os pequenos camponeses, que constituem uma verdadeira reserva de trabalhadores agrícolas e as emigrações e migrações periódicas resultam para o camponês em ganhos acessórios.

À diminuição da população, ao atraso intelectual no campo, soma-se ainda, muito freqüentemente, a degenerescência física. Esta não se limita aos distritos industriais. “Alimentação insuficiente, cômodos sem nenhuma higiene, esgotamento orgânico, sujeira, ignorância, ocupações acessórias insalubres, indústria a domicílio, contribuem de várias maneiras para a degenerescência física da população rural”. (KAUTSKY, 1980, p. 243). Tais problemas levaram a uma sobreposição da cidade ao campo e, segundo Kautsky (1980, p. 229): “Quanto mais progride a evolução capitalista, quanto

mais se acentuam as diferenças de cultura entre a cidade e o campo, quanto mais este fica na rabeira, tanto maiores serão os gozos e distrações que aquela oferece, em contraposição ao meio rural”.

Pode-se dizer, em linhas gerais, que o mesmo processo de subsunção do campo à cidade, vivido no contexto da industrialização moderna, verifica-se atualmente, ou seja, o desenvolvimento capitalista atual sobrepõe o campo à cidade, o agronegócio à agricultura familiar e coloca novas questões no sentido da relação campo-cidade que, se por um lado, aproximam estas realidades, também apresentam problemas e dificuldades no que tange, por exemplo, às questões ligadas ao trabalho e à educação. Mas segundo Menezes Neto (1999, p. 98):

Quando se analisam as relações sociais no campo, neste novo milênio, vê-se que, ao mesmo tempo em que estas sociedades camponesas mantêm características próprias, elas entrelaçam-se à economia e à cultura urbana, unem-se, globalizam-se, mundializam-se. Existe um processo dialético de conservação e mudança. Existe um processo dinâmico, onde o mundo rural invade e é invadido pela cultura urbana, criando um campo de difícil definição na relação urbano/rural. Neste momento de globalização do capital e da cultura, a questão rural e urbana apresenta-se com outra configuração, que deve ser vista como uma possibilidade de encontro do “local e do global”, pois a globalização é um processo que se expande para todos os terrenos, como a cultura, a educação, a ecologia, a política e o lazer. **Possibilidade que hoje aparece submetida aos interesses da reprodução do capital, mas que pode configurar-se, contraditoriamente, numa perspectiva de emancipação.** (grifos meus)

Nesse sentido, considera-se que o processo de desenvolvimento do capitalismo, no que diz respeito à relação capital-trabalho, apresenta problemas comuns e específicos ao campo e à cidade. Porém, tendo em vista a temática desta tese, destacam-se dois problemas comuns, ou seja, o processo de exploração, terceirização e intensificação do trabalho e a adequação da educação dos trabalhadores do campo e da cidade ao ideário da Pedagogia das Competências, do aprender a aprender, visando à adequação dos trabalhadores ao trabalho intensificado, tendo em vista a reprodução eficiente do capital.

Sendo assim, duas questões apresentadas por Lênin (1975), ainda são pertinentes, ou seja, a necessidade da união da classe operária com o campesinato para o enfrentamento do capitalismo e construção do socialismo, uma vez que o socialismo satisfaz o

interesse de ambos; e a apropriação de toda a cultura produzida no capitalismo e sua utilização, uma vez que esta é necessária para a formação dos trabalhadores, tendo em vista dar-lhes condições de construir seu processo de emancipação e conscientização. Nas palavras de Lênin (1975, p. 78): “Devemos servir-nos de toda a sua ciência, tecnologia, conhecimento e arte sem os quais nos achamos impossibilitados de construir a sociedade comunista.” Este é outro princípio que orientou a construção dessa tese, ou seja, a apropriação da cultura produzida pela humanidade deve ser realizada por todos os trabalhadores do campo e da cidade para a luta por uma sociedade mais justa. Esta deve ser a tarefa da educação que, mesmo com as contradições postas no interior da escola e da sociedade, possibilite a conquista da emancipação humana.

### *2.1.1 Os anos de 1980: a década perdida para quem?*

Segundo Pochmann (2008, p. 146), “a contradição entre o enorme potencial agrícola e a persistência da fome e da pobreza no campo, encontra-se associada direta e indiretamente ao comportamento distinto das políticas públicas tradicionais em relação aos dois modelos agropecuários no Brasil”, que tem suas diferenças intensificadas a partir de 1960, ou seja, um modelo baseado na industrialização que reúne menos de 5% dos tomadores de créditos no país, representando 40% do total de recursos, e outro fundado em pequenas propriedades de agricultores familiares, que desenvolviam culturas tradicionais, voltadas para o mercado interno, representando 80% do total dos estabelecimentos rurais, mas com acesso apenas a não mais que 6% do total dos recursos públicos. Este processo de modernização no campo possui características conservadoras e excludentes. Se na década de 1970 ele significou “a intensa expulsão dos moradores do campo, mesmo com o aumento considerável da área plantada em todo o país,” nas duas últimas décadas do século XX a situação piorou, pois houve uma queda estimada em 14,5% no total da área plantada. Verifica-se então que não é a queda da área plantada que causa a expulsão do homem do campo, mas as políticas públicas que, na medida em que estabelecem uma prioridade de atendimento, têm priorizado os ruralistas, expulsando grandes contingentes populacionais do campo. No caso brasileiro houve e há uma preferência do governo pela agropecuária empresarial. Assim, estes dois modelos agropecuários convivem no Brasil, fazendo com que o país se transformasse em:

Um grande celeiro mundial de produção alimentar sem ter conseguido – ainda- superar o tradicional problema da fome e da subnutrição. A contradição entre o enorme potencial agrícola e a persistência da fome e da pobreza no campo encontra-se associada, direta e indiretamente, ao comportamento distinto das políticas públicas tradicionais em relação aos dois modelos agropecuários no Brasil. (POCHMANN, 2008, p. 146)

Segue-se a isso, segundo Pochmann (2008, p. 146-147) o fato de que este modelo colheu três resultados desfavoráveis no campo, ou seja: o primeiro foi a intensa migração da mão-de-obra excedente do campo para a cidade, “entre as décadas de 1960 e 1980, cerca de 28 milhões de pessoas deixaram o campo em todo o país, conforme o IBGE”; o segundo foi “o intenso processo de transferência de renda verificado nessa área”, ou seja, quando se compara a evolução real do rendimento do trabalhador do campo com o preço do arrendamento e da venda de terra, nota-se uma enorme diferenciação entre 1960 e 1980, desfavorável ao salário dos ocupados na produção agropecuária”; terceiro foi a “enorme diversificação no rendimento das culturas por região brasileira”, o que, devido “ao foco das políticas públicas em algumas culturas e, por consequência, em determinados estados produtores da Federação, prevaleceu a desigualdade acentuada na evolução dos rendimentos agropecuários.”

Quanto ao contexto político, econômico e social, a década de 1980 é marcada pelo o que Martins (1986) chama de “pacto político de 1984”. Segundo ele este pacto, que teve como figura central Tancredo Neves, foi uma traição aos trabalhadores que fizeram suas lutas anteriores desaguarem na Campanha das “Diretas Já!”. Concordando que as condições políticas, na transição da Ditadura Militar para a “Nova República”, não pareciam oferecer outra alternativa, o autor considera que os movimentos sociais no campo e na cidade, cooptados pelos sindicatos e pelos partidos fragmentados, estavam politicamente enfraquecidos. Segundo Martins (1986, p. 15) “O pacto excludente deixou de fora os atores mais importantes do processo de desgaste político da ditadura – os operários e os trabalhadores rurais, sem nos esquecermos dos grupos indígenas e de sua ação corrosiva sobre setores do velho regime.”

Apesar de não por fim à luta dos movimentos sociais, o “novo regime político tenta impor às diferentes classes fora do poder, aos trabalhadores, o seu pacto social.” (MARTINS, 1986, p. 15-16). Este pacto político é ao mesmo tempo um pacto de classes, uma vez que os candidatos que compõem a chapa eleita indiretamente pelo

Colégio Eleitoral, segundo Martins (1986), representam o casamento de Dona Terra e Senhor Capital, ou seja, José Sarney como grande proprietário de terras no Maranhão representa as oligarquias agrárias e Tancredo Neves como histórico político mineiro representa a Aliança Democrática das oligarquias cafeeiras e industriais. Nesse contexto, aos trabalhadores da cidade e do campo cabe continuar a luta se quiserem ver suas demandas atendidas.

Para Graziano da Silva (1996, p. 109), a década de 1980 não é a “década perdida”, mas “década perversa” em relação às políticas agrícolas e agrárias. De 1981 a 1984 tem-se um período fortemente recessivo, com quedas expressivas no PIB em 1981 e 1983, ou seja: “O ano de 1983 foi particularmente crítico: repetiram-se as elevadas taxas negativas de variação do PIB industrial de 1981, agora também na agropecuária, as taxas inflacionárias saltaram para 160% a.a e a dívida externa se aproximou de US\$100 bilhões.” (GRAZIANO DA SILVA, 1996, p. 108). Em relação ao setor agropecuário, em 1980/1981, 1982/1983 o governo teve que importar alimentos básicos devido a frustrações de safras por razões climáticas. Segundo Delgado (1988, citado por GRAZIANO DA SILVA, 1996, p. 111), após a moratória do México em 1982, ocorrem mudanças nas condições de financiamento da dívida externa dos países latino-americanos, o que os leva a buscarem políticas que lhes garantissem saldos comerciais crescentes para cobrir os custos da dívida. No caso brasileiro, a busca por esses saldos se deu no setor agrícola e dos ramos agroindustriais processadores. Nesse sentido, o saldo do comércio agrícola a partir de 1983 elevou-se substancialmente e entre 1983 e 1985 passou a representar algo em torno de 75% dos juros brutos da dívida externa brasileira. Mas essa potencialidade do setor agrícola só trouxe rentabilidade para determinados setores empresariais, tendo em vista a política implementada que, segundo Graziano da Silva (1996, p. 112) se expressou em:

- a) Duas maxidesvalorizações cambiais (em fins de 1979 e em fevereiro de 1983), que elevaram os preços relativos dos chamados exportáveis (...);
- b) modificações na sistemática de garantia dos preços mínimos, a partir de 1981, introduzindo indexação combinada com sua elevação em termos reais;
- c) concessão de crédito de custeio a taxas reais de juros negativos, mantendo-se a oferta de fundos relativamente estável ou ligeiramente declinante ente 1980 e 1984;
- d) queda acentuada na concessão de crédito para investimento e elevação das taxas nominais de juros.

Buscando estabilizar a economia, o governo decreta o Programa de Estabilização Econômica – Plano Cruzado, em 28/08/86, que tinha como instrumentos básicos a desindexação e o tabelamento de preços pelo prazo de um ano. A expectativa era de que a inflação zerasse com o congelamento de preços, mas isso fez o governo, ao longo de 1986,

Realizar importações vultosas, especialmente de alimentos necessários para fazer frente à expansão da demanda, reduzindo assim os saldos do balanço de pagamentos, bem como teve que instituir subsídios e reduzir alíquotas, transformando a política fiscal num apêndice do controle de preços e agravando ainda mais o caixa do setor público”. (GRAZIANO DA SILVA, 1996, p. 114)

Citando Marques (1988, p. 127), Graziano da Silva (1996, p.115) diz que a indecisão do governo em flexibilizar os preços por questões econômicas primeiramente e depois por questões políticas, fez com que o congelamento de preços se impusesse e o governo perdesse a oportunidade de coordenar o processo, sendo que, “o fim do congelamento dias após as eleições abriu um processo anárquico de reajustes de preços, agravado por uma deterioração nas finanças públicas e uma crise cambial que obrigou o governo a decretar moratória, em face da virtual impossibilidade de honrar seus compromissos externos”.

Pochmann (2008, p. 148) diz que as políticas públicas para o campo a partir da segunda metade da década de 1980, sofrem duas modificações importantes. Uma consistiu “nas modificações no Sistema Nacional de Crédito Rural e no programa de Preço Mínimo, bem como as políticas direcionadas ao desenvolvimento agropecuário de longo prazo”, ganhando relevância “as questões associadas aos financiamentos de longo prazo, ao papel dos bancos e cooperativas de crédito, aos atendimentos dos pequenos produtores e à clientela da reforma agrária.” Nesse sentido, “o papel do Estado continuava a ser importante para redefinir as políticas de desenvolvimento do trabalho no meio rural, especialmente a política agropecuária do governo da Nova República (1985 a 1990).” Já a segunda modificação foi “a mudança radical na condução das políticas para o setor agropecuário, com a profunda revisão do papel do Estado e orientação por critérios do mercado,” que vai se intensificar na década de 1990.

O fracasso do Plano Cruzado, criado em 1986, gera uma instabilidade econômica nunca vista no país. Politicamente o governo Sarney não tinha muita legitimidade e a década

termina com frustrações e esperanças nas eleições de 1989. Em relação à Reforma Agrária, a Nova República se propõe aplicar o Estatuto da Terra<sup>15</sup>. Mas segundo Graziano da Silva (1996, p. 121):

Uma avaliação realizada em 1986 mostrou que menos de 10% das metas previstas no primeiro ano de sua vigência haviam sido cumpridas, e que os recursos previstos para o triênio de 1987/89, na melhor das hipóteses, permitiriam assentar 308 mil famílias do contingente total de 1,4 milhão originalmente previstos.

Quanto ao mercado de trabalho, segundo Pochmann (2008, p. 66) a partir de 1980, houve uma desaceleração na queda das ocupações do setor primário da economia e diminuição da contribuição do setor secundário no total das ocupações. O setor terciário inchou ao mesmo tempo em que o desemprego aumentava e as ocupações geradas eram mais precárias.

Em relação ao mercado de trabalho rural, houve a continuidade da redução relativa da participação da mão-de-obra rural ocupada no total da ocupação brasileira, com queda de quase 10% no emprego assalariado e o aumento dos ocupados remunerados em quase 18%. (POCHMANN, 2008, p. 152) Essas mudanças nas formas de ocupação e inserção no mundo do trabalho da População Economicamente Ativa – PEA, na cidade e no campo, demonstram o processo de reorientação econômica e política em torno do ideário neoliberal que se intensifica a partir de 1990.<sup>16</sup>

Verifica-se que a década de 1980 foi perversa no sentido de que, quem pagou a conta do pacto político e incompetência administrativa do governo Sarney, mais uma vez, foram os trabalhadores. No que diz respeito ao que poderia ser a esperança, ou seja, o Congresso Constituinte e a Constituição de 1988, no contexto desse pacto, não houve avanços significativos, como queriam os movimentos sociais que se articularam em

---

<sup>15</sup> O Estatuto da Terra constitui-se na Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964, promulgada pelo governo militar do Mal. Castelo Branco. Redigida por um grupo de especialistas progressistas, entre eles José Gomes da Silva, foi muito importante para a história da reforma agrária, por ser a primeira lei brasileira a tratar da questão da terra. Criou um organismo público para implementar a reforma agrária, o atual INCRA, e consolidou o instituto legal da desapropriação de latifúndios pelo poder público. (STÉDILE; FERNANDES, 1999)

<sup>16</sup> Em seu livro *O emprego no desenvolvimento da nação*, lançado pela Boitempo em 2008, Marcio Pochmann apresenta diversos dados sobre o mercado de trabalho no Brasil nos últimos 40 anos. Tomar-se-á este trabalho como referência, tendo em vista a riqueza e abrangência dos dados, principalmente, para a discussão que se fará sobre as décadas de 1990 e 2000.

torno da luta por uma Constituição mais democrática. Restou então a estes, lutas pontuais para mudanças profundas que também não se efetivaram.

Um destes movimentos foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que no contexto repressor da ditadura militar e da imposição do pacto político da elite agrária e industrial inicia um processo de organização que avançará até os dias atuais, defendendo não somente uma reforma agrária que mexa na estrutura fundiária do país, mas também um projeto de desenvolvimento para todos os brasileiros sob controle dos trabalhadores.

O processo de organização social do MST, Segundo Caldart (2004) compreende três momentos: “o primeiro é o da *articulação e organização da luta pela terra* para construção de um movimento de massas de caráter nacional; o segundo momento é o do processo de *constituição do MST como uma organização social* dentro do movimento de massas; e o terceiro momento, o atual, é o da inserção do movimento de massas e da organização social MST na *luta por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil*” (grifos da autora). Segundo Caldart (2004) são momentos cumulativos e que precisam ser compreendidos articuladamente, mas com suas especificidades históricas.

O MST nasce da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na região centro-sul do Brasil e que aos poucos foram se espalhando pelo país inteiro. Sua gestação se dá no período de 1979 a 1984, sendo criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná. Neste encontro estiveram presentes trabalhadores rurais de doze estados, nos quais já se desenvolviam outras formas de luta ou de resistência na terra e de entidades que eram apoiadoras ou articuladoras dessas lutas. Segundo Stédile e Fernandes (1999, p. 19), o MST nasce das lutas que já ocorriam nos estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sendo, portanto, “simplista dizer que o MST surgiu na região norte do Rio Grande do Sul, embora aqueles camponeses possam ter na memória a experiência histórica de lutas anteriores.”

Para a constituição do MST como um movimento social organizado, três vertentes social-ideológicas contribuíram: o trabalho pastoral da Igreja Católica, através da CPT e da Igreja Luterana (no sul do país); as lideranças do nascente sindicalismo combativo, das oposições sindicais e os lutadores sociais que militavam em diferentes organismos.



São três os conjuntos de fatores complementares que levaram à gênese do MST: o primeiro diz respeito às pressões objetivas da situação sócio-econômica dos trabalhadores do campo e especificamente na região em que surgiu o MST. As transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 1970, que consistiu em um rápido e intenso processo de mecanização das lavouras, principalmente no sul do Brasil, e que expulsou do campo, de modo muito rápido, no período de 1975 a 1980, um contingente de trabalhadores rurais que viviam como arrendatários, parceiros ou que se reproduziam como filhos de agricultores, em uma agricultura de uso intensivo da mão-de-obra. Por causa da mecanização, a maioria dessa força de trabalho não era mais necessária.

Duas alternativas aparecem para estes trabalhadores expulsos do campo: os projetos de colonização nos Estados de Rondônia, Pará e Mato Grosso ou tornar-se mão-de-obra na cidade, atraídos pelo “milagre brasileiro”. Porém, a falta de condições, não adaptação às culturas diferentes e a crise da indústria brasileira, fizeram com que as duas alternativas não se concretizassem. Isso gerou um contingente populacional com disposição para lutar pela terra em seus próprios locais de moradia.

O segundo aspecto diz respeito ao contexto político do Brasil naquele período. Foi um momento histórico forte no processo de redemocratização do país. A reação à ditadura militar e a organização de diversos movimentos de trabalhadores criou um contexto favorável para o surgimento do MST. Em 1978 e 1979 têm-se as greves operárias que vão apresentar no cenário político nacional uma *nova cultura política*.

O terceiro aspecto está na tradição de luta pela terra em nosso país. Segundo Caldart (2004) “cada sem-terra de hoje carrega em si (ainda que não saiba disso) a herança de Sepé Tiaraju, de Zumbi dos Palmares, dos camponeses que lutaram em Canudos, Trombas e Formoso, Contestado, nas Ligas Camponesas”.<sup>17</sup>

João Pedro Stédile, um dos fundadores do MST, (citado por Caldart, 2004), mostra que o movimento tem três características que o definem: a primeira é o fato de ser um movimento popular, que abriga todas as pessoas, desde famílias sem-terra a pessoas que, mesmo sem serem camponesas, reconhecem a legitimidade da luta pela terra, daí têm contribuição a dar ao movimento. A segunda característica é que o MST tem um componente sindical, no sentido de corporativo; a organização e as lutas acontecem em

---

<sup>17</sup> Em Morishawa (2001) e Laureano (2007) há referência às lutas pela terra no Brasil antecessoras ao MST.

torno de demandas específicas, não se restringindo à conquista da terra. A terceira característica é ter um componente político, presente desde o início, e certamente influenciado pela gênese do movimento: que a luta pela terra e pela Reforma Agrária só terão avanços se forem compreendidas como parte da luta de classes.

Neste momento inicial de constituição do MST, no qual se dá a *articulação e organização da luta pela terra* para a construção de um movimento de massas de caráter nacional, os sem-terra se constituem enquanto sujeitos históricos organizados em torno de um movimento de massas. A expressão sem-terra designa os trabalhadores e as trabalhadoras que trabalham a terra sem serem proprietários dela ou aqueles que têm uma propriedade tão pequena que não consegue atender as suas necessidades básicas de sobrevivência.<sup>18</sup> Segundo Caldart (2004, p. 118-119):

Em uma definição mais precisa, então, são considerados sem-terra *os parceiros*, trabalhadores sem propriedade que produzem em parceria com o dono da terra, passando-lhe parte da produção; *os pequenos arrendatários*, que produzem em uma terra arrendada por um valor fixo; *os posseiros*, aqueles que vivem e trabalham em uma terra como se fosse sua, mas que não têm título de propriedade, podendo ser expulsos a qualquer momento; *os assalariados rurais*, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho aos donos de terras, geralmente aos fazendeiros; *os pequenos agricultores*, módulo que varia segundo as regiões, de modo geral, considerado assim os que têm menos de cinco hectares de terra; e *os filhos de pequenos agricultores*, aqueles que não conseguirão se reproduzir como agricultores através da terra de seus pais, já que dividida entre todos os irmãos irá tornar-se de tamanho insignificante. Já na época de surgimento do MST isso situava os sem-terra em um universo aproximado de quatro milhões de famílias em todo o país.

O segundo momento é o da constituição do MST como uma organização social dentro de um movimento de massas. O MST busca construir-se também como uma organização social, que além da luta pela terra como seu eixo central, passa a ter na sua agenda política outras lutas que se combinam com o objetivo mais amplo da Reforma Agrária. Este momento começa em 1986, 1987 e continua até hoje, dada a existência de níveis de organização a serem consolidados e desafios organizativos a serem superados.

---

<sup>18</sup> Segundo Caldart (2004) a expressão Sem Terra sem o hífen, portanto, passa a designar esse sujeito histórico e todo o significado da luta pela terra que o MST congrega. A partir desta página, passa-se a utilizar as expressões Sem Terra para se referir aos sujeitos camponeses militantes do MST e a palavra Movimento em substituição, em algumas situações à expressão MST, tendo em vista evitar repetições.

Para Caldart (2004, p. 130), a expressão que define o MST a partir desse momento é organização social, pois o Movimento “passa a assumir características organizativas e de atuação na sociedade que extrapolam o caráter temporário e o perfil comum a um movimento social de massas.”

Em Minas Gerais, o MST teve início com a ocupação da fazenda Aruega, no município de Novo Cruzeiro, na região do Vale do Jequitinhonha, em 02 de fevereiro de 1988. A ocupação contou com a participação de 400 famílias. Segundo uma liderança estadual do MST em MG, o Movimento em Minas inicia em 1985, após o I Congresso Nacional do MST que aconteceu em janeiro de 1985, para o qual foram enviados dois representantes, ou seja:

Nós já éramos um grupo maior, porque na verdade o surgimento do MST em Minas se deu totalmente por dentro do trabalho da igreja, da construção das Comunidades Eclesiais de Base e todos nós éramos membros das comunidades e dirigentes das comunidades e o pároco nosso que era o padre Gerônimo, ele era coordenador nacional da CPT e também a nível nacional o movimento se cria a partir da CPT. Então a influência do padre Gerônimo foi decisiva nessa criação do movimento, ele é que na verdade ajuda a criar o movimento em Minas. Então a partir dessa ida dos dois companheiros pro congresso, já iniciou-se então a articulação e, com o movimento a nível nacional, vieram de lá então esses dois companheiros, Antonio e Francina, com o compromisso de construir o MST em Minas. Foi a partir daí que (...) nós criamos grupos de Sem Terra em todas as comunidades de Poté e, após essa criação das coordenações nas comunidades, nós criamos a coordenação estadual e aí partimos para a região, que foi a região de Mucuri. Nós fomos para Teófilo Otoni, para Ouro Verde, e aí fomos estendendo para Pavão até nós atingirmos a organização em 14, 15 municípios. Destes 14-15 municípios, 12 deles, inclusive, participaram da primeira ocupação que ocorreu em Novo Cruzeiro, a ocupação da Fazenda Aruega, em 02 de fevereiro de 1988. Então 12 municípios da região de Mucuri e Jequitinhonha, pegamos parte dos vales, articulamos ali dois vales e foi uma construção muito bonita porque estava no período de ascensão mesmo do MST. ( Integrante da Coordenação Estadual do MST/MG)<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 20 de setembro de 2009.

Em Minas Gerais, como no Brasil, o MST se constituiu contando com a participação da igreja, através das Comunidades Eclesiais de Base – CEB's<sup>20</sup> e da Comissão Pastoral da Terra - CPT<sup>21</sup>. Nesse período o Movimento também se estendia para o Espírito Santo e Bahia, o que fazia, segundo esta liderança, com que fosse um processo de expansão do Movimento em Minas articulado com os processos de expansão para o Espírito Santo e Bahia.

Após a ocupação da Fazenda Aruega, o Movimento ocupa a fazenda Cafezinho, que é vizinha à área onde está situada a Fazenda Aruega, mas são despejados. Porém não desistem e continuam:

Aí, desse acampamento, surgiu uma ocupação em Teófilo Otoni, na Fazenda Bela Vista. Esta fazenda nós não conseguimos ficar nela, foi o despejo mais violento que nós sofremos em Minas Gerais; enfim, após mais uns dois anos de luta para ocupar a fazenda Bela Vista, nós conseguimos a Fazenda Santa Rosa no município de Itaipé. Então, na verdade, ficamos com estas duas conquistas Aruega e Santa Rosa em Itaipé. Passamos um período praticamente longo, de 1988 até 1993 sem mais nenhuma conquista. Foram 5 anos, foi um período muito árduo, foi exatamente esse período, aí de final de 89, 90 que iniciou-se então o governo Collor, toda aquela conjuntura difícil do governo Collor, que inicia seu governo com a decisão tomada de acabar com o MST. ( Integrante da Coordenação Estadual do MST/MG)<sup>22</sup>

A violência à qual se refere a liderança estadual do MST em Minas marcou e marca a história da luta pela terra no Brasil. Segundo Martins (1986, p. 35), em todos os anos da Ditadura Militar foram feitas cerca de 170 desapropriações de terra, sendo que só em 1981 houve mais de 1.300 conflitos, envolvendo 1 milhão e 200 mil famílias, ou seja, predominou a violência e não as desapropriações.

---

<sup>20</sup> As Comunidades Eclesiais de Base- CEB's, têm como origem provável a cidade de Nísia Floresta, em Pernambuco, por volta dos anos de 1980. As CEB's se espalharam pelo Brasil, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. A ideologia religiosa que alimenta as CEB's é a Teologia da Libertação, tendência progressista da igreja católica que surge em um momento de crise desta instituição. O princípio diferenciador das CEB's em relação à igreja católica tradicional, é a opção pelos pobres, mas que implicava em discutir e trazer soluções para essa população para além dos meios espirituais. Nesse sentido, é forte a atuação das CEB's junto aos movimentos sociais diversos. (PINHEIRO, 2007)

<sup>21</sup> A Comissão Pastoral da Terra – CPT, surgiu em Goiânia(GO), em 1975. Constitui-se em uma corrente pastoral das Igrejas Cristãs que aglutina agentes de pastoral, padres e bispos progressistas que desenvolvem uma prática voltada para a realidade social.

<sup>22</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 20 de setembro de 2009.

Tamanha violência sofrida, não arrefeceu a luta, mas também não significou avanços no que se refere à Reforma Agrária. Segundo Martins (1986, p. 49) “Já na vigência do Estatuto, entre 1960 e 1970, essa distribuição de terras novas sofreu modificações, beneficiando os grandes proprietários: 35% dessas terras foram para os pequenos e 65% para os grandes. Entre 1970 e 1980, a década da grande violência no campo, os pequenos receberam 6% das terras novas e os grandes ficaram com 94%. E em Minas Gerais, continua a liderança estadual entrevistada, “mesmo com a repressão, continuou o processo de expansão do Movimento para a Região do Rio Doce que foi uma decisão acertada, mas era uma região difícil”, ou seja:

A região do Vale do Rio Doce, na década de 1960 e 1970, foi palco de massacres camponeses, de extinção de famílias, um conflito muito grande. Inclusive diz a história que aqui foi palco da articulação do golpe militar de 64, em função da Fazenda dos Ministérios estar destinada à reforma agrária. Então ao tomarmos a decisão de vir para o Vale do Rio Doce nós tínhamos essa preocupação. Assim, mesmo sabendo que seria uma base importante do movimento, devido a esta trajetória histórica de lutas, temíamos que estes conflitos fossem retomados. ( Integrante da Coordenação Estadual do MST/MG)<sup>23</sup>

Numa articulação do MST em Minas, contando com o apoio de alguns políticos, com o governador Newton Cardoso em 1986, a proposta era de que, na Fazenda Ministérios, fossem assentadas algumas famílias e de que lá também continuasse instalada a empresa Epamig. Porém, tendo em vista, a pressão dos latifundiários da região isso não aconteceu, segundo esta liderança aqui referida:

Então foi exatamente nessa negociação que nós sentimos a reação, o poder de articulação política, a força que têm os latifundiários, ou pelo menos tinha, aqui na região. Eles se articularam, inclusive, muito a partir da força militar mesmo, os militares se articularam para sabotar, e não deixar ocorrer, acontecer o assentamento lá naquela área. É incrível, uma questão marcante que precisa ficar registrada na história é que no dia que nós fomos vistoriar a área, conhecer a área, estávamos nós sem-terra e mais uma delegação de 5 deputados

---

<sup>23</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 20 de setembro de 2009.

que vieram de Belo Horizonte. Nós fomos barrados, para não entrar na fazenda e lá estava instalada a empresa de pesquisa que é a Epamig. E foram várias viaturas que chegaram para impedir a vistoria. Tinha deputados, tinha o pessoal da universidade. Imagina a reação, e isso, para (você) ver, nós não estávamos sozinhos. Inclusive a Maria José, deputada, de Teófilo Otoni estava junto. Então, assim, (...) quando nós decidimos vir para cá para negociar área, houve essa reação e eles, de uma certa forma, conseguiram mesmo, eles inviabilizaram, nós não conseguimos a fazenda nessa época. (Integrante da Coordenação Estadual do MST/MG)<sup>24</sup>

É interessante ressaltar, como já foi mencionado, que em Minas Gerais, através de Tancredo Neves e Aureliano Chaves, compôs-se o Pacto Político da transição Ditadura Militar-Nova República, sendo então a política agrária para Minas e a repressão aos movimentos do campo, a mesma aplicada para todo país.

### *2.1.2 Os anos de 1990: o neoliberalismo collarido e a intensa precarização do trabalho na cidade e no campo*

A política implementada pelo governo Collor a partir de 1990 foi de total adesão à agenda neoliberal, significando mais prejuízos para a classe trabalhadora brasileira, do campo e da cidade.

A agenda político-econômica implementada no Brasil a partir de 1990, fundamenta-se no ideário do neoliberalismo. Como uma nova ideologia do capitalismo, defende os seguintes princípios básicos: mínima participação estatal nos rumos da economia do país; pouca intervenção do governo no mercado de trabalho; política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; abertura da economia para a entrada de multinacionais; adoção de medidas contra o protecionismo econômico; desburocratização do Estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; diminuição do tamanho do estado, tornando-o mais “eficiente”; posição contrária aos impostos e tributos excessivos; aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; contra o controle de preços dos produtos e serviços por

---

<sup>24</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 20 de setembro de 2009.

parte do Estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; a base da economia deve ser formada por empresas privadas; defesa dos princípios econômicos do capitalismo.

Esse ideário neoliberal tem por base o processo de reestruturação do capitalismo empreendido desde 1970 entre as sociedades avançadas e ocorre no contexto da mundialização do capital. A reestruturação produtiva imprime mudanças no processo de produção com novas tecnologias e novos padrões de gestão e organização do trabalho que vão tomar por referência o modelo japonês, o sistema Toyota, no qual a flexibilidade constitui-se o princípio central.

Em relação à reestruturação produtiva, esta compreende um conjunto de transformações técnicas, econômicas e sociais que se efetiva no interior do padrão convencional de produção em massa – fordista. Em relação às transformações técnicas, a grande novidade é a microeletrônica e a nova forma de gestão do trabalho.

A microeletrônica dará a base técnica da nova forma do progresso técnico-científico e o Toyotismo compreenderá a nova organização do trabalho que se orienta nas células de trabalho com diversas funções, onde se exige do trabalhador polivalência, multifuncionalidade, desespecialização. Neves (1998, p.333), aponta como conseqüências da reestruturação produtiva: “A heterogeneidade e a fragmentação da classe trabalhadora, a diminuição de postos de trabalho e de empregos no setor industrial e a diversificação crescente do setor de serviços, aumentando a demanda em algumas áreas, mas desempregando grande contingente de mão-de-obra, como por exemplo, no setor bancário.” Mas, o mais crítico nesse processo de reestruturação é que não foram gerados empregos suficientes para atender à mão-de-obra desempregada da indústria.

Para Antunes (2002), a reestruturação do padrão produtivo, estruturado sobre o taylorismo-fordismo<sup>25</sup>, “busca repor os patamares de acumulação do período anterior, especialmente no pós-45”; sendo que esta reestruturação, não transforma os pilares essenciais do modo de produção capitalista. Fazendo referência a Bernardo (1996),

---

<sup>25</sup> O Taylorismo é uma estratégia patronal de gestão/organização do processo de trabalho e, juntamente com o fordismo, integra a Organização Científica do Trabalho. Conjugado à utilização intensiva da maquinaria, sua ênfase é no controle e na disciplina fabris, com vistas à eliminação da autonomia dos produtores diretos e do tempo ocioso como forma de se assegurarem aumentos na produtividade do trabalho. (CATTANI, 2002)

Antunes (2002) apresenta um novo e talvez mais significativo elemento desse processo de reestruturação produtiva que é:

**A apropriação das capacidades de “imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência.** Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão. (...)” (BERNARDO, 1996 citado por ANTUNES, 2002, p. 45, grifos meus)

Dessa forma a perversidade do capitalismo estaria aumentando, pois ele não só domina o corpo do trabalhador, seus movimentos (taylorismo-fordismo), mas também sua mente, sua consciência, sua inteligência. Se no taylorismo-fordismo, o controle era do tempo e dos movimentos, no Toyotismo<sup>26</sup> o controle é da consciência, das capacidades intelectuais e das relações de trabalho. Faz-se a cooptação da inteligência, da consciência e do desejo do trabalhador. Até o tempo livre do trabalhador em diversas profissões é confiscado para a produção.

Assim, no contexto da globalização, reestruturar a produção significa adequá-la ao mercado competitivo mundial e responder à lógica do capitalismo, ou seja, mais lucros e menos gastos. A “fábrica enxuta”; o trabalhador polivalente, qualificado; o discurso da competência; as células de produção, enfim, o modo flexível de produção, nada mais é do que novos elementos reestruturantes do novo modo de produção capitalista: neoliberal globalizado.

---

<sup>26</sup> A expressão Toyotismo designa algumas estratégias de organização do processo de trabalho que têm como principais aspectos: a alternância dos trabalhadores entre os diversos postos, como instrumento de capacitação e motivação; o trabalho em equipes ou “células”, celebrizado na Toyota (por isso a expressão toyotismo); a atribuição das tarefas de controle de qualidade do produto e/ou manutenção de máquinas e equipamentos aos operários da produção e gestão de fluxo de materiais e de informação, a produção Just-in-time, que compreende a eliminação de estoques de matérias-primas, de produtos acabados e estoques intermediários; maior organicidade e equalização dos tempos entre as equipes, com destaque para o Kanban, assegurando desburocratização e ganhos de produtividade. Mas esse modelo de organização do processo de trabalho integra-se ao Modelo Japonês de produção que compreende um conjunto de técnicas de organização da produção industrial, de práticas administrativas, relações de trabalho e princípios de gestão consagradas na década de 1980, que comporta além do toyotismo, uma relação de cooperação entre capital, gerências e empregados, ao invés do caráter conflitivo do fordismo; relações interempresariais, com a focalização de cada empresa na sua “vocação” principal e vínculos estáveis e estreitos entre as empresas clientes e fornecedoras; e modo de regulação no qual o aparato institucional com regulação do padrão de consumo, políticas fiscais, de crédito e poupança, canalização de investimentos e uma vinculação “quase simbólica” entre o Estado e os grandes grupos empresariais, configuram o Modelo Japonês de produção como um todo. (CATTANI, 2002)



A tese de Antunes (2002) é que a “sociedade do capital e sua lei do valor necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou part-time, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista”, ser o ponto de referência da análise da realidade do trabalho e da exclusão de setores da sociedade do trabalho.

Nesse sentido, Antunes (2002) utiliza a expressão “classe-que-vive-do-trabalho” para compreender todos aqueles que vendem sua força de trabalho. “Essa “classe-que-vive-do-trabalho” incorpora o proletariado industrial” (aqueles que criam diretamente mais valia), os assalariados do setor de serviços, o proletariado rural, incluindo também os desempregados (pela vigência da lógica destrutiva do capital)”.

Em relação às causas da diversificação, heterogeneidade e complexidade da classe trabalhadora, Antunes (2002) apresenta: “a reestruturação produtiva do capital; o desenvolvimento da linha de produção; a expansão ocidental do toyotismo e das formas de horizontalização do capital produtivo; a flexibilização e desconcentração (e muitas vezes desterritorialização) do espaço físico produtivo.”

Essa nova organização da produção e do capital acarretou formas de precarização do trabalho: “trabalho terceirizado, subcontratado, part-time e a divisão sexual do trabalho, nas quais as atividades de concepção são preenchidas pelo trabalho masculino e aquelas de menor qualificação pelo trabalho feminino, com salários em muitos casos menores”.

Percebe-se, portanto, que no neoliberalismo o conjunto de princípios no qual este se baseia, acirra a disputa capital-trabalho e coloca os trabalhadores em condições mais precárias de trabalho e de vida. O trabalho informal aparece como mais um elemento nesse processo de transformações do mercado de trabalho. O desemprego tem sido outro problema para a “classe que vende sua força de trabalho”. Com um agravante: no neoliberalismo ele é estrutural, de longa duração e global.

Segundo Pochmann (2008, p. 11), na década de 1990 o Brasil passou a registrar a sua mais grave crise de emprego desde a Revolução de 1930. A partir de 1990, a constituição de um novo modelo econômico apoiado no neoliberalismo, repercutiu no produto nacional e na geração de empregos. Aplicando os princípios do neoliberalismo, ou seja, revisão do papel do Estado na economia com racionalização e descentralização de gastos e privatização do setor produtivo estatal; desregulamentação financeira com liberalização da conta de capital e maior vinculação com ingressos financeiros

internacionais; desregulamentação econômica, com desnacionalização de empresas e fusão de grandes firmas, cujos impactos se deram no interior do processo interno de reestruturação produtiva, o Brasil se inseriu na nova divisão internacional do trabalho, especializado na produção e na exportação de bens de menor valor agregado, reduzido conteúdo tecnológico e intensivo uso de mão-de-obra de baixo custo.

Porém, mesmo com o processo de “reestruturação produtiva e de reinserção do país na economia mundial, o ritmo da expansão de sua economia permaneceu contido e inferior às pressões da população economicamente ativa.” (POCHMANN, 2008, p.11) Com esse quadro o crescimento econômico foi menor, comprometendo a geração de empregos, causando a ampliação do desemprego e dos postos de trabalho informal.

Segundo Pochmann (2008, p. 12), “a formação do novo modelo econômico brasileiro deu-se por meio de quatro distintos comportamentos das atividades produtivas e ocupacionais, e todos eles apresentaram resultados em relação ao emprego no país, são eles:

No período de 1990 a 1992, diante da recessão econômica, verificou-se a queda de 3,9% na produção nacional, seguida da redução de 8,4% no emprego assalariado formal e da elevação de 130% na taxa de desemprego. (...) No segundo momento, entre 1993 e 1997, o processo de reestruturação produtiva registrou importante recuperação da produção doméstica, estimada em 23,4%, enquanto o emprego assalariado formal apresentou redução de 1,4%, e a taxa de desemprego cresceu 18,5%. (...) No terceiro momento, verificado entre 1998 e 1999, ocorreu a desaceleração generalizada do conjunto das atividades econômicas, com queda da produção interna em 1,6% e do emprego formal em 3,1%, o que trouxe uma elevação considerável do desemprego: 45%. A partir de janeiro de 1999, com mudança no regime cambial e a subsequente desvalorização do real, o nível do emprego começou a registrar um movimento menos desfavorável ao trabalhador. Por fim, do ano 2000 aos dias de hoje, o processo de reestruturação produtiva combinou a ampliação do saldo comercial com a elevação do nível geral do emprego. Em síntese, esse quarto momento vem sendo acompanhado pelo aumento quantitativo das ocupações, especialmente das assalariadas formais, após quase uma década de decréscimo na geração desse tipo de emprego. (POCHMANN, 2008, p. 12-13)

A citação acima resume o período de 1990 a 1999 demonstrando como a inserção dos princípios do neoliberalismo na economia brasileira prejudicou a atividade econômica e a geração de empregos.

Em relação ao mercado de trabalho, a partir de 1990 este sofreu importante processo de modificação: “a desestruturação do mercado de trabalho assumiu maior proporção, com a desaceleração do assalariamento e proliferação de diversas formas de contratação de trabalhadores” e o desemprego avançou rapidamente, sendo que “a cada cem brasileiros que ingressaram no mercado de trabalho, trinta, em média, perderam seu posto de trabalho: o desemprego tornou-se cada dez vezes maior que no período imediatamente anterior.” (POCHMANN, 2008, p. 24 e 25)

Outro aspecto registrado na década de 1990 foi o processo de flexibilização e terceirização da mão-de-obra. A terceirização, ao longo da década de 1990, recebeu grande impulso. “De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio realizada pelo IBGE entre 1995 e 2004, os postos de trabalho terceirizado formal foram os que mais cresceram no total da ocupação do país. O seu ritmo médio anual de expansão foi quase quatro vezes maior que o das ocupações como um todo.” (POCHMANN, 2008, p. 31) Tal crescimento do trabalho terceirizado, além do contexto favorável, pode ser explicado também, pelas precárias condições de contratação e pelo salário que, em 2005, era cerca de dois terços da remuneração média dos empregados formais.

Quanto ao desemprego estrutural, outro elemento novo no contexto do neoliberalismo a partir de 1990, é que ele tem por “característica a longa duração da ociosidade da mão-de-obra vinculada à modalidade de inserção do país na economia global;” sendo que, se o desemprego conjuntural, que está associado ao nível de atividade econômica, “pode ser revertido mais facilmente com a elevação do ritmo de crescimento das atividades produtivas, o desemprego estrutural requer mudanças importantes no interior do padrão de relacionamento com a globalização.” (POCHMANN, 2008, p. 35)

Assim, o desemprego estrutural constitui-se numa realidade nova para a economia brasileira globalizada. Este, segundo Pochmann (2008, p. 36), apresenta três formas distintas de manifestação no Brasil: *desemprego repetitivo*, que se constitui numa instabilidade na ocupação e recorrência do desemprego muito presente na população juvenil em decorrência da dificuldade de transição do sistema escolar para o mundo do trabalho; o *desemprego de conversão* que ocorre na população com 25 a 45 anos de idade e configura-se quando, mesmo com maior escolaridade, o trabalhador ao perder o emprego tem uma maior dificuldade de retorno a equivalente situação laboral; e o *desemprego de exclusão*, que está associado ao perfil das pessoas com quarenta anos ou

mais e configura-se quando o trabalhador encontra grande dificuldade de retorno ao mercado de trabalho em um posto compatível ao anterior, mesmo com grande escolaridade, ou seja, existe um preconceito etário na hora da contratação.

Os dados relativos ao mundo do trabalho no Brasil, no contexto do neoliberalismo a partir de 1990 acima apresentados resumidamente, demonstram os vários impactos no trabalho e a conseqüente perda para os trabalhadores. Não só na cidade, mas também no campo, os efeitos foram prejudiciais para os trabalhadores.

A política do governo Collor para a agricultura, agropecuária e para a questão agrária no Brasil em geral, nesse período, também apresentou um quadro desfavorável para os trabalhadores, segundo Graziano da Silva (1996, p. 141): “Na verdade, a ‘nova política agrícola’ anunciada no primeiro ano do governo Collor, menos que uma opção ideológica pelo mercado, foi premida pela crise fiscal do Estado brasileiro. De fato, o ‘desmonte’ e enxugamento da máquina governamental se deveu em muito à falta de disponibilidade de recursos.”

Já segundo Dias (1992, citado por GRAZIANO DA SILVA, 1996, p. 141-142), os traços da nova política agrícola neoliberal foram os seguintes:

Incentivos e privações serão regulados pelo mercado; mesmo a política de preços mínimos fica subordinada a um período de espera, onde os estoques serão regulados pelo mercado (...); O mercado agropecuário tem seu centro hegemônico na estrutura comercial e industrial. Bolsas de mercadorias e empresas agroindustriais são os novos agentes responsáveis pela administração dos subsídios e estoques (...); Remanescentes do sistema de discriminação do setor agrícola para favorecer a industrialização começam a ser eliminados (...); O enclave do sistema cooperativo ganha nova oportunidade de organizar seu próprio sistema financeiro, vencendo aparentemente uma longa batalha contra as autoridades monetárias; O “fundo de commodities”<sup>27</sup> é uma tentativa na direção de criar uma oportunidade de captação de recursos externos para financiar a comercialização doméstica.

---

<sup>27</sup> Commodity significa mercadoria em inglês, mas nas relações comerciais internacionais, o termo Commodities designa um tipo particular de mercadoria em estado bruto ou produto primário de importância comercial, como café, soja, chá, lã, algodão, juta, estanho, cobre, etc. que são negociadas no mercado internacional, ou seja, mercado de commodities. Por serem as commodities produtos de grande importância no comércio internacional, seus preços são ditados pelas cotações dos principais mercados. O “fundo de commodities” então, designa os recursos provenientes dessas negociações. (SANDRONI, 2000)

Assim, a agenda neoliberal para a agropecuária se baseia no mercado e a “redução de recursos para as políticas tradicionais, como a de crédito e preços mínimos, implica excluir grande número de produtores rurais, afetar o nível da produção agrícola e gerar instabilidade não só na agricultura, como na execução da política econômica de modo geral” (GASQUES & VILLA VERDE, 1991, p. 251 citado por GRAZIANO DA SILVA, 1996, p. 145). É neste cenário que fica difícil para o país implementar qualquer projeto de desenvolvimento social.

No tocante aos limites internos para a implementação de um novo projeto de desenvolvimento, segundo Graziano da Silva (1996), um deles é o fato de que, diferentemente da década de 1980, nos anos de 1990 a modernização da agropecuária brasileira contou com o apoio do Estado, ou seja, a diminuição e a retirada dos investimentos públicos nesse setor, significou por exemplo, o sucateamento de diversos institutos de pesquisa mantidos pelo poder público. No campo, esta política significou a “diferenciação do campesinato”, que segundo Graziano da Silva (1996, p. 173-174)

(...) desenha-se uma polarização crescente: de um lado, numa perda gradativa do papel produtivo dos segmentos mais pobres de pequenos produtores, de modo a converter a terra que possuem em mero local de moradia ou, quando muito, produção para autoconsumo da família; de outro, uma tecnificação crescente dos produtores familiares integrados aos complexos agroindustriais, aliando um patrimônio imobilizado cada vez maior a menores níveis de autonomia na organização de seu próprio processo produtivo.

É interessante a expressão utilizada por Graziano da Silva (1996), ou seja, contínua recriação/destruição de pequenos produtores pauperizados, pois ela demonstra que como na cidade, também no campo, o ideário neoliberal recria formas de ocupação e destrói outras, tendo em vista adaptar os trabalhadores rurais à nova dinâmica de produção neoliberal do campo. As mudanças no campo, a partir de 1990, segundo Pochmann (2008, p. 149), compreenderam os seguintes aspectos:

(...) reversão do setor estatal na produção de componentes agrícolas e de regulação da competição no campo, bem como a reestruturação do setor agropecuário em direção às normas do mercado; (...) maior acirramento da competição na atividade agropecuária, em um ambiente demarcado pela redução da área plantada, do pessoal ocupado e da participação relativa do setor no PIB; (...) aumento da concorrência dos produtos domésticos com os produtos importados, em geral produzidos com técnica mais moderna, quando não subsidiados na origem, como no caso de Estados Unidos e Europa; (...) a revisão do papel do Estado no meio rural, com destaque para o enfraquecimento do Ministério da Agricultura e de instituições públicas de apoio à agropecuária, como o Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA), o Instituto Brasileiro do Café (IBC), a Embrater, a Embrapa, a Cibrazem, entre outras;

Com a retirada do Estado da coordenação das políticas públicas para o campo e com a abertura comercial e financeira, promovendo uma maior exposição do setor agrícola à concorrência externa, causando impactos inegáveis nos preços, quantidades e qualidade dos bens e serviços rurais, o setor agropecuário empresarial busca maior aproximação com o agronegócio, fortalecendo a difusão de métodos de gestão voltados à inserção competitiva no exterior. (POCHMANN, 2008)

Segundo Zimmermann (2010, p. 7), ao longo das décadas de 1980 e 1990, os três fatores que possibilitaram a mobilização camponesa e a conseqüente violência entre as partes foram:

a) Modernização da agricultura a partir do regime militar – o ‘milagre econômico’ fez com que o país crescesse rapidamente e a inflação caísse vertiginosamente. Porém, grande parte da população foi prejudicada, não conseguindo alcançar esse patamar de crescimento e tendo que se mudar para centros urbanos. As escolas da teoria de conflitos concebem que a difícil situação dos camponeses os pressionou à resistência contra donos de imensas terras e contra o estado (PAIGE 1975, WOLF 1969, SCOTT 1976, MIGDAL 1974). b) Livre ação de organizações religiosas na mobilização de camponeses, com a criação das comunidades eclesiais de base em regiões rurais que não estavam assistidas anteriormente (MAINWARING, 1986). Elas começaram a servir as regiões rurais muito antes da abertura política para outras organizações (sindicatos *verdadeiramente* representativos e partidos políticos) com o propósito de conscientizar os camponeses de seus direitos. c) Oportunidade política por meio da transição ao regime democrático, com a tolerância de atuação de diversas ONGs representativas e sindicatos de categoria a defender seus membros. Até “os camponeses começaram a perder o medo de lutar contra o estado” (STEDILE, 1997, p. 70).

Mesmo com um contexto de maior liberdade para a luta, demarcando campos de interesse bem distintos, os movimentos sociais no campo não conseguiram grandes avanços na década de 1990 em relação à reforma agrária por desapropriação. Para os anos 2000, a esperança era de que o governo eleito por uma maioria dos trabalhadores pudesse avançar na política agrária, mas é o agronegócio<sup>28</sup> que passa a se organizar a partir do final da década de 1990 para ser, na década de 2000, a nova forma de organização do setor agropecuário empresarial brasileiro, inclusive com o apoio do governo Lula.

Em relação ao MST, a década de 1990, especificamente no ano de 1995, tem início o terceiro momento do seu processo histórico de constituição. Este momento é o da inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. É o momento de inserção mais direta do MST em questões sociais e políticas de interesse, não somente do conjunto da classe trabalhadora, mas mais amplamente ao conjunto da Nação Brasileira. Este momento tem início no terceiro Congresso Nacional do MST em 1995, que instruiu como bandeira de luta “Reforma Agrária uma luta de todos” e passou a considerar outras lutas do povo brasileiro como lutas do MST. O que determina este momento é que sempre “o MST procurou desenvolver em sua base social a compreensão sobre os componentes estruturais da luta pela Reforma Agrária e sua relação com o conjunto dos problemas da sociedade.” (CALDART, 2005, p. 144) Em setembro de 1996, por exemplo, em comemoração a Semana da Pátria, o MST lançou um Manifesto ao Povo Brasileiro no qual afirmava algumas ideias básicas sobre esse novo momento. O texto inicial do cartaz desta campanha começa assim: “*Somos sem terra. Somos trabalhadores e sonhamos com um Brasil melhor para todos. Mas na sociedade brasileira atual é negado ao povo o direito de vida digna...*”. (CALDART, 2004, p. 146)

No que se refere à forma organizativa do MST, segundo Stédile (1997, p. 104), foram adotados os seguintes princípios: **vinculação permanente com as massas**, compreendendo que não é possível organizar um movimento social sem enraizamento nas massas; **lutas de massas**, ou seja, envolvimento do maior número possível de pessoas; divisão de tarefas, todos trabalhando em forma de comissões; disciplina, o

---

<sup>28</sup> Segundo Fernandes (2008) o agronegócio é um conjunto que reúne, de formas diferenciadas, os sistemas agrícola, pecuário, industrial, mercantil, financeiro, tecnológico, científico e ideológico sob o controle de corporações nacionais e transnacionais. É um fenômeno típico dessa década e decorre em função da globalização da questão agrária com a territorialização das corporações transnacionais para vários países.

trabalho inclui métodos que incorporam a disciplina, o respeito às decisões coletivas, como princípio organizativo fundamental; **formação de quadros e o desenvolvimento da mística**, como liturgia para motivar a base.

Quanto à proposta de reforma agrária do MST, Stédile (1997) diz que a proposta inicial era muito simplista, pois achavam que fazer reforma agrária era unicamente distribuir a terra e destruir o latifúndio. Porém, a complexidade do problema agrário brasileiro, bem como o avanço do capitalismo no campo, intensa urbanização da sociedade brasileira, modernização tecnológica, dependência econômica ao capital estrangeiro e a abertura do mercado e sua subordinação aos interesses externos, trouxeram uma complexidade maior na luta pela terra, levando à revisão do modelo de reforma agrária a ser adotado e também dos princípios que a norteariam.

Nesse sentido, o 3º Congresso Nacional do MST, realizado em Julho de 1995, a partir de um processo de análise e debate em torno da realidade e das características da agricultura brasileira, construiu uma nova visão de Reforma Agrária, compreendendo três aspectos básicos:

A) O significado de uma reforma agrária na sociedade atual, que compreendia os seguintes pontos: garantia de trabalho para todos os trabalhadores rurais, com distribuição de renda mais justa; produção de alimentação barata, farta e de qualidade para toda a população, garantindo segurança alimentar para toda a sociedade brasileira; garantia de bem-estar social e melhoria das condições de vida de forma igualitária para todos os trabalhadores brasileiros; busca permanente de justiça social e de igualdade de direitos em todos os aspectos: econômico, político, social, cultural e espiritual; difusão e prática de valores humanistas e socialistas nas relações entre as pessoas; criação de condições objetivas para participação igualitária da mulher na sociedade; preservação e recuperação dos recursos naturais, como solo, águas e florestas; desenvolvimento da agroindústria e da industrialização no interior do país, descentralizando e gerando maiores oportunidades de progresso, renda e emprego, especialmente para a juventude. B) democratização da propriedade da terra como base fundamental, sendo seus requisitos os seguintes: reorganização da propriedade das terras próximas às cidades, viabilizando o abastecimento de forma mais barata e o acesso à infra-estrutura social básica ou à sua construção; definição de um tamanho máximo para a propriedade rural e das formas de propriedade existentes, dependendo da vocação natural e das perspectivas de desenvolvimento de cada região do país; regularização da terra de todos os pequenos produtores familiares que vivem, hoje, como posseiros; democratização do acesso aos meios de produção necessários na agricultura; controle pelo Estado e



pelos trabalhadores da extração de madeira e de outros recursos naturais para o benefício de toda a população; proibição de que os bancos, empresas estrangeiras e grupos econômicos que não dependem da agricultura, possuam terras; garantia da propriedade da terra e de sua função social através de várias formas de titulação e legitimação, tais como: concessão de uso, propriedade definitiva, título coletivo; proibição de cobrança de arrendamento da terra; proibição da venda de lotes pelos beneficiários da reforma agrária; democratização do uso e acesso às águas, em especial na região do semi-árido nordestino, garantindo o uso coletivo por todas as comunidades para sua subsistência e produção; penalização e retomada das terras mal utilizadas ou em dívida com impostos; distribuição das terras públicas e devolutas (da União e dos Estados); C) Características básicas de um programa de reforma agrária: modificação da estrutura da propriedade da terra; subordinação da propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e aos objetivos da sociedade; garantia de que a produção agropecuária esteja voltada para a segurança alimentar e o desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores; apoio à produção familiar e cooperativa, com preços justos, crédito acessível e seguro agrícola; aplicação de um programa especial de desenvolvimento para a região do semi-árido; desenvolvimento de tecnologia adequada à realidade brasileira, preservando e recuperando os recursos naturais, como um modelo de desenvolvimento agrícola auto-sustentável; busca de um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida e acesso a todos, da educação, cultura e lazer. ( STÉDILE, 1997, p. 106-108)

Essa nova compreensão da Reforma Agrária não só amplia o seu significado, no sentido de exigir do Estado condições de manutenção dos assentados nos assentamentos, como apresenta bandeiras de luta que inserem a discussão e os benefícios da Reforma Agrária para toda a sociedade, ou seja, a sociedade precisa compreender que a partir do momento em que boa parte da população rural se fixar na terra através da Reforma Agrária, uma parte dos problemas sociais tendem a se resolver, como por exemplo, as favelas nas grandes cidades que aumentam, em parte, em função do êxodo rural promovido pela saída do homem do campo por falta de condições de produzir na sua própria terra.

No entanto, a política agrária do governo FHC, a partir da segunda metade da década de 1990, segundo Fernandes (2003, p. 12) “foi intensificada com a criação de novas políticas compreendidas pela criminalização das ocupações e na implantação do Banco de Terra, na extinção da assistência técnica e na mudança do modelo de linha de crédito agrícola para a agricultura camponesa, que prejudicou o desenvolvimento

socioeconômico dos assentamentos rurais.” A solução para a questão da terra se orienta em função do desenvolvimento do capitalismo e assim, “os elementos, em que os trabalhadores têm perspectiva de enfrentamento e resistência nos espaços políticos, são transferidos para o espaço econômico, onde a resistência é reduzida.” E, “os elementos constituídos de identidade política e histórica são substituídos por novos elementos, para a produção de outra identidade e outra história. (...) O governo FHC “instituiu a ideia de *“novo mundo rural”*, utilizando a noção de desenvolvimento sustentável, mercantilizando a questão agrária, colocando-a no território do capital, onde os camponeses são plenamente subalternos.” (FERNANDES, 2003, p.12)

A política do Banco da Terra<sup>29</sup>, patrocinada pelo Banco Mundial, colocou a questão agrária no âmbito do mercado, limitando as negociações políticas às condições oferecidas pelos negócios do mercado. Outro aspecto foi a ofensiva repressora às ocupações e a criminalização do movimento.<sup>30</sup> O Massacre de Corumbiara, em agosto de 1995, o de Eldorado dos Carajás, em abril de 1996 e o assassinato de cinco trabalhadores rurais Sem Terra no Acampamento Terra Prometida, no município de Felisburgo/MG<sup>31</sup>, demonstram como os governos estaduais, aliados ao governo federal, respondiam às ocupações.

A redefinição da luta pelo MST, portanto, parte da compreensão de que diante das conseqüências do governo de FHC para o movimento social do campo e para o país e do isolamento ao qual esse governo quis submeter o MST, existia a necessidade de ampliar as bandeiras de luta e mostrar à sociedade brasileira a verdadeira política desse governo para o campo e para o país. Nesse sentido, a Marcha à Brasília em 1997 conseguiu dar uma grande visibilidade na imprensa e aumentar o apoio da sociedade brasileira ao MST.

---

<sup>29</sup> O Banco da Terra consiste em uma política oficializada em 1999 pelo governo FHC para compra de terras, destinadas à implantação de assentamentos rurais. O banco estabelece uma linha de crédito fundiário, controlada pelo BNDES, que também contará com recursos do Banco Mundial.

<sup>30</sup> O processo de repressão vivido pelo MST no governo FHC e o tratamento dado ao mesmo por uma parte dos meios de comunicação leva à identificação do Movimento com atos de banditismo. Ao termo *ocupação*, utilizado pelo Movimento, a imprensa sobrepõe o termo *invasão*. Em Gonsaga (2004) faz referência a um processo de criminalização do MST, por parte do governo FHC, em ações articuladas com os governos dos estados. Zimerman (2010) discute a violência agrária nos governos democráticos com dados do Brasil e das regiões.

<sup>31</sup> O massacre de Felisburgo ocorreu no dia 20 de novembro de 2004, quando pistoleiros armados atacaram o acampamento Terra Prometida, na fazenda Nova Alegria, no município de Felisburgo, vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. O ataque resultou na morte de cinco Trabalhadores Rurais Sem Terra: Iraguair Ferreira da Silva (23 anos), Joaquim José dos Santos (49 anos), Miguel José dos Santos (56 anos), Juvenal Jorge da Silva (65 anos) e Francisco Nascimento Rocha (72 anos).

Em relação à constituição do MST no estado de Minas Gerais nesse período, o processo de ocupação continua e em 1993 o Movimento decide se instalar na região do Vale do Rio Doce. A ocupação dessa região teve início com a ocupação da Fazenda Califórnia, hoje Assentamento Primeiro de Junho. Uma liderança estadual do MST em Minas Gerais assim descreve a ocupação:

Então viemos e ocupamos a fazenda Califórnia em Limeira, que hoje é o assentamento 1º de Junho, porque foi dia 1º de Junho de 96(virou assentamento). Então a partir dessa ocupação, que foi uma ocupação vitoriosa, um fator interessante e importante a ser citado, porque quando tínhamos essa região ser palco de novos conflitos, como foi na década de 70, nós conseguimos conquistar sem grandes conflitos. A população de Tumiritinga, a princípio um tanto assustada, mas tivemos o apoio, a receptividade e esse apoio foi muito importante, inclusive, parte das famílias, hoje assentadas, do assentamento Cachoeirinha que na época era junto aqui e conseguimos conquistar essa fazenda que já era desapropriada desde 85, ficou mais 5 anos desapropriada e a partir daqui foi a fazenda dos Ministérios. Foram duas conquistas muito importantes para o MST se instalar aqui, a fazenda Califórnia que é um latifúndio grande, 13 mil e 600 hectares, difícil de ser desapropriada, mais de 5 anos desapropriada, mas não conseguia efetivar o assentamento e em seguida a fazenda Ministérios que tinha sido palco de negociação com o governo Newton Cardoso e que não ocorreu. (Integrante da Coordenação Estadual do MST/MG)<sup>32</sup>

Em agosto de 1994, o Movimento ocupou a Fazenda Ministério; após vários conflitos, as famílias acampadas foram assentadas em 1997, onde hoje é o Assentamento Oziel Alves Pereira. O nome desse assentamento foi uma homenagem a um dos militantes do MST assassinado no Massacre de Eldorado dos Carajás. Esta fazenda era de propriedade do governo federal e possui 1.900 hectares. Conta hoje com 40 famílias vivendo em regime de agrovila.

A partir de 1996 o MST parte para as ocupações no Sul de Minas e outras regiões do estado, enfrentando as adversidades e diversidades que caracterizam cada uma das regiões do estado de Minas Gerais. Conta uma liderança do MST em Minas Gerais:

---

<sup>32</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 20 de setembro de 2009.

Bom já em 96 então, nós chegamos para cá; a gente ampliou para outros espaços, fomos para a região sul, Sul de Minas; conquistamos lá a Fazenda Jatobá, hoje é o assentamento Primeiro do Sul, na cidade de Campos do Meio e também hoje uma região um pouco maior. No sul de Minas temos mais dificuldade de expandir, pela própria característica do Sul de Minas, tem muita propriedade, a fazendeirada, mas assim, com aquela cultura de quase não faltar o trabalho para os assalariados na cunha do café, enfim, hoje temos lá 3 assentamentos só e mais 2 acampamentos no Sul de Minas. (Integrante da Coordenação Estadual do MST/MG)<sup>33</sup>

A primeira ocupação aconteceu em 1996, na Fazenda Jatobá, situada no município de Campo do Meio, onde atualmente é o Assentamento Primeiro do Sul.

Já no Triângulo Mineiro, segundo Gonsaga (2004, p. 43) “O processo de consolidação do MST [...] teve suas particularidades. Foi a Regional em Minas onde os Sem-Terra mais foram reprimidos.” Segundo uma liderança estadual do MST em Minas Gerais:

Nós já tínhamos anteriormente, em 89, tentado uma articulação naquela região, que não prosperou e em 96 nós retomamos a organização lá no Triângulo e a partir daí então o movimento conseguiu se firmar, embora também uma região muito difícil para organizar, pois tem uma cultura, eu não sei se diria cultura, uma prática divergente muito forte - eu não sei explicar - que originou não sei, 16 ou 18 movimentos camponeses lá na região, de orientação diferente. Então dificulta, como é que você vai unificar com tantas concepções bem diferentes. Eu estou em dúvida, mas a última informação quando nós conversamos na nossa análise de conjuntura, a nossa direção regional confirmou exatamente isso: que eram 16 movimentos. (Integrante da Coordenação Estadual do MST/MG)

Segundo Gonsaga (2004), a organização do MST na região da Grande Belo Horizonte se deu a partir da ocupação de uma fazenda no município de Betim, em 1997, sendo as famílias assentadas em seguida. A partir dessa conquista, algumas pessoas desse assentamento começaram a se organizar, formando um núcleo, que passou a discutir a formação de lideranças e os trabalhos de base. Em seguida, se organizaram e ocuparam, em julho de 1999, a Fazenda Ponte Nova, também no município de Betim, originando o Acampamento Dois de Julho, atualmente assentamento. Após efetuarem o cadastro das famílias, contataram a Direção Estadual do MST para acompanharem o processo. E foi assim que, em 1999, o MST/MG estruturou a Regional Grande Belo Horizonte.

---

<sup>33</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 20 de setembro de 2009.

(GONSAGA, 2004, p. 45) As regiões mais novas do MST em Minas são a região Norte de Minas e a região da Zona da Mata que segundo uma liderança estadual do MST/MG:

(...) a região do Norte de Minas que pelas características dela de grandes latifúndios, nós conseguimos massificar até muito rápido. Hoje eu diria que é a segunda região em termos de massificação, é uma região muito boa e lá também tem o movimento da Liga. A região da Grande BH. A região lá se não me engano é a segunda região e lá também tem outro movimento que é o da Liga, que está atuando e a Região da Grande BH. Eu falei que a mais nova região é a Norte de Minas, mas tem uma mais novinha que é a Zona da Mata que nós estamos trabalhando junto com a Grande BH. Então a Zona da Mata é a mais novinha com um assentamento e um acampamento. (Integrante da Coordenação Estadual do MST/MG)<sup>34</sup>

Na Região Norte de Minas o MST está organizado desde 2002. A primeira ocupação foi na Fazenda Ponte Nova Caatinga, que recebeu o nome de Acampamento Eloy Ferreira da Silva, no município de São Francisco. As demais ocupações só aconteceram a partir de 2003.

Na Região da Zona da Mata<sup>35</sup> o MST iniciou a ocupação e organização em 2005, com a Brigada Manuel Marulanda, quando foi ocupada a primeira área no município de Visconde do Rio Branco, onde hoje localiza-se o Assentamento Olga Benário, com 30 famílias. Em seguida, em 2006, foi ocupada uma fazenda em Santana de Cataguases (distrito de Cataguases), sendo atualmente o acampamento Francisco Julião, com 12 famílias e em processo final de desapropriação. No dia 25 de Março de 2010, foi ocupada a Fazenda Fortaleza de Santana, no município de Goianá, com 50 famílias. O Acampamento recebeu o nome de Dênis Gonçalves e está com 100 famílias.

Em relação ao apoio dos movimentos sociais da região, contam com o apoio dos sindicatos dos professores, têxteis, metalúrgicos, correios e bancários e, também, com o apoio da Universidade Federal de Juiz de Fora e Viçosa e com a parceria e apoio do Comitê Central (um conjunto de movimentos populares de Juiz de Fora).

---

<sup>34</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 20 de setembro de 2009.

<sup>35</sup> Tendo em vista que esta regional organizou-se em 2005, os dados sobre seu processo de ocupação e organização foram obtidos via e-mail, com Ludmila Bandeira, no dia 28 de setembro de 2010, uma vez que a coordenação estadual não os tinha sistematizados junto aos dados das outras regionais que me foram passados anteriormente.

A Regional Zona da Mata é composta, portanto, por três áreas: Um assentamento (Olga Benário) e dois acampamentos (Francisco Julião e Dênis Gonçalves), num total de 150 famílias entre acampadas e assentadas.

Sendo assim, o processo de organização do MST em Minas Gerais, contou com momentos de avanços e de dificuldades e em relação à forma, primeiro preocupou-se em expandir o movimento pelo estado e depois organizar por região. Segue o que diz a liderança estadual sobre este processo:

Do ponto de vista expansivo, ponto de vista de organização, o movimento teve vários momentos de avanço e momentos de mais dificuldades. Eu só lembro que o período de 85, do período da criação até 90, foi o período de maior dedicação, a parte mais expansiva mesmo de apostar nas ações, de construir novas regionais. Na época a gente nem tinha essa concepção de organizar por regionais, era de expandir o MST. Depois que a gente começou a pautar mais essa questão geográfica, de organizar por região, a partir então de 90 - de 90 a 92 - investimos, como foi também a nível nacional, nós investimos na parte de organização dos assentamentos, da cooperação agrícola. (Integrante da Coordenação Estadual do MST/MG)<sup>36</sup>

Atualmente, então, o MST em Minas Gerais está organizado em sete regiões<sup>37</sup>: Mucuri-Jequitinhonha (as regiões do Mucuri e do Jequitinhonha continuam sendo considerada uma), Vale do Rio Doce, Sul de Minas, Triângulo, Norte, Grande Belo Horizonte e Zona da Mata.

---

<sup>36</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 20 de setembro de 2009.

<sup>37</sup> O anexo 7 contém quadros de cada região com as respectivas cidades, assentamentos e acampamentos e dados sobre a existência de escola ou turmas isoladas. Este quadro foi atualizado com dados da coordenação estadual, repassados em agosto de 2010 e dados organizados por Gonsaga (2009) até o ano de 2004. As informações sobre as escolas e turmas isoladas foram adquiridas com um membro da Coordenação Estadual de Educação do MST/MG e atualizadas no Encontro de Educadores da EJA do MST ocorrido em maio de 2009.

### ***2.1.3 A crise dos anos 2000 no Brasil – efeitos sobre o trabalho na cidade e no campo***

Segundo Singer (2009, p.66) a presente crise teve origem no estouro de uma bolha imobiliária nos Estados Unidos que foi provocada “pela provisão competitiva de crédito a cada vez mais compradores de habitações, gerando uma demanda em contínuo aumento por imóveis, cujos preços não cessaram de subir durante cinco anos. A alta dos preços dos imóveis realimentava a bolha, fazendo que os seus efeitos afetassem o conjunto da economia.”

A propagação da crise pelo mundo se deu, pelo fato de que os novos proprietários utilizavam a valorização dos seus patrimônios como garantia para tomar mais empréstimos, o que causava gastos adicionais que transmitiam a alta a outros setores econômicos. O aumento da demanda por mais consumo alcançava também os produtos importados, o que fazia com que os efeitos da bolha imobiliária estadunidense se propagassem pelo mundo. Segundo Gontijo; Oliveira (2009, p. 6):

No caso da crise internacional gerada a partir da “bolha” das hipotecas subprime, é possível encontrar entre os analistas várias explicações sobre as suas origens. Não poucos têm atribuído essa responsabilidade às baixas taxas de juros que foram mantidas pelo Federal Reserve (FED) para reanimar a economia, após o estouro da “bolha” da internet, em 2000, e dos ataques terroristas ao WTC, em 2001, o que teria levado à formação da “bolha”. Outros têm destacado a fraqueza da regulamentação do sistema financeiro, especialmente a partir da década de 1990, o que teria possibilitado um grande crescimento do “sistema bancário paralelo”, desregulamentado, que conseguiu produzir, por meio de seu poder de alavancagem e da criação de novos e sofisticados produtos financeiros, uma expansão da liquidez e do crédito muito acima da capacidade da economia de gerar riqueza real. Este desequilíbrio teria se tornado insustentável quando ruíram as bases dessa equação, com queda do preço dos imóveis residenciais e o aumento progressivo da inadimplência no ramo das hipotecas.

Porém, os mesmos autores dizem que apesar de serem causas aparentes que ajudam no entendimento da crise, elas devem ser articuladas num processo complexo e “devem ser buscadas na crescente especulação financeira – resultante da etapa de globalização financeira do capitalismo, fenômeno que tem se manifestado desde o final da década de 1970 – frente ao declínio relativo da taxa de lucro no período recente.” (GONTIJO; OLIVEIRA, 2009, p. 6)

Ou seja, a crise remonta à intensa especulação financeira, processo que se constitui de “compra/venda de ativos financeiros – títulos de crédito e direitos de contratos financeiros com vistas a se obter ganhos com mudanças esperadas dos preços ou rendimentos desses ativos. Invariavelmente está associada à acumulação de riqueza financeira, cuja lógica, ao se desconectar das suas bases “reais”, torna inevitáveis os ajustes na forma de crises mais ou menos violentas.” (GONTIJO; OLIVEIRA, 2009, p. 6) Do ponto de vista do tipo de investimento do capital, significa o aumento dos investimentos na compra de ativos financeiros. Segundo Beinstein (2001):

Nos Estados Unidos, em meados da década de 1990, as ações representavam 50% dos ativos das empresas, e a participação dos “investidores institucionais” no capital empresarial aumentou de maneira significativa.

(...) Na França, em 1979, o conjunto de empresas destinava 78% de seus recursos a investimentos produtivos e cerca de 3% à compra de ativos financeiros. Em 1989 as proporções haviam mudado de maneira decisiva: os investimentos em produção tinham baixado para 47% dos recursos e a compra de ativos financeiros havia saltado para 36%. (BEINSTEIN, 2001, p. 133)

Assim, a principal causa da crise está na contração do capital produtivo e expansão do capital especulativo. Ou como dizem Gontijo; Oliveira (2009, p. 7): “Particularmente a partir de princípios da década de 1990, à medida que a base “real” se contraía e a riqueza “virtual” se expandia, o crédito, em abundância, foi se tornando fácil e barato, abrindo as portas do “paraíso” do consumo e da aquisição de imóveis, principalmente nos EUA, que mantiveram as taxas de juros em níveis rastejantes até maio de 2004”.

Porém, este período de hegemonia do capital financeiro em escala global, ao mesmo tempo em que “fortalecia novamente a crença no poder auto-regulador do mercado, a capacidade criativa das instituições financeiras em gerar novos produtos e em multiplicar, via alavancagem, o crédito e a liquidez da economia, ampliava-se, de forma crescente (...) a instabilidade sistêmica, com a formação de ‘bolhas’ sucessivas de ativos desembocando em crises mais ou menos violentas.” (GONTIJO; OLIVEIRA, 2009, p. 7)



As crises, portanto, advém do processo de especulação financeira intensa que se apoia em uma riqueza “virtual” e não “real”. Mas a lógica da especulação, “segundo alguns autores como Minsky e Marx, representa, por mais irracional que possa parecer, uma manifestação extremada da lógica mesma do capitalismo, vinculando-se à sua própria *raison d’être*.” (GONTIJO; OLIVEIRA, 2009, p. 10). Segundo estes autores, Marx, ao contrário de Keynes e Minsky, tem uma teoria que dá conta de explicitar as crises financeiras. Nesse sentido:

Na explicação marxista, a especulação financeira se conjuga com a queda da taxa de lucro e a acumulação de estoques, num processo complexo em que o ímpeto da acumulação de capital ultrapassa tanto as estreitas bases do consumo das massas quanto os requerimentos das inter-relações setoriais graças ao crédito, que assume assim, conjuntamente com o capital fictício e a tendência à queda da taxa de lucro, posição estratégica na geração das crises. (GONTIJO; OLIVEIRA, 2009, p. 14)

Para estes autores Marx (1867, v. I Cap. I, p.149-156), admite que o crédito que nasce da venda baseada na promessa de pagamento e se desenvolve numa rede de relações creditícias, substituindo o dinheiro, tem natureza contraditória pois,

Se a venda por dinheiro permite confirmar, ainda que a posteriori, que a mercadoria produzida (valor de uso) é necessária socialmente (tem valor), o mesmo não acontece com a venda a título de crédito, até porque a mudança das condições econômicas pode tornar insolvente o comprador-devedor. Com isso, perde-se o trabalho concreto gasto na produção da mercadoria, não porque a mesma não se venda, mas porque o pressuposto de que o comprador teria condições de honrar a promessa de pagamento – que, diga-se de passagem, escapa ao seu controle – não se verifica. (GONTIJO; OLIVEIRA, 2009, p. 14)

Essas seriam as razões, segundo estes autores, pelas quais Marx (idem, p.152) diz “que a função do dinheiro como pagamento de dívidas e, portanto, de crédito, “envolve uma contradição direta”, a qual se manifesta” na fase especial das crises industriais e comerciais chamadas de crise de dinheiro”. (p. 14-15) Essa especulação já apresentada por Marx (por exemplo, nos livros I e III do Capital), onde o mesmo já introduzira o capital fictício, segundo Chesnay (2008, citado por GONTIJO; OLIVEIRA, 2009, p.15)” fez com que Marx avançasse na análise das crises de natureza financeira

propriamente ditas - que, é claro, não assumiram, na sua época, as dimensões das crises financeiras do século XX e do século atual”, mas serve como teoria explicativa das crises do capitalismo contemporâneo. Enfim:

É este capital fictício que, convertido, na interpretação dada por Carcanholo & Nakatani (1999), em **capital especulativo parasitário**, antinômio do *capital produtivo* e produtor de crises econômicas, desemprego e miséria, é também o capital que, no processo atual de globalização financeira, passou a subordinar o **capital industrial**, tornando-se dominante no processo, com a velocidade com que dele se distanciou e com a magnitude que adquiriu, apoiado na dívida pública e no sistema financeiro especulativo. (GONTIJO; OLIVEIRA, 2009, p. 16)

Assim é que a análise que se fará nesta tese, da realidade do trabalho e das discussões sobre a categoria trabalho, se pautará nesse contexto e nessa perspectiva de análise da crise, ou seja, da subordinação do capital industrial ao capital especulativo parasitário, como apontado pelos autores citados com base na teoria marxista aqui apresentada. Outro ponto é que,

(...) o crescimento dessa riqueza financeira exige para materializar-se: i) de fatias crescentes do excedente produzido pelo capital produtivo, enfraquecendo as forças da acumulação e mantendo o sistema em crise; ii) do uso do Estado como instrumento de conversão dessa riqueza fictícia em riqueza real, por meio de severos ajustes de suas finanças, visando capacitá-lo a honrar pagamentos de seus juros e transferindo-lhe parcela da riqueza real extraída da sociedade, através de cobrança de impostos, e de sua sustentabilidade. Em ambos os casos, enfraquecem-se as forças da reprodução global do capital, colocando o sistema em risco: sem expansão adequada do capital produtivo, limitam-se as possibilidades de crescimento do valor e da produção de mais-valia e, portanto da riqueza real, acirrando os conflitos entre os distintos capitais por sua apropriação; com a redução do papel do Estado como agente de legitimação para cumprir o papel de agente do rentismo, ampliam-se as desigualdades, a exclusão social e as contestações ao sistema “(GONTIJO; OLIVEIRA, 2009, p. 17)

Ou seja, se do final da década de 1970 e, mais precisamente a partir de 1990, a hegemonia foi do capital financeiro, mais recentemente é o capital especulativo que orienta a economia mundial. Mas neste contexto, assiste-se em alguns países, mais

especificamente nos BRIMCs<sup>38</sup>, um processo de reconfiguração do mercado de trabalho e de maior regulamentação do Estado através de diversas políticas econômicas e sociais para minimizar os efeitos da crise.

O Brasil reagiu à crise adotando políticas contracíclicas e acreditou que seria marginalmente afetado. Porém, segundo Velloso *et al* (2009, p. 311), “medindo-se pela produção industrial, o Brasil foi mais afetado do que em qualquer outro episódio de contágio” e, apesar do resultado desfavorável da indústria, “nos últimos 3 anos, o perfil de crescimento do Brasil melhorou enquanto os outros integrantes do BRICC<sup>39</sup> continuam a apresentar taxas de crescimento muito mais elevadas. Contudo, em relação ao seu próprio retrospecto e às realizações dos outros membros do BRICC, o avanço do Brasil foi substancial em dois outros aspectos: na estabilização macroeconômica e na redução das desigualdades. Além disso, nenhum dos países desse grupo apresentou bons resultados na área de meio ambiente.” (VELLOSO *et al*, 2009, p. 47)

Além disso, o Brasil se situa na situação de credor; regulamentou com uma certa eficiência o sistema financeiro; supervisionou fortemente o sistema bancário, o que ajudou a adiar a crise; a dívida do setor público se encontra hoje abaixo de 40% do PIB, as reservas em moeda estrangeira são de US\$ 200 bilhões; e o déficit em conta-corrente é pequeno. “No entanto, as políticas brasileiras que regem as metas de superávit primário e as despesas obrigatórias, determinadas por lei, contribuem para a rigidez orçamentária e impõem limites aos gastos discricionários e à política fiscal anticíclica. O ajuste fiscal depende da receita tributária, que já representa uma elevada taxa de 38% do PIB.” (VELLOSO, 2009, p. 53) Em relação às exportações, “o país se beneficiou de seu amplo mercado interno, o que o ajudou a compensar a acentuada queda nas exportações” (p.57) A queda acentuada nos preços das commodities está prejudicando o Brasil, mas novamente o mercado interno tem oferecido certa proteção. Assim, não dá para dizer que a crise não afetou o Brasil. O fato é que mesmo com medidas que minimizaram os seus efeitos, a indústria foi prejudicada.

---

<sup>38</sup> BRIMCs é a sigla que representa as seis mais importantes nações emergentes da economia global, ou seja, Brasil, Rússia, Índia, México, China e Coreia do Sul (VELLOSO, 2009)

<sup>39</sup> Outra sigla para representar as seis mais importantes nações emergentes da economia global acima citadas.

Porém, segundo uma análise da crise, realizada pelo MST e outros movimentos sociais na Cartilha “Para debater a crise”<sup>40</sup>, esta além de ser profunda e internacional, apresenta as seguintes conseqüências para a classe trabalhadora: desemprego; queda de renda; diminuição dos recursos públicos para educação, saúde e transporte; aumento dos preços dos alimentos; queda dos preços dos produtos dos pequenos agricultores; pressão dos capitalistas por mudanças nos direitos sociais e trabalhistas; aumento da jornada e da intensidade de trabalho; maior carga de impostos sobre os trabalhadores; aumento das tarifas de energia, transporte e água e aumento da inadimplência. Algumas dessas conseqüências se ainda não ocorreram, estão por ocorrer, uma vez que a crise promete ser longa.

Em relação aos efeitos da crise sobre a pobreza<sup>41</sup> e a desigualdade, em 2004 a estimativa de brasileiros que viviam na pobreza saltou de 7,5% da população para 10,4%. Numa análise da pobreza em seis regiões metropolitanas, Pochmann (2009) encontrou os seguintes dados, ou seja, se em abril de 2004 a taxa de pobreza foi de 42,7%, em março de 2009 ela foi de 30,7%. A quantidade de pobres nesse período foi reduzida em quase 4,8 milhões de pessoas. A queda da pobreza nesse período é atribuída à elevação do valor real do salário mínimo e à existência de uma rede de garantia de renda aos pobres, sendo uma delas, o programa Bolsa Família.<sup>42</sup>

Mas o Brasil possui o mais alto percentual de tributação do grupo dos BRICC e seus gastos são os mais elevados em relação aos outros países, sendo que estes gastos são em áreas inadequadas, além de ser o país com o mais baixo percentual de rendimento federal em bens públicos e privados.<sup>43</sup> A China e o Chile, por exemplo, despendem parcelas muito maiores em bens públicos.

---

<sup>40</sup> A Cartilha “Para debater a crise” foi construída para os movimentos sociais que integram várias articulações nacionais, como Assembleia Popular, Coordenação dos Movimentos Sociais – CMP, Via Campesina e movimentos articulados na campanha da ALBA. A primeira edição é de março de 1999.

<sup>41</sup> Os miseráveis compreendem pessoas com renda de até R\$ 61,20 e os pobres pessoas com renda até R\$122,00 (Pochmann, 2010)

<sup>42</sup> O programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Atende 12 milhões de famílias, sendo o limite de repasse de R\$140,00. A depender da renda familiar por pessoa (limitada a R\$140,00), do número e da idade dos filhos, o valor do benefício pode variar de R\$22,00 a R\$200,00. Disponível em [www.mds.gov.br](http://www.mds.gov.br), acesso em 30/09/2010.

<sup>43</sup> Segundo Vinod Thomas in Velloso (2009), bens públicos abrangem ciência e tecnologia, transporte, educação, saúde e segurança pública. Bens privados incluem os subsídios para a iniciativa privada(isenção de impostos), energia, trabalho, indústria e aposentadorias/pensões.

O fato é que, apesar de alguns índices positivos no enfrentamento da crise, bem como em relação à política econômica que tem sido implementada, tendo em vista manter o processo de reprodução do capital, o Brasil ainda apresenta diversos problemas sociais e ainda se mantém como a nação latino americana com a maior desigualdade social.<sup>44</sup> Os problemas relativos ao mundo do trabalho e a questão agrária, ainda se mantêm neste início de século XXI, tendo como consequências o aumento da violência urbana e rural, aumento da precarização e informalização do mercado de trabalho, diminuição do número de pessoas ocupadas no campo, o que tem provocado a saída de um grande contingente para as cidades.

Segundo Pochmann (2009, p. 40), a inflexão no ciclo econômico recente no Brasil teve como consequência em linhas gerais: queda de mais de 4% do Produto Interno Bruto (PIB) entre o último trimestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009; o setor industrial apresentou redução de 11,6%, nesse mesmo período, o setor agropecuário com leve expansão de 0,6% e o setor terciário com crescimento de 4,2%. Sendo que o setor industrial foi o principal responsável pela inflexão na evolução do PIB. Mesmo com a recessão industrial, há situações distintas entre os setores de atividade, ou seja, o setor industrial responde por 31% da produção e 22% da ocupação e o setor de serviços responde por 2/3 da produção e quase 60% da ocupação nacional em expansão. Apesar de ser o ciclo de expansão produtivo mais duradouro nos investimentos desde o milagre econômico de 1970 no Brasil, segundo Pochmann (2009), este terminou sofrendo

---

<sup>44</sup> Comparando o grau de pobreza no Brasil com os observados nos demais países com renda per capita similar, verifica-se que o registrado no Brasil é significativamente superior, o que sugere a relevância da má distribuição dos recursos para explicar a intensidade da pobreza nacional. Enquanto a população pobre brasileira representa cerca de 30% da população total, nos países de renda per capita similar à brasileira este valor corresponde a menos de 10%. Estes dados tornam-se ainda mais perversos quando comparados às normas internacionais definidas no Relatório de Desenvolvimento Humano da organização das Nações Unidas, que imputa um valor previsto de somente 8% de pobres para países com a renda per capita equivalente à brasileira. Outro dado relevante é que o “Brasil está entre as quinze maiores economias do mundo e, ao mesmo tempo, ocupa a 65ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (ONU/PNUD)”. Em relação à distribuição de renda, os números revelam um cenário de concentração de renda em que os indivíduos que correspondem à parcela dos 20% mais ricos da população se apropriam de uma renda média entre 24 e 35 vezes superior à dos 20% mais pobres; os 10% mais ricos detêm uma renda que oscila entre 22 e 31 vezes acima do valor da renda obtida pelos 40% mais pobres da população brasileira; esses mesmos indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população abocanham cerca de 50% do total da renda das famílias. Noutro extremo, os 50% mais pobres da população dispõem de pouco mais de 10% da renda; os 20% mais pobres se apropriam somente de cerca de 2% do total da renda. Uma minoria composta pelo 1% mais rico da sociedade concentra uma parcela de renda superior à apropriada pelos 50% mais pobres. (RIBEIRO, Claudio Oliveira; MENEZES, Roberto Goulart, 2008)

importante inflexão em função da crise que determinou três conseqüências: desemprego, ocupação precária e rotatividade da mão-de-obra.

Com a queda na expansão da produção, as demissões no setor industrial cresceram mais que as contratações, elevando a taxa de desemprego. Porém, em agosto de 2010 verifica-se um aumento nas contratações em diversos setores da atividade econômica como mostram os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados do Ministério do Trabalho e Emprego.<sup>45</sup>

Houve uma modificação no perfil dos desempregados, ou seja, em março de 2009, menos de 54% do total dos desempregados das regiões metropolitanas eram considerados pobres, sendo que em março de 2002 havia mais de 66% nessa condição (com renda mensal familiar per capita inferior a meio salário mínimo). Segundo Pochmann (2009), isso pode estar associado a dois aspectos principais: avanço das políticas públicas de proteção social, como por exemplo: o Bolsa Família, a elevação do salário mínimo e demais medidas de atenção à base da pirâmide social; o outro aspecto refere-se aos setores econômicos que estão demitindo, ou seja, como as demissões concentram-se no setor industrial, cujos empregos são de maior remuneração, o desemprego tende a ser de não pobres.

Em relação às condições das ocupações, tem crescido a informalidade, em razão da falta de um sistema universal de garantia de renda a todos os desempregados. Devido a isso, muitos tendem a desenvolver atividades com o objetivo de obter algum tipo de rendimento para a sobrevivência através de ocupações precárias. As contratações informais também crescem e os trabalhadores informais situam-se abaixo do patamar mínimo estabelecido pela legislação social e trabalhista em vigor. Outro fator é a queda na remuneração, principalmente dos trabalhadores informais. Segundo Pochmann (2009), o avanço do trabalho informal além de gerar o rebaixamento das condições gerais de emprego, reduz a arrecadação de recursos para o fundo público, o que penaliza o financiamento das políticas previdenciárias e sociais. Acresce a isso, também, a má gestão destes recursos e os rombos na previdência através de falsificações de nomes de beneficiários, que de tempos em tempos são noticiados na imprensa.

---

<sup>45</sup> Na Extração Mineral, foram 5.145; na Indústria de Transformação, foram 357.384; no Serviço, Ind. Util. Pública, foram 8.655; no Comércio, foram 385.487; nos Serviços, foram 640.737; na Administração Pública, foram 8.344 e na Agropecuária, foram 8.089. (Evolução do emprego por subsetor de atividade econômica – agosto 2010, [WWW.mte.gov.br](http://WWW.mte.gov.br) acesso em 29 de setembro de 2010.

Quanto à rotatividade da mão de obra, no Brasil ela é elevada e muito acima do verificado em outros países. “No Brasil, a rotatividade atinge mais os postos com empregados de menor remuneração, ao contrário dos demais países que envolvem empregados com maior escolaridade” (Pochmann, 2009, p. 46), sendo que, desde outubro de 2008, a taxa de rotatividade da mão de obra cresceu mais para os trabalhadores de nível médio e superior. Em relação à faixa etária, a rotatividade maior é entre os mais jovens e no primeiro mês de contratação. Em relação ao setor econômico, a rotatividade concentra-se no setor terciário. Esta rotatividade tem por característica a substituição de um empregado de maior salário, por outro de menor salário.

No setor industrial houve queda na taxa de rotatividade da mão de obra formal. “Em síntese, o processo de ajuste no interior do mercado de trabalho formal ante a crise internacional tem sido a demissão acompanhada da rotatividade, que significa a contratação com condições de salário inferiores às anteriores.” (POCHMANN, 2009, p.48) Isso o governo não diz, quando afirma que aumentaram as contratações de trabalho formal.

Em linhas gerais até o final de 2009, o quadro foi o seguinte: desde outubro de 2008, o Brasil apresentou queda na taxa de expansão do PIB, influenciada pelo setor industrial; além do aumento do desemprego, observou-se o crescimento dos postos de trabalho informais e da rotatividade nos empregos assalariados formais; mesmo com a piora no interior do mercado de trabalho, a pobreza em seis regiões metropolitanas não aumentou e outro elemento é que apesar de a crise afetar decisivamente o conjunto dos trabalhadores, “a base da pirâmide social não registrou ainda os mesmos sinais de regressão econômica e social verificados em outras crises ocorridas no Brasil”. (POCHMANN, 2009, p. 52)

Quanto à questão agrária, Fernandes (2008, p. 75), diz que na primeira década do século XXI, essas mudanças conjunturais trouxeram um novo contexto para a questão agrária e geraram diferentes conflitualidades, ou seja:

Os movimentos camponeses passaram a se confrontar cada vez mais com corporações transnacionais e cada vez menos com latifúndios. Esta confrontação está associada ao processo de globalização da questão agrária com a territorialização das corporações transnacionais para vários países e da criação de uma organização mundial de movimentos camponeses, a Via Campesina. A crise alimentar demonstrou o mito de que o agronegócio seria o grande produtor de alimentos, destacando a participação do campesinato e a necessidade de políticas de soberania alimentar. O aumento do preço do petróleo e a ampliação da produção de agrocombustíveis transformaram o campo em território para a produção de agroenergia e de alimentos. O MST e mais de noventa outros movimentos camponeses brasileiros estão no centro destas conflitualidades da atual questão agrária. Nesta conjuntura, as políticas de reforma agrária também se modificaram.

Hoje, segundo Fernandes (2008), a disputa se dá entre o agronegócio e o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA).<sup>46</sup> Se por um lado os ruralistas são, em grande parte, pecuaristas que arrendam suas terras para as corporações e a maioria produz cana e soja, fazendo com que a monocultura em grande escala faça o agronegócio avançar usando o solo da pecuária e fazendo com que improdutividade e produtividade se unam para barrar a Reforma Agrária, além da intensificação da produção de agroenergia e de commodities para a indústria de alimentos; de outro lado, a Via Campesina e o MST defendem uma Reforma Agrária por desapropriação e o uso da terra para a produção de alimentos, tendo em vista atender primeiro, a população brasileira em quantidade e qualidade.

Outro problema, segundo Fernandes (2008, p. 80) é que o agronegócio apoia o governo Lula e por isso “de forma velada, o governo Lula não desapropria terras nas regiões de interesse das corporações para garantir o apoio político do agronegócio”. Assim, no governo Lula, numa continuidade da política agrária de FHC, se dá uma desintegração do campesinato, intensifica-se o conceito da agricultura familiar, com um caráter economicista marcante e a orientação mercadológica para as relações de produção no campo, marcada pelos interesses do agronegócio.

---

<sup>46</sup> O I Plano Nacional de Reforma Agrária – I PNRA foi elaborado em 1985 no governo Sarney sob a coordenação de José Gomes da Silva e o II Plano Nacional de Reforma Agrária – II PNRA foi coordenado por Plínio Arruda Sampaio em 2003 para ser implementado pelo governo Lula. Segundo Fernandes (2008), nenhum deles foi implementado.



Ao fazer reforma agrária por regularização fundiária e não por desapropriação, o governo Lula, assim como o governo FHC, não mexe na estrutura fundiária do país, o que mantém a reforma agrária como um sonho a se conquistar. Segundo Fernandes (2008, p. 81):

A opção política do governo Lula de não fazer a reforma agrária por meio da desapropriação, e sim, principalmente, por meio da regularização fundiária, gerou um problema para os movimentos camponeses que mais atuam nas ocupações de terra – no caso, para o MST, responsável por 63 por cento das famílias em ocupações no período de 2000 a 2007. Neste período, 583 mil famílias ocuparam terras no Brasil. Destas, 373 mil estavam organizadas no MST. Em 2007, em torno de 70 mil famílias ocuparam terras, sendo que 45 mil estavam organizadas no MST (DATA LUTA, 2008). A junção de políticas do governo Lula atingiu o MST. A predominância da criação de assentamentos por meio da regularização fundiária fez com que o tempo de acampamento das famílias aumentasse consideravelmente. Sem conquistas, muitas famílias abandonam os acampamentos, o que diminui a pressão contra o governo. A política compensatória do Bolsa Família –um auxílio financeiro mensal irrisório– também tem diminuído o poder de pressão dos movimentos organizados. Embora haja pesquisas em desenvolvimento sobre esta questão, ainda não temos resultados numéricos. Fazemos esta afirmação a partir do trabalho de campo em conversas com lideranças camponesas. Outras leituras desse processo podem ser vistas no artigo de Osvaldo Russo-ex-presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) <[www.correiocidadania.com.br/content/view/1136/47](http://www.correiocidadania.com.br/content/view/1136/47)>. Ou em matéria publicada pelo jornal *O Estado de São Paulo* em 27 de abril de 2008, na página A10. Ou ainda em matéria publicada pelo jornal *Folha de São Paulo* em 4 de novembro de 2007, página 4.

Ou seja, as políticas em curso têm a função de enfraquecer a luta pela reforma agrária. O outro elemento nesse contexto da questão agrária brasileira no século XXI, denominado de agricultura familiar, tem trazido a necessidade de uma reflexão não somente em torno do conceito, mas o que este tem significado no contexto da política agrária do governo Lula e de como este já aparecia no conceito “novo mundo rural” no governo FHC, ou seja, para Fernandes (2003, p. 19)

Em uma leitura atenta dos trabalhos acadêmicos pode-se observar que os pesquisadores que utilizam o conceito de *agricultura familiar* com consistência teórica, não usam o conceito de camponês. Já os pesquisadores que usam o conceito de camponês, podem chamá-los de agricultores familiares, não como conceito, mas como condição de organização do trabalho. Da mesma forma, ao se trabalhar com o conceito de camponês, pode-se utilizar as palavras: pequeno produtor e pequeno agricultor. Todavia, como existem muitos trabalhos que utilizam essas palavras como equivalentes do conceito de *agricultura familiar*, é necessário demarcar bem o território teórico. (...) É assim que Lamarche explica a exploração e a eliminação dos camponeses, na lógica da diferenciação e da desintegração do campesinato, conceitos tão caros a Lênin (1985) e Kautsky (1986). (...) No final do século XIX, Lênin e Kautsky prognosticaram o desaparecimento dos camponeses no desenvolvimento desigual do capitalismo. No final do século XX, os teóricos da *agricultura familiar* procuram construir um método de análise em que o desaparecimento do camponês está no processo de metamorfose em agricultor familiar.

Se Lênin (1985) e Kautsky (1986) não acertaram no prognóstico do desaparecimento dos camponeses como resultado do desenvolvimento desigual do capitalismo, apontaram para o fato de que a redução dos camponeses foi drástica, se compararmos a porcentagem dos camponeses no tempo em que esses autores escreveram suas obras e hoje.

Fernandes (2003), portanto, chama atenção para o processo em curso de se desconsiderar a histórica luta pela terra dos movimentos sociais do campo, que para além da proposição de mudança da estrutura fundiária brasileira, luta por outro projeto de país e também pelo socialismo, quando se substitui agricultura camponesa por agricultura familiar. Além, disso, essa reconfiguração do campo em torno do conceito de agricultura familiar traz conseqüências para diversas políticas voltadas para o campo, como por exemplo, a política educacional, que tem alijado das discussões e dos projetos pedagógicos uma política educacional que considere a trajetória de luta dos movimentos sociais do campo por terra, educação e liberdade. Nesse sentido, a obra de Ribeiro (2010), diz como o processo histórico de luta dos movimentos sociais do campo carrega um sentido de luta por liberdade, autonomia e emancipação, bem como a busca de uma educação que auxilie nesse processo de conquista.

Nesse sentido, o chamado para reflexão de Fernandes (2003) em torno do conceito *agricultura familiar*, é pertinente, pois mais do que um novo conceito, este tem

significado uma tentativa de adequação do campo à lógica capitalista em curso e também apoiada pelo governo Lula.

Quanto ao posicionamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no contexto dos anos 2000 toma-se por referência a palestra proferida por João Pedro Stédile no dia 27 de maio de 2009 para os alunos do curso de especialização sobre a crise, promovido pelo curso de jornalismo da PUC-SP/CEPIS/ENFF. Inicialmente Stédile diz que existem dois grupos de análises da crise. O primeiro grupo compreende os economistas burgueses que acreditam que a crise é cíclica e dizem que vai passar e outro grupo, majoritário, que diz que a crise é sistêmica e de longa duração. O movimento social avalia que a crise é sistêmica. Qual a diferença entre crise cíclica e sistêmica? A crise cíclica, segundo Stédile, é aquela que eclode num setor da produção ou apenas em algum país, sendo parte da lógica de funcionamento do capitalismo industrial. Nos últimos duzentos anos, de maneira geral, ocorreram “a cada 10, 15 anos e são de curta duração (em geral, de 3 a 4 anos)”. No Brasil as crises cíclicas “aconteceram na década de 60 - 64, em que houve uma crise do modelo de industrialização dependente; depois nós tivemos outra crise cíclica na década de 80 - 84, que resultou na derrota da ditadura militar como consequência; depois no segundo governo do Fernando Henrique, 1998 a 2001, nós enfrentamos uma crise cíclica. Então essas seriam as três crises mais recentes que a economia brasileira enfrentou.”

Em relação à crise sistêmica, esta “afeta todo o sistema capitalista e, em geral, tem sido internacional, ou seja, ela não afeta somente um país ou um setor da economia, mas afeta os pólos centrais da economia capitalista no mundo.” Como exemplos: a crise que ocorreu no final do século XIX (de 1870 a mais de 1896), que levou à eclosão da primeira revolta popular-operária – a Comuna de Paris; a crise de 1929 a 1945, que também teve várias consequências e eclode na segunda guerra mundial.

No tocante às saídas clássicas que o capital toma para sair da crise, segundo Stédile (2009) são: destruição do capital acumulado; aumento da exploração dos trabalhadores, com rebaixamento dos salários e aumento da hora extra e produtividade dos trabalhadores; transferências das aplicações para os países periféricos; geração de guerras, o que não deve ocorrer agora devido às armas nucleares, então investem em conflitos localizados, como por exemplo, na faixa de Gaza, Afeganistão e Sudão, na África; utilização do Estado para recolher a mais-valia através do superávit primário, ou seja, de tudo que é recolhido de imposto pela Receita Federal, 30% são repassados para

os bancos privados como pagamento de juros de títulos da dívida pública; mudança do padrão tecnológico de produção, como por exemplo, demitindo trabalhadores e apropriação privada de recursos naturais.

Tratada na imprensa como uma crise sem culpados e passageira, segundo Stédile (2009), no cenário da crise, o movimento de massas está em descenso, o que dificulta uma reação política mais forte em relação aos efeitos prejudiciais da crise para os trabalhadores. No que tange às perspectivas apresentadas na disputa de projetos políticos no contexto da crise, são três alternativas: uma que defende o socialismo já; outra que defende propostas neo-keynesianas e outra que apresenta um Projeto Popular, sendo este o que o MST defende.

Os pontos centrais do Projeto Popular<sup>47</sup> para enfrentar a crise seriam: a) Garantia de emprego para todos; b) Redução da jornada sem redução de salários; c) Estabelecer um pacto de resistência, ou seja, não aceitar nenhum direito social a menos; d) Zerar o superávit primário; e) Aplicação num amplo programa de Reforma Agrária; f) Reduzir as taxas de juros aos padrões internacionais g) Estatizar o sistema financeiro; h) Um amplo programa de defesa do meio ambiente e da vida das pessoas; i) Recuperação da soberania brasileira sobre as empresas estratégicas de energia, minério; j) Outra postura do governo em relação aos organismos internacionais, ou seja, “criar um outro marco internacional, uma outra governança internacional”.

No seminário realizado em 30 de abril de 2009, no assentamento Oziel Alves Pereira, em Governador Valadares, Stédile disse, em palestra na qual também se discutia a crise, que os desafios para o MST no enfrentamento da questão agrária brasileira nesse momento de crise, são: massificação da luta com ocupações e organização dos assentamentos, estabelecendo e ampliando, também a relação do MST com os moradores da cidade; formação militante e métodos de direção, estudar os princípios de direção bolchevique e descentralizar a direção; melhorar a organicidade dos assentamentos, potencializando a produção agroindustrial inserindo na cidade produtos orgânicos, por exemplo, como alternativa aos transgênicos.

Em relação à questão agrária no contexto da crise atual, Stédile em entrevista a Fábio Rogério Ramalho no portal da CTB, no dia 27 de setembro de 2010, assim fala sobre o governo Lula:

---

<sup>47</sup> Cartilha “Para debater a crise” construída pelos movimentos sociais que integram várias articulações nacionais.

O governo Lula é um governo de composição de classes. Não foi um governo da classe trabalhadora e muito menos de esquerda. Foi um governo que tinha dentro dele, desde a burguesia internacional, setores da burguesia industrial brasileira, classe média e a classe trabalhadora do campo e da cidade. E por essa composição, representou uma situação de equilíbrio de forças, que ao longo dos oito anos, tivemos medidas que às vezes favoreciam o agronegócio, às vezes favoreciam os camponeses.

Em relação ao agronegócio:

O agronegócio avançou durante o governo Lula, porque teve mais apoio de crédito. O agronegócio nos impôs o maior consumo de venenos e as sementes transgênicas. Nos impôs o desmatamento e a agressão ao meio ambiente. O agronegócio se expandiu no monocultivo pro-etanol de exportação e ampliou as áreas de cana que só trazem pobreza. Já na agricultura familiar e camponesa, tivemos a recuperação de políticas públicas, ou seja, o estado começou a apoiar esse setor com medidas, não só do Pronaf, que como expliquei acima beneficiou uma parcela pequena do campesinato (apenas 1,2 milhões de famílias), mas poderia citar como políticas importantes, o Bolsa família, que tirou milhões de famílias da fome, mesmo do meio rural e das pequenas cidades. A valorização do salário mínimo afetou diretamente milhões de aposentados no campo. Tivemos também as enormes conquistas dos programas Luz para Todos e de compra de alimentos da CONAB, que compra produtos da agricultura familiar, porque o camponês é camponês, ele não é comerciante. Outra importante medida foi a garantia de que 30% de toda merenda escolar e das compras governamentais de alimentos têm que ser da agricultura familiar.

Quanto aos movimentos sociais, ele diz que estes “não sofreram repressão do governo federal, foram tratados como interlocutores da população. A repressão ficou a cargo dos governos estaduais, que em alguns casos como no Rio Grande do Sul, São Paulo, Goiás, Mato Grosso do Sul, trataram as lutas sociais no cassetete”. (STÉDILE, 2010, p.7)

A discussão apresentada até aqui sobre o trabalho, articulando-se a ela a questão agrária e o processo de organização do MST e sua luta por Reforma Agrária, tem por base a compreensão de que o modo de produção em um determinado tempo histórico determina o modo de organização da sociedade em suas diversas dimensões. Sendo assim, compreende-se que as questões aqui apresentadas se inserem no problema estrutural do capitalismo e fazem parte da sua própria lógica de desenvolvimento,

gerando processos de diferenciações e desigualdades, expulsões e expropriações, excluindo ou subalternizando, destruindo e recriando, não só o campesinato, como nos diz Fernandes (2009, citado por FERNANDES, 2001), mas também a classe trabalhadora urbana. Sendo assim, as relações entre trabalhadores do campo e da cidade com o capital são de conflitualidades permanentes e explicitadas, de um lado, pela subalternidade dos trabalhadores ao capital e por outro, pelo poder que o capital tem de, conforme seus interesses, destruir e recriar o trabalho no campo e na cidade. Mas considera-se que os trabalhadores têm apresentado resistências no campo da ação e da reflexão teórica. Um exemplo disso é o próprio MST, que mesmo tendo diminuído as ações, como por exemplo, as marchas, durante o governo Lula, tem se colocado na luta por políticas específicas para o Movimento e também mais amplas para todo o conjunto do país. Portanto, no próximo capítulo, apresenta-se a análise do caráter ontológico do trabalho para a compreensão da relação trabalho-educação, na tentativa de se construir formas de superação ao processo de subsunção, do trabalho e da educação, ao capital.

### CAPÍTULO 3

## O TRABALHO E A ONTOLOGIA<sup>48</sup> DO SER SOCIAL - A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO E ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA A ANÁLISE DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

Nesse capítulo apresenta-se a discussão sobre a categoria trabalho como fundamental no processo de constituição do ser social. Tomando por referência os *Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844*, *A Ideologia Alemã*, as *Teses sobre Feuerbach* e o volume I do livro 1 de *O Capital*, bem como Vasquez (2007) e Lukács (1979), buscou-se compreender como a categoria trabalho contribui para a constituição do ser social. Consideram-se, também nesta análise, os dois debates recentes sobre o trabalho, ou seja, o debate sobre a centralidade ou não do trabalho e a constatação da intensificação do trabalho na sociedade contemporânea, que, contrapondo-se ao discurso do fim da centralidade do trabalho, reafirma, mesmo na sua contradição com o capital, a categoria trabalho como constituinte da sociabilidade humana.

Segundo Frigotto (2009, p. 170), a categoria trabalho reveste-se de diversos sentidos e significados que resultam das diferentes relações sociais estabelecidas em diferentes épocas da história da humanidade e “é um ponto central da batalha das ideias na luta contrahegemônica à ideologia e cultura burguesas.” Deriva daí, portanto, a necessidade

---

<sup>48</sup> Segundo o Dicionário Básico de Filosofia, o termo vem do grego, no qual *onto* significa o ser e *logos* teoria, ou seja, teoria do ser. Introduzido pelo filósofo alemão Rudolph Goclenius, professor da Universidade de Malburg, em seu *Lexicon Philosophicum* (1913), designa o estudo mais geral da metafísica. Seria então a *teoria do ser* em geral, da essência, do real. O termo aparece no vocabulário filosófico como sinônimo de metafísica. “Os seres, tanto espirituais quanto materiais, têm propriedades gerais como a existência, a possibilidade, a duração; o exame dessas propriedades forma esse ramo da filosofia que chamamos de ontologia, ou ciência do ser ou metafísica geral” (D’Alembert, Enciclopédia). Quanto ao termo metafísica, este origina-se do título dado por Andronico de Rodes, principal organizador da obra de Aristóteles, por volta do ano 50 a.C, a um conjunto de textos de Aristóteles – *ta metà ta physiká* – que se seguiam ao tratado de física, significando literalmente “após a física”, e passando a significar depois, devido à sua temática, “aquilo que está além da física, que a transcende”. Na tradição clássica e escolástica, a metafísica é a parte mais central da filosofia, a ontologia do ser em geral, o tratado do ser enquanto ser. (...) Na tradição escolástica, especificamente, temos uma distinção entre metafísica geral, a ontologia propriamente dita, que examina o conceito geral de ser e a realidade em seu sentido transcendente; e a metafísica especial, que trata do domínio específico do real e que se subdivide, por sua vez, em cosmologia, ou filosofia natural – o tratado do mundo e da essência da realidade material; psicologia racional, ou tratado da alma, de sua natureza e propriedade; e teologia racional ou natural, que trata do conhecimento de Deus e das provas de sua existência através da razão humana (e não apenas pelo apelo à fé).

de sua compreensão para a construção de uma hegemonia apoiada nos interesses da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a análise da categoria trabalho que aqui se propõe busca entendê-la considerando sua dimensão ontocriativa e sua dimensão deformadora, pois em todos os modos de produção esta, ao mesmo tempo em que se reveste de elementos que contribuem para a formação e sociabilidade humana, comporta, também, elementos deformadores desta.

### **3.1 A dimensão ontológica do trabalho em Marx e em Lukács – fundamentos para a relação trabalho-educação**

Discutindo o conceito de essência humana em Marx, Vasquez (2007, p. 401), diz que o trabalho é para Marx a essência do homem, sua realidade. Porém, “quando Marx se volta para a realidade histórica social, só vê essa essência – diferentemente de Hegel – por seu lado negativo”, ou seja, nas condições reais que os homens mantêm com seus produtos, com sua atividade e com os outros homens (os não-trabalhadores) na produção, essa essência do homem só se realiza como essência alienada<sup>49</sup> ou negada.

Por essência alienada, Vasquez (2007, p. 416) diz que em Marx o quadro seria o seguinte: sujeito que se aliena – o trabalhador; caráter de sua atividade - prático; produto desta atividade - um objeto real - o produto do trabalho; esfera da alienação - o trabalho humano; conteúdo da alienação - desumanização do trabalhador; ação inversa do objeto sobre o sujeito - o produto do trabalho se volta contra seu produtor e o que se aliena - essência humana. Assim, “o homem (o trabalhador) aliena sua essência em uma relação

---

<sup>49</sup> Quanto ao conceito de alienação, Vasquez (2007), ao discuti-la no Apêndice II, inicia perguntando qual é o lugar desse conceito na obra de Marx e desenvolve tal questão apresentando três caminhos de discussão com seus respectivos defensores, ou seja: a) como categoria central do marxismo, que se sustenta sobretudo fora do campo marxista, sendo adotada, deixando de lado diferenças de grau e de matiz, por E. Thier, J. Hyppolite, J. Calvez, H. Popitz, A. Mayer ou M. G Lange; b) um conceito ideológico – não científico - isto é, sem valor teórico, mesmo que cumpra uma função prática, defendida ultimamente pelos marxistas M. Godelier, L. Althusser, J. Rancière, E. Babilar, M. Verret, e, com outros argumentos, W. Jahn; c) como um conceito que, dentro da evolução do pensamento de Marx, se concretiza e enriquece ao mesmo tempo em que torna possível a elaboração de conceitos fundamentais do materialismo histórico. Posição esta defendida por A. Cornu e T. Oizerman, I. Pajitnov, M. Rossi, R. Garaudy, Bottigelli, J.Suret-Canale, A. Schaff, K. Kosik e outros marxistas. Porém, Vasquez (2007) tenta apontar sua própria posição em relação ao conceito de alienação, tendo presente, em um sentido ou outro, as três posições.



prática, material – o trabalho – com a natureza que determina certa relação entre os homens (o trabalhador e o não-trabalhador)” (VASQUEZ, 2007, p. 417).

E uma vez que Marx, segundo Vasquez (2007, p. 402), ao longo dos Manuscritos, esboça “um tratamento histórico do problema, já que Marx formula tanto a questão da origem da negação da essência humana como a de sua reapropriação” e “se o trabalho alienado – como forma concreta, real, dessa negação – aparece vinculado em sua origem à propriedade privada,” sendo a propriedade privada mais efeito do que causa dessa negação, as formulações de Marx acerca da essência humana, segundo Vasquez (2007, p. 402), são: “a) o homem tem uma essência; b) sua essência é o trabalho; c) essa essência só se realiza em sua existência como essência alienada; d) portanto, a essência do homem está divorciada da sua existência; e) a essência do homem nunca se deu efetiva, real ou historicamente”. Portanto, a análise da categoria trabalho em Marx, compreende o seu lado negativo e positivo, compreende o processo de negação e de reapropriação da essência humana.

Outros conceitos importantes para a análise da categoria trabalho são os conceitos de trabalho produtivo e improdutivo. Segundo Marx (1980) a visão capitalista de trabalho produtivo tem por referência a produção de mercadoria e de mais-valia, sendo que:

Trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista. Só por esse meio, mercadoria ou dinheiro se converte em capital, se produz o capital. Só é produtivo o trabalho assalariado que produz capital. (Isso equivale a dizer que o trabalho assalariado reproduz, aumentada, a soma de valor nele empregada o que restitui mais trabalho ao que recebe na forma de salário. Por conseguinte, só é produtiva a força de trabalho que produz valor maior que o próprio) (MARX, 1980, p. 132).

Assim, trabalho, na produção capitalista, é trabalho produtivo (que produz mercadoria imediatamente), assalariado (pelo qual, ao vender sua força de trabalho, o trabalhador recebe um pagamento que é determinado pelo capitalista), alienado (do produto, do processo e nas relações com os homens entre si).

Em relação ao trabalho produtivo e improdutivo, apesar de ambos produzirem valor de uso, terem utilidade, produtivo para o capital é o trabalho que produz mercadoria, valor

de troca imediata e improdutivo o que não produz valor de troca imediatamente. Segundo Marx (1978, citado por ANTUNES, 2004, p. 133):

Milton – sirva-se de exemplo - que escreveu o Paraíso Perdido (who did the paradise lost), era um trabalhador improdutivo. Ao contrário, o escritor que proporciona trabalho como de fábrica a seu livreiro é trabalhador produtivo. Milton produziu o Paradise Lost tal como o bicho-da-seda produz a seda, como manifestação de sua natureza. A seguir, vendeu o produto por cinco libras e, desse modo, converteu-se em negociante. O literato proprietário de Leipzig que produz livros – por exemplo, compêndios de Economia Política – por encargo do livreiro, está próximo a ser trabalhador produtivo, porquanto sua produção está subsumida [incluída] ao capital e não se leva a termo senão para valorizá-lo. Uma cantora que entoa como um pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário (entrepreneur), que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital. Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário (entrepreneur) da instituição que trafica com o conhecimento (knowledge mongering institution), é trabalhador produtivo.

Ou seja, o trabalho produtivo para o capital é o que gera mais-valia, através da objetivação em mercadoria como valor de uso e de troca. Na medida em que gera valor de troca, gera mais-valia e valoriza o capital, o trabalho e o trabalhador são produtivos, ou seja, ambos valorizam o capital, executam trabalho produtivo.

Nesse sentido, a dimensão política, econômica e social do trabalho constitui-se no capitalismo para a produção do capital, da mais-valia, da mercadoria, ou seja, é a relação de trabalho estabelecida e não o tipo de produto envolvido, que determina a produtividade do trabalho no capitalismo. A divisão técnica e social do trabalho, suas diversas formas de organização no capitalismo e o valor pago, a hora de trabalho, vão determinar relações e interesses conflitantes no mundo do trabalho e promover diversos sentimentos negativos em relação a ele. Se a sua dimensão positiva envolve a criação, a transformação da natureza, do homem e da sociedade, é a sua dimensão negativa que leva à alienação, à exploração, à conformação do homem aos interesses do capital, à destruição da natureza e aos conflitos sociais e a conflitos entre os que vendem sua força de trabalho e os que compram esta força de trabalho.

Na produção capitalista, a partir do entendimento de que trabalho produtivo é o trabalho que produz mercadoria e mais-valia, toda a organização da produção e das relações de trabalho vão se orientar no sentido de controle, por parte do capitalista, do processo de trabalho, da força de trabalho e do produto do trabalho do trabalhador. Além destes aspectos, o salário que se paga também determina a exploração e o controle do capitalista sobre o trabalhador. Assim, segundo Marx (1980), salário é “nome especial dado ao preço da força de trabalho, ao que se costuma chamar preço de trabalho; não é mais do que o nome dado ao preço dessa mercadoria especial que só existe na carne e no sangue do homem” (Marx, 1980, p.17). E acrescenta: “o salário não é portanto a parte que o operário tem na mercadoria que ele produziu. O salário é a parte das mercadorias já existentes, com que o capitalista compra uma certa quantidade de força de trabalho produtivo” (op. cit., p.18). Portanto, quem determina o seu salário é o empregador, pois o critério do burguês para medir o lucro é o custo da produção e, nesse processo, o menor custo deve ser com o trabalhador, com a sua força de trabalho. Foi assim no capitalismo industrial e ainda é assim.

Segundo Marx (1980, p. 24), “as flutuações dos preços das mercadorias, em geral correspondem às flutuações dos salários. Porém, dentro dos limites dessas flutuações, o preço do trabalho será determinado pelo custo de produção, pelo tempo de trabalho que é necessário para produzir essa mercadoria que é a força de trabalho”. Mas qual é o custo de produção da força de trabalho? “É o custo necessário para conservar o operário como operário e para fazer dele um operário.” Aqui, por exemplo, se justifica a tese da escola que prepara apenas para o trabalho a classe trabalhadora que nunca será classe dirigente.

Portanto, é “por isso que o preço do seu trabalho será determinado pelo preço dos meios de subsistência necessários” (idem, p.25). Os valores dos salários constituem-se em formas de controle e exploração da força de trabalho no capitalismo, bem como de desmotivação, insatisfação e de sentimento de desvalorização por parte de uma grande maioria dos trabalhadores. Isso não seria um conteúdo importante a ser discutido na escola?

Os valores diferenciados atribuídos ao trabalho na sociedade capitalista vão seguir, também, uma escala de valor e categorização entre trabalho produtivo e improdutivo e a divisão técnica e social do trabalho. A dualidade da escola, que se sustenta na dualidade estrutural da sociedade, e a estratificação dos cursos no interior do sistema educacional,

também contribuem para essa diferenciação dos valores do trabalho. No tocante à divisão técnica do trabalho, segundo Marx (1980),

É mesmo peculiar ao modo de produção capitalista separar os diferentes trabalhos, em consequência também o trabalho mental e o manual – ou os trabalhos em que predomina um qualificativo ou o outro – e reparti-los por diferentes pessoas, o que não impede que o produto material seja o produto comum dessas pessoas ou que esse produto comum se objetive em riqueza material; tampouco inibe ou de algum modo altera a relação de cada uma dessas pessoas com o capital: a de trabalhador assalariado e, no sentido eminente, a de trabalhador produtivo (MARX, 1980, p. 405).

Porém, mesmo que a organização do modo de produção capitalista se oriente pela divisão técnica do trabalho, este ainda carrega em si a unidade das capacidades mentais e intelectuais. Nenhum trabalho está desprovido totalmente de uma destas duas dimensões. Ou como diz Gramsci (Caderno 12, p.18), “[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora.” Esta é a primeira tese que aqui se levanta e se defende como aquela a orientar a discussão sobre o trabalho na sociedade capitalista atual.

Em relação à dimensão ontocriativa do trabalho, Marx considera que, nele o homem:

[...] põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos - a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais” (MARX, 2002, p. 211).

Para Marx, trabalho constitui-se em processo de transformação da natureza pelo homem, que também se transforma ao imprimir suas capacidades físicas e intelectuais na tentativa de dar utilidade aos recursos da natureza para a vida humana.

Dessa forma a dimensão ontocriativa do trabalho se constitui, pois engloba a possibilidade de transformação pelo homem dos recursos da natureza para fins úteis à vida humana, além da possibilidade de utilização de suas capacidades físicas e

intelectuais nesse processo. Pode-se afirmar que esta dimensão ontocriativa da categoria trabalho, independente da forma de organização da produção e das relações de trabalho, persiste, mesmo na produção capitalista, pois existe em algum momento, no processo de trabalho, esta possibilidade de uso de suas forças físicas e intelectuais para a transformação dos recursos da natureza.

O processo de transformar a natureza não só cria novos espaços, produtos, objetos, mas fatos, relações sociais, histórias, processos de mudança no mundo, novas técnicas, tecnologia. É a partir do ato de interagir com o meio natural e social que as transformações se dão, as técnicas são aprimoradas, tecnologias são desenvolvidas e novos conhecimentos são construídos.

O ato de trabalhar é, ao mesmo tempo o ato de produzir ideias, conhecimentos, técnicas, tecnologias. As transformações realizadas pelo homem no mundo se deram e se dão, tendo em vista, a sua sobrevivência neste mundo e, para tal, o homem tem que transformar a natureza e a sociedade. Nesse processo o homem faz história, tanto a história da natureza, como da sociedade, dos objetos, da ciência, da tecnologia e a sua própria. E os seres humanos sofrem modificações em função do ato de agir sobre a natureza e a sociedade para transformá-la em função da sua sobrevivência.

Segundo Menezes Neto (2001, p.33), “o trabalho é a base do processo civilizatório, produzindo, quando considerado na totalidade social, as formas de sociabilidade humana”.

Trabalhar então é criar, inventar, produzir, descobrir, pensar, fazer. Atividade que envolve capacidades físicas e intelectuais e pressupõe, para a sua boa qualidade, um bom estado emocional.

Existe uma unidade homem-natureza-homem que, no trabalho, como ação mediadora dessa relação, produz sentidos. Marx (1987, p. 206) diz que o homem é imediatamente ser natural e como ser natural vivo está em parte dotado de forças naturais, de forças vitais, sendo assim um ser natural ativo; sendo que estas forças existem, como disposição e capacidades, como instintos. Por ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que padece, pois está condicionado e limitado ao que existe exteriormente. Os objetos de seus instintos existem exteriormente e independentes dele, mas são objetos dos quais o homem carece, são objetos imprescindíveis para as suas forças essenciais. Assim, o homem depende da natureza para viver.

Tal dependência não é apenas no que se refere à sobrevivência física, biológica, fisiológica, mas de sentido de vida, de realização pessoal, de humanização, ou seja, “ser objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si objeto, natureza, sentido, ou inclusive ser objeto, natureza e sentido para um terceiro, se equivalem” (MARX, 1987, p. 206).

Assim, existe uma relação dependente entre homem-natureza-homem. Marx exemplifica essa relação com a fome que, “é a necessidade (Bedurfnis) confessa que meu corpo tem de um objeto que está fora dele e é indispensável para a sua integração e para a sua exteriorização essencial” (MARX, 1987, p. 206), ou seja, sem comida o homem adocece, não vive, não se integra socialmente, não se exterioriza e, no processo de depender da comida, ele não depende somente da natureza, mas dos homens que, na relação com a natureza mediada pelo trabalho, produzem a comida. Dessa forma, estão sempre em estreita relação de dependência homem-natureza-homem.

Para Marx, esta relação com o que está fora de si possibilita ao homem ser um ser natural, ou seja, “um ser que não tem nenhum objeto fora de si não é um ser objetivo. Um ser que não é, por sua vez, objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser como objeto seu, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é objetivo. Um ser não objetivo é um não-ser” (MARX, 1987, p. 207). Nesse sentido, somos natureza e homens, objetos um do outro. Portanto:

Tão logo eu tenha um objeto, este objeto me tem a mim como objeto. Mas um ser não objetivo é um ser não afetivo, não sensível, somente pensado, isto é imaginado, um ser de abstração. Ser sensível, isto é, ser afetivo, é ser objeto dos sentidos, é ser objeto sensível e, portanto, ter objetos sensíveis fora de si, ter objetos de sua sensibilidade. Ser sensível é padecer” (MARX, 1987, p. 207).

Para Marx então, ser objetivo pressupõe ser efetivo, ser sensível, realizar-se para além da imaginação, para além da abstração e nesse processo padecemos. Mas qual seria o sentido desse padecimento?

Assim, o trabalho como relação homem-natureza-homem, no qual o homem exterioriza criatividade, imaginação, desejos, acionando suas dimensões física, intelectual, psicológica, social, moral, sentimental, cultural, econômica, política, comporta e possibilita ao homem não apenas ser natural, mas ser natural humano, “isto é, um ser

que é para si próprio e, por isso, ser genérico, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber.” (MARX, 1987, p. 207); ou seja, o homem na relação com a natureza humaniza-se e se põe para si e para os outros, atuando e confirmando enquanto ser e em seu saber, crenças, valores, desejos ou segundo o próprio Marx (1987, p. 207):

Por conseguinte, nem os objetos humanos são os objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser humano de modo adequado. E como tudo o que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera. A história é a verdadeira história natural do homem.

Para Vasquez (2007, p. 407) “o homem é um ser que produz socialmente, e nesse processo se produz a si mesmo. Este autoproduzir-se – como processo no tempo – faz dele um ser histórico”. Portanto, é um ser que produz, produz socialmente e produz no tempo e nas relações sociais com os outros homens, fazendo história, fazendo-se, ou seja, “a história humana nada mais é do que a história da práxis do homem”.

A história configura-se como o processo de nascer constante do homem enquanto ser naturalmente social, pois se o mundo natural e social não se apresenta inicialmente adequados ao homem, cabe a este a partir da atividade do trabalho que ao longo da história da humanidade transforma natureza e homem, nascer dia-a-dia tentando adequar a natureza e a sociedade a seus interesses, ou seja, a essência humana precisa ser reapropriada.

Portanto, na tentativa do resgate da dimensão ontocriativa do trabalho, da reapropriação da essência humana é que se considera importante a contribuição de Lukács para essa discussão a partir da obra “Ontologia do ser social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx”, na qual esse esclarece os princípios ontológicos do ser social a partir do trabalho.

Nesse sentido, a primeira questão colocada por Lukács (1979, p. 14-15) em relação à obra de Marx, refere-se aos Manuscritos Econômico-Filosóficos, nos quais, a

originalidade inovadora reside no fato de que, “pela primeira vez na história da filosofia, as categorias econômicas aparecem como as categorias da produção e da reprodução da vida humana, tornando assim possível uma descrição ontológica do ser social sobre bases materialistas.”

Sendo assim, o ponto de partida da ontologia marxiana do ser social, segundo Lukács (1979, p.17), tem em primeiro lugar “o ser social – em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares – pressupõe o ser da natureza inorgânica e orgânica.” Existe, portanto, a compreensão de um ser individual e social, com vida e sem vida, organizado ou não. E ainda: “Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antíteses que se excluem, o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados “domínios do espírito” e mais:” As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético, que começa "com um salto, com o pôr teleológico do trabalho, não podendo ter nenhuma analogia na natureza”, ou seja, o ser se realiza na práxis social que parte da transformação da natureza pelo trabalho, que o constitui então em ser social.

Ao trabalhar, transformamos natureza, construímos coisas, modificamos espaços, relações, situações e pessoas. Nesse processo nos envolvemos e também nos transformamos nos formamos ou nos deformamos. Os elementos constitutivos da categoria trabalho são: possuir a dimensão teleológica, produzir valor, transformar o meio natural e social e integrar capacidade física e intelectual, mesmo na produção capitalista. Para Lukács (1979, p. 17),

Com o ato da posição teleológica do trabalho, temos em si o ser social. O processo histórico da sua explicitação, contudo implica a importantíssima transformação desse ser em-si num ser para-si; e, portanto, implica a superação tendencial das formas dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais mais puros, mais específicos.

O pôr teleológico do trabalho configura-se como uma mediação de primeira ordem e em torno desta se organizam as mediações de segunda ordem: política, cultura, educação, etc. O interessante nessa proposição de Lukács é que a categoria trabalho não perde sua centralidade. Esta configura-se entre as mediações de segunda ordem das quais sofre



interferência e nas quais interfere, processo esse que constitui-se em uma totalidade. E acrescenta:

Tão – somente na medida em que o desenvolvimento do ser social, em sua forma ontologicamente primária, ou seja, no campo da economia (do trabalho), produz um desenvolvimento das faculdades humanas, tão- somente então é que seu resultado – como produto da auto-atividade do gênero humano ganha um caráter de valor, o qual se dá conjuntamente com sua existência objetiva e é indissociável dessa (LUKÁCS, 1979, p. 87).

E explica que nesse contexto, ao se atribuir ao trabalho e às suas conseqüências - imediatas e mediatas – uma prioridade com relação a outras formas de atividade, o faz num sentido puramente ontológico.

Outra questão é que, tomada desta forma, ou seja, como uma primeira posição teleológica, possibilita uma análise que a integra às outras posições teleológicas, tanto numa dimensão ontocriativa, quanto deformadora. Nesse sentido, são compreensíveis os relatos abaixo de trabalhadoras que ao se afastarem do trabalho por estarem com LER, assim se manifestam:

Quando a empresa determinou que eu deveria me afastar, pra mim foi horrível, me arrasou de todas as ordens, tanto emocional, quanto financeira, porque eu gostava daquilo, era como se tivessem me tirado o pão da boca, o ar que eu vivo (secretária). (GBISLENI; MERLO, 2005, p. 174)

Além da referência à sobrevivência e à questão financeira, a trabalhadora se refere à dimensão emocional com a qual o trabalho se relaciona a ponto de, sem ele, lhe ser tirado o sentido de vida ou, em suas palavras: “o ar que eu vivo”.

Trabalho, para mim, é uma coisa que traz dignidade na pessoa, faz a pessoa se sentir bem, valorizada. E a dignidade é uma coisa que te eleva. Agora que eu não tô trabalhando, eu me sinto uma inútil, então o trabalho faz a pessoa ser gente, que faz ter sonhos, ideias, vou construir, vou fazer, vou ajudar meus filhos. (GBISLENI; MERLO, 2005, p. 174)

A dimensão ressaltada aqui é a da realização pessoal, da construção da sua identidade, de sentido de ser gente com sonhos e desejos a serem realizados. Ao não poder mais trabalhar, o sentimento é de inutilidade. Assim, contraditoriamente, o trabalho que lhe possibilita se sentir útil, bem, valorizada, é o mesmo trabalho que lhe levou ao adoecimento, dadas as condições e as relações nas quais este se realiza. Seria então o trabalho que perde centralidade ou as formas de organização e as relações de trabalho, no capitalismo que, nas condições em que se dão, perde o seu sentido humanizador? Qual é o nível de consciência que os trabalhadores têm do quanto as condições de trabalho e a sua forma de organização no capitalismo, têm provocado seu adoecimento? Qual o papel da escola na formação dessa consciência? Aqui então aparece a mediação de segunda ordem da educação e em dois sentidos, ou seja, a educação apenas prepararia a mão-de-obra para o mercado de trabalho ou, também, prepararia cidadãos conscientes das contradições do trabalho, do conflito histórico entre capital e trabalho? Pois o trabalho, para o ser humano, faz parte da sua vida ou, segundo mais uma trabalhadora, “eu me irrito porque eu sempre trabalhei e eu não consigo mais. Eu me criei trabalhando, daí é difícil não ser mais assim” (trabalhadora de limpeza).

Segundo Gbislene; Merlo (2005, p. 174), apesar da doença, os trabalhadores permanecem impulsionados a trabalhar, mesmo que “presos à dominação capitalista produtiva, visto que essa é a única maneira de darem sentido às suas existências, permanecerem integrados à sociedade e serem cidadãos”. Até porque se não permanecerem no trabalho, as alternativas que teriam seria a mendicância, a dependência de políticas sociais e o crime.

Voltando a Lukács, uma posição teleológica envolvida aqui é a política econômica, que também contém contradição, pois se por um lado o trabalho sofre influências da política econômica, por outro constitui-se em sentido de vida e de sobrevivência, é trabalhando que o sujeito se sente integrado à sociedade, se sente cidadão, ou seja, não se submete à mendicância, à dependência das políticas sociais e ao crime. Se para os trabalhadores, a única forma de usufruírem dos bens do sistema produtivo é trabalhando, o que, também, lhes confere um sentido de vida, de dignidade, ao perderem o trabalho, perdem tudo. Segundo esses autores, os sujeitos entrevistados dizem que é por meio do trabalho que podem suprir as necessidades construídas pelo próprio capitalismo e, também, se integrarem à sociedade e ainda ter prazer em suas atividades profissionais. E acrescentam, citando Nardi (2002):

O conceito de trabalho desses indivíduos carrega um código moral configurado por uma ética. A ética do trabalho, entendida como um “regime de verdade”, apresenta tanto a função social de constituir os processos identificatórios, que dão sentido à própria existência, como a função de legitimar as formas de dominação do capitalismo. (GIBISLENI; MERLO, 2005, p. 173).

Enquanto uma posição teleológica cultural e moral, o trabalho carrega em si o valor ético para o trabalhador, construído de pai para filho e reforçado pelo capital.

Segundo Araujo; Cianalli (2006, p. 292), o capitalismo constitui-se apoiado na racionalidade e irracionalidade. Enquanto Marx se preocupa com os efeitos sobre a sociedade de uma racionalidade do capital que se torna irracional pelos problemas estruturais e contradições que apresenta; Weber procura demonstrar a existência de um processo racional instrumental que absorve e comanda a vida moderna, no sentido de que, a racionalidade capitalista, ao ter por base a explicação das coisas nelas próprias e não no exterior, no mito ou na tradição, “o trabalho explica-se por si, pelo mundo que cria em função da atividade produtiva”. Sendo assim, A racionalidade intrínseca ao capitalismo e que se mostra invasiva em diferentes redutos da vida causou dúvidas sobre seus benefícios ao próprio Weber que, em *A ética protestante e o espírito capitalista*, teceu opinião sobre questão que ainda perturba os estudiosos, ou seja, a apreensão dessa realidade invertida: “parece por demais irracional esse tipo de vida em que o homem existe para o seu negócio, quando deveria ser o contrário” (WEBER, 2002, p. 61). Essa inversão justifica, portanto a valorização ético-moral capitalista do trabalho.

Por outro lado, quando nos remetemos à discussão de Marx sobre a dimensão ontocriativa do trabalho, esta ocorre quando ao trabalhar o homem põe em movimentos suas forças físicas e mentais, transforma a natureza e se transforma, sendo que essa dimensão do trabalho ainda não foi tirada totalmente do homem pelas máquinas. Assim, se a dimensão positiva do trabalho para o capital está na racionalidade produtiva e na ética moral que se constrói em torno do emprego ou de ter condição de empregabilidade para a produção de valores de troca, para Marx está na possibilidade de transformação do homem e da natureza no processo de trabalho, na não alienação do ser humano nesse processo de trabalho e na produção de valor de uso, ou seja, está no processo de realização deste trabalho em si e não no valor moral que lhe afere o

capital. É também esta discussão que não devemos perder de vista e disputá-la mesmo na sociedade capitalista. É no movimento de continuidade/ruptura que a dimensão ontocriativa do trabalho deve ser resgatada, pois como já referido em Frigotto (2009) a categoria trabalho é ponto central de batalha na luta contra hegemônica à ideologia burguesa que se apresenta não somente na escola, mas em todos os espaços nos quais se dão as diversas formas de sociabilidade humana.

Uma outra referência sobre as impressões de trabalhadores informais sobre o seu trabalho é a de Organista (2006) que, em sua pesquisa realizada junto a camelôs, identifica, nos relatos dos entrevistados, sentimentos positivos em relação ao seu trabalho, apesar de informal, e realizado em condições adversas. Porém, tal informalidade e adversidade não deixam que um dos entrevistados se refira ao seu trabalho, considerando a dimensão social, relacional, afetiva que este proporciona, quando diz que o trabalho para ele é “... distração, alegria, relacionamentos com os amigos, fregueses etc.”, ou, considerando a dimensão de sentido de vida presente e futura, de realização que o trabalho possibilita quando diz: “... o trabalho é tudo, não só dinheiro, é uma vida, faz parte da vida, do ciclo da vida, tem que ter o trabalho para ser um ser vivo, quem não tem trabalho é um ser morto [...] quem não trabalha não pensa no amanhã, o futuro não existe, só vive o presente.” (depoimento de Fernando, 34 anos, casado, cinco filhos, 2º grau completo, trabalhando como camelô desde 1994). Assim, trabalho, além de garantir a sobrevivência, dá sentido à vida, dá esperança de futuro, possibilita relações de amizade e também bons sentimentos. Alguns trabalhadores rurais assentados assim se expressam sobre o trabalho no campo:

A roça, para você atuar na roça mesmo, você tem que gostar da roça porque realmente é pesado, você participar da roçada, da capina [...], é muito pesado, é muito pesado! Se você realmente não gostar, você no vai lá não! (Trabalhador Rural/assentado e educando da EJA - II segmento)

Sempre trabalhei na roça. Para mim o trabalho na roça é, no caso, assim: quando eu não vou para a roça trabalhar eu fico mal, eu já acostumei com o trabalho da roça, eu gosto da roça, apesar de não ter assim um grande retorno, a gente gosta, a gente nasceu aí, enraizado na terra, a gente vive da terra diretamente, não é indireta, é diretamente. A gente produz o feijão, o milho, mandioca, café, cana, hortaliças, algumas frutas. (Trabalhador Rural/assentado e liderança do MST em Minas Gerais)

Assim, se faz necessário compreender o trabalho na sua complexidade, totalidade, historicidade, contradição e no movimento de transformação do mundo do trabalho e da sociedade em geral, pois para manter o nível elevado de produção, a organização do trabalho capitalista reinventa formas, combina modelos de organização, mobiliza objetivamente e subjetivamente os trabalhadores. Rosenfiel (2007, p. 460) diz que o legado taylorista em Call Centers, por exemplo, se deve ao fato de:

- a) Os tempos são cronometrados nos segundos (inclusive as pausas e a produtividade), até mesmo com muito mais fineza e precisão do que era possível no trabalho Taylorista;
- b) Há um forte controle dos movimentos e gestos;
- c) O processo de trabalho é constantemente monitorado e controlado;
- d) Há uma rotatividade de operadores, a organização do trabalho em postos individualizados de atendimento impõe a individualização do trabalho, de maneira a fazer com que os operadores devam se remeter à supervisão e nunca aos pares.

Ou seja, na busca do lucro, a organização do trabalho no capitalismo combina ou adapta modelos que até então pareciam superados. Sendo assim é necessária a compreensão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, por todos os trabalhadores. A escola tem um papel fundamental nesse processo. Daí, tomar o trabalho como princípio educativo significa compreendê-lo enquanto categoria histórica que vem se transformando a partir do processo de desenvolvimento científico e tecnológico, político, social, econômico e cultural da sociedade, em um processo interdependente, ou seja, ao mesmo tempo, estas categorias ao se transformarem, determinam mudanças umas nas outras, positivas e negativas. Compreender este processo pode possibilitar aos trabalhadores criarem estratégias de combate às diversas formas de exploração, alienação, pressão, precarização no e do trabalho, pois segundo Rosenfield (2007, p. 448)

No nosso entendimento, o trabalho tem um papel insubstituível no processo de elaboração da imagem de si, e a cooperação resultante da integração pelo trabalho engaja o ator no futuro coletivo. O trabalho participa na construção do elo social, uma vez que ele funda a autonomia social das pessoas. Para Peret (1998), é o caráter especificamente humano do trabalho – e, portanto, mais nobre – que serve de competência insubstituível, a saber: (1) a capacidade de interpretar uma informação em função da totalidade de elementos do contexto; (2) a imaginação, a capacidade de inventar novos mundos de inacreditável complexidade; e (3) a capacidade de entrar em comunicação e em simpatia com seus semelhantes, de conquistar a confiança dos outros. Mas também existirá o trabalho “sujo” e manual a fazer.

Aqui aparecem as dimensões ontocriativa e deformadora do trabalho, sendo que o trabalho “sujo”, pode ser entendido no capitalismo, como o trabalho insalubre, alienado, sob pressão, tendo em vista o lucro, a competitividade, as horas excessivas e improdutivas de trabalho, o controle, enfim, todas as formas que têm sido usadas na organização do trabalho no capitalismo para aumentar a produtividade e o lucro. Ou seja, se em alguns momentos na realização do trabalho, o trabalhador tem alguma autonomia; se socialmente, ter trabalho dá ao trabalhador uma autonomia social, um sentido de vida, contraditoriamente, no capitalismo, a forma pela qual este se apropria da ciência, da tecnologia e do trabalho, faz com que estes sejam usados para a produção do lucro e não para a emancipação humana. Assim, é que na acumulação flexível, as formas flexíveis de organização do trabalho, a defesa de integração da educação geral com a educação profissional feita pelos empresários, constituem-se formas de apropriação de todas as capacidades do trabalhador e de sua subjetividade em função do aumento e da qualidade da produção no contexto do mercado de trabalho e da empregabilidade.

Nesse sentido, o debate sobre a centralidade do trabalho deve considerar a contradição posta pelo conflito capital/trabalho, bem como os sentidos e significados do trabalho no contexto atual. Acresce a esta questão o fato de que, ao discurso do fim da centralidade do trabalho, contrapõe-se o processo de intensificação do trabalho. Segue-se, portanto, à análise desta questão.

### **3.2 Da não centralidade do trabalho à intensificação do trabalho na sociedade contemporânea – razões para estabelecer a relação entre trabalho e educação**

As grandes mudanças nos anos de 1980 e posteriores, que transformaram o mundo do trabalho, ou seja, reorganização do processo de trabalho pela introdução do toyotismo, introdução intensa de novas tecnologias nos processos de trabalho e na sociedade em geral, mundialização do capital e as crises já mencionadas, vão apresentar teses contraditórias em relação ao trabalho. Se de um lado a tese da não centralidade do trabalho se posiciona falando no fim da centralidade do trabalho, de outro a tese da intensificação do trabalho diz que nunca, em outra época, o trabalho foi tão intensificado.

Na análise de Organista (2006), a tese do fim do trabalho e da suposta perda da centralidade do trabalho no processo de sociabilidade humana, apresentada por André Gorz, Clauss Offe, Robert Kurz, Junger Habermas nos anos de 1980 e 1990, contém algumas confusões:

Primeiro, esses autores criam uma identidade entre trabalho e emprego, deixando escapar a existência de processos valorativos e históricos que operam uma distinção qualitativa entre essas categorias. Segundo, não existe nessas abordagens uma clara distinção entre o trabalho como valor de uso – atividade presente em todas as formas de organização social – e o trabalho abstrato, produtor de mais-valia e historicamente datado. Por fim, em virtude das confusões anteriores, esses autores, sem as devidas mediações, se permitem falar do fim da centralidade política dos trabalhadores, bem como da perda da centralidade cotidiana do trabalho. ( ORGANISTA, 2006, p. 128)

Em relação a André Gorz, Organista (2006) toma por referência a obra *Adeus ao proletariado*, publicada no Brasil em 1982, na qual, citando Silva (2002), diz que Gorz dá uma guinada em seus escritos que prevaleceram até a década de 1970, nos quais a sociedade podia ser vista através do modelo da fábrica e a classe operária como o único sujeito da transformação social, para uma nova tese na qual, tendo em vista a crise do capitalismo nos países desenvolvidos, a velha classe de operários teria sido substituída por uma nova classe de *não-classe-de-não-trabalhadores*. Nesta classe estariam “as pessoas expulsas do mercado de trabalho formal assalariado, desempregados, trabalhadores em tempo parcial e temporários, pelo incremento do processo de automação e informatização” (ORGANISTA, 2006, p.33-34).

Para Organista (2006, p. 37-38) o erro de Gorz foi confundir trabalho com emprego e que ao contrário do que este afirma, a sua *não-classe-de-não-trabalhadores*, caracterizada como os trabalhadores em tempo parcial e temporário, não está desvinculada do processo produtivo. “O capital não está abolindo o trabalho. Ele está, isto sim, utilizando-se da força de trabalho de forma diferenciada”.

Outro aspecto que leva Gorz a tal erro, segundo Organista (2006), é o fato de este compreender trabalho como atividade assalariada, associando de forma imediata trabalho/emprego.

Nesse sentido, Organista (2006) esclarece que há uma distinção significativa entre emprego e trabalho, nem sempre levada em conta. O emprego configura-se como uma

categoria objetivada e mediatizada por relações contratuais jurídicas, historicamente demarcadas e com forte aporte valorativo no imaginário popular, enquanto o trabalho é uma categoria abrangente que não está restrita aos processos considerados econômicos.

Em relação à discussão de Claus Offe, segundo Organista (2006), a perda da centralidade do trabalho se deve ao fato de que as transformações ocorridas a partir do último quartel do século 20, que promoveram o declínio das ocupações do setor secundário, o desemprego estrutural, o avanço da racionalidade técnica e a diminuição do emprego assalariado, provocaram a crise da sociedade do trabalho, e, conseqüentemente a perda da centralidade do trabalho assalariado como fator de integração social e a diminuição política dos trabalhadores. As transformações ocorridas no mundo do trabalho, para Offe levaram à perda da sua centralidade na vida das pessoas, o que é um erro para Organista, pois estas transformações sustentam a mesma lógica de valorização do capital. Elas mantêm a produção e toda lógica de acúmulo de capital do sistema capitalista, ou seja, a nova organização do trabalho e as novas formas de trabalho: part time, informal, terceirizado, em domicílio, cooperado, correspondem ao modelo de organização flexível do trabalho na nova fase do capitalismo, o neoliberalismo. Não é a atividade trabalho que está acabando e perdendo sua posição central na sociabilidade humana, mas sim a forma de organização do trabalho e das relações de trabalho, tanto no interior dos processos produtivos, como na sociedade em geral. Assim, tanto Offe, como Gorz, reduzem o trabalho a emprego e o deslocam de sua posição central privilegiada. Para Organista (2006, p. 73):

Todavia, mesmo que esses autores pensem o contrário, o trabalho permanece como referencial e instrumento de análise do mundo social. Segundo Braga, “contra as aparências, poderíamos opor a argumentação segundo a qual é a própria centralidade do trabalho que se determina enquanto descentramento no não-trabalho, ou seja, a centralidade do trabalho constitui-se na unidade contraditória envolvendo trabalho e não-trabalho” (BRAGA, 1997, p. 268)

Essa unidade contraditória se explicaria pelas questões que envolvem as diversas formas de trabalho atuais que contém aspectos positivos e negativos? Pelas possibilidades abertas pelo debate em torno da diminuição do tempo de trabalho e aumento do tempo livre? Pelas formas de teletrabalho ou trabalho à distância? Enfim, a complexidade do



mundo do trabalho abre diversas possibilidades de análise, porém não retiram o trabalho de uma primeira posição teleológica em torno da qual se orientam posições teleológicas secundárias como já apresentado com base em Lukács (1979).

Em relação a Robert Kurz, Organista (2006) diz que este afirma que o trabalho que está em crise é o trabalho abstrato, aquele que produz valor de troca. O argumento de Kurz parte do avanço tecnológico que a partir de 1970 eleva a produtividade, sem necessitar, aparentemente, da força-de-trabalho barata, como fator de suma importância. Assim, “o incremento de trabalho morto no processo produtivo do capitalismo concorrencial mundializado produz barreiras de entrada para o trabalho vivo de baixa produtividade”. Dessa forma, o capital “perde a sua capacidade de explorar o trabalho” e faz nascer uma massa de sujeitos-dinheiro sem dinheiro, ou seja, “pessoas que não se encaixam em nenhuma forma de organização social, nem na pré-capitalista, nem na capitalista, e muito menos na pós-capitalista, sendo forçadas a viver num leprosário social que já compreende a maior parte do planeta” (ORGANISTA, 2006, p. 90).

Porém, para Organista (2006, p. 91), “o capital não perdeu sua capacidade de explorar, trouxe para seu domínio formas de trabalho em domicílio, o precário e part-time, expandindo o processo de informalização do trabalho – sem que isso signifique o fim do assalariamento – para além dos limites dos países do Terceiro Mundo, ou seja, para o próprio núcleo central do capitalismo.” Um exemplo, citado pelo autor, são as fábricas de calçados e confecções, que geralmente possuem sua produção externalizada ou terceirizada.

O que ocorre no setor educacional mais recentemente parece ser um processo análogo: com a educação à distância tem-se um aumento do número de alunos atendidos por um mesmo professor, que auxiliado por tutores, nem sempre tendo a formação exigida ao professor, garante um aumento de recursos para os donos das faculdades, com redução de custos e de salários. Assim, aumenta a produção, aumenta a mais-valia do dono da faculdade que agora paga apenas um professor para atender 100 ou mais alunos e alguns tutores, cujos salários são menores que os do professor. O que seria isso no setor educacional? Terceirização? Precarização? Parcelização do trabalho educacional?

Enfim, concordando com Organista, a precarização do trabalho não atingiu apenas os trabalhadores produtivos, mas também a circulação de mercadoria e a prestação de serviços, como no caso na educação.

Em relação a Habermas, a tese deste autor é de que a linguagem constitui-se como fundamento das interações com construção de vínculos valorativos entre os indivíduos. “[...] é na esfera do agir comunicativo – do mundo da vida - que se estrutura o sistema social humano, enfim, a vida concreta, possibilitando a integração social que, por consequência, põe em prática o trabalho social. Esse procedimento desloca o trabalho de seu papel predominante e põe a linguagem em seu lugar” (Organista, 2006, p. 111).

Habermas, pelo que nos traz Organista (2006), não só desconsidera o trabalho como categoria fundamental para a compreensão das relações sociais, como não vê que o capitalismo em sua dinâmica de desenvolvimento, intensificou a exploração e a precarização da força global de trabalho, colocando novas formas de relações sociais baseadas em hierarquizações funcionais mais definidas, distâncias sociais maiores e problemas sociais mais graves que mais distanciam do que aproximam no sentido de um agir comunicativo. Ao dar primazia ao agir comunicativo em relação ao agir instrumental, Habermas desconsidera o processo de reestruturação produtiva, de reorganização do trabalho para o qual trabalhadores e sindicatos não têm conseguido dar respostas no que diz respeito a ofensivas e, como diz o autor, um agir comunicativo que produza resultados em favor dos trabalhadores.

No que se refere à razão instrumental ou agir instrumental, segundo Organista (2006, p. 110), este “é caracterizado pela relação sujeito-objeto orientada por regras técnicas que se apóiam no saber empírico”. A partir dessas regras domina-se e controla-se o mundo externo.

Já o agir estratégico (ou escolha racional), implica em um saber analítico, que envolve regras de preferências e máximas gerais. Para Habermas essas duas formas de agir estão limitadas à relação sujeito-objeto, mediatizadas por instrumentos de produção e por normas ou regras ditadas do exterior, às quais são reguladas pela racionalidade econômica através do dinheiro e do poder. Daí a tese de Habermas de que a racionalidade comunicativa que existe pela relação entre subjetividade mediada pela linguagem é que estrutura o sistema social humano, ou seja, a vida concreta. Este nega a organização do sistema social humano a partir da estrutura econômica e superestruturas sociais e políticas, dando valor à ação comunicativa. Considera-se que o posicionamento ideológico de Habermas o faz sobrepor a ação comunicativa à ação instrumental, questão que retoma a polêmica discussão sobre as dicotomias existência-consciência, real-abstrato, teoria-prática, etc.

Outra questão importante é que, no embate no interior do mundo da vida, o que tem determinado mudanças profundas, com perdas significativas para a classe trabalhadora, são as regras, normas e controles técnicos e administrativos ditados pelo poder econômico e político, para se consolidar, usando dos meios de comunicação e da escola para implantar as suas ideias, mais significativamente, sua ideologia da produção flexível. Assim, o agir comunicativo para os trabalhadores não representa muita coisa, pois o que os explora são primeiramente essas novas formas de organização do setor produtivo que não têm se dado apenas na indústria, mas no comércio e, também, na prestação de serviços. Portanto, qualquer ação comunicativa só existe apoiada em uma racionalidade e agir instrumental. Para os trabalhadores, estes seriam os dois movimentos a se fazer, tendo em vista sua emancipação do trabalho capitalista. Tal questão nos remete a Marx (2002), quando defende o domínio e controle por parte dos trabalhadores dos processos científicos e tecnológicos que envolvem o processo produtivo, bem como uma boa formação intelectual e cultural. Tese, também defendida por Gramsci (1968), ou seja, que, além de preparar o trabalhador técnica e cientificamente, a escola deve prepará-lo cultural e politicamente.

Dessa forma, contrapondo-se à tese do fim da centralidade do trabalho, Organista (2006) se apoia em Lukács e Antunes (2002). Segundo Organista (2006, p. 127), Lukács (1978) diz que “o trabalho ocupa lugar central para se entender a complexidade das relações sociais.” Ele é o mediador entre homem-sociedade-natureza e permite o salto, do ser meramente biológico, para o ser social. É o trabalho que permite ao homem responder às necessidades básicas de existência. Retornando a Marx (2002), o trabalho é central na relação homem-natureza e na sua constituição enquanto ser social, pois ao trabalhar o homem põe em movimento corpo e mente para apropriar-se e transformar a natureza, dando utilidade a esta e nesse processo modifica a natureza e a si próprio.

Segundo Organista (2006, p. 138), “há uma relação dialética entre dominação e dependência, entre homem que, no pôr teleológico, age transformando a natureza, mas que também por ela é transformado, posto que precisa conhecê-la para pôr causalidades” e acrescenta denominando esse processo de teleologias primárias, que “dão sustentação para a objetivação da vida genérica do homem”, gerando outras posições teleológicas indispensáveis à reprodução social, as secundárias, tais como a práxis política, a religião, a ética, a arte, a cidadania, o direito etc;” ou como já referido, as mediações de segunda ordem.

Para Lukács (1979, p. 87) “O trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas capacidades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo”; e acrescenta que durante longo tempo o trabalho se apresenta como o único âmbito desse desenvolvimento humano e que todas as demais formas de atividade do homem só se apresentaram como autônomas após o trabalho ter atingido um nível relativamente elevado. Sem dizer que as demais atividades se ligam ao trabalho, fala sobre a prioridade ontológica do trabalho, sem, contudo estabelecer hierarquias: “interessa-nos exclusivamente afirmar que tudo aquilo que no trabalho e através do trabalho surge de expressamente humano constitui, precisamente, aquela esfera do humano sobre a qual – direta ou indiretamente – baseiam-se todos os valores.” (idem)

Sendo assim, um processo formativo, no qual a categoria trabalho constitui-se como central como princípio educativo, abre a possibilidade de reflexão acerca dos princípios que orientam as posições teleológicas primárias e secundárias, levando a compreender se estas se constituem, como emancipação ou como exploração dos trabalhadores e o que precisa ser feito para evitar a exploração e construir alternativas de emancipação.

Em relação aos argumentos de Antunes, Organista (2006) analisa as cinco teses do autor a partir das quais defende a centralidade do trabalho: a) existe uma metamorfose no mundo do trabalho; b) o trabalho tem uma dimensão ontológica; c) refuta o arrefecimento das ações de classe e, por extensão, a perda de sua potencialidade anticapitalista; d) assevera a possibilidade de uma transformação classista do sistema produtor de mercadoria - mesmo reconhecendo a sua intensa metamorfose; e) defende que o fenômeno do estranhamento continua presente justamente pela persistência “dos antagonismos entre o capital social e a totalidade do trabalho”. Após analisar cada tese de Antunes, Organista (2006) conclui dizendo que, para este autor “o conflito capital/trabalho permanece central, podendo se apresentar de formas diversas, de acordo com cada país, região e cultura” e que este “defende a possibilidade de uma efetiva emancipação humana do e pelo trabalho [...]”

Assim, Lukács, segundo Organista (2006), considera o trabalho como um dos fundamentos da ontologia do ser social, mas não reduz a sociabilidade ao trabalho. É justamente neste ponto que a discussão de Lukács é interessante, pois avança no sentido de manter a categoria trabalho como fundamental e considerar a sociabilidade e a fala como categorias que se estruturam a partir, na e para uma sociabilidade global que inclui

trabalho, sociabilidade e fala, sendo que, o trabalho, não prescinde da expressão oral e da sociabilidade.

Com base nos argumentos acima expostos é que postula-se que a categoria trabalho constitui-se em categoria fundamental para a explicação das relações sociais, dada a sua dimensão ontológica e educativa, que justifica, portanto, tomá-lo como princípio educativo nos processos formativos dos trabalhadores.

No tocante à intensidade do trabalho na sociedade contemporânea, toma-se por referência a obra de Dal Rosso (2008), na qual ele desmente as interpretações apologéticas da superioridade do capitalismo e as teses equivocadas sobre o fim da centralidade do trabalho.

Este autor inicia a obra intitulada *Mais Trabalho! - A intensificação do labor na sociedade contemporânea*, relatando uma entrevista com uma administradora de pessoal, na qual ela utiliza o conceito de “trabalhos” em substituição a emprego. A expressão “trabalhos” substitui a expressão emprego sendo que: “[...] os novos “trabalhos” contêm graus superiores de intensidade. Eles não têm a jornada definida permanentemente, mas horários flexíveis conforme a necessidade da empresa. Os “trabalhos” não terão o luxo das contribuições sociais, um excesso inconcebível no mundo dos auto-empresendedores, auto-agenciadores dos próprios negócios “(DAL ROSSO, 2008, p. 13).

O conceito “trabalhos”, portanto, substitui o emprego e coloca o trabalhador à disposição integral da empresa; sem as garantias sociais, este termo, mais que um conceito, representa a mudança da forma de apropriação do trabalho pelo capital, no contexto do capitalismo contemporâneo, mudança na qual toda a sorte e todo o azar de ter ou não trabalho recai sobre o trabalhador. No paradigma dos “trabalhos”, além da polivalência, o trabalhador fica a depender da quantidade de tarefas executadas, não de salário contratado; os “trabalhos” não estão mais vinculados a postos; o trabalhador agora chamado de operador deve deslocar-se continuamente entre várias funções; eles não têm a jornada definida, o que aumenta a intensidade do trabalho.

Este conceito então insere-se no processo de intensificação do trabalho na sociedade contemporânea. Segundo Dal Rosso (2008, p. 19) “a mais recente onda de intensificação do trabalho no âmbito internacional começou por volta de 1980 e se estende até os dias de hoje, segundo pesquisadores do campo como Robert Castel, Michel Gollac, Serge Volkoff e Antoine Valeyre.” O termo intensidade do trabalho refere-se ao processo de

exigência ao trabalhador de maior esforço físico, mental, psicológico ou a combinação desses três elementos. A análise da intensidade do trabalho concentra-se no trabalhador. “Não se trata de examinar o desempenho das máquinas ou outras coisas quaisquer. A atenção está centrada sobre quem trabalha para examinar qual o dispêndio qualitativo ou quantitativo de energias. Analisa-se o processo de trabalho, considerado em suas dimensões física, intelectual e psíquica” (DAL ROSSO, 2008, p. 20).

Para Dal Rosso (2008) a Revolução Industrial gerou a classe operária industrial e a Revolução Informacional gerou a classe dos trabalhadores imateriais intensificados. Sendo a imaterialidade uma característica que distingue o trabalho contemporâneo de outras épocas, também neste os níveis de intensidade estão presentes e tendem a aumentar. Na pesquisa realizada sobre a intensidade do trabalho, os ramos pesquisados foram: banco e finanças; telefonia e comunicações; supermercados; ensino privado; construção civil e serviço público, sendo que em todos eles a presença da intensificação do trabalho se dá pelos seguintes mecanismos: alongamento das jornadas; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; ritmo e velocidade; e gestão por resultados. A intensificação do trabalho através destes mecanismos varia de ramo para ramo, mas a presença da intensificação é comum, com agravantes diretos na saúde do trabalhador.

Segundo Dal Rosso (2008), o processo de intensificação do trabalho no capitalismo já denunciado e analisado por Marx no primeiro volume de *O Capital*, no contexto da Revolução Industrial, se apoiava no aumento das horas de trabalho, elevando-as ao limite máximo suportável. Com a luta dos trabalhadores pela diminuição das horas de trabalho, uma vez que as cargas horárias excessivas colocavam em risco sua saúde e sua vida, há uma diminuição das horas de trabalho e uma fiscalização, o que faz com que os capitalistas pensem novas formas de intensificação do trabalho. Os capitalistas passam então a investir em equipamentos modernos com o objetivo de aumentar a produção. Esses novos equipamentos vão requerer que os trabalhadores se adaptem ao ritmo e às exigências das máquinas. A introdução das máquinas eleva também a exigência de formação, adaptação, ritmo e velocidade. Esse novo processo que exige mais esforço do trabalhador, agora na operação das máquinas, é chamado por Marx, segundo Dal Rosso, (2008, p. 47) de mais-valia relativa, ou seja, “ocorre simultaneamente pelo aumento da produtividade do capital fixo e pelo aumento da intensidade do trabalho operário.”

O processo de intensificação do trabalho no Taylorismo-fordismo “é um exemplo clássico de intensificação por reorganização do trabalho na ausência de revolução tecnológica.” Para Dal Rosso (2008, p. 62- 63), mais-valia relativa de tipo II, que ocorre, “quando a intensidade é obtida mediante mudanças organizativas no processo de trabalho e não por revolução industrial.”

Segundo Dal Rosso (2008, p. 32), ao desenvolver o conceito de mais-valia para explicar o valor do trabalho, Marx, “concentrou sua atenção sobre a mais-valia absoluta que tem como centro a noção de tempo médio socialmente necessário e se aplica antes à materialidade do trabalho.” Porém, o crescente desenvolvimento da divisão social em direção ao campo da imaterialidade “estabelece a necessidade de desenvolver a noção de mais-valia relativa para responder às questões do trabalho intelectual e o envolvimento afetivo na geração do valor.” Amplia-se então o conceito de mais-valia relativa através da distinção de três tipos de mais-valia - de tipo I, II e III:

A categoria intensidade é crucial para a teoria do valor trabalho. Ela assinala a passagem da mais-valia absoluta, ou grandeza extensiva do trabalho, para a mais-valia relativa, ou grandeza intensiva. A intensidade indica um salto fundamental na produção do valor. A noção de mais-valia absoluta é empregada para analisar a produção extra de valor mediante alongamentos de jornada e efeitos similares. Já a noção de mais-valia relativa é utilizada para a produção de mais valores mediante intensificação e efeitos similares. Distintas formas de intensificação são hodiernamente identificáveis, o que permite estabelecer mais-valias relativas de tipo I, II, III e semelhantes, inclusive quando se trata de trabalho intelectual. (DAL ROSSO, 2008, p. 54)

Assim, a mais-valia relativa de tipo I é quando a intensidade é obtida por modificação ou inserção de uma tecnologia; de tipo II por reorganização do processo de trabalho e tipo III quando combina organização do processo de trabalho e mudanças tecnológicas.

Mas é com o toyotismo que a intensidade do trabalho vai aumentar significativamente. Aperfeiçoando o taylorismo-fordismo, o toyotismo introduz mecanismos que além de aumentar a produtividade diminui o trabalho “morto”, uma vez que um trabalhador passa a operar diversas máquinas, exigindo consequentemente mais conhecimentos desse trabalhador, ou seja, que ele seja polivalente.

Segundo Dal Rosso (2008, p. 69) os procedimentos pelos quais a intensidade do trabalho é aumentada no sistema Toyota são: “a) redução da mão-de-obra empregada; b) a implantação do sistema de um operário-diversas máquinas; c) a implantação do sistema de um operário-diversas máquinas com operações diferentes; e d) controle da sistemática de trabalho através do sistema Kaban. Tais instrumentos possibilitam reduzir o trabalho não produtivo ao mínimo possível e reter somente o trabalho que acrescenta valor.”

Dal Rosso (2008) chama a atenção para o fato de que o toyotismo consiste em mudanças organizacionais, mas também se beneficia de mudanças tecnológicas, ou seja: “Formalizando a intensificação de acordo com o conceito de mais-valia, o sistema toyotista seria um exemplo da combinação da mais-valia relativa de tipo III, a saber, aquele em que mudanças tecnológicas junto com transformações na organização do trabalho, contribuem para aumentá-la.”

No estudo realizado por Dal Rosso (2008, p. 190) no Brasil, “dos cinco meios de intensificar o trabalho investigados, três se situam acima da média, que é 43%, e dois abaixo (...). Acima da média estão ritmo e velocidade, cobrança de resultados, polivalência, versatilidade e flexibilidade. Abaixo, acumulação de tarefas e alongamento da jornada”. Isto significa:

Essas três técnicas – ritmo e velocidade, gestão por resultado e polivalência – são as de maior difusão, segundo a amostra de trabalhadores pesquisada, e indicam os principais mecanismos de intensificação do trabalho empregados hoje. As outras duas têm uma utilização menor no conjunto da economia, cerca de um terço da amostra, o que não é um valor negligenciável. E mais, elas podem ser muito importantes como parte de estratégias de setores específicos, pois nem todas as maneiras de aumentar os resultados do trabalho aplicam-se igualmente em todos os ramos de atividade. (DAL ROSSO, 2008, p. 192)

No caminho desse raciocínio, o autor dá um exemplo do que ocorre no setor educacional:

Se o professor de escola privada é obrigado a lançar a presença dos alunos no sistema de registro eletrônico da escola, a colocar na rede eletrônica exercícios, bibliografias e textos ilustrativos a que os estudantes tenham acesso, além de dar aulas, corrigir provas e trabalhos e atender os alunos, a despeito de não ter remuneração adicional, está-se tratando de intensificação do tempo gasto no trabalho mediante acumulação de tarefas. As principais mudanças na intensidade do serviço bancário e dos telefônicos acontecem dessa forma. (DAL ROSSO, 2008, p. 192)



O trabalho no capitalismo contemporâneo apresenta-se cada vez mais explorado, intensificado, precarizado, terceirizado, o que reduz as possibilidades de reconhecer alguma positividade ou possibilidade de emancipação pelo e para o trabalho.

A intensificação do trabalho retira do debate o discurso da não centralidade do trabalho e coloca a necessidade de ampliarmos a discussão sobre o trabalho no sentido de entender como o capital faz a cooptação do trabalhador para condições de trabalho extenuantes, estressantes, que lhe toma o seu tempo de dedicação consigo e com a família e que mecanismos o capital tem e/ou que motivos o trabalhador tem para se submeter a esse processo de intensificação do trabalho? Existiriam alternativas de não subsunção ao processo de intensificação do trabalho? São questões a serem aprofundadas, se queremos retomar a dimensão ontocriativa do trabalho, produtora de valor de uso e não mecanismo de escravidão e extenuação humanas. É nesse sentido que concorda-se com a discussão que Frigoto (2009, p. 189) apresenta:

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, **ele não está ligado a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidades solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano.** Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica e, na base desse imperativo da necessidade, criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar, educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes. (grifos meus)

Ou seja, a relação trabalho-educação não se constitui apenas como um elemento pedagógico, mas sócio-político-cultural-econômico-tecnológico-ético-estético-moral- de gênero. Compreendida dessa maneira, teria como objetivo, não a preparação de mão-de-obra polivalente, mas a formação de trabalhadores conhecedores dos princípios científicos e tecnológicos envolvidos nos processos produtivos, das questões históricas, culturais, políticas, econômicas e sociais, contribuindo assim para uma formação integrada de todos os trabalhadores que, em relação ao trabalho, compreenda esta categoria como produtora de valores de uso para atender primeiramente as necessidades básicas de todos, eliminando assim as diferenças determinadas pelo valor de troca, pela

apropriação ou não da mercadoria, ou seja, reconhecer primeiramente no trabalho a sua dimensão ontocriativa e social, pois segundo Frigotto (2009)

Por ser o trabalho (mediação de primeira ordem) o que possibilita que o ser humano produza-se e reproduza-se, e por isso, na metáfora de Marx, anti-diluviano, e não trabalho escravo, servil e o trabalho alienado sob o capital (mediações de segunda ordem), **a internalização, desde a infância, do princípio do trabalho produtor de valor de uso é fundamental.** É dentro desse contexto que entendo a expressão “mamíferos de luxo”, de Gramsci, para significar formação e socialização que aliena a possibilidade de perceber que tudo que é produzido para o ser humano produzir a si mesmo como ser da natureza vem do trabalho. É dessa perspectiva que Marx entende, na minha leitura, a união de trabalho e ensino desde a infância, e, ao mesmo tempo, a luta contra a exploração do trabalho infantil (FRIGOTTO, 2009, p. 189 - grifos meus)

A união de trabalho e ensino, na perspectiva marxiana ressaltada por Frigotto (2009), que busca garantir a compreensão da dimensão ontocriativa do trabalho e produtora de valor de uso, desde a infância, faz-se necessária, tendo em vista, evitar a permanência de comportamentos, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos, de desvalorização do trabalho enquanto atividade humana e produtora de valor de uso e da super-valorização do trabalho enquanto produtor de valor de troca. Estes comportamentos trazem grandes consequências para a formação desses sujeitos no caminho indicado pelo autor, ou seja, no que a expressão “mamífera de luxo” de Gramsci significa: total desvalorização do trabalho e dos trabalhadores, bem como a supervalorização da mercadoria em detrimento das pessoas.

Para Menezes Neto (2001, p. 42), “o trabalho na educação vai muito além do simples conhecimento de novas profissões, habilidades e tecnologias. O trabalho é um princípio humano e portanto, educativo, possuindo dimensão universal, ontológica.”

## **CAPÍTULO 4**

### **A PEDAGOGIA DO TRABALHO E A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO**

Neste capítulo apresenta-se a discussão em torno da Pedagogia da relação trabalho-educação. A primeira parte do capítulo apresenta uma análise da Pedagogia do Trabalho no mundo moderno, que se constituiu a partir do final do século XIX e início do século XX, estabelecendo relação entre educação e trabalho. Apresenta-se a análise das quatro propostas de escola do trabalho desse período, ou seja, a americana, a europeia, a socialista e a gramsciana.

Considerando a importância de Paulo Freire para a educação brasileira, no que se refere à proposição teórico-prática no campo da educação para os trabalhadores, apresentam-se algumas reflexões acerca da proposta de educação freireana, uma vez que se defende a tese de que a sua concepção de educação compreende uma articulação das categorias Política, trabalho e cultura, na perspectiva da emancipação humana.

Parte-se da tese de que é o processo de desenvolvimento tecnológico, econômico, social e cultural do final do século XIX e início do século XX, que determinará a orientação da pedagogia em torno do trabalho. Sendo assim, as propostas em discussão, terão diferenças e semelhanças, uma vez que têm por base concepções políticas e de trabalho diferenciadas, as quais orientam os objetivos para a integração do ensino ao trabalho. Nesse sentido, a segunda parte deste capítulo apresenta uma análise do debate sobre a relação trabalho-educação a partir da década de 1990, apoiando-se na tese de que a pedagogia atual ainda se orienta no princípio da atividade/trabalho.

#### **4.1 O trabalho como princípio educativo no mundo moderno**

A educação no século XIX pode ser expressa nas seguintes palavras: universalização, gratuidade, estatização, laicidade e renovação cultural com o aparecimento da questão do trabalho e sua relação com a educação.

Se até o início do século XVIII o princípio norteador da educação era o humanismo, a partir da Revolução Industrial de 1769 e da Revolução Francesa de 1789, este princípio

passa a ser questionado, tendo em vista, principalmente, as mudanças sociais, econômicas e políticas que se processam a partir da segunda metade desse século.

A Revolução Industrial, o modelo capitalista que se estrutura no século XIX, que pressupõe a intervenção da ciência como força produtiva, o uso das máquinas, além de transformar o modo de vida das pessoas, da cidade e do campo, muda as condições e as exigências de formação humana. Para Manacorda,

[...] a evolução da “moderníssima ciência da tecnologia” leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria um grande desperdício de força produtiva. Em vista disso, filantropos, utopistas até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. (MANACORDA, 2006, p. 271-272)

No século XIX aprofunda-se o debate em torno da relação trabalho-educação, ainda sob a dualidade estrutural e a dicotomia instrução e trabalho que desde o Egito Antigo vem se fazendo presente nas sociedades, assim como a disputa com a igreja pelo controle da educação.

A universalização, a laicização, a estatização, iniciada no final do século XVIII, na Europa, continuam no século XIX, mesmo com o período da Restauração que buscava voltar as escolas para o controle da igreja católica. O processo de estatização da instrução se amplia pela Europa, tendo a Prússia na vanguarda da organização da escola pública. Segundo Manacorda (2006, p. 277)

[...] em 1861, um sexto da população completava nessas escolas a obrigatoriedade escolar; um resultado fraco em si, mas superior em relação aos demais países mais avançados da Europa: 1/7 na Inglaterra, 1/8 nos Países Baixos, 1/9 na França e percentuais bem mais baixos nos outros países católicos. Não é por acaso que depois se afirmou que as vitórias militares prussianas de 1866 e de 1870 foram as vitórias do mestre-escola, tanto que os demais Estados se decidiram a percorrer mais energicamente os caminhos da estatização da instrução.

Assim, no campo político-social a universalização, a estatização e a laicização cumprem o papel de reorientar a escola em função dos ideais do Estado e da sociedade que se organiza, enquanto o princípio do trabalho reorienta a formação em função do processo produtivo. Dessa forma, portanto, a grande marca da pedagogia moderna é a relação da educação com o trabalho.

Tal relação contém duas dimensões, uma que remete o trabalho ao campo produtivo e outra que o associa ao campo da atividade, da experiência. Segundo Manacorda (2006), Robert Owen (1771-1858), na Escócia, foi o criador do Instituto para a Formação do Caráter Juvenil, que previa classes para a infância, destinadas aos filhos de operários com uma formação que combinava instrução geral e instrução para o trabalho. Por outro lado, Friedrich Froebel (1782-1852), como o precursor das escolas infantis na Alemanha, toma a atividade como referência na composição dos conteúdos de ensino.

Também à educação elementar atribui-se a necessidade de preparar para o trabalho. Para Michel Saint-Martin, professor de Física e Química em Chambéry na Savóia, escolas de agricultura, escolas de comércio, escolas de artes e ofícios, sociedades de estímulo em favor da indústria e das artes manuais, se instituem e se multiplicam; o ensino primário abandona os velhos trilhos do latim, e em todo lugar a ciência dos fatos vai se tornando principal, enquanto a ciência das palavras, acessória. (SAINT-MARTIN citado por MANACORDA, 2006, p. 286). As escolas técnicas e as universidades também integram o princípio da atividade, do trabalho, da ciência e da técnica e colocam em segundo plano as ciências das artes, das palavras e do pensamento e em primeiro plano as ciências físicas, naturais e exatas. Em todos os países europeus se discute se legisla e se trabalha para criar escolas que atingissem todas as classes produtoras com conteúdos científicos e técnicos.

Com base nesses conteúdos renova-se também a universidade, na qual as ciências matemáticas e naturais acabam separando-se definitivamente da velha matriz das artes liberais, onde se situaram durante milênios como *philosophia naturalis* ou *phisica*, e constituindo-se como um corpo ou faculdade em si, destinado a tornar-se cada vez mais complexo. Ao lado das universidades surgem as escolas superiores de engenharia. O renascimento da universidade, do qual a história da universidade alemã, reformada por Humboldt, é um exemplo típico, consiste no fim do seu caráter abstrato e universalístico e na assunção de todo um conjunto diferenciado de especializações. (MANACORDA, 2006, p. 288)

Observa-se dessa forma que o processo de integração da educação com o trabalho conta com um processo, nas universidades, de especialização de áreas de conhecimento. Outra área de conhecimento a sofrer influências desse princípio educativo orientado pelo trabalho foi a Educação Física, que sofre um renascimento trazendo, ao lado do tema do trabalho físico, os cuidados com o corpo. Segundo Manacorda (2006) de Pestalozzi a Owen e, também em Marx, a educação física aparece como reivindicação no processo formativo. No contexto que se coloca o novo princípio educativo, ou seja, o trabalho, “seja qual for o julgamento valorativo, este é um grande fato inovador, laico, enquanto valoriza o físico, e democrático enquanto coloca o homem à disposição de si mesmo.” (MANACORDA, 2006, p. 289)

No tocante à presença da igreja na questão educacional, esta resiste ao processo de diminuição da sua influência na educação e à laicização. Em 8 de dezembro de 1864, o Sillabo, uma coletânea de proposições é apresentada pela Encíclica Quanta Cura. Nesta são condenadas todas as correntes de pensamento: socialismo, comunismo, sociedades secretas, sociedades bíblicas, sociedades clérigo-liberais, com exceção do liberalismo, em relação ao qual diz o seguinte: “O Romano Pontífice pode e deve pactuar e conciliar-se com o progresso, com o liberalismo e com a civilização moderna.” (O SILLABO, citado por MANACORDA, 2006, p. 293)

Nesse cenário complexo do século XIX, no qual os Estados Nacionais, em processo de constituição e afirmação perante a sociedade, buscam organizar o sistema educacional público e ao mesmo tempo enfrentar a igreja católica, que luta pelo controle da educação, uma outra corrente de pensamento se faz presente: o socialismo.

A partir de Marx, o socialismo busca se definir como científico e em relação à educação apresenta uma concepção que integra instrução intelectual, educação física e treinamento que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção.

Porém, anterior à relação instrução e trabalho, o que se põe em debate no contexto do final do século XIX e início do século XX, é a relação da educação com a sociedade, ou seja, que papel a educação teria que cumprir, tendo em vista as transformações sociais? Do humanismo descomprometido para o cientificismo aplicado, a questão que se coloca é como fazer com que a educação contribua para o processo de transformação ou manutenção da sociedade que se constitui a partir da Revolução Francesa e Industrial?

No campo da Pedagogia Moderna, dois aspectos dessa relação educação-sociedade aparecem como fundamentais, segundo Manacorda (2006, p. 304)

O primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado, “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas”. Estes dois aspectos têm entre si relações mais profundas do que possa parecer a uma primeira consideração, embora na prática essas duas exigências pedagógicas sejam divergentes como já vimos. Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e início do Novecentos, na Europa e na América.

A entrada do trabalho na educação se dá, portanto, por dois caminhos; um é pelo “desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais e o segundo é a moderna descoberta da criança, ou com diz o próprio autor:

O trabalho entra de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psiquê, solicitando a educação sensorio-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam ao mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (MANACORDA, 2006, p. 305).

As citações são longas, mas se fazem necessárias, pois este elemento relação educação-sociedade e os dois aspectos a ela relacionados, ou seja, a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e as exigências “ativas” para a formação das crianças constituem-se, até hoje, no século XXI, em polêmicas e indefinições. Com novas questões e em um novo contexto, mas ainda com a velha questão: como

estabelecer relação entre a educação e a vida? Através do trabalho, de atividades práticas, de projetos de trabalho ou da práxis?

O produzir ativamente pode ser entendido em vários sentidos e nas várias dimensões do desenvolvimento humano, ou seja: afetivo, social, cultural, profissional, tecnológico, econômico, político, etc. Assim, entende-se que o princípio da atividade/trabalho constitui-se atual e não foi abandonado pelas perspectivas pedagógicas liberal-burguesa e socialista, mesmo com a tese da não centralidade do trabalho. Discutirei tal questão quando tratar da relação trabalho-educação no Brasil a partir da década de 1990 e nos anos 2000.

Assim, o comum nestes dois caminhos é o princípio da atividade. Para a formação técnico-profissional a atividade de trabalho com relação direta com o processo produtivo e para a infância, a atividade enquanto ação, interação do sujeito com os objetos, com os elementos naturais e sociais do meio. “O próprio trabalho, nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática.” (MANACORDA, 2006, p. 305). Permeiam então, a relação trabalho-educação, duas dimensões: o trabalho-produtivo e o trabalho enquanto atividade, enquanto produção cultural e social.

Na sociedade moderna, tanto a educação como a qualificação do trabalhador para o novo contexto institucionalizam-se e passam a ser responsabilidade do Estado Liberal burguês sob o novo princípio educativo, ou seja, do trabalho/experiência e sob a lógica da divisão entre trabalho manual e intelectual. A defesa da relação instrução-trabalho se dá no contexto da dualidade estrutural e entre pensar e fazer, trabalho manual e trabalho intelectual; questão esta que poderia ser resolvida com a introdução da escola única.

A proposta de escola única burguesa tem por base a preocupação da burguesia em realizar a unificação cultural e moral do povo sob sua hegemonia. A partir do final do século XVII, o processo de mudança da base produtiva da agricultura para a indústria, o processo de organização social em torno das cidades e não mais no campo e a assimilação da ciência nos processos técnicos, passam a colocar novas demandas para a educação.

As escolas politécnicas e profissionalizantes, segundo Soares (1996, p. 148), constituem-se em “um modelo de educação para o trabalho bem mais moderno do que a



aprendizagem artesanal”. A grande novidade era possibilitar que o ensino de ofícios, antes monopólio dos mestres, se deslocasse para a escola e para a indústria. A escola politécnica foi referência para os teóricos liberais e socialistas, apesar de algumas divergências, como uma possibilidade de união entre educação e trabalho.

Para Soares (2000), a condição política para a ideia de atividade como princípio pedagógico, é a liberdade de expressão. No campo pedagógico, esta liberdade de expressão se traduz na relação ativa entre professor e aluno. Daí passa-se à crítica da escola humanista e à discussão de uma escola “comunidade de trabalho”, “ativa”, do trabalho e “unitária”.

O movimento da “Escola Nova” em todo o mundo, apesar de algumas diferenças, tem como pontos comuns os seguintes: educação integral (moral, estética, trabalhos manuais, etc.), contra o domínio da formação intelectual; vida no campo, por que este era o meio mais próprio para a criança; na medida do possível, a co-educação; o sistema de internatos, posto que uma influência profunda e duradoura permite realizar uma educação mais eficiente. As experiências de escolas novas foram diversas, destacando-se as seguintes: Escola Yasnais Poliana, de Tolstoi, na Rússia; a Escola de Rugby, de Thomas Arnold e o “boarding house system; a Abbotsholme School, de Cecil Reddi, e a Bedales School, de J. H. Badley, na Inglaterra; Lares de Educação no Campo, do Dr. Lietz, a escola de Odenwald, de Geheed e a Comunitye Escolar Livre, de Wickersdor (G. Winecken), na Alemanha em 1898; a Escola dos Rochas, de 1899, de Edmundo Demolins (1850-1907), cujo objetivo era formar homens completos; a Universit Elementary School, a Horace Mann-Lincoln School e Spayer School, nos Estados Unidos da América.

Para coordenar as “escolas novas” funda-se em 1899, por iniciativa de Adolf Ferrière, o Bureau Internacional des Ecoles Nouvelles, com sede em Genebra, na Suíça. Segundo Larroyo (1974), em 1919, em reunião desse Bureau foram aprovadas as bases destas escolas, que foram as seguintes: 1- São laboratórios de pedagogia prática; 2- Internatos de tipo familiar; 3-Estabelecem-se no campo; 4-Aplica-se o sistema chamado boarding-house; 5-Adota-se a auto-educação; 6-São obrigatórios os trabalhos manuais, de preferência a carpintaria; 7- E as práticas agrícolas e avícolas; 8- Com os trabalhos, regularmente concede-se tempo para trabalhos livres; 9- Ginástica natural, jogos e desportos; 10- Excursões; 11- Rejeita-se a escola memorista e apoia-se a formação do espírito crítico pela aplicação do método científico: observação, hipótese, comprovação

e lei; 12- Respeita-se e cultiva-se a vocação dos alunos; 13- Ensino ativo e objetivo; 14- Decidida importância ao desenho e às matérias expressivas; 15- O ensino se baseia no interesse da criança; 16- Ensino Individualizado; 17- Socialização de todas as atividades das escolas; 18- Horário matutino de preferência; 19- Devem ser estudadas poucas matérias por dia, mas buscando as relações de umas com as outras; 20- Poucas matérias por mês ou por trimestre; 21- Prática gradual no sentido moral, crítico e da liberdade; 22- Autonomia escolar mediante a organização de repúblicas escolares ou monarquias constitucionais; 23- As recompensas fortalecem o espírito criador e de iniciativa; 24- Os castigos devem induzir racionalmente a criança à sua melhoria moral e cívica; 25- A emulação é o resultado de comparar o trabalho anterior com o trabalho presente da criança; 26- A escola deve ser um ambiente agradável. A ordem e a higiene são as primeiras condições, o ponto de partida; 27- Música coletiva, canto coral ou orquestra; 28- Vinculação da educação moral com a intelectual, estética e religiosa; 29- Tolerância religiosa.

Essas bases organizacionais e pedagógicas serviram de orientação para todas as “escolas novas” nas suas diversificadas formas, sendo que nem todas aplicaram tudo. Apenas a escola de Odenwald, criada por Paulo Geheed, acatou todas.

Segundo Soares (2000), no processo de discussão e organização da escola em torno do “princípio da atividade”, encontram-se, portanto, quatro experiências: a americana, a alemã, a russa e a escola unitária gramsciana.

#### ***4.1.1 A escola progressiva: a perspectiva americana***

Nos EUA, a “educação progressiva” delineia-se no período de 1890 a 1920, no contexto de profundas mudanças na sua estrutura econômica. A produção se organiza no modelo taylorista/fordista e a ideologia que orienta o capitalismo americano neste período é o liberalismo-progressivo, que de acordo com Soares (2000, p. 235) “trata-se de uma perspectiva neo-liberal cuja estratégia básica é a de atenuar alguns conflitos sociais, que têm origem nas contradições da economia capitalista, através de políticas sociais”.

O contexto social, político e econômico é de “era reformista” que dá lugar à “era da prosperidade” (1920-1929), o que coloca a necessidade de elevar a qualidade da educação para além da educação básica e de se constituir um sistema de escola comum,

ou seja, a mesma escola para atender pessoas com diferentes origens culturais. “A escola comum progressiva americana vai traduzir, no plano cultural, as novas demandas do “americanismo”, ou seja, segundo Gramsci (1976, citado por SOARES, 2000, p. 245):” o ‘americanismo’ se realiza através de um conjunto de compressões e coerções diretas e indiretas, combinada a formas de persuasão, visando a obter ‘a adaptação psicofísica do homem às exigências do trabalho industrial’, quebrando assim as velhas relações que caracterizavam o trabalho qualificado, como o artesanato)”. Sob o “americanismo” são difundidos elementos culturais de um novo modo de vida segundo Gramsci (1976, citado por SOARES, 2000, p. 24): “a hegemonia vem da fábrica e não tem necessidade, para se exercer, senão de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia.” A escola então cumpriria sua parte no processo de ideologização.

John Dewey (1856-1952) foi o representante da escola do trabalho americana conhecida como “educação progressiva”, “escola ativa”. As ideias de Dewey sobre a escola ativa partem do entendimento de que o capitalismo leva à desigualdade social, cabendo à educação se constituir em via para conduzir à igualdade. Ele acreditava que a escola é importante para elevar a formação cultural das massas populares e que isto dá condições para que estes enfrentem as adversidades do capitalismo.

Duas correntes, porém, vão se organizar nos EUA em torno da discussão do vínculo entre escola e trabalho. Uma, que vê o vínculo numa perspectiva meramente profissionalizante e a outra que se desenvolve a partir da análise do trabalho com base na categoria “atividade”; que se caracterizará pela escola progressiva.

O representante da perspectiva profissionalizante é Calvin M. Woodward, professor da Universidade de Washington, que monta sua própria escola de treinamento manual, baseando-se no modelo do educador russo Victor Della Vos, diretor da “Escola Técnica Imperial de Moscou”.

No que se refere ao movimento da educação progressiva, este não defende objetivos meramente profissionalizantes, nem pretende preparar somente quadros instrumentais, altamente qualificados para a atividade produtiva, mas, também tem como objetivo, formar cidadãos para o engajamento ativo no modelo político da democracia americana, tendo em vista dar coesão à sociedade e alargar as bases sociais da hegemonia burguesa.

Diferente, portanto, da perspectiva profissionalizante, a educação progressiva inclui uma formação cidadã dentro do ideário liberal burguês americano, ou como diz Soares (2000), a concepção educacional da “educação progressiva”, vai traduzir, no plano cultural as novas demandas do “americanismo”.

Inicialmente, sob a influência do modelo sueco Slöjd<sup>50</sup>, de formação politécnica, que combina instrução para o trabalho e educação geral, o movimento da “educação progressiva” se fortalece a partir da segunda metade do século XIX, apoiado na tese da “autoatividade”, adotando “o trabalho como elemento de formação moral, no sentido de preparar indivíduos autônomos e que soubessem governar a si mesmos” (SOARES, 2000, p. 246)

No tocante ao método da “educação progressiva”, no contexto da sua elaboração e da discussão acerca da noção de trabalho como “atividade”, surge o pragmatismo que tem William James (1842-1910) como um dos seus fundadores. Ele propõe um método pragmático para solucionar as intermináveis disputas metafísicas, concluindo que a função da filosofia deveria ser “prática” (experimental) e não teórica (abstrata), pois achava que as doutrinas (conceitos) têm um valor prático, utilitário.

Mas é John Dewey (1859-1952) o grande representante e formulador da educação progressiva. Em 1896 monta, com sua mulher, uma escola laboratório. Tomando por referência a sociedade agrária, na qual o jovem participa concretamente de todos os afazeres do campo, Dewey chamando a vida rural de “comunidade embrionária”, “afirma que ela traz consigo elementos para delinear a educação numa sociedade industrial. A ideia é de que a escola se torne uma comunidade, na qual os alunos seriam membros responsáveis e cooperadores vivendo e se desenvolvendo intelectual e moralmente.

---

<sup>50</sup> Slöjd é um sistema de trabalhos manuais adotado originalmente em escolas da Suécia e Finlândia, que visava ao desenvolvimento de habilidades técnicas do educando. Este modelo foi muito utilizado na Europa no início do século XX, sendo a primeira escola construída por August Abrahamsson, um bem-sucedido homem de negócios sueco, em fevereiro de 1872 para meninos e dois anos depois, uma para meninas. Sendo construída, também, em 1875, o Nääs Seminarium para a formação de professores de trabalhos manuais educativos(Slöjd). Este sistema foi utilizado também em Cuba e Japão. Um dos princípios do Slöjd é de que o instrutor seja um professor e não um artesão, tendo em vista estabelecer distinção de um mero treinamento vocacional. Além deste também são princípios do Slöjd: o trabalho na escola é considerado um meio puramente educativo e não um fim; um método que atrai e prende a atenção das crianças incentivando nelas hábitos de observação, iniciativa, ordem e precisão e um método voltado para a educação do caráter. (BARREIRA, 2008)

Para Dewey, a atividade que melhor estabelece relação entre sujeito e objeto é o trabalho. Porém, reforça a tese do trabalho como atividade, como alguma coisa de valor, como ação inteligente que deve ser julgada pelo ponto de vista da invenção, do engenho e da observação e não pelo valor do produto que cria.

Segundo Soares (2000, p. 255), para Dewey “não existia coisa melhor para mediar a relação entre sujeito e objeto do que o trabalho”. Mas este distingue o trabalho como “atividade” do trabalho econômico e do trabalho como algo “árido e fastidioso”. O trabalho como atividade para Dewey, “é alguma coisa de valor, como meio de troca, ou melhor, é, hoje, a forma de trabalho que é pago e cujo dinheiro nos habilita a adquirir outras coisas de valor mais direto” (p. 255). Já o trabalho no sentido econômico constitui-se em “uma tarefa, uma obrigação, que envolve desusado esforço. “Fazemo-lo, geralmente, sob a coação de uma necessidade estranha à natureza do labor” (DEWEY, 1930, citado por SOARES, 2000, p. 256).

Em relação ao trabalho industrial, Dewey diz que este oferece pouco para o estímulo às emoções e à imaginação e se constitui por uma série de esforços mais ou menos mecânicos. Assim, estabelecendo diferenciação entre os tipos de trabalho, opta pelo trabalho na escola, que compreenda “todas as formas de expressão e de construção com instrumentos e materiais, todas as formas de atividade manual e artística” (p.256).

Segundo Soares (2000), é a noção de “experiência” que permite a Dewey reformular a noção de trabalho. Ele concebe o trabalho como atividade que se desenvolve a partir da categoria “experiência”. Para ele a experiência concreta da vida se coloca diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver. Partindo de um problema, portanto, este faria com que o educando pensasse e este ato de pensar teria cinco estágios. São eles: uma necessidade sentida; a análise da dificuldade; as alternativas de solução do problema; a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas e a ação como prova final para que a solução da proposta seja verificada de maneira científica. Mas qual seria a metodologia para a concretização dessa concepção de educação?

William Heard Kilpatrick como discípulo de Dewey é quem desenvolve e divulga o método para a educação progressiva. O “método de projetos” passa a ser então a referência metodológica da educação progressiva e consiste basicamente em: primeiro, uma classificação dos métodos em quatro grupos - de produção (Producer's Project); de consumo (Consumer's Project, no qual se aprende a utilizar algo já produzido); de

resolução de algum problema (Problem Project); ou de aperfeiçoamento de alguma técnica (Specific learning Project). em segundo lugar consiste na caracterização de um bom projeto didático a partir de quatro aspectos que são: um plano de trabalho, de preferência manual; uma atividade motivada por meio de uma intenção consequente; um trabalho manual, tendo em vista a diversidade globalizada de ensino; e um ambiente natural. Para Kilpatrick, a educação tem por base a vida, tendo em vista torná-la melhor, seria a reconstrução da vida em níveis cada vez mais elaborados. Os princípios da escola nova americana são os mesmos da escola nova europeia, ou seja:

Constava que a criança deveria ter liberdade para aprender a se autogovernar e que todo o trabalho escolar deveria estar baseado na motivação do seu interesse; que o professor deveria comportar-se como um simples guia e não como um mestre que define o exercício de tarefas; que o crescimento da criança deveria ser estudado cientificamente, dando-se atenção para tudo aquilo que afetasse o seu desenvolvimento físico; que a escola deveria buscar a cooperação do lar no sentido de encontrar as necessidades da vida da criança e que, por fim, a “escola progressiva” deveria funcionar como uma espécie de “laboratório”, onde novas idéias deveriam ser encorajadas, quebrando-se os laços com as velhas tradições pedagógicas (SOARES, 2000, p. 264).

Na obra *Democracia e Educação: breve tratado de Filosofia da Educação*, Dewey (1952, p. 273), diz que:

Aquilo a que chamamos ocupações ativas, tanto compreende os jogos, como o trabalho. Em sua significação intrínseca, jogos e indústria ou trabalho não são absolutamente coisas tão contrárias, como se julga com frequência; qualquer vivo contraste que haja entre essas duas coisas será devido somente a indesejáveis condições sociais. Ambos subentendem fins conscientemente demandados, e seleção e adaptação de materiais e processos destinados a conseguir os desejados fins. A diferença entre os dois é em grande parte a de duração de tempo, influenciando na conexão direta dos meios com os fins. Nos jogos ou brinquedos o interesse é mais imediato – facto este que frequentemente assinalamos dizendo que neles a atividade é o seu próprio fim, em vez de um resultado ulterior.

Para Dewey, portanto, jogos, indústria e trabalho concorrem para um mesmo fim, em cujo processo para se chegar ao mesmo, estão seleção e adaptação de materiais e

processos sobre os quais o homem age físico e mentalmente. E acrescenta: “Quando resultados razoavelmente remotos e de caráter definido são antevistos e se empregam esforços persistentes para consegui-los, os jogos ou brinquedos transformam-se em trabalho”. (DEWEY, 1952, p. 275)

Mas, e quanto ao fato do objetivo econômico do trabalho, diferentemente do brinquedo e do jogo? Segundo Dewey, é importante não equiparar a distinção psicológica entre o brinquedo e o trabalho com a distinção econômica entre os mesmos. O que caracteriza o brinquedo e o jogo psicologicamente é a circunstância de ser e desenvolver-se enquanto atividade, sem se definir em função de resultados futuros. Porém, quanto mais complexa e significativa se tornar, pela maior atenção e resultados conseguidos no processo, torna-se assim trabalho. De outro lado o trabalho também é uma atividade psicologicamente consciente e implica atenção voltada para consequências como parte de si mesma, mas torna-se trabalho compulsório quando visa atender consequências exteriores. Para Dewey, desprovidas das condições econômicas que transforma os jogos em excitações ociosas para a classe abastada e o trabalho em esforço desagradável para os pobres, ambas as coisas, ou seja, trabalho e jogo são igualmente livres e providas de motivação, enquanto atividades humanas. E finaliza este ponto assim: “O trabalho associado com a atitude do jogo é arte – se não pela designação convencional, pelo menos em qualidade” (DEWEY, 1952, p. 278).

Quanto à clássica divisão entre educação geral e educação profissional, Dewey diz que esta remonta aos tempos da Grécia, “quando da divisão entre a classe dos que precisavam trabalhar para viver e a dos que se achavam forros desta necessidade.” (DEWEY, 1952, p. 333) Assim se constitui o dualismo educação geral-educação profissional apoiado no dualismo social, presente até hoje.

Outro conceito discutido por Dewey é o conceito de experiência. Este fundamenta a atividade de trabalho e busca uma aproximação com o conhecimento, negado pela escola humanista, e equivocadamente, apreendido pelo empirismo.

Inicialmente Dewey analisa o conceito de experiência na teoria moderna sobre a mesma, partindo da inversão que se processa desde a doutrina clássica para o empirismo dizendo:

Dupla foi a mudança. A experiência perdeu a significação prática que tivera desde os tempos de Platão. Ela cessava de significar meios de fazer e realizar e tornou-se o nome de qualquer coisa intelectual e cognitiva. Passou a designar a aquisição de material que servisse de lastro e limite para o exercício do raciocínio. Pelo empirismo filosófico moderno e pela corrente contrária a ele, a experiência foi considerada um meio de adquirir conhecimentos. A única questão consistia em saber até que ponto esse meio era bom e válido. O resultado foi um “intelectualismo” ainda maior do que o da filosofia antiga, se essa palavra for usada para designar um interesse predominante e quase exclusivo pelos conhecimentos em seu isolamento. A prática era já, não tanto subordinada ao conhecimento, como tratada, de preferência, como uma espécie de apêndice, subproduto, ou restolho do mesmo. O resultado educativo foi apenas confirmar a exclusão dos trabalhos ativos da escola, salvo quando empreendidos para fins simplesmente utilitários – para a aquisição, por meio de exercícios intensificados (drill) de certos hábitos. Em segundo lugar, o interesse pela experiência como meio de basear a verdade em objetos, na natureza, levou a considerar o espírito como sendo puramente receptivo. Quanto mais passivo for o espírito, mais verdadeiras serão as impressões que os objetos lhes causarem. Pois, para assim dizermos, tomar o espírito uma iniciativa, seria, no genuíno processo do conhecer, eivar o verdadeiro conhecimento – contrariar seu próprio intuito. O ideal era um máximo de receptividade (DEWEY, 1952, p. 351).

A formulação de Dewey (1952, p. 358) é de experiência como experimentação, na qual, “aprendemos que os objetos são duros ou macios descobrindo por meio da experimentação ativa aquilo que eles respectivamente fazem e aquilo que pode ser ou não pode ser feito com eles” e no caso das crianças em relação às pessoas, o mesmo acontece, ou seja, adquirem conhecimentos sobre as pessoas “descobrindo quais são os atos que essas pessoas exigem como ‘respostas’ e a que essas pessoas fazem em ‘resposta’ aos atos delas, crianças.” Sendo assim:

Experiência deixou de ser uma simples recapitulação daquilo que no passado foi feito de maneira mais ou menos casual; ela é a observação e o controle deliberado daquilo que se faz para se tornar aquilo que nos acontece, e aquilo que fazemos às coisas, o mais fértil possível de sugestões (ou de significações sugeridas) e um meio de pôr em prova a validade das sugestões. Quando o ato de tentar ou experimentar deixa de ser cego pelo instinto ou pelo costume, e passa a ser orientado por um objetivo e levado a efeito com medida e método, ele torna-se razoável – racional. Quando aquilo que sofremos das coisas, aquilo que sentimos quando sujeitos a elas, cessa de ser o



produto de meras circunstâncias casuais; quando se transforma em uma consequência de nossos esforços anteriores empregados com determinado objetivo, torna-se racionalmente significativo – esclarecedor e instrutivo (DEWEY, 1952, p. 359-360).

A educação a partir da ideia da experimentação consiste em construir situações com objetivos e métodos que retirem destas suas implicações, causas, consequências, sentidos e significações para os conhecimentos em si e destes aplicados à realidade. Sendo assim, vivências e experiências comporiam então a experimentação no sentido de viver a experiência de conhecer.

A escola ativa americana, portanto, na relação trabalho-educação, toma o trabalho em duas dimensões: na sua dimensão produtiva - e daí, a preparação técnica, a profissionalização - e em sua dimensão antropológica e psico-social, ou seja, como experiência, como atividade própria do ser humano no seu processo de desenvolvimento e agir no mundo.

As duas citações anteriores são extensas, mas se fazem necessárias, pois além de fazer a análise do processo de entendimento da experiência na perspectiva clássica, também analisa o entendimento da mesma pela filosofia empirista, demonstrando que até hoje o mesmo equívoco vem sendo cometido, ou seja, tomar a experiência como utilidade permanecendo o sujeito ainda em atitude passiva, receptiva, na qual a teoria ainda se sobrepõe. A dificuldade, que ainda se faz presente quando se busca relacionar teoria e prática, pensar e fazer, enfim, inserir atividades práticas, experiências, no processo formativo, é de tomar as experiências, as atividades práticas como auxiliares, como apêndices, como “culminâncias” do estudo teórico, ou como verificação superficial da realidade, sem interação com a mesma, sem investigação lógica e científica das situações reais em suas causas, em seus condicionantes, em suas contradições, complexidades, totalidades. Isto não contribui para a apreensão do conhecimento enquanto produção na e da própria realidade, mas como algo abstrato, apenas teórico, ou para instrumentalizar o educando para as competências que o mercado de trabalho exige. Essa é a perspectiva retomada pela Pedagogia das Competências e pela “Pedagogia de Projetos” ou Projetos de Trabalho, praticadas no sistema educacional brasileiro, ou seja, a relação com a atividade, com o mundo do trabalho, com a vida, se dá no limite da formação do indivíduo e de sua preparação para a funcionalidade da sociedade tecnológica do conhecimento. A formação humana, política e social, que

poderia garantir uma postura mais crítica frente às contradições desta sociedade, quando acontece nas escolas por obra de educadores, coordenadores e/ou experiências isoladas de alguma escola ou de alguns movimentos sociais, como por exemplo, o MST, na tentativa de superação dessa relação ensino-trabalho-vida no limite estreito da instrumentalização e da aquisição de competências voltadas para o mercado de trabalho.

Se a Escola Nova inovou na crítica ao conteudismo e ao ensino memorístico da Escola Tradicional, ela não avança na proposição de uma Formação Humana Integral, crítica e social. Mantém a preocupação com uma formação individual, sem uma dimensão social e sem questionar as bases de sustentação da sociedade capitalista, mesmo porque ela surge, tendo em vista dar sustentação ideológica à mesma.

Saviani (2000) apresenta as seguintes questões em relação à Escola Nova: primeiro de que a crítica que esta faz à Escola Tradicional, de ser uma escola de metodologia tradicional, remetida para a Idade Média, com caráter pré-científico, e mesmo anticientífico, ou seja, dogmático, não procede. E ainda, que ao propor uma nova metodologia, transformando ensino em pesquisa, equivoca-se também, uma vez que dissolve “a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa” (SAVIANI, 2000, p. 46).

A explicação de Saviani (2000, p. 47), é que para a pesquisa, que é incursão no desconhecido, precisa-se dominar os conhecimentos, o já conhecido. Daí, “se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido.” Para ele esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Contrariamente à Escola Nova, a Escola Tradicional tinha como grande força a incursão no desconhecido que se fazia sempre por meio do conhecido. O que, para o autor, é o processo normal e correto na pesquisa do desconhecido, ou seja, primeiro domina-se bem o conhecimento já elaborado sobre algo para a partir daí se incursionar em busca de novas descobertas.

Outra questão é que a Escola Nova não é democrática. Para Saviani (2000, p. 48), “essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças.” Ao “estender suas influências em termo de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da

transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas”. (SAVIANI, 2000, p. 67) Isso, para Saviani, entre outros fatores, contribuiu para o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares.

Pondera-se aqui, em relação a esta questão, pois considera-se que além desse aspecto, o descompromisso com a escola pública, na qual se aplica de tudo e de qualquer jeito pode também ter contribuído para o que o autor chama de “afrouxamento da disciplina e secundarização da transmissão de conhecimentos...”. Com algumas exceções, na escola pública brasileira alguns educadores tratam o espaço público como “terra de ninguém”, não se comprometendo com a qualidade do trabalho ali realizado, não se responsabilizando em fazer bem feita a educação para a classe trabalhadora. Outro aspecto é o fato de que são introduzidas novas teorias pedagógicas no sistema educacional brasileiro sem uma reflexão sobre a funcionalidade das mesmas na realidade brasileira e da educação brasileira.<sup>51</sup> Importam-se teorias e metodologias sem ao menos considerar a necessidade de readaptá-las, tendo em vista a história e os problemas específicos da educação no Brasil. Nesse sentido, segundo Saviani (2000, p. 67) o “Movimento Paulo Freire de Educação” no Brasil, surge como uma tentativa de constituição de uma “Escola Nova Popular”. Mais à frente apresentam-se algumas considerações acerca da contribuição de Paulo Freire para a educação no Brasil, tendo em vista ser o mesmo um dos referenciais teóricos do MST.

Ao se explicitar aqui as teses da Escola Nova, o fizemos pela temática que aqui se apresentou e na tentativa de entender o princípio da atividade na mesma. Portanto, considera-se que as críticas apresentadas por Saviani (2000) são pertinentes e trazem a necessidade de avançarmos não só na crítica à Escola Tradicional e à Escola Nova, mas na tentativa de construção de uma escola pública de qualidade para os trabalhadores. Nesse sentido, defende-se que talvez seja a dimensão e a caracterização dessa classe, enquanto trabalhadores, que esteja dificultando a construção de uma escola de qualidade

---

<sup>51</sup> Pesquisa apresentada por CARNOY, Martin. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola?* (São Paulo: Ediouro, 2009) - demonstra diversos problemas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras em comparação com escolas cubanas e chilenas, nas quais os alunos cubanos têm apresentado melhores desempenhos na avaliações de matemática, superiores aos alunos brasileiros e chilenos. Um dos aspectos citados com promotor dos melhores índices dos alunos cubanos é o controle mais centralizado da pedagogia que se implementa nas escolas cubanas, por parte do Ministério da Educação, bem como de intervenções mais pontuais e constantes no processo ensino-aprendizagem.

para ela. Até que ponto nos cursos de formação de professores essa questão é problematizada? Como são vistos os sujeitos filhos de trabalhadores dentro da escola?

Outra questão é que, quanto à racionalidade-estrutural-funcionalidade da sociedade capitalista, no contexto do taylorismo-fordismo nos Estados Unidos e do processo de industrialização e desenvolvimento, perseguido a partir da década de 1920 no Brasil, a Escola Nova serviu como transmissora desse ideário. Se por um lado auxiliou na tentativa de ruptura com o conteudismo, verbalismo e ensino memorístico da Escola Tradicional, propondo a “atividade”, a “experiência”, como recurso pedagógico, a escola nova no Brasil não se posicionou como formadora de cidadãos críticos das condições de vida em uma sociedade capitalista, cheia de contradições como a brasileira, uma vez que esta se constituiu como ideário pedagógico ainda conservador e liberal. Ou como nos diz Marx & Engels (1998), uma vez que detém o poder material, a classe dominante detém o poder espiritual e, conseqüentemente, o poder intelectual, ficando aqueles que não detêm os bens materiais nem os intelectuais, sob o controle da classe dominante.

Dessa forma, é segundo os interesses da classe que está no poder, em um determinado tempo histórico da sociedade, que a educação e a escola vão se orientar. Resta então à classe trabalhadora realizar movimentos de ruptura no interior da escola e na sociedade em geral, para promover mudanças e/ou provocar rupturas pedagógicas que possibilitem a construção de Projetos Político-Pedagógicos e práticas pedagógicas a partir dos interesses dos trabalhadores. O que predomina, com raríssimas exceções, nas orientações pedagógicas do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como nas nossas universidades, ainda é o ideário da Escola Nova, atualizado pela concepção de educação do aprender a aprender, resultante da Pedagogia das Competências.

#### ***4.1.2 A escola do trabalho na perspectiva social-democrata***

De acordo com Soares (2000), o berço da concepção social-democrata da “escola do trabalho” é a Alemanha. A análise da situação política da época e o referencial do partido social-democrata alemão para a discussão sobre a educação têm por referência a II Internacional Socialista (1900-1914) e o movimento operário alemão, constituindo-se,

portanto, em três correntes de interpretação, são elas: a “ortodoxa”, a “reformista” e a marxista.

A corrente ortodoxa de Karl Kautsky, líder do PSD alemão, apresenta a teoria do colapso, que seria o resultado de uma evolução da crise do capitalismo que conduziria inexoravelmente à revolução proletária. Segundo Soares (2000, p. 280), esta corrente recorria à revolução permanente, mas “na prática rechaçava o uso da violência revolucionária, implícita nessa fórmula, defendendo apenas reformas para melhorar as condições de vida dos trabalhadores e ampliar sua participação política na sociedade capitalista, por meios legais e pacíficos.”

A corrente reformista, representada por Eduard Bernstein (1850-1932), preocupava-se com os problemas da sociedade moderna, com a complexidade do mundo produtivo, com o crescimento dos movimentos sociais e requeriam mudanças na política social-democrata, tinha como ideia central que o movimento operário deveria renunciar à política de contraposição ao Estado.

Em relação à educação, as teorias da “escola do trabalho” se desenvolveram sob a hegemonia da social-democracia alemã, porém subordinadas à hegemonia burguesa. A referência, portanto, foram as discussões da “escola ativa” americana. Também, como aconteceu nos EUA, o seu desenvolvimento na Alemanha tem por objetivo romper com a ideia de trabalho como mera preparação para a atividade produtiva.

Em 1870 o movimento que se inicia, tendo em vista, uma reforma geral da escola, se divide em duas grandes tendências: uma interessada em uma escola do trabalho para a preparação de quadros técnicos para a indústria, adotando o modelo politécnico dos Slöjd e outra que pretende a formação moral dos indivíduos “para aceitarem a ordem civil e estatal de uma sociedade industrial em rápido processo de expansão, reconhecendo como “justo” o lugar ocupado na hierárquica divisão social do trabalho” (SOARES, 2000, p. 283)

“Em 1881, em Berlim, foi constituído o “Comitê Central” pró-educação manual e indústria doméstica, do qual surge em 1886 a “Associação Alemã pró-trabalho manual”, que funda em 1887 em Leipzig, o Instituto de Trabalho Infantil”.

Para Georg Kerschensteiner, o representante mais significativo do conceito social democrata de “escola ativa”, o trabalho tem por fim formar o cidadão útil ao Estado, devendo realizar a formação cívica deste. Partindo da ideia de que as diferenças entre

dirigentes e dirigidos são inatas, defendia que os menos capazes deveriam ceder o poder aos mais capazes.

Segundo Soares (2000, p. 310), “ligando-se à formação cívica, a proposta de Kerschensteiner, embora elitista e autoritária, foi o ponto de referência dos debates sobre a “escola do trabalho” no interior da social-democracia alemã.”

Sendo o primeiro social-democrata a discutir a posição do seu partido frente à questão escolar, Heinrich Schulz (1872-1932) parte das seguintes questões: a primeira é que a Alemanha, no início deste século, conta com um vasto sistema cultural de massas sob o controle da burguesia, mas em sua opinião, as escolas populares não passavam de uma “caserna clerical”, na qual os professores sabotavam a instrução do povo, reduzindo-a a miséria e tirania do clero.

Outra questão é que, para ele, uma contradição básica do capitalismo residiria no fato de que, se por um lado este requeria um excedente de trabalhadores não qualificados para engrossar as fileiras do “exército de reserva”, por outro, o desenvolvimento econômico criava novas tarefas produtivas que demandavam a formação de trabalhadores especializados para o exercício de funções subalternas na produção. A partir de tal situação, o capitalismo não podia destruir nem desenvolver o sistema de escolas públicas populares. Sendo a política estatal burguesa para as escolas caótica e submetida aos interesses mais atrasados do clero e dos militares, esta entrava em conflito com as aspirações das massas populares, com a pequena burguesia e com os setores mais avançados da burguesia. Defendendo o apoio aos setores mais à esquerda do movimento em prol da reforma escolar, junto a Clara Zetkin (1857-1933), sua companheira de partido redigiu algumas teses sobre educação popular e passaram a defender a ideia de que a escola da Alemanha era uma escola de classe e que deveria ser substituída por uma “educação pública e única para todo o povo”, fundada no trabalho, o que caracterizava o programa da educação socialista (SOARES, 2000, p. 310-311). Assim, Schulz anuncia os princípios da escola socialista, a qual deveria ser pública, gratuita, laica, mista, única e ter uma fundamentação socialista.

Outro teórico que deu contribuição à perspectiva social-democrata da escola do trabalho é Robert Seidel (1850-1933). Este, desde 1885, já vinha refletindo sobre a “escola do trabalho”, escrevendo livros e, dentre eles, um que ficou mais conhecido em 1908 - *A escola do futuro será a escola do trabalho*, defende que o “ensino do trabalho não deveria ter objetivos econômicos, mas sim pedagógicos: o trabalho deveria servir para

adquirir conhecimentos e não para satisfazer demandas imediatas da economia” (SOARES, 2000, p. 314). “Propõe resgatar o valor científico do trabalho, através da produção de conhecimentos que reconstituíssem a unidade teoria e prática” (SOARES, 2000, p. 315) e que as escolas deveriam se constituir em “comunidades do trabalho” a partir do trabalho em oficinas, laboratórios, em campos e bosques.

As ideias sobre a escola como “comunidade do trabalho”, depois da revolução de 1918, ganharam espaço na Alemanha. A partir de 1919, após a instauração da república de Weimar, surge o movimento Liga dos Reformadores Radicais, formado por professores da escola média com o objetivo de influenciar o Ministério da Ciência, Arte e Educação Popular a adotar medidas radicais para o ensino público no país.

Este grupo criticava a proposta de “escola do trabalho” de Kerschensteiner, dizendo que era ultrapassada e defendia que “a escola do trabalho deveria ter como objetivo acostumar os alunos, desde os graus inferiores da escola, com um trabalho útil e correspondente às suas capacidades e tipo de vida” (SOARES, 2000, p. 317). Desejavam que o trabalho realizado na escola deveria ser elemento concreto da produção de bens materiais para serem comercializados e complementarem os gastos escolares.

Segundo Soares (2000), é preciso entender como se organiza a escola elementar alemã para se entender o significado das propostas apresentadas pela “Liga dos Reformadores Radicais”. A escola básica alemã organizava-se da seguinte forma: um molde para as camadas populares, constituído por uma escola primária pública, cuja clientela, em 1920, era constituída de 95% dos filhos de funcionários subalternos de estabelecimentos públicos, trabalhadores industriais e manuais; um molde para as famílias ricas, composto de duas opções: um preceptor doméstico ou a organização de famílias que preparavam a educação elementar de seus filhos. Outro tipo de educação elementar eram as escolas preparatórias para crianças de 6 a 9 anos que depois seguiam para os centros de aprendizagem secundária. Estes centros de educação secundária, por sua vez, não existiam em todos os estados, o que dificultava o acesso da população provinda das escolas públicas, ficando as vagas para os filhos das famílias abastadas que ingressavam na sexta série.

Mas, em 1920, a Constituição de Weimar estabeleceu a supressão das escolas preparatórias, processo esse que objetivava romper com o dualismo da escola elementar. Sendo assim, o desaparecimento da escola preparatória abriu a possibilidade para que os

filhos de operários e camponeses concluíssem o nível secundário da sua escolarização. Porém, um problema se colocava, a articulação da escola básica, de quatro anos de duração com a escola secundária. Segundo Soares (2000, p. 319), “as discordâncias surgidas com o fim da escola preparatória mostram uma contradição: a proposta da “escola única” não era orientada para abolir o dualismo escolar, mas para reinseri-lo na formação imediatamente seguinte aos três ou quatro primeiros anos da escola fundamental.

Portanto, foi com base nessa situação que os representantes da “Liga dos Reformadores Radicais” apresentaram suas questões. Georg Siegfried Kawerau defende a diferenciação da escola fundamental com base na ideia de “formação e cultivo das capacidades especiais de cada criança dentro do contexto da comunidade” (SOARES, 2000, p. 320).

Para Paul Oestreich (1878-1957), a escola básica deveria ter a duração de 3 ou 4 anos e em seguida as crianças seriam separadas em escolas para atrasados, normais e superdotados. Porém, ele reconhece o caráter elitista dessa proposta e no livro que dedica a Kerschensteiner, *A escola única flexível* (1921), defende a ideia de que a escola deve estar ligada à vida e à produção. Sendo que define o termo *produzir* como “criar” e “dar forma”. A “escola produtiva” de Oestrich considera “a importância da “ação do homem” na realização da história e relativiza o papel atribuído pelas correntes economicistas à máquina e ao trabalho imediatamente produtivo na libertação do homem.” (p.322). Ele critica a proposta de “escola politécnica” formulada pelo pedagogo soviético Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941).

As teses de Oestreich serviram para neutralizar a oposição da “Liga dos Reformadores Radicais” às ideias de Kerschensteiner, pois este condena os estreitos vínculos estabelecidos pelos “Reformadores Radicais” entre “a escola do trabalho” e a produção econômica.

Os princípios, portanto, da escola do trabalho social-democrata na Alemanha nessa época, se orientavam nas concepções de Kerschensteiner e resgatavam o artigo 147 da Constituição de Weimar que defende a formação moral, cívica e o aperfeiçoamento pessoal e moral, ou seja: “organizar-se-ia, assim, a “escola do trabalho”, assentada sobre a base da “autoatividade”, que se desenvolve no aluno a partir do trabalho corporal, intelectual e moral”. (SOARES, 2000, p. 323)



Porém, segundo Soares (2000), apesar de tais considerações, a posição de Oestreich é a de quem quer absorver os elementos da perspectiva socialista, integrando-a ao projeto cultural da classe dominante para manter a classe operária sob a hegemonia burguesa. Esta posição de Oestreich expressa o pensamento mais amplo dos educadores social-democratas que, apesar das divergências internas, são unânimes em acolher as ideias de Kerschensteiner como fundamentos para a reorganização da escola.

Kerschensteiner e Dewey foram referências fundamentais do movimento de reorganização da escola surgido entre o final do século XIX e início do século XX e suas ideias influenciaram os intelectuais socialistas.

A Escola do Trabalho Democrata Alemã compreende a relação trabalho-educação como preparação de quadros técnicos para a indústria e como formação moral dos indivíduos para adaptação à nova ordem civil e estatal de uma sociedade industrial em rápido processo de expansão.

#### ***4.1.3 A escola única do trabalho: a perspectiva socialista***

Em Marx (2002) a discussão sobre a educação da classe operária tem como contexto a intensificação rápida do modo de produção capitalista que determina um novo processo de trabalho no qual o trabalhador agora vende a sua força de trabalho; uma nova organização política, tendo os Estados Nacionais e a burguesia na condução política, econômica, social e cultural da sociabilidade que decorre desse novo modo de produzir. Outro fator importante é a integração da ciência ao processo produtivo, sendo, portanto, defendida por Marx a sua apropriação pelos trabalhadores.

A educação para o trabalhador, segundo Marx (2002), deve integrar educação intelectual, educação corporal e tecnologia, tomando o trabalho como princípio educativo, buscando a união entre trabalho intelectual e trabalho manual, e entre ciência e técnica para levar os trabalhadores à compreensão técnico-científica dos processos produtivos e para a construção de uma nova conformação social orientada sob o projeto da classe trabalhadora. Tal concepção de educação visa substituir o indivíduo parcial por um indivíduo integral e se insere no contexto maior de luta pelo poder político da classe operária de inserção no processo produtivo e no processo político. Considerando a dinamicidade da indústria moderna, Marx (2002, p. 551-52) assim a analisa:

Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores. Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente a base técnica da produção e com ela as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho.

Sendo assim, a indústria moderna, segundo esse autor, tem como princípio considerar cada processo de trabalho em si e analisá-lo em seus movimentos constituintes e independentes da sua execução pela força muscular ou aptidão manual do homem. É sob este princípio, portanto, que se desenvolve a ciência moderna da tecnologia, constituindo-se numa base técnica revolucionária, ou seja, não considera como definitiva a forma dada de um processo produtivo, modificando-se e modificando as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho.

A educação, ao integrar formação intelectual, tecnológica e corporal e tomando por referência o contexto e o processo produtivo, possui o objetivo político e econômico de recolocar o trabalhador no controle do processo de produção material e simbólico. O trabalho, na concepção marxiana, articulado à educação, além de princípio educativo, constitui-se como ponto de partida para a superação da condição de classe expropriada.

Segundo Marx (2002, p. 547), a Legislação Fabril Inglesa de 1864 instituída pela burguesia, ao exigir a instrução primária como condição obrigatória do trabalho das crianças, mostrava a “possibilidade de conjugar educação e ginástica com o trabalho manual e, conseqüentemente, o trabalho manual com educação e ginástica.”

Porém, para os filhos dos operários, a legislação fabril combina instrução elementar com o trabalho na oficina. Para Marx (2002), mesmo constituindo-se como uma base capitalista para a educação do futuro, é somente quando a classe operária conquistar o poder que será introduzido nas escolas dos filhos dos operários o ensino da tecnologia prática e teórica. As escolas politécnicas e agrônômicas, para a burguesia e as escolas profissionais para os filhos dos operários, constituem-se parte do desenvolvimento revolucionário da grande indústria.

Em relação ao conteúdo da educação no que se refere às ciências, a discussão apresentada por Marx e Engels (1978, p. 237) é de que, no futuro, “haverá apenas uma única ciência”. A ideia, portanto, é de união das ciências em oposição à sua separação, a partir da divisão do trabalho. Essa discussão tem por base o mundo como atividade simultaneamente concreta e subjetiva, enfim, como prática. Para a ciência do homem, o

seu objeto imediato, é a natureza, sendo que natureza e homem se integram, pois este encontra a consciência e o conhecimento em si próprio e na ciência da natureza em geral. Assim, não existe dicotomia entre ciência natural e ciência do homem, daí não existir dicotomia entre trabalho manual e intelectual, educação geral e profissional, teoria e prática. Formulam as expressões realidade social da natureza, ciências naturais humanas ou ciências naturais do homem como equivalentes.

Em relação a esta questão, Lukács (1979, p. 15) faz a seguinte afirmação: “Marx reconhece uma só ciência, a ciência da história, que engloba tanto a natureza quanto o mundo dos homens”. O ponto de partida da ontologia marxiana do ser social, segundo Lukács tem em primeiro lugar, “o ser social - em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares - pressupõe o ser da natureza inorgânica e orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antíteses que se excluem, o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se referem aos chamados ‘domínios do espírito’. E mais:

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico do trabalho, não podendo ter nenhuma analogia na natureza. Com o ato da posição teleológica do trabalho, temos em si o ser social. O processo histórico da sua explicitação, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser *em-si* num ser *para-si*; e, portanto, implica a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser, meramente naturais, em formas e conteúdos sociais mais puros, mais específicos. (LUKÁCS, 1979, p. 17)

Nesse sentido, através do trabalho tem-se o ser social. Tomá-lo como princípio educativo então, visa compreender a relação ciência da natureza e ciência do homem de forma integrada; significa levar o sujeito à análise e reflexão do processo de trabalho no contexto social e da práxis humana, tendo em vista a transformação da consciência do ser *em-si* para o ser *para-si*. Tal processo só se efetiva a partir de uma formação que considere todas as dimensões que envolvem o trabalho e o ser humano.

Aqui aparece a dimensão da totalidade na análise marxiana que busca pesquisar as conexões da totalidade do ser, e apreendê-la em todas as suas intrincadas e múltiplas relações, no grau da máxima aproximação possível e isso determina a sua diferença com

o empirismo que valoriza instintivamente a realidade imediatamente dada, de forma singular, apenas apreendendo relações de fácil percepção sem as contradições e relações que esta estabelece. A totalidade, na análise marxiana, segundo Lukács (1979, p. 28):

Não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são na realidade, formas de ser, determinações da existência, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo.

Esse entendimento do real permite tratar os conhecimentos em suas áreas específicas, na interrelação, na integração, na intensidade que as ligam entre si e no aprofundamento de cada uma para a compreensão da realidade, do objeto, do fenômeno, da natureza, do ser.

Do ponto de vista metodológico então, Marx, segundo Lukács, separa dois complexos, ou seja, o ser social que existe independente do fato de que seja ou não conhecido corretamente; e o método para captá-lo no pensamento, da maneira mais adequada possível. Assim, o método que ele apresenta, toma a realidade, o objeto, na sua totalidade, contraditoriedade, dinamicidade e historicidade. Sendo assim, quando Marx diz que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, o seu ser social é que determina sua consciência, o mundo das formas de consciência e seus conteúdos não são vistos apenas como um produto direto da estrutura econômica, mas da totalidade do ser social. Portanto, uma educação que integre conhecimentos sociais, culturais, políticos com conhecimentos científicos e técnicos do processo produtivo, aliada à educação corporal, com um método que considera a totalidade, a contraditoriedade, a historicidade e a dinamicidade da realidade, pode levar à intervenção mais consciente na realidade, ou seja, a uma práxis revolucionária. Assim, para além da formação que integra educação intelectual, tecnológica e corporal, Marx reivindica uma educação que leve à práxis revolucionária.

Para Lukács (1979, p. 52), “um mérito histórico da teoria de Marx é o de ter trazido à tona a prioridade da práxis, sua função de guia e de controle em relação à consciência. E acrescenta: Marx simplesmente integra o quadro do desenvolvimento das forças produtivas, que na economia é apresentado de modo apenas factual, no quadro igualmente objetivo (em sua substância) dos efeitos exercidos por esse desenvolvimento

econômico sobre os homens nele envolvidos (os quais produziram praticamente). Assim, Lukács mostra que Marx no livro I de *O Capital*, por exemplo, faz as análises econômicas num plano científico rigoroso e exato, abrindo continuamente perspectivas fundadas, de tipo ontológico, sobre a totalidade do ser social.

Segundo Manacorda (2000, p. 15), os textos explicitamente pedagógicos de Marx e Engels não são numerosos, mas são relevantes e indicam a presença de discussão acerca da educação, principalmente nos seguintes documentos: *Os princípios do comunismo*; *O Manifesto do Partido Comunista*; *As Instruções aos Delegados*; *O capital*, principalmente na 4ª seção- capítulo XII; *A crítica ao Programa de Gotha e nota à Margem ao Programa do Partido Operário Alemão*. Segundo ele, o ponto definitivo da pedagogia marxiana seria a união entre ensino e trabalho. A referência ao ensino tecnológico é mais presente do que o politécnico e, nesse sentido, a abordagem que Marx dá ao trabalho na relação com o ensino, transcende a caracterização pedagógico-didática, ou seja, conforme Manacorda (2000, p. 15):

Quem ainda quiser considerar óbvia e não-nova essa sua hipótese de unir ensino e trabalho, que outros desejaram ou praticaram antes ou depois dele, considere, pelo contrário, como nele o trabalho transcende, exata e necessariamente, toda caracterização pedagógico-didática para identificar-se com a própria essência do homem. É uma concepção que exclui toda possível identificação ou redução da tese marxiana da união de ensino e trabalho produtivo, no âmbito da costumeira hipótese de um trabalho, seja com objetivos meramente profissionais, seja com função didática como instrumento de aquisição e verificação das noções teóricas, seja com fins morais de educação do caráter e da formação de uma atitude de respeito em relação ao trabalho e ao trabalhador. Compreende, acima de tudo, todos esses momentos, mas também os transcende.

Essa transcendência configura-se na análise que Marx faz do trabalho na sociedade capitalista e de todas as transformações e contradições postas pela mesma; da prioridade dada à tecnologia e não à politecnia; do conceito de omnilateralidade, que significa o desenvolvimento de todas as dimensões e de que é a partir da integração do ensino com o trabalho que o trabalhador poderá adquirir condições de tomar a direção política da sociedade.

No tocante ao homem omnilateral marxiano, segundo Manacorda (2000, p. 78), “a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em

todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”, faz frente à realidade da alienação humana em todos os sentidos, posta pelo modo de produção e pelas relações sociais na sociedade capitalista. Assim, “as implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da omnilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção.” (MANACORDA 2000, p. 85)

Defende-se<sup>52</sup> pois que as ideias de Marx sobre educação compreendem um processo formativo que, ao integrar educação intelectual, corporal e tecnológica compreenda todas as dimensões do desenvolvimento humano, tomando o conceito de omnilateralidade como integrador dessa formação, mas com o objetivo da práxis humana, o que faz necessário integrar a este processo todos os espaços nos quais os homens fazem história, ou seja, o sindicato, o partido, a sociedade em geral, na perspectiva da práxis revolucionária, uma vez que para Marx, tal educação deveria garantir à classe trabalhadora a direção política e econômica da sociedade. Segundo Sousa Junior (2010, p. 19-20):

Pensando a educação para além dos processos formais e dos espaços institucionalizados, torna-se possível identificar uma perspectiva marxiana de educação, assim como perceber nela uma constituição baseada em dois aspectos distintos: um deles corresponde às referências explícitas feitas pelo autor ao tema da educação que, embora não apareçam tão fartamente no conjunto da sua obra, se manifestam através de indicações relevantes, como a proposta de união trabalho e ensino ou a da formação politécnica, ou na discussão sobre a educação pública etc; o outro aspecto, de natureza distinta do anterior, posto que não se trata de referências explícitas, corresponde ao caráter pedagógico surpreendentemente acentuado, que se apresenta como uma qualidade, por sua vez, tão inerente às formulações marxianas que se mostra como verdadeira propriedade intrínseca delas, como se evidencia, por exemplo, em conceitos e categorias como práxis, trabalho, alienação, coisificação, revolução, emancipação, construção do homem novo, enfim.

---

<sup>52</sup> Na minha Dissertação de Mestrado, defendida em 2004 pelo programa de pós-graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFETMG, já apresentava tal análise e o conceito de Formação Integral como a perspectiva de educação marxiana que, do ponto de vista dos conteúdos compreendia os conteúdos intelectuais, corporais e tecnológicos; do ponto de vista do conceito de formação, tendo em vista a compreensão de sujeito histórico-natural e social, remetia à omnilateralidade e do ponto de vista da finalidade da educação, no contexto da crítica que o mesmo faz da sociedade capitalista, bem como das condições de exploração dos trabalhadores, esta deveria levar à práxis revolucionária, para a qual os trabalhadores deveriam compreender os processos científicos-tecnológicos-políticos e econômicas desta, tendo em vista transformá-la e dirigi-la.

Nesse sentido, pode-se mesmo afirmar que as concepções de Marx sobre o homem, a sociedade, a história, a transformação social etc. formam uma rica perspectiva pedagógica.<sup>53</sup>

Porém, defende-se que esta perspectiva pedagógica tem mais um sentido de práxis pedagógica, para uma práxis humana e, conseqüentemente, para uma práxis revolucionária. Nesse sentido, concorda-se com Sousa Junior (2010) e também com Vasquez (2005), quando estes dizem que a categoria central para Marx é a práxis, uma vez que sua filosofia, ao ver as contradições da sociedade, aponta para além da explicação das mesmas, a transformação da realidade. Tal questão será retomada posteriormente.

Com base nessas questões relativas à formação humana, colocadas por Marx, os teóricos e pedagogos socialistas, tentaram, após a Revolução Russa de 1917, construir uma primeira experiência de educação socialista.

Segundo Soares (2000), após a revolução de 1917, identificam-se duas tendências que, na tradição da “escola ativa”, vão pensar a pedagogia e a organização da “escola do trabalho” russa. São elas: uma que permanece ligada à “educação libertária” e outra que enfatizará o trabalho na escola. A tendência ligada à “educação libertária” associa a noção de atividade ao desenvolvimento espontâneo da criança e não se preocupa em engajar-se no trabalho efetivo de educação das massas proletárias. A segunda tendência abriga várias interpretações da escola do trabalho, desde a ideia da escola como “comunidade do trabalho”, com base em Kerschensteiner, até a ideia da “instrução geral e politécnica”, resgatando as concepções de Marx sobre educação. Porém, diz a autora, a ideia que marcará o pensamento pedagógico socialista dos primeiros anos da revolução russa, é a “concepção corporativa da categoria “trabalho”, entendida como elemento diretamente ligado à produção industrial.” (SOARES, 2000, p. 354)

Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941), a partir do seu livro sobre a “escola do trabalho”, escrito em 1919, aborda os primórdios da introdução do trabalho na escola, através de Pestalozzi e Fröbel, Dewey e Kerschensteiner até os representantes da pedagogia

---

<sup>53</sup> A esta expressão “perspectiva pedagógica”, o referido autor apresenta a seguinte nota: “A expressão “perspectiva pedagógica” pretende indicar que em Marx toda a noção de transformação do homem de construção de sua humanidade está assente na ideia da autotransformação, que se dá através da própria atividade humana consciente, mediada linguisticamente e realizada socialmente, O conceito de “homem novo” é exemplar para definir a perspectiva pedagógica marxiana, pois o tal homem novo só poderá aparecer como resultado da ação político-pedagógica transformadora, cuja meta é estabelecer as condições históricas necessárias para o desenvolvimento amplo e livre do homem.

socialista como Marx. Tal empreitada, o faz partir da “comunidade do trabalho” para ampliar o conceito de politecnicidade de Marx, com base em Dewey e” conclui que a fábrica, no seu conjunto, é uma gigantesca comuna de formação e educação. (...) o local “mais comunista” para se realizar a pedagogia do trabalho porque nela todas as diferenças de sexo, idade e habilidades foram niveladas” (Soares, 2000, p. 355). As teses de Blonsky chegam ao limite de dizer que a escola desapareceria, uma vez que a fábrica passaria a ser o centro de formação da cultura geral e politécnica. A proposta geral de ensino compreende concentrar todo o aprendizado em torno de três grandes grupos (complexos) de fenômenos: a natureza, o trabalho produtivo e as relações sociais; sendo que a categoria central é o trabalho humano.

Os princípios da “escola única do trabalho” foram estabelecidos através do decreto de 16 de outubro de 1918, definindo o trabalho produtivo como o que serviria de base para o processo formativo. Assim, a oficina passa a ser espaço que leva à relação com a produção real. Pistrak é um dos pedagogos russos que, também, escreverá sobre as estratégias de articulação dos conhecimentos ao trabalho produtivo.

Em seu livro, *Fundamentos da Escola do Trabalho* (1988), traça algumas estratégias pedagógicas para essa articulação. Uma delas é a organização curricular, o *Sistema de Complexos*, em que um tema, por exemplo, o trabalho, constitui-se em um complexo a ser investigado a partir da integração dos conhecimentos ao trabalho produtivo. Em seus trabalhos a fábrica configura-se como espaço central para a relação escola-trabalho.

Mesmo tomando apenas o trabalho na fábrica como referência para a “escola única do trabalho” considera-se que, tendo em vista o contexto da época, justifica-se tal apropriação, uma vez que, para a economia russa, fazia-se necessária tal preocupação, pois uma das bases de sobrevivência da própria revolução era a economia, sustentada naquele momento pela fábrica. Nesse sentido, o conceito de Formação Integral, omnilateral que nasce em Marx perde espaço na “escola única do trabalho”, sendo reforçada a perspectiva de formação para o trabalho industrial. Albert Pinkevich é outro pedagogo russo que defende a escola do trabalho numa perspectiva industrial.

Em relação ao pensamento de Lênin sobre educação ressalta-se aqui que a sua primeira constatação é de que “os problemas da educação não se esgotam com os da escola; a educação de modo algum se limita à escola” (LENIN, 1977, p. 231) Ele toma a questão educacional para além da escola e considera que esta precisa ser discutida a partir da própria estrutura da escola burguesa, sendo preciso contar com os especialistas



burgueses, pois compreende que somente no processo de luta mudariam de atitude. Segundo ele, os conhecimentos acumulados pela humanidade são importantes para a pedagogia socialista: “Ora bem, o ensino, educação e instrução da juventude devem partir dos materiais que a antiga sociedade nos legou”. (LENIN, 1977, p. 122)

Considerando que o mal da “velha escola” não são os conhecimentos, mas o fato de encerrá-los sob a ótica burguesa, Lênin (1977, p. 125) acrescenta que a cultura proletária só pode ser criada, “conhecendo com exatidão a cultura criada pela humanidade em todo o seu desenvolvimento e transformando-a; se não atendermos a isso, nunca poderemos resolver semelhante problema.”

Nesse sentido, trata-se de ressignificar estes conhecimentos acumulados pela humanidade no novo projeto de sociedade que se pretende construir. A compreensão é de que, a partir desses conhecimentos e sob a estrutura educacional burguesa é que se erguerá a escola do trabalho para a classe operária.

Lênin (1977), portanto, é fiel a Marx (2002) na compreensão da necessidade de reconhecer na estrutura escolar burguesa elementos que possibilitariam a construção da educação socialista. É o movimento dialético de apropriação e ruptura, operado a partir da contradição que o próprio capitalismo apresenta.

Em relação ao conhecimento, o fundamental no projeto de educação do trabalhador é o significado e a finalidade que se dá a todo conhecimento elaborado pela humanidade. Se na “velha escola” os conhecimentos elaborados pela humanidade cumpriam o papel de explicar o mundo sob o marco dos interesses individuais burgueses; na escola do trabalhador, esses conhecimentos, assumem um significado de explicar a realidade e transformá-la sob uma concepção de formação integral que articula educação intelectual à educação tecnológica e corporal, com base em ações pedagógicas que visem ao desenvolvimento omnilateral do ser humano. Os conhecimentos, além de assumirem uma nova finalidade, ou seja, não só para explicar o mundo, mas para transformá-lo à luz do projeto da classe operária, se ampliam, pois são compreendidas todas as dimensões do desenvolvimento do homem e dos conhecimentos.

Para Krupskaja (s.d), no tocante aos conhecimentos, duas propostas se colocam, ou seja, a necessidade de “eliminação de certos conteúdos dos programas, fixando apenas o essencial” e a necessidade de “articular mutuamente as distintas matérias” e estas também com “a atividade prática e em especial com a formação do trabalho.”

Considera-se necessário priorizar os conhecimentos essenciais para a formação que se pretende construir, a integração dos conhecimentos entre si e destes com a atividade prática e com a formação para o trabalho.

Os conhecimentos objetivam explicar e transformar a realidade do trabalhador no contexto produtivo, social, político e cultural. Krupskaja (s.d) define o ensino politécnico como um ensino que desenvolve uma cultura geral para a compreensão do processo produtivo dentro e fora da fábrica, com domínio da técnica e de informações necessárias à adaptação do indivíduo às mudanças tecnológicas. A preocupação dos teóricos socialistas com as consequências das mudanças tecnológicas tem por base a transformação da indústria moderna e como esse processo modificava as condições sociais e a qualificação dos trabalhadores.

Sobre a diferença entre a instrução profissional e a politecnia, Krupskaja (s.d, p. 164-65), diz que a diferença principal está no fato de o ensino politécnico apreender todos os conhecimentos sobre o trabalho e neste, o trabalhador aprende sobre o tipo de matéria prima, como obtê-la e conservá-la; sobre as condições de produção; a organização dessa produção; o lugar do produto na economia mundial e local; as condições de instalação das fábricas e sua estrutura; os tipos de máquinas e como são construídas; a história da produção do produto específico; as condições de higiene e segurança no trabalho e a história do movimento operário e sindical local e internacional, pois a perspectiva é também de uma formação consciente.

Técnica, conhecimento científico e conhecimento social se integram, pois segundo a autora a educação politécnica possibilita a apreensão dos conhecimentos técnico-científicos do processo de produção, possibilitando ao trabalhador adquirir conhecimentos, habilidades e consciência do processo de trabalho, necessitando apenas de uma curta aprendizagem específica sobre a função ao chegar à fábrica. A formação politécnica proporciona uma formação técnico-científica, cabendo ao local de trabalho a qualificação específica para a função.

Contrários, portanto, à compreensão de que a escola única do trabalho tomasse por referência a fábrica, Lênin e Krupskaya, de acordo com Soares (2000), abrem uma discussão no processo que antecede o Congresso do Partido em março de 1919 defendendo a tese da instrução geral e politécnica. No pensamento de Lênin, portanto:

A noção de “politécnica” está ligada aos fundamentos teóricos da tecnologia científica e sua relação com a sociedade. Isso fica claro quando ele assinala que um mecânico não deveria ser competente apenas em sua especialidade. Ele deveria saber vincular os conhecimentos teóricos sobre o uso da eletricidade ao “plano de eletrificação” do país. Este plano não requeria uma abordagem somente técnica, mas também social e política. Por isso, a formação “politécnica” não suprime a necessidade de uma “instrução geral”, que é definida por Lênin como o conhecimento dos fundamentos das ciências e “ser comunista” (SOARES, 2000, p. 365).

Verifica-se, pois, que a noção de formação de Lênin associa instrução geral, politécnica, social, política e comunista, ou seja, uma formação que possibilitasse o acesso aos conhecimentos científicos, ao domínio de muitas técnicas com conhecimento teórico da tecnologia científica, conhecimento das questões sociais e políticas sob e a partir das quais a realidade se estrutura, com o objetivo de construção da sociedade comunista. Para além de uma formação para a indústria ou domínio de muitas técnicas, a noção caminha para uma formação integral, retomando, como já mencionado, a compreensão de Marx sobre a formação do trabalhador e apontando para a necessidade da transformação dos conhecimentos elaborados pela humanidade para os interesses dos trabalhadores, transformando-os. Mas, por que a concepção predominante foi a da escola única do trabalho voltada para a indústria?

De acordo com Soares (2000), existia naquele momento na Rússia, o predomínio de uma linha teórica na escola do trabalho que seguiu uma interpretação corporativista da categoria trabalho e que estes, em função da influência bogdanoviana e escolanovista, rejeitavam a formação humanista da “velha escola”, mas se negavam a admitir que a educação é um ato político. Porém, Lênin e Krupskaya, “não concebiam o papel formativo da escola sem a incorporação do princípio e do fato do trabalho, o que não significava, em hipótese alguma, substituir a escola pela fábrica (SOARES, 2000, p.366). Outro aspecto a ser destacado na obra de Krupskaya é que Lênin, ao defender essa concepção de formação dos trabalhadores, a fazia no sentido de que tal formação garantiria aos operários e camponeses a aquisição das capacidades para se tornarem “dirigentes”; questão esta já apontada por Marx e que será desenvolvida posteriormente por Gramsci quando discutirá a “escola unitária”.

Porém, a partir das análises de trabalhos escritos por Pistrak (1981, 2009) e Makarenko (1986), pedagogos russos que se destacaram na elaboração teórica e prática sobre a

“escola única do trabalho”, percebe-se, que havia uma preocupação inicial na “escola única do trabalho” russa, de o trabalho constituir-se como o elemento integrador da escola com a sociedade. A relação da educação com o trabalho e da escola com a sociedade têm o trabalho como elemento unificador desse processo, no qual o trabalho é o (...) “centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação” (PISTRAK, 1981, p. 42). É interessante que aqui aparecem as expressões educação e formação que devem ser unificadas ao trabalho, dentro e fora da escola, ou seja, a ideia é que a integração do ensino ao trabalho o toma como categoria social e sociopedagógica que está dentro e fora da escola.

O método é muito importante e na formulação de Pistrak<sup>54</sup> (1981), o trabalho sendo elemento unificador, aquele que dá materialidade à ideologia, pressupõe uma interação orgânica e dinâmica para fazer com que o próprio trabalho, prática, ciência, teoria, ensino, e organização sejam um todo articulado. Para possibilitar essa articulação, o conceito articulador central é o “complexo de estudo”, que segundo Freitas (2009)<sup>55</sup>, insere-se no arcabouço da proposta de Pistrak, que compreende, também e principalmente, os conceitos de “atualidade” e “auto-organização ou autogestão”.

A “atualidade” compreendia tomar o contexto daquela época, ou seja, a contraposição entre o imperialismo e o poder soviético como base e referência. Assim, “as contradições presentes nela, o que remete professores e alunos, na micro atualidade, para o estudo e a participação nas lutas sociais, nas contradições em curso, como

---

<sup>54</sup> Moisey Mikhailovich Pistrak(1888-1937) foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista. Em 1937 é vítima de calúnia e sofre repressão junto com outros pedagogos. Falece em 1940. Mas segundo Freitas (2009, p. 17), pesquisando em sites russos recentes, informações mais precisas sobre sua morte dizem que ele foi preso em setembro de 1937 e fuzilado em 25 de dezembro deste mesmo ano e não em 1940 como foi divulgado por fontes oficiais.

<sup>55</sup> Refere-se aqui à obra *A Escola-Comuna de Moysey M. Pistrak* (org.), editada originalmente em 1924, e traduzida por Luiz Carlos de Freitas (2009), na qual Pistrak apresenta o relato do trabalho desenvolvido por uma equipe de educadores na escola-comuna que dirigiu durante o período de 1918 a 1923. Esta Escola-Comuna denominada pelo nome do seu fundador P. N. Lepeshinskiy, mas às vezes chamada de Escola-Comuna do Narkompros (sigla do Commissariado Nacional de Educação), teve como objetivo elaborar a nova pedagogia da escola do trabalho e provocar inovações a serem generalizadas para as escolas regulares. Os programas e métodos formulados nesta escola orientaram a proposta da Comissão Estatal Científica. Nas cem primeiras páginas Luiz Carlos de Freitas apresenta e discute a obra, passando a tradução do texto original que segue com a apresentação do processo pedagógico de construção da Escola-Comuna do Narkompros. Considero a obra de fundamental importância no que se refere aos aspectos pedagógicos da relação trabalho-educação naquilo que foi a experiência socialista.

cenário e palco das funções da escola” (FREITAS, 2009, p.26). Para Pistrak (2009, p. 117):

A atualidade é todo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida. Atualidade também é aquela fortaleza capitalista contra a qual conduz o cerco a revolução mundial. Falando brevemente, atualidade é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial.

A atualidade é tudo o que está no entorno da base de sustentação da sociedade e que se constitui em conflito, disputa, confronto, contradição, ou seja, para os dias atuais teríamos, por exemplo, a contradição capital-trabalho no contexto do neoliberalismo, a luta de classes hoje, capitalismo x socialismo, agronegócio x reforma agrária e as conseqüências destes conflitos para o conjunto da população.

Outra dimensão no entendimento da atualidade seria em relação a “o que seria este conceito em relação às crianças?” Segundo Shulgin<sup>56</sup> (1924, citado por FREITAS, 2009, p. 26-27), a perspectiva burguesa aborda a questão da criança de forma geral, e não concretamente, ou seja, “... sobre a criança de uma dada classe, criança de uma dada época”. A ideia é de que se “a escola deve educar lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista, então mais você sustenta que a escola deve ajudar a criança a compreender e estudar a atualidade” (SHULGIN, 1924, citado por FREITAS, 2009, p. 27). Porém, a criança deve ser compreendida concretamente e assim, não existe uma criança em geral, “mas sim uma criança de área fabril, uma criança do campo etc.” (FREITAS, 2009, p. 27).

Compreender a atualidade é compreender em que mundo se vive, em que situações se é criança, em que contextos, em que contradições e para, além disso, é compreender, naquele contexto, “o que é a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e o imperialismo”. Ou seja, transpondo para a atualidade brasileira, essas questões seriam: o que é o capitalismo e o que é o Brasil, ou ainda, um projeto de país melhor, ou o que é o capitalismo com todas as suas mazelas (fome, miséria, consumismo, violência,

---

<sup>56</sup> Viktor Nikolaevich Shulgin(1894-1965), diretor do Setor de Reforma da Escola do Narkompros (Comissariado Nacional da Educação criado em 26 de outubro de 1917) , trabalhou com Moisey M. Pistrak e com ele escreveu o texto da Escola-Comuna do Narkompros (Pistrak, 1924) e em muitas referências que se fazem em sua publicações (Pistrak, 1924 a; Shulgin, 1924).

pedofilia, agronegócio, favelas, drogas, desemprego, individualismo, trabalho escravo, etc.) e que modelo de país queremos.

A questão sobre a atualidade e as crianças, dessa forma, não consiste em se deveríamos *introduzir a atualidade na escola*; tal colocação da questão é sem sentido. (...) Colocar assim a questão é sem sentido porque *as próprias crianças são parte da atualidade, elas estão e vivem nela* e, por conseguinte, toda a questão está em como ajudá-las, da mesma forma, a familiarizar-se com os momentos fundamentais da atualidade, compreender e estudá-la com qual idade, em que volume e em que sequência fazer isso. (SHULGIN, 1924, citado por FREITAS, 2009, p.28 - grifos do autor)

A compreensão é de que a criança sendo parte da atualidade, da prática social, ela se insere na realidade, na cultura do seu tempo e, assim, não pode ser separada dessa realidade. Segundo Freitas (2009, p.28), à escola cabe “construir, na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico – lutador e construtor – onde a ciência e a técnica entram como elemento importante *desta luta e construção*” (grifos do autor). E ainda, “todos os elementos destas várias pedagogias aparecem na obra de Pistrak e seus colaboradores como uma proposta integrada.” Assim, a atualidade é base para o processo de organização dos Complexos de Estudo que também têm na autogestão significação e base, uma vez que os sujeitos lutadores e construtores da nova sociedade devem se autogerir, abandonando assim a alienação e a obediência cega.

A categoria autogestão compreende a coletividade e a auto-organização, que se dão no viver e organizar-se coletivamente. Segundo Freitas (2009, p. 30), depois de criticar as práticas de autogestão das chamadas escolas novas, Shulgin (1924, p. 63-64) assim fala sobre os objetivos mais amplos da autodireção:

Formar os lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista – tais são os objetivos da escola. Mas o que isso significa? Que exigências obrigatórias decorrem disso? Para atingir estes objetivos é necessário, claro, conhecer os ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão.

Assim, a autogestão tem por base a auto-organização, o coletivismo, o trabalho independente e autônomo, primeiro individualmente e depois coletivamente. Na experiência da *Escola-comuna* do Narkompros, as assembléias, as comissões, os órgãos coletivos são vivências de auto-organização e coletivismo, ou seja, segundo Freitas (2009) a escola inteira ensina e estas categorias atualidade e autogestão, as categorias mais importantes da produção pedagógica da escola socialista, constituem a base da proposta. Porém, segundo este autor, foram ofuscadas no Brasil pelos Complexos de Estudo.

Pistrak (2009) diz que a pedagogia burguesa, partindo das especificidades pedagógicas das crianças na questão da autodireção, expulsou a política da escola, tomando-a apenas no sentido de adaptação destas às exigências do regime social; sendo que objetivos sociais e de classe sempre existiram na escola ocidental europeia e americana, ainda que não fossem formulados como objetivos de classe. O avanço que a escola soviética socialista apresenta em relação à questão da autodireção é que: “Nós consideramos necessário desde o começo agudizar esta questão para a escola soviética com seu aspecto social e estabelecer os objetivos da auto-organização como objetivos ligados com as tarefas da construção revolucionária (PISTRAK, 2009, p.125).

Ou seja, enquanto a escola nova e todas as correntes pedagógicas de tradição positivista tomam a autodireção sem a perspectiva da construção revolucionária, a escola socialista soviética a toma como objetivo para a organização, tendo em vista a revolução, a transformação da sociedade no contexto da luta de classes.

É importante considerar que a construção da escola socialista soviética, se dá no momento de luta revolucionária no qual o horizonte pós-revolução é a constituição de uma sociedade socialista. Nesse sentido uma questão que Pistrak (2009, p. 125) coloca é: Que pessoa exige-se de nós nos nossos dias, e provavelmente, no longo do período revolucionário? E respondendo que essa época é uma época de luta e construção, ele apresenta como necessário desenvolver nos educandos três coisas básicas: 1) Habilidade de trabalhar coletivamente, encontrar seu lugar no trabalho coletivo, em que seriam desenvolvidas também, as capacidades de subordinar-se e dirigir, sendo necessário que todas as crianças passassem pelos órgãos de direção, sem mandatos muito longos; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa, na qual seriam desenvolvidos hábitos organizacionais a partir de formas flexíveis de auto-organização; 3) capacidade para a criatividade organizativa, que em condições de liberdade e iniciativa possibilita

às crianças desenvolverem novas formas de organização. Mas segundo Pistrak (2009), esses objetivos de autodireção não podem ser encarados como brincadeiras e nem as crianças como seres que devem ser preparados para, mas como seres que já vivem e vivem a vida real. Assim, a vida deles precisa ser organizada e por isso, a auto-organização tem importância e fundamentação sociopedagógica. Sendo assim, o autor apresenta algumas conclusões fundamentais e gerais que a escola deve fazer em relação à auto-organização dos estudantes: 1) “a auto-organização dos estudantes pode parecer e deve criar-se ao redor de determinada tarefa, próxima dos interesses das crianças, que parte da sua vida comum na escola e exija aplicação de trabalho” (PISTRAK, 2009, p.127). A forma aqui é o auto-serviço. 2) “a tutela demasiada sobre a autodireção da criança, quando ela se levanta sobre os pés, apenas prejudica a tarefa” (PISTRAK, 2009, p. 128). Aqui recomenda-se que o professor dirija, mas sem tutelar as crianças exageradamente. 3) “a auto-organização dos estudantes deve, em concordância com nossa idéia básica, estender-se à participação ativa das crianças na construção da sua escola” (PISTRAK, 2009, p. 129). Ou seja, é no interior da escola, a partir da construção da organização da própria escola, que os estudantes vão experimentando e se formando no sentido do coletivo, da participação, para serem dirigidos e também serem dirigentes. E acrescenta: “Mas isso não é possível pelo caminho verbalista, e sim pelo *envolvimento real* das crianças no trabalho ativo de organização da escola” (PISTRAK, 2009, p. 130) - (grifos meus). 4) “a auto-organização deve imediatamente servir para a aproximação da escola com outras organizações infantis, com a juventude trabalhadora, e, assim, retirar a criança das paredes da escola” p. 131). A proposta é que as crianças estabeleçam contato com outras organizações, visando ampliar o caráter da união infantil e também a possibilidade de exercitarem hábitos organizacionais em outras condições fora da escola, ou seja: “ A escola deve introduzir as crianças no estudo *prático* da vida atual, na prática da sua construção” (PISTRAK, 2009, p. 131 - grifos do autor).

Na prática como se constituía a autogestão? Que atividades participavam do processo de autogestão? Segundo Shulgin (1924, citado por FREITAS, 2009, p. 31), a estrutura de participação da comuna era a seguinte:



A maior manifestação da autogestão, claro, obtém-se na casa das crianças<sup>57</sup>, instituição onde a criança passa não apenas 3-4 horas, mas a maior parte do tempo; onde a economia da casa da criança, o trabalho etc., apresentam-se ante a criança como uma série de tarefas imediatas inadiáveis; na casa da criança, onde 100-200 crianças não estão isoladas, não são um monastério, mas se ligam com a diversidade da vida. Aliás, a última é tarefa da autogestão. Como ela pode ser organizada? A forma superior da autogestão é a assembléia geral de todos os membros da comuna. Ela escolhe entre seus membros a comissão de organização (...) seu órgão executivo superior; ela distribui seus membros por uma série de conselhos escolares; ela toma conhecimento dos conflitos que ocorrem na comuna e toma uma série de medidas, promulgando deliberações. (...) [A comissão de organização] é constituída de cinco pessoas: 1) administrador da parte econômica; 2) do internato; 3) do estudo; 4) do social-científico e 5) do secretariado.

A assembleia dos membros da comuna garante a discussão de todos os assuntos e problemas por todos, de forma mais democrática, uma vez que esta também delibera sobre as questões. Porém, na comissão organizadora não consta representação dos educandos, mas todas as comissões têm representantes dos educandos. Nos gabinetes (departamentos) de cada disciplina e nas oficinas há educandos como auxiliares de ensino e plantonistas constantes que são escolhidos por um determinado tempo. Cada turma também tem seu monitor que faz o balanço dos trabalhos da oficina sob a responsabilidade do chefe da oficina. Esse processo possibilita aos educandos viverem posições de comandados e de responsáveis que comandam. O resultado dessa experiência para a socialização, a assimilação das normas de convivência e comportamentais, bem como para a aprendizagem dos educandos são significativas.

Em algumas tentativas de implantação de assembleias e conselhos de alunos em escolas públicas nas quais trabalhei, percebi que o fato de se envolverem no processo de discussão das normas disciplinares, das questões administrativas e pedagógicas da escola, bem como tentar resolver os conflitos relacionais, fazia com que os educandos se responsabilizassem mais pela organização do trabalho pedagógico da escola; em algumas experiências, este envolvimento facilitou a resolução de problemas disciplinares graves na escola e, até mesmo, casos de violência física, pichações e depredações do ambiente escolar, ou seja, ocupar o espaço da escola como parte

---

<sup>57</sup> Segundo a nota referente a esta palavra na citação, a casa das crianças é uma instituição de educação na forma de internato.

constituente, com pertencimento a este ambiente de forma mais ativa faz com que a responsabilidade e o compromisso com a escola aumentem. Infelizmente, como já assinalado por Freitas (2009), o ofuscamento das categorias atualidade e autogestão pelos Complexos de Estudo ou por outros aspectos no interior da escola, não tem permitido as crianças experimentarem a autogestão e descobrir o seu potencial no que tange à democratização da gestão escolar em diversos sentidos.

Em relação à categoria trabalho, a primeira questão apresentada por Freitas na análise que faz na apresentação da obra de Pistrak e Shulgin, é que a autogestão é a via que conduz ao trabalho e que este, começando no nível do auto-serviço, se complexifica. Nesse sentido Shulgin (1924, citado por FREITAS, 2009, p. 32) diz:

E isso ela [a escola] realiza pouco a pouco pelo caminho da participação da criança na construção de sua vida infantil, do coletivo infantil, primeiro apenas no limite da instituição infantil, depois no trabalho do grupo de pioneiros, Juventude Comunista, etc., pelo caminho da participação no movimento infantil internacional, no trabalho das tarefas do Conselho e das outras organizações dos adultos, pelo caminho do trabalho conjunto com eles. Mas isto não é tudo: é preciso que a criança aproxime-se da classe-edificadora, assimile melhor sua ideologia, viva com ela, forje hábitos de luta, aprenda a construir – *esta é a tarefa do trabalho. Nós falamos sobre o trabalho como objeto de estudo, sobre o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida.* Estudando o trabalho nós podemos facilmente seguir passo a passo a história da humanidade (grifos do autor).

Aqui se encontra a participação da criança em diversos coletivos já como forma de trabalho, atividade social útil, práxis social e também na assimilação da ideologia e da realidade da classe-trabalhadora. As dimensões do trabalho enquanto atividade prático-social, práxis social e produção cultural, da vida, da história, constituem o sentido social do trabalho para a sua apropriação no processo educativo como prática humana social e pedagógica, como fundamento da vida. Freitas (2009, p.32-33) chama a atenção para o fato de que naquele momento histórico é a fábrica que concentra a atualidade e é o “nervo da vida mundial”, sempre em movimento, sempre em processo.

Nesse sentido, seriam corretas as críticas ao fato de que a Escola do Trabalho tomou a fábrica como referência? Para Pistrak (2009, citado por FREITAS, 2009, p. 33):

O trabalho então, e somente então, torna-se a solução do problema básico escolar se ele for 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) reforça a articulação do trabalho com a atualidade e com a auto-organização, bem como com a perspectiva da revolução social pela construção comunista, ou seja, a integração da educação com o trabalho tem por base a atualidade, a autogestão, mas principalmente, a perspectiva da revolução social. O trabalho, ao mesmo tempo em que precisa da atualidade e da autogestão para se constituir como elemento sócio pedagógico, garante a inserção da escola na atualidade, bem como a possibilidade da prática da autogestão, ou seja, cinde-se então numa relação recíproca trabalho-autogestão-atualidade. Nessa perspectiva de análise, Freitas (2009) diz:

Deve-se ressaltar ainda que o trabalho não se resume – mesmo em uma escola urbana – ao trabalho produtivo, portanto, não se esgota na questão da politecnia, usualmente um tema para os grupos mais velhos. Para os mais novos predomina o trabalho na forma de auto-serviço e nas oficinas escolares. Para os mais velhos há, além destas formas, o trabalho produtivo na fábrica. Importante notar então que, seja qual for a forma que ele tome, ele tem uma característica comum: é trabalho socialmente útil – um conceito mais maleável do que trabalho produtivo e improdutivo. (FREITAS, 2009, p. 34)

E segundo Pistrak (2009, p. 132):

Na nossa colocação do problema geral, o trabalho ocupa lugar principal, o mesmo lugar que nas questões da atualidade. Pois a atualidade pode definir-se o mais proximamente possível como sendo a luta pelas novas formas sociais de trabalho. Aqui o trabalho está no próprio centro; no próprio centro também se encontra a escola. Ela entra na escola como elemento social e social-formativo, ou seja, une ao redor de si todo o processo educativo-formativo.

Podemos dizer que hoje, atualmente, no século XXI não existe luta pelas novas formas sociais de trabalho? Quais são os grandes embates atuais entre os trabalhadores e os donos do capital? As formas de apropriação da relação trabalho-educação, bem como a

forma de organização dos conteúdos escolares para darem conta dessa relação são as mesmas na nossa sociedade atual?

Em relação aos conteúdos escolares ou as “bases das ciências”, ao currículo da escola ou Plano de Estudos da Escola do trabalho socialista, estes têm como conceito articulador central o Complexo de Estudo que é entendido como “(...) a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificada ao redor de um determinado tema ou ideia central” (carta metodológica que apresenta a noção de complexo aos professores do sistema educacional da União Soviética – NarKomPros, 1924, p. 5 citado por Freitas (2009, p. 36). E prossegue dizendo que o trabalho é a base da vida, deve, portanto, estar no centro do estudo. Assim, a proposta é que natureza e sociedade, em conexão com o trabalho, constituam-se em complexos a serem estudados, sendo que:

Cada ideia central articuladora de um complexo reúne as três dimensões, as quais, em conjunto, devem refletir a “complexidade” daquela parte da realidade escolhida para estudo – sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas. Na apropriação pelo estudante das ferramentas intelectuais para dominar e lidar com esta atualidade pretende-se estabelecer o desenvolvimento da autodireção e o acesso às bases das ciências. Pode-se encontrar ainda uma quarta coluna com o nome de “conclusões e êxitos” esperados pelo estudo do complexo. (FREITAS, 2009, p.36-37)

A aplicação do complexo no primeiro nível da educação básica no sistema educativo soviético da época é plena, uma vez que o trabalho é realizado por apenas um professor para todas as disciplinas; para o segundo nível a aplicação é feita dentro de cada disciplina, buscando-se a coordenação entre os professores e mantendo-se as disciplinas específicas. (FREITAS, 2009)

Em relação à organização do trabalho pedagógico e aos aspectos pedagógicos que concretizavam o plano de estudo, Pistrak (2009) apresenta-os reunidos no título: *O trabalho educativo e O trabalho*, aos quais farei referência priorizando as questões principais, em vista da compreensão da prática educativa em torno do trabalho.

Quanto ao auto-serviço, segundo Pistrak (2009), este compreende a execução por parte das crianças de atividades na *Escola-comuna* que se dá por dois fatores, ou seja, pelas necessidades da escola naquele momento histórico e pela significação formativa do

mesmo. Sendo assim, as atividades compreendiam: auto-serviço pessoal (arrumação da cama, remendos, costura parcial, etc.) e limpeza do prédio; com apenas uma faxineira, parte significativa do trabalho ficava com os estudantes. Com relação à cozinha, o trabalho era conduzido por duas cozinheiras e às crianças restavam as atividades de provisionamento da lenha (serrar, cortar e armazenar) e trabalhos auxiliares (descascar batatas e outros vegetais, corte de carne e, às vezes, trabalho no fogão); na cantina, quase todo o trabalho era realizado pelas crianças; Sauna e lavanderia: na lavanderia o trabalho era realizado por funcionários especiais, sendo a separação e passagem de roupa realizadas pelas crianças; a sauna ficava sob a responsabilidade das crianças; Calefação do prédio: Havia um funcionário permanente e as crianças ajudavam no fornecimento de lenha e alimentação ou preenchimento do petróleo; na sala hospitalar e ambulatório, por não existir pessoal técnico, todo o trabalho ficava sob a responsabilidade das crianças. Havia ainda os sábados comunistas. Nestes dias realizavam-se grandes atividades como: descarregar e empilhar grande quantidade de lenha, limpar o prédio depois de consertos, limpar a neve do quintal na primavera, realizar o trabalho de organização e colocação em ordem do jardim, etc. Havia ainda outros trabalhos como na biblioteca, (conduzido pela comissão da biblioteca), limpeza dos gabinetes<sup>58</sup> e oficinas (realizados juntamente com os professores) e trabalhos de reparação elétrica, conduzidos por um grupo especial. Existia a orientação de que determinadas atividades eram distribuídas considerando a idade e maturidade dos estudantes para elas. (PISTRAK, 2009)

Quanto à organização do auto-serviço, esta ficava sob a responsabilidade das crianças. Um membro do Comitê Organizacional chefiava a parte econômica, um auxiliar imediato, o Comitê de Trabalho, e a este subordinavam-se os Comitês de Higiene, a chefe da Enfermaria, a Chefe da Cantina etc. As crianças eram divididas em grupos de 3, 4 ou 5 pessoas, dirigidas por um monitor responsável pelo grupo e pelo controle do trabalho realizado. (PISTRAK, 2009)

Em relação ao trabalho nas oficinas este era realizado pelos grupos de estudantes mais novos, que correspondiam ao I e II ano, sendo que cada estudante deveria passar por uma das oficinas. Em fevereiro de 1922 existiam as oficinas de encadernação (para 12 a 15 pessoas, uma marcenaria (para 10 a 12 pessoas) e uma serralheria (mecânica e

---

<sup>58</sup> Os gabinetes ou laboratórios substituíam as salas de aula conforme a conhecemos e eram os seguintes: física, química, matemática, ciências naturais, gabinete de arte, ciências sociais e música-literatura; havia ainda um clube, junto com a biblioteca, para educação física.

ferraria) para 15 pessoas. Os princípios para o trabalho nas oficinas eram os seguintes: “as oficinas devem dar ao máximo hábitos de trabalho com materiais usados; elas devem permitir a divisão de trabalho mais ampla possível; elas devem, pelo caráter da produção, dar espaço para a criatividade técnica (construtivismo) das crianças” (Pistrak, 2009, p. 228). Para o controle do trabalho existiam cadernos especiais. O monitor do grupo, escolhido pelo próprio grupo, zelava pela presença e conduzia o controle especial da presença, cuidando da lista de presença de cada trabalhador. Cada membro do grupo, ao final do seu trabalho, anotava o que fez e quanto tempo gastou e o monitor do grupo fazia o balanço da produtividade do grupo e entrega dos trabalhos terminados. (PISTRAK, 2009).

Quanto ao trabalho na fábrica<sup>59</sup>, segundo Pistrak (2009), este era destinado aos estudantes mais velhos do III grupo e sendo admitidos para o trabalho apenas aqueles que tinham permissão do médico da escola, apesar de que as proibições eram poucas. Todas as regras da fábrica eram estendidas aos estudantes e o trabalho conduzido, nos dois primeiros anos, quatro vezes por semana, com duração de três horas e no último ano, cinco vezes por semana, sempre depois do almoço. O trabalho na fábrica começava em meados de outubro e terminava no início de abril, com interrupção no Natal. O trabalho era dividido em três períodos, tendo cada período a seguinte duração e objetivos: o primeiro período, de outubro a mais ou menos dezembro ou janeiro, quando os estudantes familiarizavam-se com a máquina, aprendendo a trabalhar nela; o segundo período compreendia observações sistemáticas ou pesquisas, esboços, anotações, etc., que seguiam um plano determinado de um ou vários temas da fábrica; no terceiro período o trabalho na máquina cessa ou quase, mas as crianças continuavam indo à fábrica para a elaboração de dados de temas ou coleta de dados adicionais entre os trabalhadores e nos diversos setores da fábrica (comitês de fábrica, instituições específicas, como a Escola de Formação Profissional, o jardim de infância, creches etc.) O trabalho na fábrica acontecia nos seguintes setores: dobradura, urdideira, engomadeira e encoladeira, decatizadora, prensa, armazenagem e outras pequenas seções auxiliares. “O trabalho é proibido pelo médico na própria tecelagem, na lavadora e tinturaria com as quais se familiarizaram por excursões ou individualmente, se isto é exigido por alguma tarefa” (PISTRAK, 2009, p. 235).

---

<sup>59</sup> A fábrica em questão era a antiga fábrica Butikova de tecidos e acabamento Moskvoretskaya, que funcionava perto da escola junto à marginal Prechistenskaya, em Moscou, com 800 trabalhadores.

No tocante à atitude dos trabalhadores em relação à presença dos estudantes, Pistrak (2009) diz que ela foi variada, ou seja, desde a indisposição sombria nos primeiros dias, o que assustava muito as crianças, passou-se para silêncio-surpresa e daí para a atitude paternal-amigável. Uma atividade que ajudou na relação foi a participação das crianças no trabalho cultural-educativo da fábrica.

Em relação à atitude das crianças para o trabalho, esta, segundo Pistrak (2009) foi variada nos vários momentos. Fortemente entusiasmadas no início, não mantiveram o entusiasmo, devido à atitude hostil inicial dos trabalhadores e às suas oscilações de ânimo devido às condições de trabalho (salário, demissões, possibilidades de fechamento da fábrica – o que ocorreu devido à falta de matéria-prima). Outra causa apontada foi “a organização insuficiente de todo nosso trabalho escolar, a extemporaneidade de distribuição dos temas da fábrica, etc.” (PISTRAK, 2009, p. 235)

Em relação às formas de integração das disciplinas com o trabalho, o livro *A Escola-comuna* traz relatos de professores que trabalharam com as disciplinas de: Matemática, Ciências Naturais, História e Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Literatura e Artes Plásticas. Apresenta-se aqui, em linhas gerais, os princípios dessa integração em cada disciplina:

- **Matemática**, por E. Berezanskaya

Os estudos de matemática para os grupos mais novos compreendiam um caráter propedêutico (experimental) no qual parte-se de questões ligadas ao redor dos estudantes, conhecimentos de outras disciplinas, trabalho em oficinas, sendo estes examinados do ponto de vista matemático. Esta forma de abordagem considera obtenção de informações e hábitos matemáticos necessários e exercitados e que são sistematizados em base científica lógica.

Quanto ao método de ensino, “este é intrinsecamente indutivo - as verdades matemáticas aparecem exclusivamente como resultado da observação e experiência da vida” (PISTRAK, 2009, p. 347)

Na integração com a fábrica, haviam três tipos de tarefas: 1) tarefas de registro de diferentes aspectos da vida da fábrica; 2) diferentes cálculos de caráter geral e especial; e 3) tarefas de caráter generalizador e de pesquisa (PISTRAK, 2009, p. 358).

As tarefas-cálculo especiais, em ligação com a fábrica, ocupavam lugar central. Dentre as atividades realizadas por iniciativa dos alunos, seguem as seguintes:

- 1- Pesquisa de dependência da velocidade de enrolamento de pedaços de tecidos no papelão do seu peso (no estoque); foi conduzida a experiência para analisar se esta dependência satisfazia à lei da proporcionalidade contrária.
- 2- Pesquisas analíticas, de gráfico e de tabelas de identificação de fiados na dependência do peso e comprimento.
- 3- Medidas de velocidade do giro da árvore e bobina.
- 4- Pesquisa de produtividade da fábrica com dados sobre o número de trabalhadores e trabalho correspondente, obtido por todos os estudantes naquelas seções onde eles trabalharam (pesquisa com material coletivo em ligação com o trabalho de economia política) - (PISTRAK, 2009, p. 360).

Outra questão apresentada é que o método de trabalho com a matemática buscava “o estudo simultâneo de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria com material concreto” (PISTRAK, 2009, p. 360). Não que fossem misturadas todas as seções da matemática em uma só, mas, segundo o autor, “desejamos o estudo de todas as seções da matemática em suas mútuas ligações orgânicas (PISTRAK, 2009, p. 361).

- **Física**, por M. Nabokov

O conteúdo e o objetivo central do trabalho na disciplina de Física, “não foi a fábrica de *tecelagem* o centro da atenção, mas sim a *fábrica em geral*; não foi o *tecelão* que desejamos criar, mas o *cidadão*, que compreende à significação do trabalho da fábrica em geral, e que está apto para o trabalho organizativo futuro nas empresas de caráter técnico” (PISTRAK, 2009, p.364). A perspectiva é o trabalho em torno da fábrica em geral e a formação do cidadão e não apenas do tecelão, do técnico. Nesse sentido, o programa de física em ligação com a fábrica, “foi construído para que, dando possibilidade de compreender a sua diversidade técnica, não negligenciasse também aquelas questões que entram no sistema geral da ciência.” (p. 366)

A partir daí, para os primeiros dois grupos de estudantes, os mais novos, foram escolhidas questões do programa que, “preparando as crianças para os primeiros passos na fábrica, ao mesmo tempo pudessem ser ligadas com a vida, e dessem um círculo de



alguns conceitos acabados” (PISTRAK, 2009, p. 368), Para isso foram escolhidas questões ligadas à vida escolar e à oficina da escola. Para os dois grupos de estudantes mais velhos, o trabalho já estabelecia ligação com a fábrica.

- **Ciências Naturais**, por R. Mikelson

O princípio básico era o de que “as ciências naturais devem jogar um papel extremamente importante na questão da formação da compreensão do mundo materialista dos alunos” (PISTRAK, 2009, p. 387). As disciplinas eram: botânica, zoologia, anatomia, fisiologia humana e conversas sobre biologia geral.

O método utilizado era o método de pesquisa (utilizando material laboratorial e excursões) e também outras técnicas de ensino (demonstrativo e ilustrativo). O primeiro grupo trabalhava utilizando, quase inteiramente, o método de pesquisa e para o segundo grupo recorria-se às técnicas de ensino demonstrativo e ilustrativo. O livro era trabalhado no IV grupo.

- **História e Ciências Sociais**, por A. Strazhev

O princípio que orientava o trabalho era o de que “os alunos devem ter uma clara compreensão das regularidades da história em suas manifestações concretas (troca de formas econômicas, desenvolvimento das forças produtivas, luta de classes, etc.) à luz da compreensão marxista” (PISTRAK, 2009, p. 411).

Em relação à metodologia e organização dos conteúdos, foi tomado o caminho do estudo temático da história ligada com outras disciplinas escolares. “Estudamos apenas aqueles temas que servem como marcos no caminho das mudanças dos fenômenos sociais, os remexemos, autopsiamos” (PISTRAK, 2009, p. 414). E eram utilizadas palestras, contos, páginas de manual e referências em livros de literatura para os outros temas.

- **Ciências Econômicas**, por R. Kabo

O coletivo de professores da *Escola-comuna* destacou a economia política e geografia econômica como disciplinas autônomas nos dois grupos mais velhos.

O programa de economia compreendia uma descrição sistemática da economia nacional, iniciando pela economia do próprio país que misturava elementos socialistas e

capitalistas, prosseguindo o estudo do capitalismo, uma vez que “o futuro da pátria de nossos estudantes encontra-se em tal íntima dependência do mundo restante, no qual predomina o regime capitalista de produção, que é inteiramente natural que sua atenção dirija-se para o capitalismo, que constitui em essência o objeto principal de nosso estudo” (PISTRAK, 2009, p. 426).

A geografia econômica reunia duas séries de fenômenos, “o concreto-descritivo e econômico-geográfico – e, em um processo conjunto, estuda as relações econômicas em seus cortes lógicos e geográficos” (PISTRAK, 2009, p. 427).

Além dos conteúdos do programa, temas como desemprego e busca de trabalho foram estudados com o grupo IV de estudantes mais velhos.

- **Literatura**, por O. Leytnekker

O trabalho com literatura compreendia duas atividades básicas além do círculo-literário. Uma atividade na qual, a partir da literatura, desenvolvia-se o estudo de temas como: “Tipos de sociedade russa na literatura na primeira metade do século 19 (‘geração perdida’)”, na qual os alunos liam obras de autores da época, realizavam pesquisas autonomamente e as apresentavam em palestras de 15-20 minutos.

Outra atividade eram as aulas de “criatividade livre”, nas quais as produções se davam em torno de temas escolhidos livremente pelos alunos e posteriormente apresentados em momentos definidos para as apresentações.

Os temas fabris eram desenvolvidos a partir do trabalho na fábrica como um complexo pelas outras disciplinas e estes constituíam-se nos seguintes temas: 1) Cotidiano do trabalhador casado; 2) Cotidiano do trabalhador solteiro; 3) Vida das crianças dos trabalhadores com idade pré-escolar; 4) Creche na Fábrica; 5) Jardim de Infância; 6) Adolescente trabalhador; 7) Escola de Ensino fabril; 8) Leitura dos trabalhadores; 9) Festas e espetáculos na fábrica; 10) Passatempo do trabalhador (teatro, cinematógrafo, festa popular); 11) A questão religiosa; 12) Tipos de Trabalhadores.

Os temas fabris abriam para a possibilidade de conhecimento de diversas questões que perpassavam a realidade do trabalhador da fábrica.

. **Artes Plásticas**, por I. A. Bashilov

Criticando a escola pré-revolucionária russa que priorizava as Belas Artes, o desenho, em detrimento de outras formas de expressão, Pistrak diz que a “revolução obrigou a mudar esta situação pela raiz, ela exigiu da escola que as ‘artes’ penetrassem toda vida escolar, impregnassem todos os seus poros, dessem toda a forma do conteúdo artístico na escola, e às vezes até fora da escola” (p. 459). Assim, as artes estavam em todas as atividades da escola.

Para as festas e matinês, para o jornal da escola e para o estudo da fábrica, a artes eram exploradas. Em relação à fábrica, o desenho foi a forma de retratá-la. Os aspectos retratados foram as pessoas, as máquinas, o pátio. Havia uma exposição dos trabalhos no mês de outubro, no círculo de artes.

Outra atividade que, a partir das áreas de conhecimento e disciplinas compunha o processo de formação, eram os *Círculos*. Estes *Círculos* tinham como objetivos:

- 1) reunir livremente as crianças em base aos seus interesses científicos e práticos, em sua maior parte independente do grupo de ensino e da idade; 2) dar plena liberdade para a satisfação imediata dos interesses aparecidos nas crianças; 3) dar às crianças a possibilidade de por si mesmas conduzir e organizar sua tarefa em relação à satisfação das aspirações aparecidas nelas (PISTRAK, 2009, p. 211).

Os círculos que funcionaram continuamente foram os de história natural e história social, literatura, matemática e geografia.

O círculo de história natural incluía questões de física, química, técnica, tecnologia, biologia e astronomia e dividia-se de acordo com estas questões. As atividades compreendiam: observações dos astros e fenômenos astronômicos, palestras em variados temas, organização de experimentos e saraus de finais de complexos (festa do mar, do sol), assim como observações meteorológicas.

O círculo de ciências sociais ocupava-se de duas questões, o estudo do marxismo (na história, na economia e filosofia) e questões atuais, como por exemplo, a história do partido, da revolução de 1905, o movimento trabalhista, profissional. As atividades compreendiam: conversas, leitura, sumários e às vezes palestras específicas.

O círculo de literatura se destinava ao exame das obras de literatura mais modernas e atuais e também de discussões nos vários temas literários.

O círculo de arte trabalhava com desenho, desenho natural e composições e com estudo da história da arte e esclarecimento sumário de várias questões específicas de arte.

O círculo de matemática ligava-se mais ao trabalho desenvolvido em classe e os temas apareciam no processo de trabalho em classe. Também o círculo de geografia auxiliava o trabalho de classe.

Havia ainda o círculo de educação física (sociedade Formiga), que abarcava cerca da metade de todas as crianças.

A matrícula no círculo era livre e limitada a dois círculos ao mesmo tempo. Havia um presidente e secretário para a direção, eleito pelos membros do círculo. A reunião do círculo acontecia de duas a quatro vezes ao mês e era sempre aberta a todos.

As matinês, os feriados e as festas também compreendiam o processo pedagógico da Escola Comuna. As matinês, cuja organização era de iniciativa das crianças, dividia-se em três tipos: de prestação de contas, complexos e comemorativas. As matinês de prestação de contas compreendiam atividades com as quais se completa um estudo desenvolvido de algum assunto das aulas; as de tipo complexo moviam-se em torno de um eixo, alguns fenômenos espaciais ou sociológicos, em torno do qual várias disciplinas trabalhavam e as matinês comemorativas reuniam dias comemorativos de escritores, festas de calendário revolucionárias e, finalmente, matinês ligadas à história da escola.

A festa tradicional era a de Ano Novo que tinha um caráter mais lúdico e livre, uma vez que não se ligava a uma temática de estudo; “é a matinê do humor, das lantejoulas, inteiramente deixado à iniciativa das crianças” (PISTRAK, 2009, p. 326).

O Jornal Mural expunha, de forma mais verdadeira e livre, os pensamentos e sentimentos ocultos ou não, dos educadores e dos educandos. Os temas eram variados.

Outra dimensão da “escola única do trabalho” socialista foi a apresentada por Makarenko (1986), a partir da sua experiência como pedagogo na Colônia Górkki - a educação coletiva. A premissa básica da educação coletiva é a de que “cada indivíduo isolado deve conciliar suas aspirações pessoais às aspirações de outrem: em primeiro

lugar, com as da grande coletividade, em segundo lugar com as da coletividade básica, do seu grupo mais próximo.” (MAKARENKO, 1986, p. 133-34).

A prática da coletividade contrapõe-se ao individualismo da sociedade burguesa, bem como com a educação individual burguesa que forma o indivíduo isolado para competir por sua existência.

Tendo em vista o contexto da luta pela construção de uma sociedade socialista, a concepção de coletividade discutida por Makarenko (1986, p. 135), é um “conjunto de pessoas norteado num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas, que têm à sua disposição os organismos da coletividade.” Não é, portanto, um grupo que coopera entre si. Mas estabelecem uma relação de responsabilidade de um para com o outro na realização do trabalho com participação conjunta na coletividade. A autogestão constitui-se como forma de organizar a coletividade, com indicação precisa das funções dos indivíduos e dos órgãos. Precisa também de um regulamento que é elaborado com a participação da parte docente-educativa e do comitê da juventude e aprovado em assembléias gerais.

O estilo do trabalho com a coletividade, segundo Makarenko (1986, p. 166-170), compreende cinco indícios, quais sejam: ânimo constante e prontidão para a ação calma e enérgica; união estreita de todos os seus membros, cabendo a cada um criticar, “pressionar”, “castigar” o outro, mas resguardando o senso de justiça; ideia de proteção bem definida, na qual ninguém tem o direito de exercer violência sobre ninguém; dinamismo, a partir de uma atividade séria mesmo que em forma de jogo e a capacidade de saber dominar-se, de ser moderado no comportamento, nas palavras e nos gritos.

Para Makarenko (1986, p. 170),

O educando, durante todo o dia de trabalho deve encontrar-se racionalmente ocupado ora com o trabalho, ora com os estudos, ora com o jogo, ora com a leitura, ora com uma palestra útil. Ele não deve apenas falar de coisas sem importância, matar o tempo, olhar para o teto ou andar entre quatro paredes sem saber o que fazer.

Nesse sentido buscava-se ocupar o educando com atividades que tivessem sentido racional e não atividades para encher o tempo. Encontra-se neste relato de Makarenko (1986) sobre sua experiência na organização da coletividade e da autogestão na Colônia

Górki, um sentido de união e respeito com o outro que se institui sob a responsabilidade de cada indivíduo com o saber, com o outro e com o coletivo. Esse espírito coletivo constitui-se no confronto direto do sujeito com os males que causa ao coletivo e de sua responsabilização pelo coletivo, ou seja, em diversas situações relatadas no *Poema Pedagógico* (MAKARENKO, 2005), ao educando lhe eram colocadas as conseqüências de suas atitudes negativas para com o coletivo, bem como a oportunidade em decidir mudar de atitudes ou sair da Colônia e em algumas situações a opção era pela não punição, acreditando na palavra dada pelo educando em mudar de atitude.

Segundo Soares (2000), já mencionada, a Escola do Trabalho Socialista, portanto, contou com duas tendências, uma ligada à “educação libertária”, que associava a noção de atividade ao desenvolvimento espontâneo da criança, sem associação com a educação das massas proletárias e uma segunda tendência, que abrigava várias interpretações da escola do trabalho, desde a escola como “comunidade do trabalho”, com base em Kerschensteiner, até a ideia da “instrução geral e politécnica”, resgatando Marx.

Parece predominar na Escola Única do Trabalho Socialista, uma compreensão do trabalho produtivo na relação trabalho-educação, endereçado para a produção industrial, que naquele contexto, tentavam implementá-la e constituí-la como base da economia russa. Porém, as categorias atualidade, complexos, auto-organização e coletivismo, explicitadas nas experiências de Pistrak (1981 e 2009) e Makarenko (1986 e 2005), levam a inferir que as dimensões ressaltadas no processo formativo caminham em direção a algo muito além do domínio dos aspectos técnico-tecnológicos e sócio-econômicos ligados à indústria. Dessa forma Freitas (2009), ao dizer que no Brasil o que mais aparece sobre a experiência da Escola Única do Trabalho Socialista é o Complexo Temático, em detrimento das outras categorias, (“atualidade”, “autorganização” e “coletivismo”), se apoia na dificuldade das leituras feitas, em visualizar a proposta da Escola Única do Trabalho Socialista no contexto da luta pelo socialismo.

Por outro lado, segundo Sousa Junior (2010, p. 103), existe uma dimensão de totalidade da concepção de educação marxiana que ultrapassa os conceitos de politecnicidade e tecnologia e propõe uma formação que, mais do que preparar e fazer pensar criticamente sobre o trabalho, visa à práxis humana revolucionária. Esta dimensão encontra-se em Marx e nos teóricos russos da primeira fase pós Revolução de 1917,

quando aliam essa concepção de formação à luta pela mudança da sociedade capitalista para uma sociedade socialista.

#### ***4.1.4 A escola do trabalho na perspectiva gramsciana: a escola unitária***

Inicialmente faz-se necessário esclarecer que defende-se aqui a concepção de que toda a discussão apresentada por Gramsci sobre a escola unitária tem por base a discussão feita por ele sobre o Estado Ampliado, hegemonia, bloco histórico, guerra de posição e de movimento, bem como a discussão que ele faz sobre os intelectuais e os intelectuais orgânicos. Nesse sentido, não sendo possível aprofundar tais conceitos, remete-se a várias obras que os esclarecem e demonstram esta relação, sendo aqui apresentada juntamente com a discussão que se fará sobre escola unitária. Assim sendo, é na discussão sobre os intelectuais, que Gramsci discute também o princípio educativo, ou seja:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 2000, p. 15).

Cada grupo social então cria os seus intelectuais para defender e difundir seus ideais. Nesse processo, todos os espaços de formação convergem para a constituição desses intelectuais. Um conceito de intelectual é apresentado por Gramsci (2000) da seguinte forma:

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2000, p. 21).

Os intelectuais funcionam então como representantes do grupo dominante na busca do consenso “espontâneo”. Ampliando-se no mundo moderno, se dividiram em duas categorias: os intelectuais de tipo urbano e de tipo rural. Os de tipo rural são tradicionais e ligados à massa social do campo e pequeno-burguês, de cidades menores, eles põem os camponeses em contato com a administração estatal ou local (advogados, tabeliões, etc.) e por isso, possuem uma grande função político-social, pois a mediação profissional não se separa da mediação política. No campo os intelectuais (padre, advogado, professor, tabelião, médico, etc.), possuem um padrão de vida médio melhor, o que leva o camponês a aspirar esse modelo de vida, elevando o nível social da família. Para Gramsci (2000), a compreensão dessa dinâmica do intelectual orgânico do campo é importante para compreendermos o sentido do mesmo enquanto intelectual. Tais questões explicam sua tese do “intelectual orgânico” e sua formulação de uma formação intelectual que, além de retomar a discussão marxiana sobre educação, ultrapasse os muros da escola e se constitui em princípio da ‘atividade’ que é muito mais amplo do que a relação pedagógica na escola e que:

Trata-se de uma relação de *hegemonia* em todo o organismo social. Apoiado no conceito de *guerra de posição*, o autor compreende que o núcleo “racional” da categoria “atividade” é a questão do trabalho como princípio ético, apresentado para substituir a crise do princípio humanista (SOARES, 2000, p. 420 - grifos da autora).

Assim, quando diz que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política, expõe como que o conteúdo trabalho, profissionalização, se insere no contexto social, político e econômico desde a formação na escola. Nesse sentido, a superação dessa mediação que se faz tendo em vista os interesses do grupo dominante. Para os interesses da classe trabalhadora deve considerar uma educação que forme os intelectuais dessa classe e para essa classe.

É, portanto, dentro dessa linha que analiso a proposta de escola unitária gramsciana. E, dessa forma, disputa-se hegemonia no espaço da “guerra de posição”, para a qual e na qual a consciência e o compromisso de classe se tornam importantes. Estes, porém, só se configuram com uma formação intelectual no sentido que nos apresenta Gramsci e, assim, possibilitariam aos cidadãos no processo de participação ativa na sociedade, a ampliação do Estado.



Mas Gramsci (2000, p. 23) diz que o ponto central dessa discussão “continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectuais como categoria tradicional (...)”, ou seja, enquanto categoria orgânica de um grupo social. Nesse sentido, como esta contribuiria para, por exemplo, no caso da classe trabalhadora, a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas e culturais desta, forçando, como já disse, a ampliação do Estado em vista dos seus interesses?

A formulação gramsciana de “escola unitária” segue, portanto, o pensamento marxiano sobre educação e se constrói a partir do confronto que este estabelece com a “Escola Tradicional”, a “Escola Nova”, a “escola única do trabalho” e as escolas profissionalizantes.

Em relação à escola tradicional, a análise de Gramsci é que sua crise se deve “ao fato de ela não corresponder mais às demandas da sociedade industrial” (SOARES, 2000, p. 418-19), não tomando o trabalho como base formativa. Quanto à “Escola Nova” e a “Escola Única do Trabalho”, ele as considera respostas à crise da “Escola Tradicional”, sendo que a primeira se apropria do conceito de trabalho como atividade e a segunda toma o trabalho em referência à atividade fabril, reforçando a relação da escola com a produção tendo em vista os interesses do capital e a hegemonia da elite.

A concepção gramsciana de hegemonia compreende a direção cultural, moral e ideológica que o grupo dirigente imprime à sociedade como um todo. Nesse processo, a escola constitui-se em um dos “aparelhos de hegemonia”, onde se elaboram e/ou difundem as ideologias. Portanto, o trabalho como *princípio ético* na escola, que lhe atribui Gramsci, substitui o princípio humanista liberal e possibilita a construção da hegemonia da classe trabalhadora, para a qual a “guerra de posição” constitui-se como uma das etapas do processo, ou seja, disputar um projeto de educação na perspectiva dos trabalhadores estabelece uma disputa de concepção e de hegemonia no espaço de domínio da classe dominante.

Quanto à “Escola Única do Trabalho”, segundo Soares (2000), “as tendências economicistas dominantes entre os intelectuais marxistas se refletiram na concepção do trabalho como diretriz pedagógica, limitando-a ao processo fabril.” Gramsci, porém, “procura resgatar a análise do conceito de trabalho como categoria histórica, como trabalho criador.” Outro aspecto interessante na discussão de Gramsci (2000) sobre a escola, é a relação instrução-educação, ou seja:

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexó instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corpositude material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (GRAMSCI, 2000, p. 44).

O nexó instrução-educação pressupõe estabelecer relação de luta entre o tipo superior e inferior de sociedade e de cultura, com base na corpositude material do certo e do verdadeiro, na perspectiva da problematização da realidade, bem como das contradições da sociedade. Dessa forma o trabalho do professor ganha vida, história, contexto, compromisso, sentido.

Portanto, o pensamento de Gramsci (1968) sobre a relação educação e trabalho, acresce, retomando Marx e Lênin, uma dimensão histórica, social e cultural que envolve não só a escola, mas todas as relações sociais. O princípio do trabalho constitui-se em dimensões amplas, num processo de capacitação cultural do trabalhador para a transformação e a direção da sociedade.

A formulação gramsciana de “Escola Unitária” tem o princípio da igualdade ou “princípio unitário”, como diretriz para a superação dos conflitos sociais (SOARES, 2000). A relação entre trabalho intelectual e industrial se dá na escola e na vida social, ou seja, para Gramsci (1968, p. 125)

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

A concepção de escola unitária, com dimensão social e cultural, demonstra a necessidade que Gramsci (1968) vê de se concretizar uma formação, que dê aos

trabalhadores capacidade de intervir na sociedade, controlando quem a dirige e também, de tornar-se dirigente. Nesse sentido, defende um tipo único de escola “que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige.” (GRAMSCI, 1968, p. 136)

Ele retoma ainda a união da ciência da natureza com a ciência do homem, já colocada por Marx e Engels (1978), defende uma formação humanista diferente do humanismo tradicional e uma formação geral e profissional que insira os jovens ativamente na vida social.

Em relação ao conteúdo, afirma que a filosofia descritiva tradicional e definidora, a gramática e a matemática podem ser uma abstração dogmática, mas são necessidades pedagógicas e didáticas (GRAMSCI, 1968). Critica a postura de afrouxar a disciplina do estudo para provocar “facilidades”. Na crítica ao espontaneísmo da “Escola Nova”, considera que é preciso reforçar o papel educativo da escola e defende a lógica formal como “técnica de pensamento”, bem como o domínio da cultura das gerações passadas. Tal pensamento tem por base a sua análise da “Escola Tradicional” na qual se preparava, para o exercício da direção, os filhos das classes superiores. Para ele o problema da escola tradicional residia aí, ou seja, não ser democrática. Ou, segundo Gramsci (1968, p. 149): “muitas dessas escolas modernas são precisamente do tipo esnobe, que nada têm a ver (a ser superficialmente) com o problema de criar um tipo novo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares.”

A escola unitária ao integrar educação e trabalho, compreende a totalidade do indivíduo e sua inserção ativa na sociedade. Mas não basta apenas integrar a educação ao trabalho. É necessário que essa integração tenha por objetivo, além de dar condições ao trabalhador de domínio técnico e científico dos processos produtivos, uma formação social, histórica e política que o insira ativamente na sociedade com condições de disputar sua direção. Segundo Gramsci (2000, p. 51):

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e, até mesmo, sofrimento.

Estudo e trabalho são atividades humanas que pressupõem capacidades intelectuais, manuais, afetivas, bem como prazer e desprazer.

No tocante à apropriação da teoria gramsciana sobre Estado, sociedade civil e escola unitária atualmente, Magrone (2006, p. 360) diz que:

Gramsci não somente ampliou o conceito de Estado, como também esclareceu algumas questões a respeito dos nexos entre estrutura e superestrutura nas sociedades modernas. Nesse particular, o conceito de organicidade é fundamental. A noção de vínculo orgânico entre as duas esferas sociais afasta definitivamente o marxismo tanto do materialismo vulgar, que reduz todo o movimento histórico exclusivamente ao momento estrutural, quanto das concepções idealistas, que explicam o movimento da história a partir das forças espirituais, independentemente das condições materiais. Assim, a natureza orgânica das relações entre estrutura e superestrutura pressupõe a existência de fenômenos superestruturais historicamente necessários à estrutura. Em função disso, a análise do referido vínculo orgânico deve contemplar os limites estruturais de qualquer movimento na superestrutura.

Assim, a unidade escola-trabalho conforme nos apresenta Gramsci, possibilita a compreensão dos nexos entre estrutura e superestrutura, tanto no que se refere às contradições, como aos progressos que tal relação constrói. Somente com tal compreensão, sem apelo ao economicismo vulgar nem ao idealismo vazio, que se formam cidadãos com condições efetivas de controlar quem dirige e de ser dirigente. A escola, como aparelho privado de hegemonia, ao estabelecer esse vínculo orgânico não só forma intelectuais orgânicos, mas possibilita compreender a realidade na sua complexidade e totalidade econômica, política, social, cultural, tecnológica, ética, estética, científica, histórica, o que possibilitaria a construção de outra hegemonia, uma hegemonia a partir dos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, os intelectuais a serem formados por essa escola unitária teriam outro modo de ser, ou seja:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor, permanentemente”, já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político). (GRAMSCI, 2000, p. 53)

A Escola Unitária Gramsciana retoma a concepção de Marx sobre educação, mas a discute como possibilidade de compreensão dos nexos entre estrutura e superestrutura, tanto no que se refere às contradições como aos progressos que tal relação constrói. Assim, toda a discussão em torno dessa relação, além de possibilitar a compreensão das contradições do mundo do trabalho na sociedade capitalista visa - e este é o aspecto que se sobressai na escola gramsciana - à formação do dirigente com condições de participar do processo de mudança social, identificando a possibilidade de, na estrutura da sociedade e da superestrutura da escola liberal burguesa, promover processos de continuidade/ruptura, tendo em vista a guerra de posição para avançar no processo de formação da classe trabalhadora para a guerra de movimento e construção de outra hegemonia apoiada nos interesses desta. Nesse sentido, a escola, inserida no complexo social contraditório e para além dos seus muros, e em articulação com outras instituições, constitui-se em espaço de luta pela hegemonia da classe trabalhadora.

#### ***4.1.5 O pós-guerra e o princípio educativo do mundo capitalista e socialista***

O mundo após a Segunda Guerra Mundial divide-se em dois blocos contrapostos: um capitalista e outro socialista. Em relação à pedagogia na segunda metade do século XX, os países ocidentais capitalistas se orientarão em movimentos pedagógicos que têm nas teses de Dewey seus referenciais básicos, expandindo as ideias da Escola Ativa e, nos países ocidentais socialistas reunidos em torno da União Soviética, a referência são as teses de Marx sobre a união entre instrução e trabalho, a partir das quais Lênin e Krupskaja organizaram a educação soviética após a Revolução de 1917, e que se tornaram referência para os países socialistas.

Outro grupo, os católicos, também se faz presentes no debate educacional da segunda metade do século XX e alguns deles expressam a necessidade de “no respeito à ortodoxia, uma conciliação entre tradição católica e laica” (MANACORDA, 2006, p. 337).

Assim, pode-se afirmar que a tese da Escola Única no contexto da Pedagogia Moderna continua presente na segunda metade do século XX, com diferenças em relação aos princípios filosóficos, políticos e ideológicos dos seus defensores.

Outro fato significativo a abalar a escola foi o movimento juvenil e estudantil iniciado em maio de 1968 na França. Um dos elementos fortes neste movimento foi a crítica à escola, à educação e à sociabilidade daquela época. Os questionamentos se dirigiam à estrutura autoritária da escola, bem como à sua falta de relação com as questões da vida real, incluindo-se aí a cultura, a política, a economia.

Outros sujeitos históricos estão compreendidos na moderna classe operária industrial. Estes, no contexto das reivindicações salariais, de redução de carga horária, por melhores condições de trabalho, introduzem algumas questões acerca da instrução do trabalhador.

Tanto nas indústrias, como nos sistemas oficiais de educação, a preocupação com a formação para o trabalho se faz presente. Especificamente no ensino destinado à faixa etária de onze-quatorze e quinze-dezoito, ou seja, final do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio, segundo nomenclatura brasileira para estes níveis de ensino com suas respectivas faixas etárias, vários países como Inglaterra, Itália, Alemanha, EUA e também Brasil, fizeram diversas discussões e reformas em seus currículos, tendo em vista adequá-los ao trabalho industrial nas décadas de 1960 a 1980 e, a partir da década de 1990, ao mundo do trabalho flexível e tecnológico.

Segundo Manacorda (2006, p. 350), por vias diferentes, em todos os países europeus, visava-se à mesma meta, sempre distante, da integração entre cultura e profissionalismo, humanismo e técnica, encontrando todos os mesmos obstáculos, difíceis de serem superados.

Nos Estados Unidos permanece o caráter do aprender e fazer e a aquisição de capacidades profissionais e de trabalho. Nos países socialistas, principalmente na URSS, a lei Krushev de 1958 fortalece as ligações da escola com a vida e o defende o desenvolvimento da instrução pública. (MANACORDA, 2006)

Assim, o princípio da atividade/trabalho continua a orientar a pedagogia no mundo contemporâneo. Se várias e novas correntes pedagógicas surgirão, estas terão como ponto de referência o princípio da atividade/trabalho. Porém, ressalta-se que para a classe trabalhadora é a perspectiva de formação apontada por Paulo Freire ao longo de toda a sua obra, que integra trabalho, cultura e formação política, na busca de concretizar uma educação emancipatória. É nesse sentido e considerando que Paulo

Freire é um dos referenciais teóricos do MST, que apresenta-se uma tentativa de análise de alguns dos seus trabalhos no que diz respeito a esta discussão.

#### ***4.1.6 Paulo Freire e a educação libertadora: política-trabalho-cultura e dialogicidade***

No Brasil, a partir de 1960, uma voz que vai falar, escrever e colocar em prática uma educação que se volta para a emancipação dos trabalhadores, integrando conhecimento, mundo do trabalho e cultura, é Paulo Freire.

Ribeiro (2010, p. 407), citando Gadotti (1988, p. 25), diz que é inegável a contribuição de Paulo Freire, que, denunciando a invasão cultural, criou possibilidades para a construção de um pensamento pedagógico brasileiro autônomo e acrescenta:

O que pretendemos ressaltar, na pedagogia freireana, compreendida como tendência original do pensamento educacional brasileiro, é de natureza epistemológico-política; trata-se do caráter emancipante implícito na educação popular pensada por Freire, e que se recria nas experiências pedagógicas do movimento camponês. ”(RIBEIRO, 2010, p. 408)

Tomando por base o que diz esta autora sobre a obra freireana, o que se tentou foi traduzir político-pedagógicamente o que diz Freire, mas compreendendo-a como uma concepção de educação para a classe trabalhadora do campo e da cidade. Nesse sentido, concorda-se com esta autora quando ela diz não existir ênfase na relação trabalho-educação em Freire, uma vez que trabalho-educação em sua obra tem a ver com o trabalho do camponês associado à escola.

Tentando uma análise inicial da discussão freireana sobre a relação trabalho-educação, e considerando o que nos diz Ribeiro (2010), toma-se algumas obras de Freire como referência, buscando apreender alguns aspectos dessa relação. Como Paulo Freire constitui-se em referencial teórico do MST, a análise que se segue tomará por referência as obras deste autor nas quais ele estabelece relação com o mundo do trabalho e, no caso específico de Pedagogia do Oprimido, a discussão sobre a dialogicidade como essência da educação libertadora.

Em relação à discussão de Paulo Freire sobre o mundo do trabalho, considera-se que este não escreveu uma obra específica sobre tal temática. No entanto, ao desenvolver sua proposta de alfabetização e de educação, tomando como ponto de partida o homem do campo, ele, em diversos momentos dos seus escritos, apresentou questões que servem como referência para a discussão da relação trabalho-educação, compreendendo o processo de trabalho como produção cultural e não apenas como produção de mercadoria. Nesse sentido foram analisadas as obras: *Cartas à Guiné-Bissau - registros de uma experiência em processo* (1978), *Pedagogia do Oprimido* (2005), *Extensão ou comunicação?* (1983), *Ação Cultural para a liberdade* (2006) e *Educação como prática da liberdade* (2008). Na obra *Cartas à Guiné-Bissau*, ele diz que:

Neste sentido, nos parece que uma ação cultural, desde o nível mesmo da alfabetização de adultos, tem muito que fazer. Referido à luta pela produção, comprometido com o aumento desta produção, o trabalho da ação cultural deve ir mais além, de um lado, da alfabetização meramente mecânica; de outro, da capacitação puramente técnica dos camponeses e dos trabalhadores urbanos. Deve ser uma contribuição fundamental ao esclarecimento dos níveis da consciência política do povo. Enquanto numa sociedade capitalista o treinamento técnico da chamada mão-de-obra qualificada implica necessariamente em abafar a consciência política dos trabalhadores, na Guiné-Bissau a produtividade econômica poderá ser tão maior quanto mais clara seja a consciência política das massas populares. (FREIRE, 1978, p. 89)

A compreensão aqui é de que a educação, a ação cultural, não pode apenas dar uma capacitação puramente técnica, mas aclarar os níveis de consciência política do povo. E acrescenta:

Numa visão dinâmica, a da unidade da prática e da teoria, a escola jamais se define como uma instituição burocraticamente responsável pela transferência de um saber seletivo. Nem tampouco se define como um "mercado" de conhecimento. E preciso, porém, que a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre prática e teoria, se prolongue na superação igualmente da dicotomia entre ensinar e aprender e entre conhecer o conhecimento hoje existente e criar o novo conhecimento. Com a superação destas dicotomias, a escola como "mercado de conhecimento" cede seu lugar à escola como "Centro Democrático", a que faz referência a Camarada Samora Machel . (FREIRE, 1978, p. 116)



Nesta obra, Freire (1978), apresenta uma proposta de desenvolvimento da temática *A Produção de Arroz* e apresenta os seguintes princípios para a abordagem do tema,

**I** – Tomar uma área de cultivo como um Circulo de Cultura em si mesma; (...) **II** - Como ponto de partida do projeto, a mobilização da população, o que implica na sua organização, no sentido de, através de um comitê local, participar diretamente de sua administração. A população deve sentir o projeto como seu; (...) **III** – O conteúdo programático da educação emerge da reflexão crítica permanente sobre a prática social de que a produtiva é uma dimensão determinante; (...) **IV** – A posta em prática de um projeto como este exige a colaboração estreita de diversos Comissariados – o da Educação, o da Agricultura, o da Saúde, o de Comunicações, o de Finanças, o de Comércio, devendo o Partido, no plano local, regional e nacional, estar não apenas a par da existência do mesmo, mas constantemente informado de seu andamento; **V** – Impõe-se uma relação constante entre o comitê local da área em que se dá a experiência e os diferentes setores dos diversos Comissariados, diretamente ligados ao projeto; (...) **VI** – Na medida em que seja possível realizar uma experiência em certa área do país e em que a população nela envolvida desenvolva a prática de pensar sua prática produtiva e de ir mais além da mera opinião dos fatos, a área pode ir transformando-se não apenas num exemplo para outras áreas, mas também e por isso mesmo num centro de capacitação de novos quadros. (FREIRE, 1978, p. 150-151-152)

Assim, o trabalho é compreendido como produção cultural e de saberes, conhecimentos e não são necessariamente os da escola, mas os da vida, da lida, da labuta, da sua própria realidade. Nesse sentido, em *Educação como prática da liberdade* já dizia Freire (2008, p. 117):

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes interiores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo de cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador.

Da compreensão de que educação é uma ação cultural para a tomada de consciência a partir da qual e na qual o aprendiz lê o mundo, critica as propostas de alfabetização que reduzem a educação a mera codificação e decodificação de palavras desconexas entre si e da realidade dos educandos:

Que podem um trabalhador camponês ou um trabalhador urbano retirar de positivo para seu quefazer no mundo, para compreender, criticamente, a situação concreta de opressão em que se acham, através de um trabalho de alfabetização em que se lhes diz, adocicadamente, que a “asa é da ave” ou que “Eva viu a uva”? (FREIRE, 2006, p. 17)

Paulo Freire faz referência a Marx quando este diz que o trabalho é uma atividade puramente humana, pois requer reflexão, criação, elaboração e que,

Assim, na medida em que os seres humanos atuam sobre a realidade, transformando-a com seu trabalho, que se realiza de acordo como esteja organizada a produção nesta ou naquela sociedade, sua consciência é condicionada e expressa esse condicionamento através de diferentes níveis (FREIRE, 2006, p. 81).

Em *Extensão ou Comunicação?*, Freire (1983) se preocupou em pontuar os princípios de uma educação que se define cada vez mais como prática da liberdade. Ele faz uma análise do trabalho do agrônomo, que considera um educador, mas é chamado erroneamente de “*extensionista*”.

Por isso Freire (1983) enfatiza que o papel da educação é “humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo”. Por isso não se humaniza através de práticas persuasivas, com práticas de “extensão”. Extensão essa, considerada

(...) invasão cultural, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que passivamente se superpõe à daqueles que passivamente recebem através de uma educação dialógica. Por isso o verdadeiro educador é aquele que junto aos educandos “problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela” (FREIRE, 1983, p. 24)

A crítica de Freire à “extensão” se fundamenta na concepção de que “Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe”. O que estende a todos os educadores, além do agrônomo. A educação pode e precisa estar a serviço dos trabalhadores e da transformação de sua realidade. Por isso Freire (1983) propõe a educação enquanto ato de comunicação. A comunicação contrapõe a extensão em que está implícita “a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista” (FREIRE, 1983, p. 26).

O homem é um “*ser-em-situação*”, um ser do trabalho e da transformação do mundo, da práxis, da ação e da reflexão, logo não pode ser compreendido fora das suas relações com o mundo, com a vida, com o trabalho. Para Freire é da “*estrutura vertical*” com a “*estrutura horizontal*” que se dá o conhecimento humano, ou seja, é na relação do mundo social e humano com o mundo de comunicabilidade que se dá o conhecimento.

A concepção educativa, defendida em “*Extensão ou Comunicação?*” é a educação problematizadora das relações indicotomizáveis que se estabelecem entre o homem e mundo.

É a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. (FREIRE, 1983, p. 83)

Considera-se, pois, que por mais que não tenha escrito uma obra específica na qual discutisse a relação trabalho-educação, existe na obra de Freire a proposta de uma educação emancipatória que, entre outras proposições, propõe uma educação que tome na realidade como um todo e a realidade do mundo do trabalho para problematizar.

A comunicação, que se contrapõe à extensão, se aplica à educação que considera e respeita esse homem, que se desenvolve no e pelo trabalho. Por isso a comunicação, o diálogo, falar e ouvir são essenciais, pois existem saberes a socializar entre educadores e educandos. O agrônomo educador, na e para a transformação radical, é para Freire, aquele capaz de comungar com os camponeses e com eles “pronunciar” o mundo.

A educação para Freire só faz sentido se mudar o homem para que este mude o mundo. Nesse sentido, mudança pressupõe uma educação que, refletindo criticamente acerca da

realidade, possibilite a inserção ativa do sujeito nesta. Assim, agindo reflexivamente sobre a sua realidade, o homem pode mudá-la.

Considerando, portanto que a consciência está condicionada à forma como se organiza a produção na sociedade, seja ela qual for, seguindo discussão já apresentada por Marx, em o Capital, Freire diz existirem níveis de consciência diferentes, sendo elas: **consciência semi intransitiva**, que constitui-se numa forma de *consciência dominada* que se “caracteriza por uma quase aderência à realidade objetiva ou sua quase “imersão” na realidade. (FREIRE, 1983, p. 85); a **consciência “transitiva ingênua”**, que se constitui de uma captação ampla dos problemas vitais que agora passam a ser entendidos de forma diferente do que era na consciência semi-intransitiva; e, finalmente, da consciência ingênua evolui-se para a **consciência de “classe em si”**, na qual compreende-se enquanto classe dominada e aspira-se “por liberdade, por superar o silêncio em que sempre estiveram”. (FREIRE, 1983, p.89)

Freire (2006) acrescenta que ao propor uma análise dos níveis de consciência, não absolutiza, nem consciência, nem supra-estrutura e infraestrutura, mas esclarece que “procura compreender os diferentes níveis de consciência em sua relação dialética com as condições materiais da sociedade, por isso mesmo, nem como determinantes daquelas condições, nem como suas puras cópias”. Freire (2006, p. 82)

A consciência semi-intransitiva não permite a verificação facilmente da razão das causas reais dos problemas, isto é, estes são explicados “ora nos desígnios divinos, ora no destino, ou também, na “inferioridade natural” de homens e mulheres cuja consciência se encontra nesse nível. Como consequência, essa consciência semi-intransitiva faz com que não se perceba que as ações dos seres humanos se orientam para a transformação da realidade, mas que esta depende de algum poder superior. Dessa forma, a educação enquanto ação cultural para a liberdade tem como objetivo auxiliar no processo de promoção da aquisição da consciência de classe em si.

Entende-se que as categorias educação, política, trabalho e mudança para Paulo Freire estão articuladas entre si e integram-se por um princípio único que contém dois conceitos que perpassam toda sua obra, ou seja, o de homem livre e emancipado, e o de sociedade igualitária e justa. É para esse homem consciente, solidário, crítico, reflexivo, agente e cidadão que o autor propõe uma educação também crítica, reflexiva, posta na realidade para que esta o auxilie na construção de uma sociedade melhor.

#### 4.1.6.1- Dialogicidade, Humanização e emancipação

Uma questão inicial do capítulo no qual ele justifica a “pedagogia do oprimido” é que, segundo o autor, a vocação dos homens é para a humanização. Humanização que é negada pela injustiça, exploração, opressão e violência dos opressores. Porém, os homens lutam por ela quando lutam por liberdade e justiça. Para Freire (2005),

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2005, p. 32)

Assim, a desumanização é uma situação de quem oprime e de quem é oprimido. Ambas se gestam no contexto social injusto. Nesse sentido, a Pedagogia do Oprimido é um dos instrumentos para a descoberta crítica da sua condição de oprimido e dos opressores como manifestação da desumanização. Mas nesse processo, Freire chama a atenção para o fato de que “os oprimidos assumem uma postura que chamamos de “aderência” ao opressor. Nestas circunstâncias, não chegam a “admirá-lo”, o que os levaria a objetivá-lo, a descobri-lo fora de si.” Mas, dessa forma, ao invés de superar a postura e as situações de opressão, se põem como opressores de outros. Ou segundo Freire (2005, p. 71)

A sua visão o homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornarem-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados.

Para o processo de tomar consciência de classe para si, a Pedagogia do Oprimido configura-se como o caminho para o libertar-se da opressão em busca da humanização. Ao contrário da educação bancária, deve-se buscar uma educação que problematize a realidade e liberte os homens da opressão, ou seja, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

O que seria então, a educação dialógica para a liberdade? Ao longo desta obra, ao tratar dos conceitos que discute, aparecem duas questões centrais, uma é a vocação ontológica pela humanização, sempre presente como objetivo do ser humano e a outra é da mudança de cada um para cumprir esta vocação. Nesse sentido, quando diz que o oprimido carrega em si um opressor dando exemplo prático disso, Freire chama a nossa atenção para um aspecto que é fundamental quando se quer pensar uma educação dialógica, libertadora: tal educação só se faz com educadores que se dispõem a mudar, a serem dialógicos e livres. Assim é que, ao iniciar a discussão sobre a dialogicidade como essência da educação como *Prática de Liberdade*, ao discutir o conceito de diálogo, ele assim diz o que entende por *palavra*, ou seja, *palavra e diálogo*, na perspectiva de uma educação que liberte os homens, pressupõem pensar sobre as seguintes questões:

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens se transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que se lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 2005, p. 91).

O que significa esse longo trecho que fiz questão de reproduzir? Primeiramente por *diálogo* Freire entende o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, solidarizando-se no ato de refletir e agir no mundo a ser transformado e humanizando, através de criação de ideias, questionamentos, reflexões que não são impostas ao outro, mas discutidas, dialogadas.

Outro aspecto a destacar, é o que não se configura no diálogo: “doação do pronunciar de uns a outros”. Diálogo é criação; não se constitui em conquista de um sujeito pelo outro, mas a conquista do mundo pelos sujeitos em diálogo, que se conquistam para a

libertação de ambos, ou seja, para a libertação de oprimidos e opressores, do aluno e do professor, do empregado e do patrão, do filho e do pai, da mulher e do homem, etc. Sem essa perspectiva do eu interior disposto a se libertar de uma educação bancária, de uma ideologia opressora, não há diálogo, não há educação libertadora, não há humanização ou como diz o próprio Freire (2005, p. 91-92): “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.”

Faz-se necessário responder antes a estas questões/provocações, se queremos ser educadores para a liberdade. Tais questões revelam o que já mencionei nesta discussão de Freire, que é a sua preocupação com a mudança interior, individual que devemos fazer, para termos condições de educar dialogicamente.

Outro aspecto que envolve a dialogicidade é a confiança entre os sujeitos envolvidos no diálogo. Ela “implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções”.

Para o educador dialógico essa confiança significa acreditar no seu aluno enquanto sujeito autônomo e capaz de não saber hoje, mas saber aquilo que talvez lhe tenha mais significado, de ser capaz de superar dificuldades, até mesmo as condições sócio-econômicas que em muitos casos prejudicou o seu processo de escolarização. Confiar na capacidade do aluno de se autogerir, tornando-se responsável pelos seus bons e, inclusive, maus atos. Daí é que para tal postura, o educador precisa mudar, não somente enquanto educador, mas, também, enquanto pessoa.

Em relação aos temas geradores e aos conteúdos programáticos desta educação, Freire (2005) vê relação entre estes e as relações homens-mundo. A análise do universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores possibilita a apreensão das questões significativas para os homens nos seus contextos específicos para, a partir daí, se organizarem os temas geradores e, para a alfabetização especificamente, a palavra geradora.

Como se chega ao tema gerador? Inicialmente Freire (2005, p. 102) diz que “nos parece que a constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria existência, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras.” O tema gerador nasce de uma situação real sobre a qual reflete-se criticamente. Ela parte da realidade

analisada. Esse processo de reflexão possibilita ao homem ter consciência de si e do mundo, mesmo vivendo uma relação dialética entre os condicionantes sociais e a sua liberdade.

Segundo Freire (2005), na relação homem-mundo-homens, surgem “situações limite” que não devem ser consideradas barreiras insuperáveis, mas uma dificuldade, um impasse, um problema que se coloca na realidade sobre a qual se tem que atuar. As “situações limite” em si mesmas, não geram desesperanças, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que não podem ultrapassar. Porém, para ele a percepção crítica sobre os problemas, sobre a realidade, sobre as “situações limite”, leva os homens a se empenharem na superação das mesmas. A educação, nessa perspectiva, possibilita a tomada de consciência desses problemas, bem como de estratégias para a sua superação. Para ele, portanto,

Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limites” dos homens. Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com a realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as “situações-limites”. (FREIRE, 2005, p. 105)

Tanto as “situações limite” como as suas formas de superação existem nas relações homens-mundo e para superar os problemas, os homens têm que se relacionar, se confrontando ou se unindo. Aqui a práxis social se coloca e nenhuma destas opções está descartada.

Tomando por exemplo a luta pela Reforma Agrária, esta é uma realidade na qual existem várias “situações limite”. Uma delas, por exemplo, é o fato de que existe uma terra passível de desapropriação, terra devoluta, mas o processo não anda porque o governo está sendo pressionado pelos “donos” da terra, ou porque não tem interesse em fazê-la. Qual será a ação para superar esta “situação limite”, por parte dos acampados? Além da tomada de consciência desta situação, a busca por estratégias de união entre si para o enfrentamento com o governo e com os “donos” da terra seriam as primeiras



ações. Refletir sobre esta “situação limite” requer compreendê-la no seu contexto histórico, com todos os sujeitos nela envolvidos e buscar alternativas para a sua superação. Os conteúdos programáticos podem ser articulados, tendo em vista a necessidade de cada um, para a compreensão do problema. Assim, para Freire (2005),

Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as “situações-limites”, enquanto as *tarefas* que elas implicam, quando cumpridas, constituem os “atos-limites” aos quais nos referimos. Enquanto os temas não são percebidos como tais, envolvidos e envolvendo as “situações-limites”, as *tarefas* referidas a eles, que são as respostas dos homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos ou críticos (FREIRE, 2005, p.108).

Voltando ao exemplo da Reforma Agrária, este pode ser o tema gerador em torno do qual se envolvem, ou este envolve várias “situações limite”, por exemplo, (o já mencionado impasse entre o governo que não viabiliza a desapropriação, as dificuldades de organização interna no acampamento, a falta de compreensão da sociedade sobre a Reforma Agrária, etc.); ou um tema mais específico, do domínio mais acadêmico, como a questão ambiental no acampamento e/ou assentamento. A partir deste tema podem ser identificadas “situações limite”, como a poluição do rio que passa perto do acampamento/assentamento causada pelo despejo do esgoto da cidade, por falta de tratamento, o que seria de responsabilidade do governo municipal; ou o tratamento do lixo no interior do acampamento/assentamento.

Verifica-se aqui, portanto, dois temas-geradores, com várias “situações limite” que, tratadas separada ou conjuntamente, acabam por se envolverem. Não vistos, não analisados, não refletidos, não contextualizados ou como diz Freire (2005, p. 108), se não são percebidos, os temas geradores, encobertos pelas “situações limite”, acabam se apresentando “aos homens como se fossem determinações históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações limite” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “*inédito viável*”.

O conceito de “*inédito viável*” de Freire significa aquilo que se quer conseguir. Tomando por exemplo a luta pela terra, a terra, o assentamento é o “*inédito-viável*”, o

almejado, bem como tudo o que este significa no que se refere à superação dos problemas causados pela não posse da terra enquanto sem-terra ou enquanto acampado.

Para Freire (2005, p. 109), as “*situações limite*” “implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. Assim, no momento em que as “*situações limite*” não são mais “fronteiras entre o ser e o nada, mas uma fronteira entre o ser e mais ser”, fazem-se mais críticos na sua ação; ou seja, ao perceberem que a vida como dono da terra, com possibilidade de ação mais autônoma o realiza muito mais enquanto sujeito e cidadão, do que como alguém sem terra, submetido a uma relação de trabalho de exploração, a luta pela terra e todas as “*situações limite*” que esta envolve, passam a se constituírem como possibilidades para “mais ser”, uma vez que superadas.

Desta forma, se impõe à ação libertadora, que é histórica, sobre um contexto, também histórico, a exigência de que esteja em relação de correspondência, não só com os temas geradores, mas com a percepção que deles estejam tendo os homens. Esta exigência necessariamente se alonga noutra: a da investigação da temática significativa. (FREIRE, 2005, p.109).

A educação na perspectiva libertadora sobre o contexto, além de estabelecer relação com os temas deve também estabelecer relação com a percepção que os homens têm desses. Não basta identificar os temas, deve-se também, investigar o que os homens pensam sobre eles. Este talvez seja o ponto fundamental para, a partir daí, promover a reflexão-ação.

Quanto à localização e hierarquização dos temas geradores, estes partem do mais geral ao mais particular. Temas podem ser de caráter universal, continental, nacional, regional e local e podem se organizar em unidades ou subunidades. Por exemplo: a Questão Agrária é uma temática universal, nacional, regional e local. A partir dela podem se organizar subtemas com diversas “*situações limite*” com características e determinações históricas específicas e/ou semelhantes. O mesmo acontece com a Questão Ambiental, a Saúde, enfim, tantos outros temas que derivam de “*situações limite*”. Segundo Freire (2005, p. 110):

O impossível, porém, é a inexistência de temas nestas subunidades epocais. O fato de indivíduos de uma área não captarem um tema gerador, só aparentemente oculto, ou o fato de captá-lo de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma “situação-limite” de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos.

Nessa situação de inexistência de percepção de uma “*situação limite*”, configura-se a alienação total à realidade que se apresenta. Alienação esta com a qual uma educação bancária contribui e daí pode-se perguntar: de que adianta discutir o problema ambiental se não se discutem as “*situações limite*” que o envolvem? É por isso que pode-se afirmar que o central na proposta de educação de Paulo Freire no que tange à metodologia é que esta deve levar à tomada de consciência da realidade ao se identificar as “*situações limite*”, para a ação sobre elas.

Nesse sentido, como já indicou Pistrak (1981), os conhecimentos e toda a prática educativa, para além do “pedagogismo puro”, muito implícito nas Pedagogias Tradicional, Renovada, Tecnicista e das Competências, precisam apontar para a significação sócio-político-pedagógica dos conhecimentos frente à realidade; devem possibilitar a emersão à realidade para compreendê-la e superá-la a partir do momento em que não apenas se conhecem os problemas, mas também as suas causas, os sujeitos que as provocam e, principalmente, as formas de superação. A educação, dessa forma, adquire sentido quando possibilita a *reflexão-ação*.

Em relação, portanto, à investigação dos temas geradores e sua metodologia, a primeira questão que Freire (2005, p. 111) coloca, que é “indispensável ter uma visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.”

Dessa forma, não são priorizados aspectos locais em detrimento dos gerais, nem o contrário; ambos se ligam e se interligam, cabendo estabelecer ordenação na abordagem de cada um, o que não significa ordem de importância, ou como diz o próprio Freire (2005, p. 111) “as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade.” Assim, a metodologia é conscientizadora, pois possibilita a tomada de consciência das “*situações limite*” que envolvem aspectos locais e gerais, específicos e de totalidade maior de uma temática a ser discutida para que, de forma crítica, os homens pensem e transformem o mundo.

Para esse processo, um segundo aspecto se faz necessário: os conceitos de *codificação e descodificação* utilizados por Freire (2005). A *codificação* significa a representação de uma situação existencial com alguns dos seus elementos constitutivos em interação, como por exemplo, quando se fala da situação de um camponês que vende sua força de

trabalho para o dono da terra por um salário que não chega a ser nem o mínimo “legal” e sob condições de trabalho de exploração.

*Descodificação* significa a análise crítica da situação codificada, ou seja, porque o trabalhador camponês recebe um salário que mal dá para viver? Em que situações ele trabalha? Por que trabalha nestas situações? Essas situações de trabalho são compatíveis com a legislação trabalhista? O que é legislação trabalhista? A quem ela serve? Como o trabalhador pode mudar esta situação? O que ele deve fazer para mudá-la?

Problematizar essa “*situação limite*”, dentro da temática o Mundo do Trabalho, pode levar à identificação das diversas questões trabalhistas locais com seus determinantes específicos, bem como às questões gerais e mais amplas, como por exemplo, a legislação trabalhista no mundo, no país, com toda a realidade do mundo do trabalho, mundialmente, bem como a regional e a local. Este sujeito trabalhador camponês se vê na sua situação real local como também enquanto sujeito trabalhador camponês no país e no mundo, ou seja, realidade identificada, compreendida, analisada, refletida para sobre ela buscar ações para sua transformação. Esse é, portanto, o papel da educação libertadora.

#### *4.1.6.2 A significação conscientizadora da investigação dos temas geradores: os vários momentos da investigação*

“A investigação da **temática** pressupõe investigar o próprio pensar do povo sobre as relações homens-homens e homens-mundo, sempre referindo-se à realidade” (Freire, 2005, p. 117).

A investigação consiste no processo de busca de conhecimento, no qual os sujeitos envolvidos, educandos e educadores, encandeiam temas significativos e interpenetram os problemas, de forma crítica e pedagógica, evitando assim uma visão parcial, focalista, fragmentada da realidade, mas buscando a compreensão da totalidade desta realidade.

Ao buscar a temática significativa, problematizam-se os temas, pois estes se vinculam a outros, histórico-culturalmente. Nesse sentido, os temas não podem ser pré-definidos,

nem doados ao povo, mas serem buscados, sentidos na realidade, que deve ser percebida na sua complexidade.

O educador dialógico deve tomar o universo temático recolhido na investigação como problema aos homens e a realidade dos quais o recebeu. Assim, o conteúdo programático aqui não se impõe, mas se faz, dada a necessidade deste diante do tema gerador.

Com respeito às etapas dessa investigação dos temas geradores, Freire apresenta as seguintes: primeiro parte-se de uma conversa informal, na qual acontece um diálogo às claras entre todos. Nesta etapa os investigadores também devem perceber a realidade através de uma “mirada” crítica na área de estudo, visualizando-a na sua totalidade, mas, também, visita após visita, analisando as dimensões parciais que a compõem e impactam.

A etapa seguinte consiste na descodificação desta “codificação” viva, na qual, seja pela observação dos fatos, seja pela conversa informal com os habitantes da área, irão registrando em seu caderno de notas a maneira como os homens conversam; sua forma de ser; o comportamento no culto religioso, no trabalho; as expressões do povo, sua linguagem, sua forma de construção do pensamento.

Após cada visita, os investigadores fazem relatórios pequenos para serem discutidos pela equipe em seminários para avaliação das descobertas de todos os envolvidos. Este seminário deve ser realizado na área de trabalho, para participação de todos.

Segundo Freire (2005), estas reuniões de avaliação constituem-se em um segundo momento de “descodificação” ao vivo que os investigadores realizam da realidade. Esse processo leva à percepção de contradições principais e secundárias, nas quais estão envolvidos os indivíduos da área. Poderiam ser estas contradições as temáticas significativas da área, mas segundo Freire (2005, p. 124) “estas contradições se encontram constituindo *“situações limite”*, envolvendo temas e apontando tarefas. Porém, não basta apenas saber da existência dessas situações, mas também, a consciência delas pelos sujeitos nelas inseridos, ou seja:

Uma “situação-limite”, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes, e até de sub-áreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento.

Daí que a preocupação básica dos investigadores deva centrar-se no conhecimento do que Goldman chama de “consciência real” (efetiva) e “consciência máxima possível. (FREIRE, 2005, p. 124)

Por que o processo deve ser este? Porque o que se constitui como objeto do processo educativo dialógico em um primeiro momento, é a conscientização de como está a realidade, para em seguida se conscientizar de que esta precisa ser melhorada ou transformada e de como deve ser este processo. Daí que, para além de identificar as contradições, deve-se identificar a consciência que os sujeitos têm dessas contradições.

Esta é então a segunda fase da investigação, segundo Freire, ou seja, os investigadores chegam às contradições e, sempre em equipe, escolhem uma delas para as quais serão elaboradas codificações que servirão à investigação temática. Estas codificações (que podem ser desenhadas, pintadas ou, preferencialmente, fotografadas), servem para a análise crítica dos sujeitos que as descodificam.

Para Freire (2005, p.126) algumas condições se fazem necessárias na preparação destas codificações, ou seja, estas devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca; não podem ter um núcleo temático demasiado explícito ou demasiadamente enigmático; devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análise, para que se evite o dirigismo massificador da codificação propagandística. Enfim, as codificações não são slogans, mas sim objetos cognoscíveis sobre os quais deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores.

Freire acrescenta ainda que, ao oferecerem possibilidades plurais de análise, as codificações, ao serem descodificadas, abrem um “leque temático” na direção de outros temas. Isso ocorre se o conteúdo temático não estiver excessivamente explicitado ou demasiadamente enigmático, permitindo assim, a percepção das relações dialéticas que existem entre o que representam e os seus contrários.

A descodificação consiste em, a partir da exteriorização da temática, explicitar a “consciência real” da realidade, o que permite perceber como atuavam na situação analisada e assim terem a noção da percepção anterior, que agora se modifica. Assim, a descodificação, ao promover essa nova percepção, assim como o conhecimento do conhecimento anterior, promove, também, o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento. Por isso deve ser dialógica no sentido de

promover o diálogo do sujeito educando e do sujeito educador com a realidade, com o conhecimento, com as contradições postas entre si.

A equação da educação dialógica, a partir dos temas geradores, se estrutura da seguinte forma. A nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa da investigação, se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o “inédito viável” na “ação editada”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível”. (FREIRE, 2005, p. 128)

Na terceira fase da investigação os investigadores voltam à área para inaugurar os diálogos descodificadores nos “círculos de investigação temática” que devem ser compostos por, no máximo, vinte pessoas. Nestes círculos, faz-se a descodificação do material elaborado na etapa anterior que são gravados e estas gravações são analisadas pela equipe interdisciplinar. Nestas reuniões devem estar presentes os auxiliares de investigação, representantes do povo e alguns participantes dos “círculos de investigação”. A presença dos representantes do povo é para que sejam retificadores ou ratificadores a interpretação que se faz dos achados da investigação. Participam, também, destas reuniões um sociólogo e um psicólogo, que têm a tarefa de “registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos descodificadores”. (FREIRE, 2005, p. 131)

Nesse processo de descodificação, o investigador não apenas ouve os indivíduos, mas os desafia, “problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão sendo dadas no decorrer do diálogo. Esse processo leva os participantes do “círculo de investigação temática” a extrojetarem sentimentos, opiniões de si, do mundo e dos outros, que não ocorreriam em circunstâncias diferentes.

A última etapa consiste no estudo sistemático e interdisciplinar dos achados das descodificações nos círculos. Inicialmente, ouve-se gravação por gravação e vão sendo arrolados os temas explícitos ou implícitos em afirmações feitas nos “círculos de investigação”, que vão sendo classificados num quadro geral de ciências, sem serem considerados como departamentos estanques, mas tendo em vista, “uma visão mais específica, central, de um tema, conforme a sua situação num domínio qualquer das especializações” (FREIRE, 2005, p. 133). Ou:

O tema do desenvolvimento, por exemplo, ainda que situado no domínio da economia, não lhe é exclusivo. Receberia, assim, o enfoque da sociologia, da antropologia, como da psicologia social, interessadas na questão do câmbio cultural, na mudança de atitudes, nos valores, que interessam, igualmente, a uma filosofia do desenvolvimento.

Receberia o enfoque da ciência política, interessada nas decisões que envolvem o problema, o enfoque da educação, etc.

Dessa forma, os temas que foram captados dentro de uma totalidade jamais serão tratados esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpenetração com outros aspectos da realidade, ao serem “tratados”, perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força, na estreiteza dos especialismos. (FREIRE, 2005, p. 133-134).

No momento seguinte cabe ao especialista de cada campo apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de “redução” do seu tema, que consiste na busca de núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo sequência entre si, dão a visão geral do tema de forma sintetizada.”.

Na apresentação e discussão de cada projeto específico, são anotadas as sugestões dos vários especialistas que se incorporam ou não à “redução” e que constarão dos pequenos ensaios a serem escritos sobre o tema “reduzido”. Podem ser inseridos temas que não foram apresentados pelo povo durante a investigação. Isso significa dar a autonomia aos educadores-educandos de incluírem temas não sugeridos. Estes temas são chamados “temas dobradiças”.

Após a “redução” da temática investigada, passa-se a sua “codificação” que compreende a “escolha do melhor canal de comunicação para este ou aquele tema “reduzido” e sua apresentação. Uma “codificação” pode ser simples ou composta. No primeiro caso, pode-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, o tátil ou o canal auditivo. No segundo, multiplicidade de canais” (FREIRE, 2005, p.135). Feita a elaboração do programa, tendo a temática reduzida e codificada, passa-se para a confecção do material didático (fotografias, slides, film strip, cartazes, textos de leitura, etc.).

Porém, para que se constitua um processo de construção de uma alternativa à educação bancária, faz-se necessário compreender as bases da teoria da ação antidialógica. Sobre a teoria da ação antidialógica Freire (2005, p. 154), afirma:



A nossa posição, já afirmada e que se vem afirmando em todas as páginas deste ensaio, é que seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de carácter libertário. Mas, porque a revolução tem, indubitavelmente, um carácter pedagógico que não pode ser esquecido, na razão em que é libertadora ou não é revolução, a chegada ao poder é apenas um momento, por mais decisivo que seja.

Primeiramente, não podemos esperar que a elite proponha uma educação libertadora, esta é obra de construção da classe trabalhadora. Na disputa, nos diversos espaços nos quais relações político-pedagógico-econômico-culturais e sociais se dão, esta educação deve ser pensada e construída. “E, se não é possível o diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder porque falta a elas experiência do diálogo, também não lhes é possível chegar ao poder, porque lhes falta igualmente experiência dele”. (op.cit., p.155)

Segundo, compreender que tanto antes como depois da possível revolução, o diálogo com as massas deve se dar no sentido de preparação para a possível chegada ao poder, como de permanência nesse poder ou, como já disseram Marx e Gramsci, de preparar para dirigir e se tornar dirigente. Assim é que dentro e fora de sala o educador pode, a partir da problematização da realidade integrada ao conteúdo específico da sua área de conhecimento, promover, mesmo que de forma incipiente, a tomada de consciência da realidade.

Se “uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é, a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual” se há de reconhecer ao processo revolucionário o seu carácter eminentemente pedagógico. De uma pedagogia problematizante e não de uma “pedagogia” dos “depósitos”, “bancária”. Por isto é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. **O da convivência com elas, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar com as massas, para que possa estar contra o poder opressor** (FREIRE, 2005, p.156 - grifos meus).

Assim é que o educador da escola pública deve se pensar e se constituir em um intelectual orgânico, e mesmo se em alguns casos não pertença à classe trabalhadora, mas se para ela trabalha, tem o compromisso de construir esta pedagogia, no mínimo

problematizante. Mesmo porque, dadas as condições de trabalho e de salários da grande maioria dos educadores brasileiros, o mesmo poder que oprime o povo, também os oprime, ou não estamos falando do mesmo poder?

Segundo Freire (2005) a teoria da ação antidialógica compreende os seguintes aspectos: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural. Nesse contexto, qual seria o papel da educação? O de promover a desalienação? Ou promover a participação ativa, contrapondo à expectativa passiva?

Quanto à divisão Freire diz:

Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condições indispensáveis à continuidade de seu poder. (...) Conceitos, como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas para os opressores. É que a praticização destes conceitos é indispensável à ação libertadora (FREIRE, 2005, p. 160-161).

E a escola, daria uma contribuição se incentivasse a união? A escola contribuiria se pautasse o seu trabalho pela organização e incentivo à organização coletiva e à auto-organização dos estudantes? “Não podemos negar, mesmo que o tentem, a existência das classes sociais, em relação dialética umas com as outras, em seus conflitos, falam na necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que são obrigados a vender seu trabalho.” (op.cit., p. 163)

A manipulação constitui-se numa forma de a elite controlar as massas, tendo em vista os seus interesses. Em relação à manipulação Freire (2005, p. 167) afirma: “através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (tanto as rurais como as urbanas), mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder” (op. Cit., p. 167). A escola poderia contribuir para diminuir a manipulação das massas pela elite? De que forma?

Freire aponta a perspectiva da educação para a conscientização e para a liberdade. Os temas geradores, bem como a forma de desenvolvê-los possibilitariam essa conscientização? Segundo Freire (2005, p. 173), para que se configure um movimento de contraposição à manipulação, “a liderança revolucionária deveria aproveitar a contradição da manipulação, problematizando-a às massas populares, com o objetivo de

sua organização”. Ou seja, o papel da liderança, dos educadores, é fundamental no processo de problematização das diversas formas que a elite usa para manipular o povo.

A invasão cultural é outro aspecto analisado por Freire e processa-se de várias formas e através de diversos veículos. A escola constitui-se em um deles, mas mais rapidamente e eficaz tem sido o papel dos meios de comunicação. No que se refere à invasão cultural, Freire (2005, p.173) diz que, “desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

E qual tem sido o papel da escola em relação à discussão dessa questão? Como têm se posicionado os gestores e educadores acerca da invasão cultural dominante através dos livros didáticos e outros recursos pedagógicos que chegam à escola e aos meios de comunicação em geral? Esta invasão realiza-se “por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, na mesma sociedade” (FREIRE, 2005, p. 174). Isto significa que valores capitalistas sobrepostos aos valores socialistas (socialista aqui tem sentido de valor social, solidariedade, comunhão, união, coletividade, cooperação/cooperativismo, auto-organização), de produção de valores de uso antes de valores de troca, de preocupação com o atendimento as necessidade básicas do ser humano e não a necessidades supérfluas; não dizemos de socialismo dogmático, ideológico, mas de ações reais tendo em vista o bem estar da maioria da população.

Por que os modelos educacionais, as teorias pedagógicas liberais não propõem a problematização da realidade e dos conteúdos programáticos? Por que dessa forma não estariam estes coerentes com a manipulação e invasão cultural que se quer garantir. “Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos” (FREIRE, 2005, p. 174). Fica claro que essa problematização da realidade é incompatível com o dominar, manipular, controlar, dividir e oprimir.

Nesse mesmo caminho, segundo Freire, para a elite, parece absurda a afirmação de que é indispensável ouvir o povo para a organização do conteúdo programático da ação educativa. Conforme o autor, para a elite, a “ignorância absoluta” do povo não lhe permite outra coisa senão receber os seus ensinamentos” (FREIRE, 2005, p. 177). Pois

para eles “o povo não sabe, não aprende, não merece; tem que aprender o básico, pois não vai passar do Ensino Médio (se chegar lá!); seus saberes são inferiores!; mas, lhes daremos o básico, o mínimo, afinal os tempos exigem “conhecimentos” que, se não podem ser traduzidos totalmente em domínio de conhecimentos científico-culturais e tecnológicos, apoiados numa perspectiva humanista, que tenham pelo ao menos um canudo; coitados, não tiveram acesso à educação na época certa, agora correm atrás, não dá para exigir muito “<sup>60</sup>”.

Quanto à formação universitária, Freire (2005) diz que esta tem se dado no sentido de reprodução de uma cultura de dominação, ou seja, os profissionais, de formação universitária ou não, também estiveram sob a determinação de uma cultura de dominação e isso os constituiu como seres duais que acabam relutando em aderir a uma ação libertadora, mas mesmo assim, precisam ser reeducados pela revolução.

Mas a quem competiria essa reeducação se precisamos deste profissional para a construção da revolução cultural? Freire assim responde à minha indagação: “Isto exige da revolução no poder que, prolongando o que antes foi ação cultural dialógica, instaure a revolução cultural”. (FREIRE, 2005, p. 180-181). E completa, em relação à formação: “a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente de sua humanização”. (FREIRE, 2005, p. 181).

A tarefa posta então é a construção de uma teoria da ação dialógica. Sobre isso Freire (2005, p. 192) aponta as seguintes características: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural.

Quanto à **co-laboração**: “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação.” (FREIRE, 2005, p. 192)

Os sujeitos se encontram para, através do diálogo, pronunciar (traduzir, refletir, questionar, problematizar, analisar) o mundo e transformá-lo (intervindo, mudando, propondo, ocupando, transgredindo às vezes, se preciso for). Para isso a co-laboração se faz necessária, pois sozinhos não pronunciamos e nem transformamos o mundo. Sendo

---

<sup>60</sup> Estas foram falas que ouvi de vários professores em escolas públicas urbanas.

assim: “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”. (FREIRE, 2005, p. 193)

Em que momentos a escola estimula a colaboração entre as pessoas? Quantas vezes por semana, por exemplo, são criadas atividades nas quais a colaboração possa acontecer? E, por outro lado, em quantas oportunidades e atividades não é trabalhada a colaboração?

Quanto à **união**, para a libertação, Freire (2005, p. 198) diz que “se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação.”

Voltando a pensar a escola, em que momentos a união é estimulada no processo educativo? Como são vistas as diversas formas de organização dos estudantes na escola em torno de alguma reivindicação, por parte dos professores e da direção? Se não aprendemos isso no processo de formação, onde e quando aprenderemos?

Porém, sabe-se que uma práxis libertadora é difícil de ser construída, ou como diz Freire:

Se, para a elite dominadora, lhe é fácil, ou pelo ao menos não tão difícil, a práxis opressora, já não é o mesmo o que se verifica com a liderança revolucionária, ao tentar a práxis libertadora. Enquanto a primeira conta com os instrumentos do poder, a segunda se encontra sob a força deste poder. (FREIRE, 2005, p. 198).

Tal tensão é verificada na relação entre os educadores e lideranças do MST e as orientações educacionais vindas da estrutura educacional estatal, as quais devem ser implementadas pelo diretor e/ou coordenador pedagógico e que, em algumas escolas, não são militantes do Movimento.

No que se refere à **organização**, esta se constitui em instrumento da teoria dialógica contra a manipulação da teoria antidialógica e, para Freire:

A organização não apenas está diretamente ligada à sua unidade, mas é um desdobramento natural desta unidade das massas populares. Desta forma, ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas. (FREIRE, 2005, p. 203).

A organização constitui-se como uma categoria a ser aprendida pelas massas e de forma tão eficiente como a elite o faz. Mas, quantas vezes estimulamos os nossos alunos a se organizarem em suas entidades representativas? Quantas vezes em nossas aulas fazemos referência às diversas formas de organização das pessoas na sociedade em torno de lutas diversas, mesmo que estas formas de organização apresentem equívocos? Não seriam estas boas temáticas para discussão? Por que não falar delas?

Em relação à **síntese cultural**, Freire (2005, p. 207) diz:

Em todo o corpo deste capítulo se encontra firmado, ora implícita, ora explicitamente, que toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la.

Toda ação cultural então, tem uma teoria que determina seus fins e métodos e se configura em forma de ação deliberada e sistemática. A ação cultural pode estar a serviço da dominação ou a serviço da libertação dos homens. Cabe ao educador então decidir que rumo tomar. “Ambas, dialeticamente antagônicas, se processam, como afirmamos, na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade permanência-mudança”. (FREIRE, 2005, p. 207).

Portanto, a teoria da ação dialógica exige que, qualquer que seja o momento da ação revolucionária, se esteja em comunhão com as massas populares. Estar em comunhão, significa unido e trocando ideias e experiências, divergindo e consensuando; problematizando a realidade e os conteúdos; colocando questões para que reflitam, para que analisem; ouvindo-as e deixando-as falar; concordando e discordando; ajudando e cobrando ao máximo, lógico que dentro de suas capacidades, sem rebaixá-las ou desconsiderar suas dificuldades, mas nunca desacreditando na possibilidade de “dirigir e controlar quem dirige”, como já referido em Gramsci.

Pelo exposto até aqui neste capítulo, apreende-se que para Marx e os teóricos da Escola do Trabalho Socialista, como Lênin, Krupskaja, Pistrak e Makarenko; Gramsci e Paulo Freire, a educação deve contribuir para a transformação da sociedade e para a emancipação humana. Partindo da análise crítica da realidade, defendem uma educação que se volte para essa realidade, para compreendê-la e transformá-la.

Nesse sentido, os princípios da pedagogia dialética/socialista, partindo da filosofia da práxis elaborada por Marx e desenvolvida principalmente por Lênin e Gramsci e colocada em prática por Pistrak e Makarenko, seriam: a compreensão do ser humano enquanto ser ativo, como ser que reflete e age e que, portanto, a sua educação deve promover a ação consciente e ativa na realidade, na perspectiva da práxis social transformadora; a compreensão de que homem e natureza estão em constante interação e o homem não só observa passivamente a natureza, mas a transforma; o entendimento de que o que governa o mundo não são as ideias, mas a produção material, entendida como a forma essencial da existência humana na natureza e na sociedade, o que pressupõe a educação considerar a realidade, o modo de produção material e simbólico, como pontos de partida e de chegada no processo formativo; a consciência de que o método que toma por referência a dialética, leva em consideração as mudanças e que estas levam à transformação, à análise da realidade considerando suas contradições, heterogeneidade e historicidade. Dessa forma, busca romper com o formato estabelecido pela pedagogia positivista, no qual os conceitos de inteligência, personalidade, educação, capacidade, necessidade, impulsos, interesse, tipo psicológico, escola, castigo, jogo, trabalho, homem, mulher, sujeito, relações humanas, produto, etc., se reduzem a ideias distantes da realidade concreta e contraditória, para conformar o ser humano aos interesses de reprodução do capital. Por último, o princípio de que a práxis humana, como oposição a toda filosofia idealista, como a de Hegel e à filosofia materialista tradicional, como a de Feuerbach, leva em conta a realidade na qual os homens vivem e na qual fazem história.

Quanto ao trabalho, ação do homem sobre a natureza, no sentido de transformá-la e promover a transformação humana, enquanto mediação de primeira ordem homem-natureza, no capitalismo, este subsume-se ao capital. Sendo assim, estas categorias capital-trabalho constituíram-se em foco de análise de Marx e dos pedagogos socialistas. Tal análise, apoiada no materialismo histórico dialético, possibilitou a

formulação da filosofia da práxis, que se constitui como orientação para as ciências na perspectiva da construção da emancipação humana.

Para Vasques (2007, p. 300), a discussão de Marx sobre “alienação, sua doutrina da mais-valia, sua concepção do trabalho, sua visão de história, etc., correspondem aos interesses de classe do proletariado”. Portanto, contrapondo-se à filosofia positivista, traz para a classe trabalhadora outra perspectiva de análise da realidade e de história: a perspectiva da práxis, da ação-reflexão-ação, na qual “o homem faz história com sua práxis nela, e com ela, cria-se a si mesmo, produz-se a si mesmo”. (VASQUEZ, 2007, p. 404).

Daí que a educação, apoiada no materialismo histórico dialético, também toma a realidade e o trabalho como questões centrais. Para contrapor-se à pedagogia positivista, necessita-se de uma pedagogia dialética/socialista.

Segundo Schimied-Kowarzik (1983), é somente na medida em que a pedagogia se compreende dialeticamente, a partir do interesse libertário, do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade voltado à emancipação e libertação do homem, que se torna possível criticar a realidade educacional e buscar, na realização, na experiência, de modo emancipatório, uma práxis educacional transformadora.

Sendo assim, o que nos apontam Marx, os teóricos da Escola do Trabalho Socialista, Gramsci e Paulo Freire, são possibilidades de construção de uma pedagogia dialética/socialista/dialógica, que possa contribuir com a construção de uma educação emancipadora/libertadora. Mas “uma ciência específica só se torna dialética ao encontrar sua autocompreensão da e para a práxis humana na auto-reflexão e na negação determinada desta” (SCHIMIED-KOWARZIK, 1983, p. 16). Portanto, precisamos negar e construir, para avançar na construção de uma educação que contribua para o processo de emancipação humana. Nesse processo faz-se necessária a práxis humana constante no movimento de continuidade e ruptura.



## **4.2 A relação trabalho-educação a partir da década de 1990 no Brasil: algumas questões de ordem filosófica, política e pedagógica**

Ainda hoje o princípio da atividade e do trabalho continua presentes no modelo educacional brasileiro e nas teses dos teóricos de diferentes matizes ideológicas. A partir da década de 1990, a pedagogia das competências, tomando por referência as demandas do modelo flexível de produção, passa a articular a educação ao mundo do trabalho, na perspectiva de continuidade de uma escola voltada para os interesses do mercado.

Na contraposição à mesma, teóricos que tomam por referência o pensamento marxiano ou aqueles que tendem a não se filiar a nenhuma corrente filosófico-político-ideológica, mas que questionam o modelo liberal-burguês de educação vão apresentar críticas à pedagogia das competências e trazer algumas teses educacionais, tendo em vista romper com a sua hegemonia. Recebendo o nome de concepção crítico-dialética esta concepção remete às “contribuições de Marx e, posteriormente, às contribuições de seus continuadores, tais como Gramsci, Makarenko e Snyders, os quais construíram, em tempos e espaços diferentes, as bases epistemológicas, axiológicas, políticas e pedagógicas da concepção dialética.” (OLIVEIRA, 2009, p. 71)

Mas a atualidade pedagógica convive com diversos pensamentos em um contexto de globalização, formação continuada, interdisciplinaridade, avanço tecnológico, presença de organismos internacionais como a UNESCO na coordenação de políticas e ações educativas, bem como com a tentativa de, a partir da educação, dar respostas aos diversos problemas da atualidade, principalmente, referente ao desenvolvimento econômico.

Nos anos de 1990, assiste-se, à rearticulação do pensamento pedagógico positivista liberal em torno do modelo de competência, na concepção do aprender a aprender<sup>61</sup> e, apoiado no movimento pós-moderno, em torno do multiculturalismo, que busca a diversidade cultural, uma educação multicultural, “defende uma educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos

---

<sup>61</sup>A concepção do aprender a aprender e a Pedagogia das Competência, constituem-se como processo de resgate do pragmatismo de Dewey, colocado em prática nos Estados Unidos pelas “escolas ativas” e no Brasil, pela Escola Nova, configurando-se como a Pedagogia do Trabalho na versão neoliberal (OLIVEIRA, Maria Auxiliadora, et al 2009).

humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo” (GADOTTI, 1994, p. 311). É um movimento que pretende fazer a crítica à educação moderna, resgatando a unidade entre história e sujeito, e priorizando o significado ao conteúdo, a intersubjetividade e a pluralidade em lugar da igualdade e a unidade. Busca romper com as metanarrativas da educação moderna que se apoiam no positivismo ou no materialismo histórico dialético.

Já a Pedagogia das Competências, segundo Ramos (2001, p. 222), significa a exigência para o ensino geral e o ensino profissionalizante de “que as noções associadas (saber, saber-fazer e objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que estas podem se materializar e fazer compreender”. Dessa forma, nos diversos sistemas de competência profissional, a competência está associada à capacidade de o sujeito desempenhar satisfatoriamente as suas funções no trabalho, mobilizando recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos sobre seu trabalho. Assim, a competência é indissociável da ação. As críticas à exigência de que a escola desenvolva tais competências justificam-se pela relação direta que se faz entre a mesma e o mundo do trabalho no contexto atual da globalização e da reestruturação produtiva, preocupando-se em articular formação geral à formação profissional, porém tendo em vista preparar o educando para se tornar empregável.

A lógica das competências incorpora alguns traços da Teoria do Capital Humano e adapta a Pedagogia Tecnicista às especificidades das relações sociais contemporâneas. Se a escola valoriza tais competências, priorizando-as no processo de formação, em detrimento das dimensões sociais, sócio-afetivas, culturais e políticas, ela perde importância no processo de construção de uma nova concepção de mundo que se oriente pela valorização do homem e de sua emancipação, como defendem os teóricos de orientação marxista e seu caráter multicultural, diverso, autônomo, como defendem os teóricos do multiculturalismo, para manter-se atrelada ao mercado de trabalho, como sempre defenderam os teóricos de orientação liberal.

Gadotti (1994) faz referência também aos paradigmas holonômicos que, surgidos nos últimos anos do século XX, despertaram o interesse de educadores. Inclui, nessa perspectiva, as reflexões de Edgar Morin, que segundo Gadotti, apresenta um questionamento à razão produtivista e à racionalização moderna, propondo “um princípio unificador do saber, do conhecimento em torno do homem, valorizando o seu

cotidiano, o pessoal, a singularidade, o acaso e outras categorias como decisão, projeto, ruído, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade.

Segundo Gadotti (1994), os paradigmas holonômicos visam restaurar a totalidade do sujeito individual, contrapondo-se aos paradigmas clássicos (identificados no positivismo e no marxismo) que lidaram com categorias redutoras da totalidade da realidade.

No que diz respeito ao Pensamento Complexo na educação, às reflexões de Edgar Morin, e tomando por referência sua obra *Ciência com consciência*, (Morin, 2005), a proposta é a substituição da razão fechada positivista por uma razão aberta, complexa que dialoga com o irracional, que reconhece o acaso, a desordem, as aporias, as brechas lógicas. A perspectiva é de “salvaguardar a racionalidade como atitude crítica e vontade de controle lógico, mas acrescentando-lhe a autocrítica e o reconhecimento dos limites da lógica” (Morin, 2005, p. 169). O que propõe a perspectiva da *Complexidade* é o diálogo crítico e incessante com o conhecimento, tendo como imperativo o uso estratégico da dialógica (Morin, 2005, p. 192)

Segundo Ribeiro (2010, p. 392), a teoria da complexidade proposta por Morin, “é uma abordagem transdisciplinar dos fenômenos, uma mudança de paradigma, buscando superar o reducionismo que tem marcado a pesquisa científica em todas as áreas, abrindo espaço à criatividade e ao caos” e, situada por esta autora” no contexto das críticas às ciências experimentais orientadas pelo paradigma baconiano, que, além de deixar de fora o humano transformado em objeto, não considera a existência de outras leituras sobre o mundo fenomênico”, pode ser uma contribuição importante para o “processo de ampliação dos espaços de produção e divulgação do conhecimento científico.” Porém, acrescenta, a teoria da complexidade não discute as contradições da base produtiva dos bens materiais e imateriais e, a sua aparente indiferença política deixa nua a fragilidade de seus postulados.”

A teoria da complexidade propõe um diálogo crítico e incessante com o conhecimento, porém não considera, por exemplo, a categoria trabalho como parte do processo de constituição da sociabilidade humana e, conseqüentemente, do(s) conhecimentos que têm sido produzidos a partir das relações homem-meio-homens. Assim, fica a pergunta: como promover o diálogo crítico com o conhecimento se não se discute e se critica a base estrutural sobre a qual este se constitui?

Gadotti (1994) denomina de Pedagogia Progressista a corrente que inclui os teóricos que tomam por referência o pensamento marxiano para, a partir daí, se dividir em outras abordagens educativas, como o Movimento de Educação Popular, em torno do pensamento de Paulo Freire e a Concepção Histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, em torno das discussões de Dermeval Savianni e Libâneo.

Mas ressalta-se, a vertente do pensamento educacional brasileiro, que se orienta em torno da relação trabalho-educação. Tal vertente vem, desde os anos de 1980, realizando pesquisas e discussões sobre a relação trabalho-educação, destacando-se, por exemplo, os estudos de Frigotto (1995, 1999<sup>a</sup>, 199b, 2001, 2003, 2009), Kuenzer (1995, 1998, 1999, 2002a, 2002b), Nosella (2008), Machado (1989, 1999, 2005), Market (1994, 1996, 2000, 2002 a, 2002 b), Rummert (2000), Trein (1994) e Menezes Neto (1999, 2003, 2009), Ribeiro (2005, 2010), Vendramini (2007), Ciavatta e Trein (2003), que trazem a discussão da relação trabalho-educação para o contexto da educação do campo. Estes teóricos podem ser inseridos na concepção crítico-dialética à qual já se fez menção. Seus estudos têm tomado o trabalho como elemento que, na relação com a educação, contribui para a construção de uma educação emancipatória e com o objetivo de ruptura com o capitalismo e construção do socialismo.

Mas para Gadotti (2000, p. 6):

Nesse começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro as novas matrizes teóricas não apresentam ainda consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Para este autor a perspectiva da Escola Cidadã, que vem sendo discutida pelo Instituto Paulo Freire, seria uma tentativa de partir da realidade de cada escola e, na tentativa de superação coletiva dos seus problemas, construir uma escola que promova uma educação emancipatória. Sendo que a educação emancipatória na perspectiva da Escola Cidadã não apresenta a possibilidade de ruptura com o capitalismo e construção do socialismo.

No que diz respeito aos referenciais internacionais para a educação, no início deste século, tem-se o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação

para o século XXI, que define os seguintes princípios para a educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*. Estes, se por um lado, apontam na direção de uma educação inclusiva que se orienta em torno de construção de autonomia, de boas relações de convivência e da integração do conhecimento com a realidade, reforça a sociedade capitalista ao não discutir suas contradições. Assim, as categorias mais recentes como: cidadania, planetariedade, sustentabilidade, virtualidade, globalização, transdisciplinaridade, dialogicidade e dialeticidade negam as categorias contradição, determinação, reprodução, mudança, trabalho, práxis, necessidade, possibilidade, que aparecem na literatura pedagógica contemporânea, sinalizando uma perspectiva da educação no caminho da Pedagogia da Práxis, mas apoiada numa concepção de formação para as necessidades econômicas e sociais da sociedade atual, sem nenhuma perspectiva de transformação da mesma.

Considera-se, portanto, que a Pedagogia das Competências, o Multiculturalismo, a Teoria da Complexidade e os Paradigmas Holonômicos, não discutem as contradições da base produtiva dos bens materiais e imateriais na sociedade capitalista, nem possuem como objetivo para a educação, a formação de sujeitos com inserção crítica e ativa na sociedade capitalista tendo em vista a sua transformação. Assim, não se constituem como possibilidades educativas para a classe trabalhadora no sentido de auxiliá-la no seu processo de emancipação.

Nesse sentido, postula-se que apenas duas vertentes do pensamento educacional brasileiro tem se colocado esse objetivo: a vertente organizada em torno da linha de pesquisa trabalho-educação, que toma por referência a concepção *Crítico-dialética*<sup>62</sup> de educação e a vertente que toma por referência o pensamento de Paulo Freire, constituindo-se como uma perspectiva *Sócio Cultural* da Educação<sup>63</sup>.

Com relação à política educacional, segundo Frigotto e Ciavatta (2002, p. 107), no governo Fernando Henrique na década de 1990, esta se orientou pela ideologia do mercado:

Trata-se de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho. Este intento nem mesmo no período da ditadura civil-militar foi atingido. Isso vai ocorrer de forma explícita e orgânica no governo Cardoso.

---

<sup>62</sup> Conforme Oliveira, Maria Auxiliadora et al (2009)

<sup>63</sup> Conforme Mizukami (1986)

Neste mesmo artigo os autores traçam a trajetória dessa reorientação da educação em função das demandas do mercado. Desde a Conferência Mundial de *Educação para Todos* em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, passando pelos documentos da CEPAL, *Transformación productiva com equidad*, publicando também em 1990; *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*; ao *Relatório Delors*, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocada pela Unesco, o objetivo tem sido reorientar as políticas educacionais no âmbito organizacional e pedagógico à nova divisão internacional do mercado.

Predominou, portanto, no governo FHC, como prosseguimento às políticas dos organismos internacionais, a reorientação das políticas educacionais sob a ideologia das competências e da empregabilidade. A LDB, o Plano Nacional de Educação, as mudanças promovidas no Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e o Sistema de Avaliação da Educação Básica, no governo FHC, foram instituídas de cima para baixo e com o intuito de adequar a educação à lógica do mercado.

Mas a mudança de governo não significou ruptura com a adequação da educação à lógica do mercado. Segundo Saviani (2007), se diferentemente do governo FHC, o governo Lula abriu as discussões sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 24 de abril de 2007, ao aglutinar diversos segmentos da sociedade, dentre eles o empresariado, em torno do “*Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*”, ainda continua se adequando às demandas do mercado ou, como diz o próprio Saviani (2007, p. 1253): “É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “*Pedagogia das Competências*” e “*Qualidade Total*”.

Assim, por mais que faça um discurso diferente do governo anterior, que incluía setores antes marginalizados e avance em algumas políticas sociais<sup>64</sup>, o governo Lula ainda não rompeu com a lógica de adequação da educação ao mercado. No interior das escolas nós educadores convivemos com a necessidade de concretizar uma educação que prime pela Formação Humana Integrada, considerando as reais demandas dos alunos, mas sufocados pelas cobranças ditadas pelas avaliações externas do SAEB, ENEM E

---

<sup>64</sup> Por exemplo o Bolsa Família, o PROUNI, O REUNI e o Minha Casa, Minha Vida.

ENAD<sup>65</sup> que, em suas diretrizes gerais, requer apenas domínio das capacidades básicas de leitura e escrita e de raciocínio lógico-matemático, desconsiderando as reais condições dos alunos e das escolas.<sup>66</sup>

Tal orientação das avaliações, segundo Kuenzer (2007), tem um objetivo claro, qual seja manter a dualidade da escola já assumida em cima da flexibilidade, que justifica uma *inclusão excludente*. Segundo a autora, no taylorismo/fordismo as competências eram desenvolvidas com o foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis. No Toyotismo, na acumulação flexível, estas são definidas em função das demandas, da realidade e necessidades específicas do setor de trabalho, que também são flexíveis. Daí, a formação das subjetividades flexíveis tanto cognitivas quanto éticas se dá, predominantemente, pela mediação da educação geral.

Nesse sentido, a educação geral, assegurada pelos níveis que compõem a educação básica, tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às categorias cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar o capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor, consumidor; e, por isso, a burguesia não só a disponibiliza, mas a defende para os que vivem do trabalho. ( KUENZER, 2007, p. 1169)

Porém, dado o tipo de trabalho a ser exercido, a educação vai se diferenciar, ou seja, “não há para os trabalhadores que atuam nos setores precarizados, demandas relativas ao desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente em atividades de natureza científico-tecnológica, em virtude do que não se justifica formação avançada” (KUENZER, 2007, p. 1169).

Assim, existe a dualidade da escola, e no interior dos sistemas, a diferenciação da educação, sendo que “para os trabalhadores que exercerão atividades complexas na ponta qualificada das cadeias produtivas, a educação básica é rito de passagem para a educação científico-tecnológica e sócio-histórica de alto nível” (KUENZER, 2007, p. 1170).

---

<sup>65</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM e ENAD, compreendem mecanismos de avaliação do sistema educacional nos níveis Fundamental, Médio e Superior, respectivamente.

<sup>66</sup> ABICALIL (2002) e SANTOS (2002), através de pesquisas, mostram as discrepâncias entre os aspectos avaliados pelo Saeb e a “ realidade real” das escolas.

Ainda neste estudo, são apresentadas as categorias que configuram a dualidade estrutural na acumulação flexível, ou seja, são duas categorias: a primeira compreende arranjos flexíveis de competências diferenciadas, na qual “se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores; contudo, os arranjos são definidos pelo consumo da força de trabalho necessário e não a partir da qualificação.” (KUENZER, 2007, p. 1167-1168)

Já a segunda categoria - a educação geral para a formação do trabalhador “multitarefa” - compreende a

Distribuição desigual e diferenciada de educação que, ao contrário do que ocorria no taylorismo/fordismo, valoriza a educação básica para os que vivem do trabalho, como condição para a formação flexível; e educação específica, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica, para os que vão exercer o trabalho intelectual, de modo a assegurar que a posse do que é estratégico, nesse caso o conhecimento que permite inovação, permaneça com o capital. (KUENZER, 2007, p. 1170)

Sob esta lógica Kuenzer (2007, p. 1170-1171) diz existir uma aparente disponibilização de oportunidades educacionais de caráter, em sua maioria, meramente certificadoros “que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética.”

Do exposto por Kuenzer (2007) pode-se inferir que o que está na disputa é a função social da escola e a qualidade da educação de fato para todos. Outra questão é, até que ponto diversos programas de ampliação de vagas, seja no Ensino Fundamental, Médio e Superior estão de fato formando integralmente cidadãos críticos e ativos?

Quanto à relação trabalho-educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96, esta considera como finalidade da educação, a preparação para o trabalho: “Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, acrescentando, no artigo 3, o princípio de vinculação entre educação escolar, trabalho e as práticas sociais, ou seja, a lei apresenta uma ideia de vinculação com o trabalho que compreende a qualificação para ele, considerando



também as práticas sociais. Mas na prática, segundo exposto pelos autores aqui discutidos, a realidade foge ao que a lei contempla. Para além de fazer cumprir a lei, devemos fazer com que a escola, de fato, seja um instrumento para a classe trabalhadora construir a sua hegemonia.

Nesse sentido, para a análise da discussão atual sobre a pedagogia da relação trabalho-educação priorizar-se-ão as questões que se colocam para debate nos anos 2000, tendo em vista apreender as questões centrais e a lacunas no que tange especificamente à pedagogia da relação trabalho-educação. Tomar-se-á, portanto, para análise os textos de Saviani (2005, 2007), Nosella (2007 e 2009), Kuenzer (1988, 2007), Frigotto (2009) e Sousa Junior (2009). A abordagem desta questão evidenciará a estrutura, o currículo, o conteúdo e o método da pedagogia da relação trabalho-educação.

#### ***4.2.1 O conteúdo e o método para a educação do trabalhador***

Elege-se os anos 2000 para a análise destas questões, tendo em vista apreender os aspectos mais atuais desse debate, sendo um debate acalorado o que acontece em torno do que Marx defendeu, ou seja, se ele estaria se referindo a Politécnica ou Tecnologia, como um dos aspectos da educação para a classe operária, no contexto da análise que este fez do capitalismo e do que apontou em relação à educação. Considera-se como marco da retomada dessa discussão nos anos 2000, o ano de 2007, quando Nosella faz uma crítica à proposta de educação politécnica que defendem alguns educadores marxistas brasileiros, referindo-se, por exemplo, ao texto de Saviani (2007). Tal debate aparece nesse ano, em artigos da Revista Brasileira de Educação, periódico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. A questão central é: que sentido estaria Marx dando, ao termo *politecnia*, uma vez que posteriormente, segundo Manacorda (2000 citado por NOSELLA, 2007) ele abandona *politecnia* e passa a usar *tecnologia*?

Outra questão é: por que retomar este debate e qual ou quais as implicações que o não entendimento desses conceitos traz para a pedagogia da relação trabalho-educação? Segundo Machado (2005, p.129), o entendimento da síntese trabalho-educação deve dizer “sobre o benefício que as investigações sobre Educação ganham com esta simbiose sobre Trabalho. Deve, igualmente, dizer do proveito que as investigações sobre Trabalho

colhem desta associação.” Assim, tanto trabalho como educação, como trabalho-  
educação, são clareados, analisados, questionados e refletidos, tendo em vista dar  
condições ao trabalhador de se formar não apenas como mão-de-obra especializada, mas  
como ser humano emancipado. Sendo assim, parte-se então para a exposição de Souza  
Junior (2009, p. 107) que, analisando o debate entre Saviani e Nosella, diz o seguinte:

A proposta marxiana de politecnia tem como ponto de partida a ideia da polivalência posta na proposta burguesa. Ela ainda incorpora essa ideia, contudo, submete-a a uma articulação com outros elementos como a união de teoria e prática, de ensino geral e de ensino dos diversos processos produtivos, somados à ginástica e aos exercícios militares. E continua: “Ora, em Marx a tecnologia, até que se dê a superação da alienação, é produto do trabalho abstrato, do trabalho alienado, é um tipo de expressão das relações sociais estranhadas, assim como representa apropriação capitalista (material e espiritual) dos produtos do trabalho”.

Porém, Marx prioriza, segundo Manacorda (2000), como já explicitado, o termo tecnológico e a sua concepção de educação é educação intelectual, tecnológica e corporal, que integra a compreensão do homem em sua omnilateralidade, sendo, a nosso ver, a concepção de formação marxiana omnilateral, integral. Também o termo formação aqui se diferencia de educação, uma vez que “*educação*” estaria no âmbito da escola, a “*formação*” estaria para além da escola, apreenderia todos os espaços nos quais se dão educação, ou seja, no sindicato, no trabalho, nos movimentos sociais, culturais, etc. Assim, concorda-se com Souza Junior (2009, p.109) quando este diz que:

Quando o foco é centralizado no conceito de politecnia ou ensino tecnológico, tende-se a esquecer ou secundarizar os demais momentos ou espaços formadores. Esta concepção acaba sendo cômoda para aqueles marxistas pouco afeitos ao envolvimento direto com o trabalho organizativo-educativo da/com a massa trabalhadora. Esta concepção pode trazer sérias consequências para a perspectiva emancipacionista, sobretudo no atual momento regressivo-destrutivo do capital - crise do trabalho abstrato, desemprego crônico, etc.

Portanto, compreende-se que em Marx tecnologia não é o cerne do que este propõe como a educação para a classe trabalhadora, mas parte dela. A sua concepção seria a Formação Integrada ou Omnilateral que dê condições aos trabalhadores de dominar os

princípios científicos e técnicos dos processos produtivos (tecnologia), os conhecimentos das diversas ciências e cultural (intelectuais) e a ginástica, na articulação com formação política e com o projeto de transformar a sociedade, tendo em vista, os interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido o trabalho configura-se como princípio educativo dentro e fora da escola, necessitando, portanto da integração da escola com o trabalho que se faz na realidade dinâmica e contraditória, pois é a apreensão do trabalho enquanto uma categoria que compreende dimensões históricas, culturais, econômicas, sociais, científicas, técnicas, comportamentais, afetivas, éticas e estéticas; e também do poder político por parte dos trabalhadores, que possibilitará a construção de uma socialibilidade humana apoiada na emancipação do e pelo trabalho. Porém, sabe-se que a esse processo se opôs e se opõem as classes dominantes. Ou, segundo Marx (2002, p. 553)

Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho.

Ou seja, é uma disputa, é uma luta de projetos de educação e de sociedade opostos, aos quais a burguesia se posicionará contra.

Kuenzer (1988) apresenta várias questões que apontam para uma prática pedagógica que integre educação e trabalho e permita ao aluno trabalhador o acesso ao saber científico que lhe possibilite participação no processo produtivo, político e social, “considerando a realidade da sociedade do trabalho e o saber do trabalhador, negando as relações oriundas da divisão social e técnica do trabalho através da reunificação entre teoria e prática” (Kuenzer, 1988, p. 105).

Para esta autora, as propostas de integração entre escola e trabalho não têm superado a clássica dicotomia entre trabalho manual e intelectual que se expressa em um currículo dividido em disciplinas de educação geral e profissional.

Segundo Kuenzer (1988), entender como se constrói socialmente o princípio educativo se faz necessário porque apesar do fracasso da escola, os trabalhadores ainda buscam por ela, para si e para seus filhos; apesar do capital prescindir da escola para qualificar seus

quadros, exige mais escolaridade como requisito de ingresso no mercado de trabalho. Configura-se como necessário, portanto, um movimento de ruptura com a estrutura, o conteúdo e o método com os quais a escola tem educado os trabalhadores. Ou seja, é preciso operar nessa contradição de, ao mesmo tempo em que se reivindica educação para a classe trabalhadora, superar o modelo de educação liberal burguesa.

Em relação à estrutura da escola para o trabalhador, segundo Kuenzer (1988), ela deve ser única, não comportando a separação entre formação cultural e formação para o trabalho. Do ponto de vista até das necessidades do capitalismo esta separação não mais se sustenta, “na medida em que o novo dirigente é síntese de competência técnica e competência política” (Kuenzer, 1988, p. 130).

Para Kuenzer (1988) faz-se necessária a identificação de áreas de trabalho consideradas básicas para a produção das condições de existência de forma democrática e o trabalho como princípio organizador da estrutura curricular. A proposta curricular nessa perspectiva, para esta autora, deve viabilizar:

A compreensão das relações sociais que dado processo de trabalho gera, em articulação com as relações sociais mais amplas, através de conteúdos histórico-críticos, não tomados em si, mas à luz do processo de trabalho em questão; a aquisição dos princípios científicos subjacentes a cada forma tecnológica específica do processo de trabalho em discussão; a aquisição dos códigos e das formas de comunicação específicas de cada esfera produtiva; **a discussão das formas de participação na vida social e política, a partir da participação no processo produtivo** (KUENZER, 1988, p. 140 - grifos meus)

Esta autora insere a formação em um processo de participação social e política, a partir do domínio participativo no processo produtivo. Segundo ela “o critério de seleção e organização dos conteúdos é a área de trabalho em questão, e não as estruturas lógicas próprias de cada disciplina a ela relacionada”, ou seja, os conhecimentos das disciplinas servem para compreender a informática, a metalurgia, a engenharia, no mundo contemporâneo.

Esta proposta de educação pressupõe outro método. Um método que possibilite a integração teoria/prática, dos determinantes sócio-históricos da realidade que se apresentam e a identificação dos problemas e das contradições do modo de produção. Para a relação da teoria com a prática, a práxis constitui-se como a forma metodológica e

como fundamento do conhecimento. Constitui-se como a forma de apropriação teórico-prática da realidade no seu todo, de todas as relações que esta comporta, entendida como um processo que se constrói. O método, portanto, segundo Kuenzer (1988), que orientará o estudo de qualquer tema da realidade, em qualquer área do conhecimento é o método dialético. Este, por sua vez, comporta as seguintes categorias: totalidade, historicidade, provisoriedade e contradição.

A partir dessas categorias o processo formativo não toma o mundo do trabalho isoladamente, mas no contexto onde se dão as relações de produção e sociais contraditórias na sociedade, e onde os conhecimentos se tornam instrumentos para auxiliar os trabalhadores no conhecimento da realidade para a produção de novos conhecimentos do seu interesse e para a sua constituição enquanto classe dirigente.

Saviani (2005), apesar de considerar ensino tecnológico e ensino politécnico como sinônimos, conceito do qual discordo<sup>67</sup>, reforça a tese da extrema atualidade e pertinência de uma educação socialista que se explicita em uma prática pedagógica capaz de promover a superação das divisões no interior da sociedade e apresenta alguns desafios a serem superados, tais como: “a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato, diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente.” (op. cit., p. 225)

No que diz respeito à Pedagogia e à metodologia que vêm promovendo estas divisões, este autor nos diz já existirem duas tendências pedagógicas que vêm estabelecendo dicotomia entre teoria e prática. Ou seja,

[...] no primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação centra-se nas “teorias do ensino”, enquanto, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”. (SAVIANI, 2005, p. 259)

---

<sup>67</sup> A discordância aqui se deve ao fato de considerar como mais abrangente, no que se refere ao domínio dos princípios científicos que envolvem as técnicas no processo de trabalho, o conceito tecnologia, ao passo que politecnia diz sobre o domínio de muitas técnicas e não dos princípios científicos que envolvem uma técnica. Outra consideração é que ao me referenciar em Marx, no tocante às suas formulações sobre educação para a classe trabalhadora, o mesmo utiliza tecnologia no sentido da compreensão dos princípios científicos dos processos produtivos por parte dos trabalhadores. Paolo Nosella (2007) também discorda de Saviani.

Considerando não haver dicotomia entre teoria e prática, mas a necessidade de sua integração, o autor aponta a Pedagogia Histórico-crítica como a capaz de superar a divisão teoria e prática e fazer uma articulação destas, a partir do momento em que compreende “a educação como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2005, p. 263).

Segundo Saviani (2005), o método pedagógico que decorre da Pedagogia histórico-crítica, parte da prática social na qual professor e aluno estão igualmente inseridos, embora em posições distintas, na qual devem travar uma relação fecunda para a compreensão e encaminhamento de soluções para os problemas postos pela prática social - “identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)” (SAVIANI, 2005, p. 263). Ou seja:

A base dessa teoria pedagógica parte do entendimento da formulação contida no “método da economia política” (Marx, 1973, p. 228-240). Nesse texto o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). E o termo “catarse” que denomina o quarto passo do método proposto, que se constitui no momento culminante do processo pedagógico, é entendido na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p.53). (SAVIANI, 2005, p. 263-264)

No que diz respeito a uma nova pedagogia, a Pedagogia histórico-crítica aparece, segundo o autor, como a que pode promover a integração teoria-prática, tendo em vista não apenas a problematização da realidade, com compreensão das suas relações e determinações sócio-histórico-culturais e econômicas, transmissão e assimilação de conhecimentos, mas a produção de uma consciência da realidade e da necessidade de transformá-la, acrescentando-se aqui a possibilidade de intervenção nessa realidade. Nesse sentido, a educação para os trabalhadores, deve se constituir em um processo de

formação que integre teoria e prática, mas a prática social que se dá no trabalho e nas relações sociais diversas que este estabelece na sociedade.

A discussão de Nosella (2007) sobre ser a formação dos trabalhadores algo para além da formação politécnica é muito pertinente neste momento. Tomando por referência Manacorda, o autor diz que a concepção de educação marxiana é aquela que integra educação intelectual, tecnológica e corporal e não politécnica. Sendo assim, partindo da perspectiva de uma escola do trabalho e de uma educação integrada, postula que na interação homem-natureza existem três dimensões fundamentais, que são: comunicação/expressão, produção e fruição. Daí, a “*escola-do-trabalho*”, expressão do autor, deve educar o homem na realização do processo completo do trabalho: comunicar-se, produzir e usufruir, sendo que em todas essas dimensões o ato trabalhar se faz presente.

Colocada em prática essa perspectiva de educação, teríamos um processo formativo que, com base na integração educação intelectual, tecnológica e corporal e, compreendendo a relação homem-natureza sob essas três dimensões, possibilitaria aos trabalhadores não apenas um processo formativo que lhes permitisse o acesso ao conhecimento de forma passiva, abstrata, dicotomizada na relação teoria-prática e pensar-fazer, mas a produção de conhecimentos e o usufruir deste processo de acesso e produção de conhecimento e conseqüentemente de trabalho, trabalho permanente que se faz quando se comunica, interage, age, produz e usufrui, conforme defende Nosella (2007). Agrega-se aqui, a formação política e cultural para que o trabalhador entenda esses processos no contexto sócio-histórico-cultural e contraditório da sociedade.

Ouso aqui, portanto, sugerir outro conceito para a formação dos trabalhadores, diferente do que propõe Nosella (2007), quando o mesmo utiliza o termo educação integral. Tenho defendido,<sup>68</sup> para esta perspectiva de formação para os trabalhadores, a expressão **Formação Integral**, pois este termo dá uma amplitude à formação, no sentido de extrapolar a educação escolar e integrar outros processos e espaços formativos (movimentos sociais, sindicatos, trabalho, movimentos culturais, ambientais) que a experiência de educação escolar e até mesmo a experiência de educação integral escolar, não têm dado conta de construir. Este termo além de designar melhor a formação que integra a educação intelectual, tecnológica e corporal, remete à omnilateralidade, que vai

---

<sup>68</sup> Conforme dissertação de Mestrado defendida em 2004 (já referida) e, artigo na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, vol.88, nº220, set/dez 2007.

além da formação tecnológica, mas a uma formação que compreende todas as dimensões do desenvolvimento humano (intelectual, corporal, profissional, cultural, humana, afetiva, social, política, econômica) e inclusive a tecnológica. Ciavatta (2005) apresenta o termo *Formação Integrada*, que caminha no mesmo sentido que aqui defendo e amplia no sentido de dizer que esta se integra ao trabalho e difere do conceito integral como ideia de tempo ampliado. Apreendo, portanto, o termo *Formação Integrada*.

Pelo exposto, percebe-se que para a classe trabalhadora, o que se aponta como educação que contribua para a sua emancipação, é uma educação que integra formação intelectual, tecnológica e corporal e que se orienta no mundo do trabalho, tomando este em toda a sua historicidade, contraditoriedade, totalidade e provisoriedade que a realidade social estabelece. A centralidade do trabalho no processo de formação e sua pertinência enquanto princípio educativo podem ser verificadas na análise de algumas experiências<sup>69</sup>, que além de outros princípios, tem o trabalho como eixo integrador de suas propostas de educação. Retornando à Marx (2002) o trabalho é central na relação homem-natureza e na sua constituição enquanto ser social, pois ao trabalhar, o homem põe em movimento as suas capacidades físicas e intelectuais para apropriar-se da natureza, transformá-la e se transformar.

---

<sup>69</sup>Refiro-me aqui aos programas de elevação da escolaridade dos trabalhadores, implementados por sindicatos ligados à Central Única dos Trabalhadores durante a década de 1990, que tinham o trabalho como categoria central no processo formativo. Faço referência específica, porém, ao Programa Integrar e Integração em Minas Gerais, nos quais trabalhei como formadora, bem como a experiência do MST analisada nesta tese.



## **CAPÍTULO 5**

### **A LUTA DO MST POR ESCOLA: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA**

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados da pesquisa empírica, na qual busca-se identificar a pedagogia da relação trabalho-educação no Projeto Político-Pedagógico do MST.

A primeira parte deste capítulo compreende a apresentação dos princípios filosóficos e pedagógicos para a educação do Movimento e a segunda compreende a apresentação e análise dos dados da pesquisa empírica.

#### **5.1 A luta pela escola e os princípios filosóficos e pedagógicos do MST para a formação humana**

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por entender a importância da educação no processo de luta pela terra, tem se constituído como um dos movimentos sociais que tem lutado por uma educação do e para os trabalhadores do campo. Nesse caminho, a luta pela escola para o MST, tem o sentido de que o movimento ocupou a escola e este processo conta com três significados básicos, segundo Caldart (2004, p. 224-225): primeiro, as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos); segundo, o MST decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular dentro de sua organicidade uma proposta pedagógica para as escolas conquistadas; terceiro, incorporação da escola em sua dinâmica. Sendo preocupação no cotidiano das famílias, a escola passou a ser uma questão também política, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, com vínculo nas preocupações do Movimento com a formação de seus sujeitos. Esses seriam então os aspectos significantes do processo de ocupação da escola pelo MST, que vai se oficializar no Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, em julho de 1987, no município de São Mateus, no Espírito Santo, constituindo-se como o processo de assumir a luta pela escola e o início do primeiro momento da *luta*

*pela escola na luta pela terra*, ou segundo a palavra de ordem: somos Sem Terra sim senhor, e exigimos escola para nossos filhos!

Algumas marcas, segundo Caldart (2004, p. 239), vão caracterizar esse primeiro momento de luta por escolarização no MST. A primeira marca é que a partir do momento que a discussão sobre escola foi assumida pelo MST, enquanto organização social resolve-se antes o problema da escola do que o da terra. Isso para Caldart é importante por dois motivos. Primeiro que isso projeta um modo menos linear e hierárquico de conceber e direcionar a luta, aproximando-a da vida. O eixo fundamental que define o próprio MST é a luta pela terra, mas à medida que esta luta não se concretiza, outras formas de luta que podem inclusive potencializá-la, são incorporadas e podem, em determinados momentos, emergir com mais força; o segundo motivo foi que a decisão pela luta por escola parte das famílias sem-terra e insere-se no discurso já presente na gênese do MST, de que a luta não seria apenas por terra.

A segunda marca diz respeito ao jeito de fazer essa luta, que é ocupando a escola. Essa ocupação compreendia organizá-la por conta própria, mas se a legalização tardasse, secretarias poderiam ser ocupadas, marchas realizadas com participação de todos os envolvidos no processo: a comunidade, as professoras e as crianças.

A terceira marca é a da constituição dos coletivos de educação. O jeito de organizar o trabalho de mobilização e de reflexão sobre a escola, desde o início, foi através das equipes de educação, compostas por professoras e outras pessoas da comunidade acampada. Em alguns processos de constituição de escolas, crianças e jovens foram envolvidos nas equipes e em outros isso foi resultado do amadurecimento da própria proposta de educação do Movimento.

A quarta marca é a do início da discussão sobre que escola interessa aos sem-terra. O eixo dessa discussão era a chamada *escola diferente*. A reflexão considerava duas preocupações básicas: a de considerar que as crianças sem-terra têm uma experiência de vida diferenciada das outras crianças e que a luta pela terra pudesse entrar na escola para que fosse lembrada e valorizada pelas novas gerações.

O segundo momento da luta por escolas no MST constitui-se na inserção da escola em uma organização social de massas. Ou: Queremos estudar em uma escola do MST! Caracteriza-se, esse momento, pela criação do Setor de Educação do MST, um dos desdobramentos organizativos do primeiro encontro nacional de professoras de 1987, e

que culmina com a realização de outro evento nacional importante, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, que aconteceu em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997. As marcas que caracterizam esse momento são: a construção da organicidade da educação, que compreende o fato de que a luta pela escola e a discussão sobre como ela deve ser passa por dentro da estrutura organizativa do MST, como parte de sua própria constituição enquanto uma organização social de massas; a outra marca diz respeito à elaboração teórica coletiva da proposta pedagógica do MST para as suas escolas, uma produção que traduzisse uma linguagem capaz de ser compreendida pelo conjunto do Movimento, que contou com três fontes de produção: a primeira foi a síntese dos objetivos e princípios da educação no MST; a segunda fonte foi o Movimento como um todo, através dos objetivos, princípios e aprendizados coletivos que a sua trajetória já tinha acumulado e a terceira foi constituída por alguns elementos de teoria pedagógica trazidos por algumas professoras e também por pedagogos que começaram a ajudar na sistematização. Nos registros da época encontram-se estudos de Paulo Freire com maior ênfase e estudos de pensadores e pedagogos socialistas como: *Krupskaya, Pistrak, Makarenko e José Martí, sendo que estes últimos já eram estudados pelo MST* devido às contribuições que já traziam a outros setores de atuação do Movimento. A terceira marca é da ampliação do conceito de escola que deve ser compreendida em dois sentidos geralmente combinados: um que tem a ver com o aumento das frentes e ação do Setor de Educação, uma na alfabetização, outra na educação infantil e outra de formação das educadoras do MST, além da ampliação do Ensino Fundamental com continuidade de 5ª a 8ª série, também exigindo ações em relação à formação de professores; *o segundo sentido está na progressiva compreensão de que a escola deve ser vista para além do lugar de aprender a ler, a escrever e a contar, mas também lugar de formação dos sem-terra como trabalhadores, como militantes, como cidadãos, como sujeitos. A ampliação é de uma educação para a Formação Humana* (Caldart, 2004, p. 272).

O terceiro momento da luta pela escola no MST compreende a construção de uma formação dos sujeitos, de uma educação popular e de país. Ou, segundo o lema: *somos Sem Terra, somos brasileiros, temos o direito e o dever de estudar*. Este momento configura-se como o processo em torno da discussão de uma educação básica do campo. Dessa forma, o MST coloca o seu trabalho de educação em sintonia com a opção já feita de construção de *um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil*

A partir das considerações acima no tocante a seu papel político, histórico e social, bem como do seu papel pedagógico e daquilo que se quer com a escola, o MST define os seus princípios filosóficos e pedagógicos para a educação. Com respeito aos princípios filosóficos da educação, segundo o documento Dossiê MST-escola (MST, 2005) e Teixeira (2007), estes compreendem:

- (1) Educação para a transformação social, assumindo o caráter político do processo educativo que se vincula organicamente aos processos sociais que para além da conquista da terra, visando à transformação da sociedade atual e à construção de uma sociedade com justiça social, democrática e apoiada em valores humanistas e socialistas;
- 2) Educação para o trabalho e cooperação, considerando a cooperação como elemento estratégico para uma educação que vise a novas relações sociais e a uma organização coletiva do trabalho
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, compreendendo o caráter omnilateral do homem e, conseqüentemente, da sua educação que deve integrar todas as esferas da vida humana, como por exemplo: a organizativa, a formação político-ideológica, a tecno-profissional, a formação do caráter e dos valores, a cultura e estética e a formação afetiva;
- 4) Educação com/para valores humanistas, considerando os valores que colocam no centro do processo de transformação a pessoa humana e sua liberdade;
- 5) Educação como processo permanente de formação e transformação humana, ou seja, como um processo constante e contínuo na vida do homem.

Segundo Menezes Neto (2003) o MST afirma que a educação deve ter um “teor classista”, visando a “construir a hegemonia do projeto político dos trabalhadores” e deve fortalecer o poder popular. O MST ao ocupar a escola pretende muito mais do que fazer educação, mas fazer formação de sujeitos com condições de transformar sua realidade.

No que diz respeito aos princípios pedagógicos, são eles: 1) Relação entre teoria e prática; 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 econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; 12) Atitude e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (MST, 2005)

Esses princípios pedagógicos objetivam concretizar os princípios filosóficos e construir uma formação que dê condições aos sujeitos Sem Terra de alcançarem o objetivo central do MST, a Reforma Agrária.

Quanto ao trabalho como princípio educativo no contexto do mundo rural, segundo Menezes Neto (2003, p. 95):

Os vínculos entre trabalho e educação são observados com clareza no mundo rural, porque o trabalho está presente na vida diária da criança e do jovem rural, pois os filhos dos pequenos agricultores moram e vivem muito próximo dos locais de trabalho dos pais. Com mais frequência do que no mundo urbano, a criança é incorporada ao trabalho.

Esta relação e incorporação da criança e do jovem com o mundo do trabalho rural possibilita uma apreensão maior do trabalho como princípio educativo em todas as suas dimensões, o que possibilita introduzi-lo na formação “como um elemento de importância social e sócio pedagógica destinado a unificar, em torno de si, todo o processo de educação e formação” (Pistrak, 1981, p. 42). Para Caldart (2004) os sem-terra do MST se educam em sua relação com a terra, com o trabalho e com a produção. A terra é o objetivo da luta e é o objeto de trabalho, de vida e de morte (pois se morre na luta pela terra). Se em Marx, no processo de trabalho, o homem “põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos - a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” e, dessa forma atua sobre a natureza externa modificando-a e ao mesmo tempo modificando sua própria natureza, no MST, além de se constituir como objetivo de luta, a terra como espaço de trabalho e produção, passa a se constituir como princípio educativo, base de formação. Nesse sentido, uma questão fundamental se coloca para a pesquisa que aqui se apresenta:

No caso específico da pedagogia da produção e do trabalho, não parece estar mais em questão a sua legitimidade, ou seja, o fato de que as pessoas se educam através dessas práticas. Mas há todo um território de questões a serem refletidas com mais profundidade sobre como acontece a educação nos processos de construção de novas relações de trabalho e de novas relações sociais de produção, especialmente quando isso ocorre na terra, e entre sujeitos que participam da efervescência política e cultural de lutas sociais com a densidade que assumiu a luta pela terra entre nós (CALDART, 2004, p. 360)

Partindo do que nos aponta Caldart (2004), faz-se necessário investigar como o trabalho na terra se constitui como princípio educativo na proposta de educação do MST, tendo em vista a construção de novas relações de trabalho e de produção econômica, social, política e cultural. Outra questão, percebida nas entrevistas e nas visitas aos acampamentos e assentamentos, que se toma como referência para a análise dos dados da pesquisa de campo, é o que nos diz Vendramini (2007, p. 130):

No processo de luta, de organização, de trabalho, de cooperação e de vida dos sem terra ligados ao MST, é possível perceber que a educação é expressão de todas essas dinâmicas construídas coletivamente, ou seja, ela é constituída pelas relações sociais, mas é também constituinte. Isso significa dizer que o processo educativo vivido instrumentaliza os trabalhadores para o seu trabalho, para a cooperação, para as lutas junto ao MST, ao partido político, à militância ecológica e das mulheres acampadas e assentadas.

Terra, trabalho e educação constituem-se como base para o processo de luta por emancipação neste Movimento.

Em Minas Gerais o setor de educação do MST começa a se organizar na década de 1990 com iniciativas de formação dos seus educadores no interior do Movimento e em parceria com outras instituições.<sup>70</sup> Para a construção da sua prática pedagógica o Movimento em Minas Gerais segue as discussões sobre educação em âmbito nacional.

---

<sup>70</sup> Indica-se, para a compreensão mais detalhada da organização do setor de educação do MST em Minas Gerais, bem como sobre o processo de formação dos educadores do Movimento, a Dissertação de Mestrado de Sonia Roseno, defendida em julho de 2009 na Faculdade de Educação da UFMG.

## 5.2 A relação trabalho-educação no Projeto Político-Pedagógico do MST:

A discussão sobre a relação trabalho-educação no Projeto de Educação do MST no Dossiê MST-Escola, considera que o trabalho é princípio educativo, pois: “o trabalho é o que define a diferença básica entre os seres humanos e os animais. As pessoas são o que são, principalmente, em função do tipo de trabalho que fazem e do jeito que se organizam para executar este trabalho.” (MST, 2005, p. 90)

Considera também que o trabalho educa formando a consciência das pessoas, produzindo conhecimentos, criando habilidades e provocando necessidades humanas superiores. Compreende que o trabalho tem uma dimensão educativa e outra deseducativa, tendo em vista a sociedade na qual este se configura, ou seja, “são as relações que as pessoas estabelecem com o trabalho e entre si, para realizá-lo, os elementos determinantes ou não do seu caráter mais educativo ou mais deseducativo.” (MST, 2005, p. 92)

Nesse sentido, o trabalho entra na escola pela sua potencialidade pedagógica; “porque a escola pode tornar o trabalho dos alunos mais plenamente educativo” e “é o local para realizar a reflexão sobre o mundo do trabalho.” (MST, 2005, p. 93) Assim, à pergunta: Para quê uma escola do trabalho? A resposta é: “O MST, enquanto organização de trabalhadores que lutam pela Reforma Agrária, precisa ter na escola um instrumento a serviço dos desafios que a luta coloca para todos nós” (MST, 2005, p. 94), uma vez que não reconhecem a escola oficial como um instrumento que contribui para a formação dos trabalhadores rurais para o enfrentamento da luta pela terra. Aqui pode-se dizer, fazendo referência à experiência da Escola do Trabalho Socialista na Rússia, que este princípio estabelece relação com a atualidade, ou seja, a luta pela terra é uma questão da atualidade da vida dos trabalhadores rurais sem terra; além disso configura-se como aquilo que lhe dá sentido de existência. Sendo assim, como podem conceber que a escola não discuta tal questão?

Portanto, através da relação entre escola e trabalho, o MST (2005, p. 94-95) quer: “a) chamar a atenção e dar ênfase ao sentido social da escola num acampamento ou assentamento; b) educar para a cooperação agrícola; c) preparar para o trabalho; d) desenvolver o amor pelo trabalho e pelo trabalho no meio rural; e) provocar a

necessidade de aprender e de criar; f) preparar as novas gerações para as mudanças sociais.”

Em relação ao como fazer a escola do trabalho e aos princípios dessa relação, inicialmente o documento diz que ninguém deve esperar receitas. Sendo cada acampamento e assentamento uma realidade específica, cabe a cada um descobrir o jeito de fazer esta escola e apresenta algumas atividades pedagógicas para a integração com o trabalho, indicando como leitura a obra de Pistrak (1981), *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Em relação ao como fazer, as atividades são as seguintes:

- Trabalhos Domésticos, ligados à limpeza, ao preparo da alimentação, à busca de água onde ainda não existe encanamento. Aqui “os alunos (se bem orientados) vão adquirir hábitos de higiene, noções de estética, disciplina, responsabilidade e também vão desenvolvendo o valor do trabalho de cada um seja menino ou menina, no bem estar do coletivo” (MST, 2005, p. 96).

- Trabalhos ligados à administração da escola, tais como a organização da secretaria, da biblioteca, das finanças.

- Trabalhos ligados à produção agropecuária, como uma horta, uma lavoura ou uma criação de animais. Ressalta que aqui depende das condições objetivas e do que se quer, pois o trabalho deve atender a uma necessidade real e não configurar-se como uma brincadeira. Nesse sentido, o trabalho na horta, por exemplo, deveria resultar em alimentos para a escola, para as famílias e servir para a aprendizagem de técnicas de cultivo, visando à capacitação dos educandos em horticultura.

- Trabalhos diversos ligados a outras áreas de produção. Aqui seria trabalhos de produção para o mercado interno no assentamento e depois para o mercado externo nas áreas de agroindústria, eletrônica, marcenaria, tecelagem. A orientação é de que estas atividades aconteçam a partir da 5ª série (atualmente 6º ano do Ensino Fundamental, ou seja, as crianças estariam com 10 anos se estiverem com a relação idade/ano escolar adequada).

- Trabalhos ligados à cultura e à arte. Aqui compreendem atividades ligadas à organização de grupos musicais, de teatro ou de dança, que façam apresentações, inclusive em comunidades vizinhas. Estas atividades possibilitam que sejam “desenvolvidas atividades de fato como trabalho, no sentido da disciplina dos ensaios, da busca permanente da perfeição, do compromisso com o público, da especialização,



(...) importância do envolvimento dos alunos na organização das festas do assentamento: datas históricas da luta, festa da produção, festas populares na região, etc.” (MST, 2005, p.97)

Os trabalhos acima apresentados constituiriam o que na *Escola-comuna* eram chamados de Auto-serviço e de atividades na oficina. Mas, como se trata de trabalho rural, as atividades que se faziam em oficinas, nos assentamentos e acampamentos, são aquelas ligadas à produção agropecuária. Em relação aos princípios e estratégias pedagógicas para estabelecer esta relação, estes seriam:

- Tempo de trabalho e tempo de estudo: compreende a ideia de que “as experiências de trabalho real dos alunos não podem diminuir o tempo de estudo dos conteúdos de ensino.” (MST, 2005 p.97) É, pois necessário aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola.

- Ensino ligado ao trabalho, mas não só isso, ou seja, deve existir vinculação direta entre o tempo de estudo e o de trabalho, pois “A prática concreta vai levantar muitas questões a serem aprofundadas e tratadas cientificamente, e o professor precisa prestar atenção e incluí-las na sua lista de conteúdos” (MST, 2005, p. 97). A sugestão é que os professores organizem Temas Geradores e Conteúdos, a partir dos quais, “tratem das questões ligadas à produção, à organização do trabalho não só da escola, mas do conjunto do assentamento e da própria sociedade” (MST, 2005, p. 97). Aqui o que se recomenda é que as questões ligadas à política, cultura, arte, história, ao mundo em geral, integrem os programas de ensino e que o estudo do trabalho não se limite ao estudo da atividade trabalho, mas da categoria político-econômica e social trabalho, ou seja, ao discutir o processo produtivo de um determinado produto, esse processo de conhecimento deve considerar todo o processo produtivo até chegar ao consumidor, considerando as questões sociais, políticas, econômicas, etc. Também, na experiência da *Escola-comuna* esta discussão aparece.

- Trabalho adequado a cada idade e com aumento gradativo de responsabilidades. Aqui é adequar a cada idade as atividades, garantindo que as tarefas sejam reais e não de faz-de-conta. “É preciso adequar o trabalho às capacidades, incluindo sempre um desafio a mais para estimular o avanço, e sendo rigoroso na cobrança da qualidade de cada tarefa.” (MST, 2005, p. 98) Na *Escola-comuna* este princípio estava presente e o controle das tarefas em quantidade e qualidade se fazia

através de registros em cadernos e avaliações por parte dos educadores com o auxílio dos monitores em cada auto-serviço, oficina e nas atividades na fábrica.

- Trabalho e jogo. Deve ser garantido o tempo para o jogo e para as brincadeiras, sendo importante que os alunos possam distinguir quando uma atividade é “séria” e quando é “brincadeira”.

- Trabalho na escola e trabalho no assentamento. Segundo o Dossiê MST-Escola (MST, 2005, p. 98), na maioria dos assentamentos as crianças participam de algum trabalho produtivo. Sendo assim, as atividades de trabalho devem ser articuladas entre escola e assentamento, para que um não atrapalhe o outro.

- O trabalho dos professores e outros trabalhadores da Escola: aqui significa que a organização do trabalho não diz respeito apenas aos alunos, ela envolve os professores e, nesse sentido, uma questão importante é o trabalho em equipe. O professor deve inserir-se no trabalho em equipe, pois “os alunos não podem conviver com o exemplo de um professor que trabalha sozinho.” (MST, 2005, p. 98)

A cooperação e democracia situam-se como base na escola do trabalho proposta pelo MST e estas compreendem a Gestão Democrática da Escola; a auto-organização dos alunos e o trabalho coletivo. Em relação à gestão democrática, esta precisa compreender os seguintes elementos: participação da comunidade (assentados e acampados) na direção da escola; organização de um coletivo que seja responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades da escola; espaço específico de auto-organização dos alunos, para exercitarem a gestão do seu coletivo e participarem do coletivo maior da gestão da escola.

Para a concretização da participação da comunidade e organização de um coletivo responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades da escola, o Dossiê MST-Escola esclarece que se faz necessário que a comunidade seja chamada para planejar as grandes e pequenas ações do dia-a-dia da escola, como por exemplo: que conteúdos e habilidades precisam ser reforçados? Qual a relação entre as atividades da escola e do assentamento? Quais atividades culturais serão promovidas pela escola? Quais os critérios de avaliação serão adotados pela escola? Etc.

Quanto à auto-organização dos alunos, esclarece que a expressão auto-organização, está sendo tomada emprestada de Pistrak, para identificar o processo de constituição do coletivo dos alunos na escola. Sendo que coletivo não significa turma, mas “união de

peças em torno de interesses e objetivos comuns, dos quais têm consciência e para os quais se organizam, dividem tarefas, responsabilidades, resultados” (MST, 2005, p. 101).

### ***5.2.1 A prática educativa do MST na luta cotidiana por educação e a relação trabalho-educação***

Seguindo, portanto o Quadro 1: Matriz Geral de Categorização dos Dados, já apresentado na página 45, apresenta-se aqui a análise dos dados coletados na pesquisa empírica.

#### **Categoria Geral 1: O Projeto Político-Pedagógico em Construção: categorias da Fase 1 da pesquisa**

##### Categoria 1: Concepção e prática de planejamento e avaliação educacional

Em relação ao planejamento, os dados revelaram que a maioria dos educadores faz o seu planejamento semanalmente, aparecendo como segunda indicação, mensalmente e anualmente, com percentagem igual de indicações. Quanto às discussões acerca do planejamento de ensino<sup>71</sup>, estas apontam para a necessidade de um planejamento constante, sistematizado e flexível. A maior indicação de semanalmente revela que os educadores estão construindo uma prática de planejamento coerentes com estas discussões.

Os dados das tabelas 4 e 5 (questionário dos educandos) apresentam as impressões dos educandos sobre a sua participação no planejamento das atividades da escola. Na tabela 4, os dados indicam que a maioria dos educandos participa no planejamento das atividades da escola. Isso difere um pouco das respostas dos educadores, mas indica que de alguma forma os alunos participam do processo de planejamento das atividades escolares.

Na tabela 5 indicaram como formas de participação as seguintes: participam diariamente na definição das atividades a serem desenvolvidas em sala, participam

<sup>71</sup> MENEGOLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que Planejar? Como planejar?: currículo-área-aula. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 159 p. e GANDIN, Danilo. Planejamento: como prática educativa. 11ª. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 111 p.

através do Colegiado da Escola, participam da definição das atividades pedagógicas que são desenvolvidas pela escola e das decisões que envolvem questões relativas à administração da escola. Considerando que se trata de escolas em diferentes regiões e com diferentes realidades, é importante este resultado, pois indica que, de alguma forma, existe participação dos educandos no planejamento das atividades. Porém, tendo em vista a experiência aqui apresentada da *Escola-comuna* e o que diz o Dossiê MST-escola, sobre o princípio da Gestão democrática e Auto-organização dos/das estudantes, verifica-se que as formas de participação apontadas pelos educadores e educandos estão muito distantes da experiência da *Escola-comuna*, bem como do que almeja o Dossiê MST- Escola, uma vez que toma a experiência de Pistrak por referência.

Outro dado importante é que as respostas dos educadores à questão sobre a participação dos educandos no planejamento pedagógico revelam pouca participação, contrariando as respostas dos educandos. O que pode ter acontecido? Existem entendimentos diferenciados acerca das formas de participação? Considerando também que no Dossiê MST- Escola o princípio da auto-organização dos alunos é considerado importante na construção da gestão democrática, considera-se que esta questão precisa ser mais bem desenvolvida nas escolas, pois não se verificou nenhuma ação nesse sentido durante a coleta de dados. Nenhuma escola tinha grêmios estudantis nem outro tipo de atividade na qual houvesse participação coletiva dos educandos no processo de gestão administrativo-pedagógica da escola. Tal situação é semelhante à realidade das escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental, nas quais não é comum a existência de grêmios estudantis.

Em relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem foram indicados pelos educadores os seguintes instrumentos como os mais utilizados: exercícios realizados em sala, trabalhos escritos, provas escritas, observações diárias e trabalhos apresentados.

Segundo as indicações dos educandos, predominam o uso dos instrumentos: prova escrita, exercícios realizados em sala, trabalhos escritos, trabalhos apresentados para toda a turma, observações e pesquisas. No geral estas respostas convergem com as respostas dos educadores.<sup>72</sup> Para a maioria dos educandos, a avaliação serve para verificar o que eles aprenderam.

---

<sup>72</sup> Conforme SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que Avaliar? Como Avaliar?: critérios e instrumentos. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 137p., VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002 e PERRENOUD, Philippe.

Categoria 2: Referencial teórico condutor da prática educativa:

O teórico mais citado foi Paulo Freire, seguido de: PCN'S, Vigotsky, Piaget, Milton Santos, Miguel Arroyo, Florestan Fernandes, Calendário do MST, Livros didáticos e paradidáticos, Revista História em documento, Karl Marx, Ademar Bogo, Che Guevara, Elvira Souza, Maria Bernadette, História de vida dos alunos, Bartolomeu Campos Queirós, Descritores de capacidades da Secretaria Estadual de Educação, Referencial Curricular, Ciclo Básico de Conteúdos (Documento construído pela Secretaria Estadual de Educação) e Pistrak com uma indicação. A presença de Paulo Freire não se deve apenas ao fato do mesmo ter sido o teórico que, a partir de uma experiência prática, defendeu uma perspectiva de educação emancipatória para a classe trabalhadora, mas também, por ter tido uma relação próxima ao MST, sendo, atualmente um dos seus referenciais teóricos.

Mas segundo uma educadora entrevistada, o trabalho com Paulo Freire na escola ainda deixa a desejar: “Acho que deixa muito a desejar, (...) na metodologia, deixa muito a desejar, o próprio planejamento para trabalhar na prática.”<sup>73</sup>

O “deixa muito a desejar”, na prática observada, significa que metodologicamente, seja na prática educativa na sala de aula ou fora dela, no que diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico que se implementa, não se verifica a concretização das ideias freireanas.

Mesmo que em parte Caldart (2004) esteja correta quando diz que a Pedagogia do movimento se faz na prática, penso que ter um referencial teórico comum, não impede que se constitua a diversidade de práticas, a partir das experiências de cada educador e da realidade específica da cada escola, que resulta da especificidade de cada assentamento. A experiência socialista de educação na Rússia revolucionária e a mais recente experiência de educação em Cuba<sup>74</sup>, bem como toda a proposta de educação de Paulo Freire, têm uma característica comum que é um marco teórico-metodológico bem definido e, no caso da *Escola-comuna* e da educação cubana, um controle do processo pedagógico de forma mais centralizada. É preocupante, também, o fato de que Pistrak é

---

Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

<sup>73</sup> Entrevista concedida à pesquisadora em 10 de setembro de 2009.

<sup>74</sup> Ver Carnoy (2009)

um dos teóricos presentes nos documentos do MST sobre educação e trabalho, principalmente no Dossiê MST-escola e este teve apenas uma indicação como referencial teórico. Ou como diz Schmied-Kowarzik (1983, p. 127):

**Para a sua ação educativa, o educador precisa tanto de uma doutrina ou teoria educacional colada à práxis, como também de uma determinação de sentido da educação ou de uma teoria da formação cultural, para poder tomar autonomamente decisões pedagogicamente embasadas para ambos os problemas da pedagogia. (grifos meus).**

Assim, mais do que citar teóricos, precisa-se ter em mente os princípios teórico-metodológicos dos mesmos, bem como um posicionamento crítico-reflexivo sobre a teoria destes e a prática que se realiza a partir destes referenciais. O educador pode produzir sua práxis, mas uma teoria educacional que orienta, explica e problematiza esta práxis se faz necessária, tendo em vista dar unidade e sentido ao projeto educativo que é ao mesmo tempo coletivo e individual. A falta de conhecimento, por parte dos educadores entrevistados, dos teóricos de referência do Movimento, explica algumas dificuldades como: a falta de unidade teórico-metodológica das escolas entrevistadas quanto ao Projeto Político-Pedagógico do MST em construção; a dificuldade de posicionamento frente à disputa PPP do MST e da Secretaria de Educação; a forte presença nas entrevistas, no que diz respeito à relação trabalho-educação, de atividades que a escola convencional também realiza, ou seja, atividades que não fazem a discussão da categoria trabalho no contexto da luta pela terra que é o objetivo central do MST.

### Categoria 3: Diretrizes curriculares e metodológicas

Uma vez que os referenciais teóricos são diversificados, o mesmo ocorre em relação às diretrizes curriculares e metodológicas. Os critérios e/ou orientações sobre a construção curricular, vão desde os documentos das secretarias de educação aos documentos do MST e orientações que consideram os contextos sociais, as dificuldades dos alunos, conteúdos e temáticas do cotidiano. Se, por um lado, essa diversificação é positiva, por outro indica uma falta de orientação comum no que se refere, principalmente, aos princípios filosóficos e pedagógicos do MST para a construção curricular e

metodológica. Por se tratar de escolas em acampamentos e assentamentos que tentam construir uma proposta de educação, fazendo contraponto à pedagogia liberal tradicional, percebe-se a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o conflito que estas orientações diferenciadas causam. Nas observações realizadas, em entrevistas e conversas, percebe-se uma grande preocupação dos educadores em cumprir as orientações e cobranças das secretarias de educação, apesar de saberem que a filosofia e a pedagogia que as mesmas defendem não se integram aos princípios filosófico-pedagógicos do MST. Os trechos de uma entrevista, com uma educadora assentada, revelam um pouco dessas preocupações:

Na verdade, conseguir, pra gente foi uma vitória conseguir legalizar a escola dentro desse padrão social aí, oficial e por outro lado a gente, na verdade (...) perdeu um pouco enquanto educador, enquanto direção da escola, (...) perdeu um pouco da identidade da própria história, de quem realmente construiu a escola, se foi o Estado ou se foram os Sem Terra do assentamento. E aí a gente perdeu um pouco essa autonomia também de brigar com a superintendência, de bater mesmo contra o Estado no sentido de construção desse projeto. (...). E aí, no caso, nós tivemos uma vitória, mas ao mesmo tempo uma vitória de construir uma escola pelo MST, uma história de muita luta, de muita conquista mesmo, a gente conseguiu a escola e que hoje, (...) ela se encontra na situação de ser do estado e ser mantida pelo estado, pelo ao menos teoricamente por que quando a gente vai para a prática a gente percebe que a escola, os próprios educadores aqui têm essa consciência de que a escola ela é realmente, foi realmente construída pelos assentados, pelo movimento Sem Terra, mas teoricamente ela se adapta a outros padrões. Tá, mas e aí, como é que a gente vai seguir a linha do MST sendo que quem paga a gente é o Estado? Quem dá as regras ali é o Estado? Se nós vamos para a linha do MST, nós somos demitidos, então como é que fica isso? E aí vem a questão dos vários pacotes, a escola, ela já vem com um padrão, com um cronograma do que ensinar para os alunos. Hoje você vê de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª já tem o quê que é para discutir, para dar na sala de aula, o 7 de setembro por exemplo. Então, assim a gente não tem essa questão da abertura para discutir, para dialogar até mesmo pela própria rejeição dos próprios funcionários: “Tá nós vamos seguir isso aqui, mas e depois? Se nós não seguirmos isso que o Estado deliberou nesse projeto? Então, é muito complicado. (Educadora do 2º ano do Ensino Fundamental) <sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 04 de setembro de 2009.

A primeira questão que a educadora levanta diz respeito ao processo de luta/construção da escola pelo Movimento x o processo de financiamento/gestão da escola pelo Estado. Se em um primeiro momento, como bandeira do MST, construir escolas nos assentamentos e obrigar o Estado<sup>76</sup> a financiá-las e geri-las constituiu-se em um avanço na luta por educação para os trabalhadores do campo, em um segundo momento a questão que se coloca é “de quem é a escola” no que se refere ao Projeto Político-Pedagógico que se implementa, ou seja, a quem concretamente a escola atende? Quem toma as decisões? Quem participa das decisões?

Tal questão remete à discussão sobre a relação Estado-Sociedade Civil. Nesse sentido, retoma-se a discussão gramsciana para quem a equação política seria: “Estado ético = sociedade civil = sociedade regulada”. O Estado promove o crescimento da sociedade civil e se torna ético e a sociedade civil, ao amadurecer no sentido da atuação consciente e autônoma, dispensaria as intervenções do Estado. Mas seria essa concepção de Estado e de sociedade civil que se concretiza atualmente?

Para Nogueira (2003), em Gramsci, “luta social e luta institucional caminham juntas, articulando-se a partir de uma estratégia de poder e hegemonia”, ou seja, “como conteúdo ético do Estado”, a sociedade civil é considerada um espaço no qual são elaborados e viabilizados projetos globais de sociedade, se articulam capacidades de direção ético-política e se disputa o poder de dominação. Porém, tomando por referência a política neoliberal e a realidade da sociedade brasileira a partir de 1990, verifica-se um processo de ruptura da sociedade civil com o Estado, contrário, a princípio, à tese gramsciana de que a sociedade civil constitui-se como “parte orgânica do Estado”. Assim, segundo Nogueira (2003), as correntes mais recentes tendem a tratar a

Sociedade civil como uma instância separada do Estado e da economia, um reino à parte, potencialmente criativo e contestador, visto ora como base operacional de iniciativas e movimentos não-comprometidos com as instituições políticas e as organizações de classe, ora como espaço articulado pelas dinâmicas da “esfera pública” e da “ação comunicativa”. (HABERMAS, 1997<sup>a</sup> e 1997b) (NOGUEIRA, 2003, p.2)

---

<sup>76</sup> Utilizarei o termo Estado em referência à instituição/poder representado pelo executivo em âmbito municipal, estadual ou federal. Importante, também, fazer aqui referência ao debate atual sobre a relação Estado/sociedade civil, bem como à discussão atual sobre os conceitos de Estado, Sociedade Civil, Público e Privado. Nesse sentido ver: COSTA, Sérgio(1994); FONSECA, Isabel Costa da (2006); LAUREANO, Delze dos Santos (2007); NOGUEIRA, Marco Aurélio (2003); RAMOS, Leonardo César Souza (2005); SOARES, Rosemary Dore (2000) e SEMERARO, Giovanni (1999).



Mas o conceito gramsciano de sociedade civil não é hegemônico hoje. Em diálogo com Gramsci e apresentando novos elementos para classificar as tendências de abordagem da sociedade civil atualmente existente, Nogueira (2003) apresenta dois conceitos distintos: Sociedade Civil Liberista e Sociedade Civil Social.

A Sociedade Civil Liberista compreende o mercado no comando, em que a luta social se faz em termos de competição e privadamente, sem interferência pública ou estatal. A sua relação com o Estado é de eventuais alianças ou combinações. Nessa concepção, a “sociedade civil é vista como um “setor público não-estatal”, palco de organizações que são “públicas” porque estão voltadas para o interesse geral, mas que são “não-estatais” porque estão soltas do aparelho de Estado. A disputa nesta sociedade não é pela hegemonia, mas por atuação em busca de vantagens ou por extração de maiores dividendos para si.

A concepção de sociedade civil que Nogueira classifica como liberista é representada pelo chamado “Terceiro Setor”, composto por “um vasto conjunto de organizações sociais voltadas para o atendimento de necessidades e carências de certos segmentos da população e unida por uma mesma legislação reguladora. Em termos de polarização e contraposição ao Estado, nessa noção de sociedade civil liberista, a sociedade civil limita-se a “ferir”, “cutucar” os governos em alguns pontos, mas não o suficiente para desestruturá-los, pois são, muitas vezes manipulados por eles. Para Nogueira (2003):

Em sua configuração de típico-ideal, essa sociedade civil produz incentivos basicamente competitivos: re-fragmentação, fechamento corporativo dos interesses, despolitização. Nela tendem a se articular movimentos direcionados para valorizar interesses particulares, atender demandas, fiscalizar governos, desconstruir e desresponsabilizar o Estado, enfraquecer ou desativar dispositivos de regulação. (NOGUEIRA, 2003, p.7)

A concepção de Sociedade Civil Social, por sua vez, situa-se além da sociedade política, do Estado e do mercado. Compreende políticas étnicas, religiosas, culturais, de gênero e processa-se em movimentação permanente, com autonomia e luta por aquisição de direitos e contestação ao sistema.

A sociedade civil sustenta-se, assim, sobre uma concepção dicotômica: nela estariam o universalismo, a ética, o diálogo, ao passo que no político estariam o particularismo, a força, a corrupção. Sua teoria trabalha com um construto formal de um modelo carregado de preferências valorativas, a partir dos quais se julga a integridade moral e a estatura política dos atores. Nessa concepção, portanto, a sociedade civil é um espaço situado além da sociedade política, do Estado e do mercado. Um espaço de onde se busca extrair dos governos, elementos para restringir o mercado e liberar energias sociais autônomas. Nele, age-se para contestar o poder e o sistema, mas não para articular capacidades de direção ético-política ou fundar novos Estados. (NOGUEIRA, 2003, p.8)

Na sociedade civil social, existiria um espaço maior para questionamento e contestação do Estado e do mercado, ao contrário da sociedade civil liberista, que funciona como substituta do Estado naquilo que este não faz.

Mesmo com algumas diferenças, a sociedade civil liberista e a sociedade civil social sustentam-se sobre uma valorização da sociedade civil em si, ou seja, uma esfera própria, autônoma diante do Estado, a ele oposta; uma instância homogênea e integrada por intenções comuns, que se comporiam espontaneamente. Porém, para Nogueira (2003), passa-se uma ideia de sociedade civil vazia de tensões, disputas e contradições, que “luta”, mas não está atravessada por lutas, por exemplo, “luta de classes”, não se estruturando como campo de ações para organizar hegemonias. O que se verifica, portanto, é uma sociedade civil dispersa em suas ações, despolitizada em suas lutas, com raras exceções, e sem poder de intervenção tanto no Estado como no mercado. O campo de lutas estaria assim composto: Estado x mercado x sociedade civil (liberista e social).

No que diz respeito ao entendimento contemporâneo de sociedade civil, a ideia básica é de que esta (como em Gramsci) se distingue das esferas do Estado e da economia, buscando assim evitar o liberalismo, no qual a integração social se concentra no mercado, e o estatismo, que coloca a sociedade civil subsumida no Estado (como nos países socialistas). O que não quer dizer que “distinção” significa separação, ou seja, a sociedade civil não está “apartada” do Estado.

Em relação à discussão sobre a sociedade civil e os movimentos sociais, Costa (1994) diz que o debate sobre os movimentos sociais no Brasil e na América Latina tem pouca novidade nos últimos anos. Porém, têm dois temas que precisam ser discutidos: o papel das associações coletivas como intermediadores de interesses ou a sua importância na formação de consensos no nível da esfera pública

Quanto à sociedade civil e os movimentos sociais no Brasil, Costa (1994, p. 50) diz que, historicamente,

(...) tanto setores empresariais como os trabalhadores urbanos definiram-se como atores políticos pela via do Estado. Os interesses dos diferentes segmentos sociais não são trazidos a uma esfera pública autônoma, onde eles são discutidos e confrontados, percorrem os canais do próprio Estado que pondera e decide.

Nesse contexto, qual seria o papel do MST? Tomando como referência as atuais definições de sociedade civil apresentadas por Nogueira (2003), ou seja, sociedade civil liberista e sociedade civil social, pode-se incluir o MST na sociedade civil social pelo fato de que este movimento não luta apenas por reforma agrária, mas também pela transformação da sociedade em uma sociedade socialista.

A luta que o MST faz, para além de uma luta pela reforma agrária, constitui-se em um processo de questionamento do atual papel do Estado brasileiro, que por mais que possua uma Constituição que avança em relação às anteriores no que diz respeito às questões de direitos sociais e de cidadania, não cumpre as leis, pois configura-se como um Estado que, segundo Marx (apud SOARES, 2000, p.88), exprime “os interesses particulares de uma parte da sociedade, a burguesia, como se estes fossem interesses gerais, de modo a assegurar a produção capitalista.”

Nesse sentido, o Estado brasileiro se aproxima mais do conceito marxiano, necessitando de uma pressão externa para avançar no sentido do Estado gramsciano, “sendo o promotor de liberdade e incentivador de iniciativas sociais que ampliem a esfera da sociedade civil.” (SEMERARO, 1999, p.94)

As ocupações e marchas que o MST realiza têm cumprido este papel de pressão. Mais recentemente, o MST tem abraçado outras lutas. Porém, as novas ações do movimento constituem-se como parte da sua política de inserção na esfera pública e para mostrar à sociedade civil que o movimento não luta apenas por reforma agrária, mas pela transformação da sociedade brasileira em uma sociedade socialista. Nesse processo de transformação, deve ocorrer, também, a transformação do Estado e da sociedade civil. Ao participar e/ou dar apoio a outros movimentos, o MST parece querer promover, também, a integração dos movimentos sociais numa grande luta pela garantia dos direitos sociais e de cidadania já incluídos na Constituição.

É nesse contexto da disputa Estado x Sociedade Civil e do Capital x Trabalho, que se insere a disputa entre escola pública estatal e escola pública defendida pelo MST.

Nessa disputa, a educadora considera que o Movimento perdeu autonomia para lutar pelo seu projeto. Mas até que ponto o Movimento acreditava que nessa relação teria autonomia se é o Estado que controla as escolas de “modo a assegurar a produção capitalista”?

Outra questão é o poder que o Estado opera uma vez que é ele que paga. A menção à fala dos educadores: “Tá, mas e aí, como é que a gente vai seguir a linha do MST sendo que quem paga a gente é o Estado?”, leva às seguintes questões: o poder de controlar político e pedagogicamente do Estado se mantém com base no fato de ser ele que paga ou outros elementos entram nesse processo? Mas o dinheiro que o Estado utiliza para pagar é dos contribuintes! Quem teria que ter o controle sobre o que e como fazer com o mesmo? O uso do recurso financeiro não exime da responsabilidade política-social e pedagógica com uma educação de/para a classe trabalhadora! O fato de ter o controle financeiro e administrativo não dá poder total, em se tratando da escola pública, ao Estado. A Constituição Federal de 1998 e posteriormente a LDBEN 9394/96<sup>77</sup> garantem a autonomia das escolas na gestão administrativa, financeira e pedagógica, mas não existe autonomia total do Estado e nem autonomia total da escola. São questões que merecem ser debatidas.

Mas o que se coloca aqui é que para além da autonomia, existe a disputa de projetos de sociedade e de educação. Daí é que o enfrentamento a tal questão precisa ser coletivo e

---

<sup>77</sup> Ver Paro(1997)

embasado em uma teoria educacional e luta cotidiana para a qual todos os educadores das escolas dos assentamentos e acampamentos precisam estar preparados.

Ou seja, não só as diretrizes curriculares são diversas, mas existe, também, uma disputa entre o Projeto Político-Pedagógico do MST e o da Secretaria de Estado de Educação, sendo que essa questão foi recorrente em outras entrevistas e aparecerá novamente em outras categorias analisadas.

Os projetos interdisciplinares (que trabalham com uma temática, integrando diferentes disciplinas) realizados, relacionam-se com temáticas do movimento e das escolas regulares em geral. Revelam uma preocupação em discutir questões que fazem parte da vida do acampamento/assentamento, bem como dos temas transversais e/ou da Vida Cidadã<sup>78</sup>. Os projetos citados foram: Projeto Saúde, Meio Ambiente, 7 de setembro, a história da luta pela terra, consciência negra, dança, dia das mulheres, aniversário do acampamento e da comunidade vizinha: Tabocal, carnaval, festival de pipas, chá com poesia, oficinas, palestras, aniversário do assentamento, educação do campo, Projeto Semeando, Festa Junina, Projeto Visita à Câmara Municipal; a hora da leitura, Gincanas Pedagógicas, Projeto Prosa Matemática, 8 de Março, 1º de maio, folclore, místicas, Feiras de Ciências e datas comemorativas. Alguns envolvem a comunidade em geral.

As temáticas trabalhadas revelam uma preocupação em discutir assuntos que façam parte da realidade do campo, bem como que desenvolvam habilidades de leitura e raciocínio lógico-matemático. Algumas estabelecem relação com os projetos interdisciplinares citados e com temas próprios da educação do MST. Mas nenhum entrevistado estabeleceu relação destes com a luta específica do Movimento pela terra, estabelecendo ou compreendendo tais temáticas como articuladoras de questões ligadas às “situações limite” segundo Freire (2005).

Quanto à metodologia para o desenvolvimento das aulas e atividades, ela traduz uma abordagem de ensino individualizado e socializado, com práticas que tentam estabelecer relação teoria-prática.

Porém, a metodologia cotidiana, revelada nas respostas aos questionários para educandos e educadores e nas observações em sala, tem por base o recurso livro didático. Este foi o recurso mais indicado, seguido de revistas, TV e vídeo.

---

<sup>78</sup> Segundo RANGEL, Mary. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto.org.( 2003 ), os Temas da Vida Cidadã compreendem: a Saúde, a Sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciências e tecnologia, a cultura e as linguagens.

Considerando o fato de que a maioria das escolas recebe os livros do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, este acaba se constituindo como um recurso mais utilizado.

Em relação aos recursos didáticos do MST, não vi, nas visitas às escolas, recursos didáticos produzidos pelo Movimento. A revista Sem Terrinha não chega às escolas, o que foi criticado por uma educadora do movimento que recebeu uma pelas minhas mãos.

É ingenuidade achar que o livro didático é um recurso a mais que o educador utiliza. Infelizmente, ele tem sido o único e é através dele que as editoras e a elite vêm passando seus conceitos e preconceitos, bem como sua visão de mundo capitalista. Acreditar que o educador tem condições de produzir um material didático alternativo é outra ingenuidade, não porque não tem condições, mas devido à falta de tempo, vontade de produzir um material melhor ou falta de capacidade, por exemplo.

#### Categoria 4: A relação teoria-prática:

Foram apresentadas diversas atividades que visam integrar teoria e prática. As atividades vão da integração às situações reais ao uso de materiais concretos conhecidos pelos educandos. Porém, falta um princípio orientador/integrador que poderia ser: uma “situação limite”, um “tema gerador” ou um “complexo temático” que articule os princípios filosóficos e pedagógicos do MST. No Dossiê MST escola, há menção aos temas geradores, como forma de organização dos conhecimentos que ajudam na articulação com as questões da realidade, mas tal questão não apareceu nos questionários e entrevistas de forma a se constituir como uma prática educativa comum nas escolas pesquisadas.

A explicitação dessa relação por parte dos educadores tomava por referência as *atividades práticas* realizadas individualmente do que a *práxis* que resulta da integração do trabalho dos indivíduos em torno de um fim previamente traçado e de uma relação teoria-prática, ação-reflexão-ação, que parta deste mesmo fim, integrando tais atividades práticas aos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST. Não se explicitam as “*situações limite*” às quais as “*atividades práticas*” fazem referência e nem apontam os “*inéditos viáveis*” aos quais poderiam convergir. Criticando a forma

como tem sido realizada esta relação teoria-prática e apontado como esta deveria ser feita, uma educadora assentada assim se expressa em relação a esta questão:

Na prática, seria a gente trabalhar em conjunto, trabalhar a relação escola-comunidade, trabalhar, preparar quando a escola tradicional que diz, trabalhar o sujeito, trabalhar a criança, preparar para o trabalho e para a gente só isso não basta, tem que trabalhar a formação da criança com um olhar crítico em relação ao que se passa na sociedade, por exemplo, quanto a luta de classe. A disciplina de História e Geografia, por exemplo, como que eu vou trabalhar a Ditadura Militar que foi uma desgraça para este país, e como é que eu vou trabalhar isso dizendo, de uma forma romântica, os militares eram bonzinhos e aí como é, acho que a própria disciplina assim, do como trabalhar e essa questão da interdisciplinaridade também, porque isso é uma coisa que está dentro dos princípios do MST, da gente construir um plano de aula no sentido de a 1ª a 4ª série estar estudando sobre a luta pela terra em Minas Gerais, 5ª a 8ª também, de que maneira a professora de Português, Geografia, de Filosofia pode trabalhar isso no sentido de não ficar desvinculado o professor de Português trabalha as vogais e consoantes e o professor de geografia está trabalhando mapas de outra maneira ali, essa questão de construir mesmo, de sentar comunidade junto com a escola e construir esses planos, de acompanhar esses planos no sentido de que o que é mesmo que nós queremos trabalhar dentro da luta de classe? O quê que eu como educador entendo por luta de classe, de Reforma Agrária? Por que é um processo que a criança vivenciou. Por mais que essa criança que está aí não vivenciou é um processo que de alguma maneira já ouviu falar, do processo da luta. Essa questão da cultura é uma coisa que a gente tem que tomar muito cuidado para trabalhar com as crianças para a gente não perder essa identidade que a gente construiu. Então eu acho que é um desafio. (Educadora do 2º ano do Ensino Fundamental)<sup>79</sup>

Segundo Vasques (2007, p. 331):

Cabe assinalar que, quando falamos aqui da práxis individual ou da práxis coletiva de um conjunto de indivíduos, temos sempre presente a individualidade impregnada da qualidade ou essência social que é inerente ao indivíduo como nó de relações sociais. Nessa práxis individual ou coletiva, a atividade obedece a um fim previamente traçado; seu produto é, portanto, uma objetivação do sujeito prático – individual ou coletivo – e, em virtude de tudo isso, há certa adequação entre seus fins ou intenções e os resultados de sua ação. Encontramo-nos, portanto, em uma esfera prática que implica a intervenção da consciência como processo de realização de uma intenção

---

<sup>79</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 04 de setembro de 2009.

determinada, no curso do qual o subjetivo se objetiva, a intenção se realiza, e o objetivo se subjetiva; ou seja, o realizado corresponde – em maior ou menor grau, de acordo com as vicissitudes do processo prático que já assinalamos – a certa intenção original. Encontramo-nos, pois, na esfera da práxis intencional.

Nesse sentido, as ações individuais dos educadores, sob um fim comum previamente determinado, mesmo considerando suas individualidades, podem se tornar uma ação coletiva em torno desse fim. O que se verificou é que além de práticas educativas isoladas, falta uma orientação e um princípio unificador (como por exemplo, o próprio PPP e uma coordenação pedagógica – como indicado a seguir), para o trabalho de discussão e construção de uma prática coletiva em torno dos princípios do MST e para o enfrentamento do projeto da Secretaria de Educação.

A relação teoria-prática, em se tratando de um movimento social que luta por Reforma Agrária e socialismo, não se faz apenas tendo em vista conseguir uma aprendizagem mais significativa. No contexto da luta pela terra e pelo socialismo, considerando que no Brasil esta luta se faz com muita violência e muita morte de trabalhadores rurais, esta relação pressupõe como resultado a práxis social e política. Seria avançar para além do que foi a proposta da Escola Nova de integrar teoria e prática, dando utilidade para o conhecimento, ou seja, da prática pela prática para a práxis social, para a ação cultural emancipatória como diz Freire (2006). Daí que relacionar teoria-prática, pressupõe ter a luta pela Reforma Agrária como “atualidade”, remetendo aqui à experiência da *Escola-comuna* em Pistrak (2009) ou à “situação-limite”, à “situacionalidade”, ao “inédito viável”, remetendo a Freire (2005), pois segundo Vasques (2005) a práxis social resulta de práxis individuais que não fluem espontaneamente, mas em virtude da aceitação de um projeto ou fim comum. Nesse sentido, o educador precisa ser educado, seja ele o educador que está na sala de aula, o educador partido, o educador sindicato, etc., e uma das formas de fazer essa educação é a reflexão e o debate coletivo constante.

Assim, relacionar teoria e prática vai muito além de relacionar conteúdo com atividade prática. O entendimento de relação teoria-prática na perspectiva crítico-dialética e na perspectiva da Filosofia da Práxis toma também os problemas, os conflitos, a realidade contraditória nesta relação. A luta de classe, a reforma agrária, a ditadura militar de 1964, a crise econômica, os problemas ambientais, enfim, todo o contexto local e



global, enquanto realidades, problemas, conflitos, contradições, são práticas/prático/culturais/econômicas/político/sociais que precisam ser integradas à teoria, aos conhecimentos de todas as disciplinas. Portanto, é preciso avançar nesta perspectiva de apreensão dos conhecimentos e da realidade, tomando por base uma teoria revolucionária para a transformação social.

A experiência de integração teoria-prática da *Escola-comuna*, apresentada anteriormente, bem como as proposições de Freire sobre tomar a realidade no processo dialógico da educação conscientizadora, trazem muitas contribuições nesse sentido. Mas como se chegar a isso com orientações curriculares tão diversas? Como concretizar um fim comum em um ambiente no qual estão em disputa dois projetos bastante diferenciados e que, no caso do MST, parece faltar um aprofundamento do debate em torno dos seus princípios filosófico-pedagógicos no interior das escolas?

#### Categoria 5: Dificuldades encontradas na prática educativa

As dificuldades dizem respeito ao trabalho dentro da sala, ao trabalho no dia-a-dia do exercício da profissão e aquelas encontradas na escola em geral. Com relação às dificuldades relativas ao trabalho em sala, as respostas mais indicadas foram: falta de recursos pedagógicos e falta de orientação pedagógica por parte daqueles que seriam os responsáveis pela mesma. Em relação às dificuldades encontradas como educador (compreendendo aqui o âmbito da profissão em geral), as respostas foram: falta de recursos pedagógicos e falta de um Projeto Político-Pedagógico. Em relação às dificuldades encontradas na escola apareceram como mais indicadas: a falta de acompanhamento para execução do Projeto Político-Pedagógico, sendo que algumas respostas referiram-se à falta de uma coordenação pedagógica e recursos pedagógicos.

Estas respostas trazem preocupação por dois motivos. Primeiro, é comum nas respostas a falta de orientação/referência pedagógica e de recursos pedagógicos e segundo que, dado o caráter diferenciado do Projeto Político-Pedagógico do MST em relação à escola oficial, fica difícil construir uma proposta alternativa a esta, sem um referencial e orientação pedagógica mais presente.

A disputa com a pedagogia oficial, uma dificuldade já apresentada, sem um PPP, sem uma coordenação que dê conta de realizar o debate filosófico-político-pedagógico e,

teórico-prático, dificulta ainda mais a execução dos princípios da educação do MST e colocam o desafio de pensar nestas questões se se quer romper com a pedagogia liberal que não atende aos interesses dos trabalhadores do campo e da cidade. Tal questão apresenta a necessidade de um debate mais aprofundado e constante entre os educadores que estão nesse embate cotidianamente e a coordenação de educação do Movimento. A fala de uma entrevistada revela uma parte dessa disputa que se dá em relação à cobrança, por parte da Secretaria de Estado de Educação, do cumprimento dos Descritores<sup>80</sup> dissociados de uma proposta de formação humana integrada que contemple os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do Movimento, conforme se segue:

Eu vejo como uma das grandes dificuldades, a cobrança do Estado nesta questão da globalização, da globalidade, é descritores para lá é descritores para cá e a gente acaba tendo necessidade de agarrar muito nesse, nisso do menino ter que ler, escrever, interpretar e para trabalhar dentro desse contexto mais integrador, às vezes a gente vê a necessidade de trabalhar com eles, mesmo de forma muito mais dialogada, de forma muito mais de reflexão e que levaria um tempo muito maior, entendeu? Do que assim, eles também não estão desgarrados de tudo que a sociedade vive e às vezes a gente vê uma dificuldade muito grande das crianças de separar isso, na mesma hora que ela já deu uma ideia para a gente que ela já tem uma concepção, da própria identidade dela de Sem Terrinha e tal, às vezes parece uma coisa muito consolidada, mas a gente vê que isso precisa ser muito mais cultivado, que não é uma questão que já está definida (...) e aí eu penso que é um trabalho mais lento e a gente tem uma cobrança de resultados, não do resultado humano, mas um resultado de aprendizagem mesmo, de conteúdo e em um tempo curto e aí eu vivo uma situação assim, que a gente tem que começar do começo mesmo para conseguir ter um avanço maior, aí eu acho que isso é uma dificuldade e outra está na concepção mesmo, em um todo, nem todos os educadores compreendem o que é a instituição, qual que é o poder da escola, para muitos isso se resume no ler e escrever e não que a escola é um espaço de formar sujeitos também, escola, família e eu acho que falta isso por parte de muitos educadores dentro desta escola. (Educatora do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental)<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Os descritores correspondem às capacidades a serem trabalhadas e as quais os alunos devem desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem. Estes descritores consideram as capacidades nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa e chegam às escolas já definidos pelas secretarias de educação, que por sua vez toma por referência as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB.

<sup>81</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 11 de setembro de 2009.

A dificuldade apontada aqui remete ao conflito entre o Projeto Político-Pedagógico do MST e do Estado novamente. Ela critica o fato de que as diretrizes curriculares da Secretaria de Estado da Educação se orientam em torno do domínio de capacidades, a partir dos Descritores, que não se apoiam em uma concepção de Formação Humana Integrada. Nesse processo educativo, que não integra as diversas dimensões da formação humana, o PPP fica desarticulado e parece não se atingir nem uma coisa nem outra, ou seja, nem aquisição de capacidades, nem formação humana. A forma como o estado apresenta e cobra o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, bem como da proposta curricular e metodológica, enfim, a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, acaba apresentando obstáculos para a articulação com os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST.

Essa dicotomia Formação Humana Integrada e domínio de capacidades de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, etc., pode ser menor em um processo formativo que conceba todas as dimensões do desenvolvimento do ser humano. Esta dicotomia apoia-se na dualidade estrutural e educacional já referida aqui com base em Kuenzer (2009) e na necessidade de oferecer mão-de-obra competente do ponto de vista técnico-instrumental para o mercado de trabalho. Mas tal compreensão decorre primeiramente do entendimento do homem, não como um ser integral, de uma totalidade que integra as diversas dimensões do seu desenvolvimento - física, emocional, intelectual, técnica, tecnológica, social, cultural, econômica, profissional, sexual, ambiental, etc. Ou como já referido em Marx (1987), o homem como ser natural, mas natural e humano ao mesmo tempo, como ser genérico que atua e confirma-se em seu ser e seu saber; em sua essência e existência.

Ou seja, Marx afirma a produção da consciência como momento da prática, constituído no interior da sociabilidade. Sem esse entendimento, realiza-se em relação à formação dos trabalhadores, dois equívocos, ou seja, no campo das teorias educacionais que se apoiam no Positivismo, a valorização apenas das capacidades técnicas instrumentais, tendo em vista a formação do trabalhador polivalente e competente para a produção de mercadoria, deixando de lado formação cidadã e crítica; e no campo das teorias educacionais que se apoiam no Materialismo Histórico, a valorização da formação política, crítica, desconsiderando a necessidade do domínio de capacidades instrumentais e técnicas. (GADOTTI, 1994).

É possível a construção de uma formação integrada que contemple o estudo, a pesquisa e a intervenção, bem como a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, com o objetivo de inserção ativa e crítica dos seres humanos na sociedade, tendo em vista não apenas conhecê-la, mas transformá-la.

Porém, o problema se torna mais grave, pois as orientações oficiais, não partem somente do governo estadual, mas também do governo federal, que tem seguido a ótica da educação funcionalista, da concepção do aprender a aprender, apoiada na Pedagogia das Competências, que são controladas pelas avaliações que, ao final do ano, vão classificar escolas, fazendo com que o seu trabalho pedagógico se oriente mais em função dessas avaliações do que das necessidades reais de seus alunos e de um Projeto Político-Pedagógico de e para os trabalhadores do campo e da cidade. Esse problema não existe só nas escolas do MST; tem sido uma realidade do sistema educacional como um todo.

Mas esse conflito entre o projeto do MST e o projeto oficial, nas condições da sociedade capitalista atual, faz sentido, pois os interesses dos indivíduos e os da sociedade em seu conjunto não coincidem, assim como os interesses do MST e os interesses do capital também não coincidem. A questão é saber como estabelecer o debate nos tempos e espaços nos quais esse conflito ocorre e construir alternativas para a mudança, dentro e fora da escola.

#### Categoria 6: Relações interpessoais no interior da escola e desta com a comunidade:

Quanto à relação educador-educando, os dados revelam que ela é boa, com respeito entre ambos. Existem alguns educandos que apresentam dificuldades em aceitar as normas e solicitações dos educadores, o que às vezes atrapalha esta relação. Porém, esta situação é comum nas escolas públicas e particulares em geral.

Ressalta-se, no entanto, que em todos os momentos que a pesquisadora esteve nas escolas foi constatado um clima, pode-se dizer harmônico e nas conversas informais os educadores revelaram uma preferência em trabalhar nas escolas dos assentamentos, tendo em vista a tranquilidade das mesmas e o comportamento mais respeitoso dos educandos para com os educadores, ao se comparar com as escolas da cidade.

Sobre a relação do educador com os pais, os dados revelaram que esta, em sua maioria, é boa, com respeito mútuo e cooperação e nas visitas pude perceber que o fato da escola estar dentro do assentamento e ter sido resultado de uma luta comum da comunidade, a preocupação com a escola se faz mais presente apesar de alguns educadores assentados acharem que esta relação precisa ser melhorada.

Alguns educadores assentados revelaram nas entrevistas que existe um afastamento da comunidade em relação à escola e isto resulta das dificuldades da escola e do próprio assentamento no que diz respeito à organização e participação no setor de educação do assentamento e à organização do assentamento em geral. Essa questão foi verificada nas três escolas acompanhadas. Segue trecho de entrevista com uma educadora assentada:

Na verdade houve um afastamento muito grande da comunidade da escola. A escola parece que ela ficou no seu canto ali, com o seu projeto de educação e o assentamento de uma certa forma teve um afastamento no próprio sentido do acompanhamento. Essa dificuldade dos educadores serem da cidade (...), essa rejeição tanto dos educadores como nossa mesmo. (Educadora do 2º ano do Ensino Fundamental) <sup>82</sup>

Uma diretora entrevistada<sup>83</sup> considera que essa pouca participação da família na escola se dá, por um lado, devido ao fato de que este fenômeno acontece em todas as escolas do país e do mundo. Nos assentamentos, em função de uma desarticulação dos próprios assentados, dos espaços existentes para cuidarem dessa articulação, como por exemplo, os núcleos de educação e as associações no interior dos assentamentos, esse afastamento da escola se faz presente. Outra entrevistada assim se expressa sobre a relação escola-assentamento:

Olha, a escola não está só dentro do assentamento, como foi criada pelo assentamento e ai então, Adilene, nós já tivemos momentos melhores na nossa escola; eu te digo com toda sinceridade que hoje esse suporte aí, de formação do sujeito, a nossa escola se tornou uma escola tradicional, aquela escola que o aluno tem que chegar e sentar em fila indiana e estudar o conteúdo que a escola tem, que é oferecido e a nossa comunidade hoje ela se encontra um pouco distante da escola devido às leis burocráticas.(Educadora do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental) <sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> Entrevista concedida à pesquisadora em 10 de setembro de 2009.

<sup>83</sup> Entrevista concedida à pesquisadora em 10 de setembro de 2009.

<sup>84</sup> Entrevista concedida à pesquisadora em 04 de setembro de 2009.

Aqui é necessário lembrar a discussão de Gramsci, já referida, acerca da Escola Unitária, ou seja, esta unidade se dá para além da união do ensino com o trabalho e das ações internas da escola, sendo fator importante a articulação da escola com os outros órgãos e instituições da comunidade e da sociedade, bem como com os movimentos sociais, políticos e culturais. Daí faz-se necessário perguntar: até que ponto esta questão está clara para aqueles que estão na gestão da escola e do assentamento? Até que ponto têm consciência das causas desse afastamento?

Quanto à relação educador-acampamento e/ou assentamento, as duas opções mais indicadas revelam que a relação educador/acampamento-assentamento é boa, principalmente, nos casos em que o educador mora no assentamento. Este, por morar ali, conhece toda a família do educando, participa das atividades da comunidade, tendo assim uma interação maior com o assentamento e seus moradores. Os educandos também indicaram como boas e respeitadas as relações entre educadores-educandos e educandos-educandos.

#### Categoria 7 - Concepção e prática do Projeto Político-Pedagógico da escola:

As questões visavam identificar quais são as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico, como são definidas e quais princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST educadores e educandos identificavam no trabalho pedagógico cotidiano da escola.

Em relação às diretrizes para o Projeto Político-Pedagógico, as respostas indicaram uma variedade de diretrizes e de orientações para as mesmas como, por exemplo: “Vários livros didáticos; no grupo, nos ciclos; no coletivo; no cotidiano de sua comunidade, não levando em consideração o MST; por meio de uma reunião entre alunos, comunidade escolar, professores a cada 3 anos; a escola é que define (a pedagoga) nos passa essas diretrizes prontas; juntamente com o coletivo de professores e representantes de pais e alunos da comunidade; a escola não tem um projeto político pedagógico que a orienta, são livros didáticos de acordo com as fases e idades que orientam o trabalho e outras vezes o projeto político na qual nossa escola é anexada, (da secretaria de educação municipal ou estadual); não há um projeto político pedagógico específico para o MST.”

Como já mencionado, segundo Veiga (2002), o Projeto Político-Pedagógico deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. É ele que, com

a participação de toda a comunidade escolar no seu processo de construção, organiza e planeja as ações da escola. Precisa ser construído coletivamente com a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, direção, pedagogos, educadores, educandos, pais e funcionários da escola, bem como da comunidade na qual a escola está localizada. A partir do Projeto Político-Pedagógico a escola define seu marco referencial, no qual se encontram o marco situacional (como vê a realidade a sua volta), filosófico (o que pretende com a formação no sentido do sujeito e da sociedade a ser construída) e operacional (quais serão as ações pedagógicas para concretizar a sua filosofia). Dessa forma constitui-se como elemento fundamental para a organização do trabalho da escola no dia-a-dia. Não ter um Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente é um dificultador, principalmente para uma proposta de educação que tem como princípios a gestão democrática, a auto-organização dos educandos, enfim, que visa à ruptura com a pedagogia da escola tradicional pautada no individualismo, na centralização e no controle burocrático.

Apenas uma escola apresentou um PPP que considerava os princípios da educação do MST e tentava uma articulação do trabalho pedagógico desenvolvido com esses princípios e com as orientações da Secretaria de Estado de Educação, ou seja, já foi dito que existe um conflito no interior da escola entre o projeto do MST e o projeto da Secretaria de Educação e que este conflito também se dá em todas as escolas do país, uma vez que existem tanto projetos de educação, como projetos de sociedade em disputa. É uma realidade que se deve à disputa e conflito de classes na sociedade. O que precisa ser discutido é o que leva a não existência de um PPP ou à falta de uma discussão constante sobre os princípios filosóficos e pedagógicos do MST no interior de suas escolas que estão dentro dos seus assentamentos. Que ações precisam ser implementadas para a discussão e concretização desses princípios? Segundo uma educadora as dificuldades dos educadores do MST, no assentamento, para realizar uma discussão em torno dos princípios do Movimento se deve à dependência da Superintendência de Ensino, ou seja:

Estamos devido a depender da Superintendência de Ensino, porque tudo na escola que você tenta conseguir é via Superintendência. Mas eles não estão nem aí para a gente, para a opinião da gente, o que você acha, o que você pensa. Então eu acredito que nós dentro do MST temos que ter uma nova discussão, junto à Secretaria de

Educação, para rever esses conceitos, para melhorar; porque a gente não quer só alfabetizar o aluno, só ensinar a ler e escrever para se tornar um cidadão competitivo no mercado de trabalho! Nós queremos mais além. ( Educadora do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental) <sup>85</sup>

Em relação aos princípios filosóficos da educação do MST, que estão contemplados nos documentos oficiais do Movimento e que são percebidos pelos educadores e educandos no trabalho pedagógico cotidiano nas escolas, foram indicados os seguintes: Educação para a transformação social, indicado por educadores e educandos; educação como processo permanente de formação e transformação humana, indicado pelos educadores; e educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, indicado pelos educandos. Tais princípios são básicos para a construção de um projeto de educação que visa uma formação humana integrada que possa auxiliar no processo de transformação social. Nas entrevistas com os educadores, buscou-se fazer com que traduzissem em suas falas como esses princípios orientam sua prática cotidiana e alguns educadores apontaram o seguinte:

Então, como eu disse no questionário, para mim no meu trabalho um referencial é a educação como um processo de formação humana integral e mais os princípios de uma educação voltada para o trabalho. E a criança precisa incorporar alguns princípios de organização e autonomia (Educadora do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental).<sup>86</sup>

Na prática seria uma pessoa que ia contribuir na luta do MST, que ia contribuir na luta municipal, que ia ver as questões regionais, no estado, em nível de Brasil, e vê essa questão para trabalhar dentro da Reforma Agrária, mudar o sistema educacional, mudar o sistema de vida do trabalhador. É por isso que a gente quer um cidadão que mude, para [haver] a mudança, não só para poder aprender essas questões tipo essenciais que a escola coloca, que você tem que ser competitivo, se você não tirar um A que você não é bom; (...) então nós precisamos formar um sujeito que vai pensar no bem social, no bem estar, no bem social comunitário (Educadora do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental).<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> Entrevista concedida à pesquisadora em 4 de setembro de 2009.

<sup>86</sup> Entrevista concedida à pesquisadora em 11 de setembro de 2009.

<sup>87</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 4 de setembro de 2009.



Em relação aos princípios pedagógicos do MST, identificados pelos educadores e educandos na prática pedagógica cotidiana da escola, os mais citados foram: relacionar teoria e prática, indicado por educadores e educandos; considerar a realidade como base de produção de conhecimento, indicado pelos educadores e vincular educação à cultura, indicado pelos educandos.

Considera-se significativas as maiores indicações para estes aspectos, uma vez que o MST, enquanto movimento social pretende a transformação da sociedade para a qual a educação constitui-se como um instrumento importante. Mas, como já referido, não se apreendem tais ações em uma ação coletiva e orientada no sentido de uma práxis social integrada aos princípios filosóficos e pedagógicos do MST contemplados em seus documentos e defendidos pelos teóricos de referência do Movimento como Freire e Pistrak, por exemplo. Predominam ações isoladas.

Ressalta-se que em relação ao princípio filosófico Educação para o trabalho e cooperação, no questionário dos educadores ele obteve 5% de indicação e no questionário dos educandos 47%. Fica difícil indicar aqui porque esta diferença. O fato é que em nenhum dos questionários esse princípio apresenta mais de 50% de indicação. Dado preocupante, uma vez que o trabalho constitui-se como princípio filosófico e pedagógico no projeto de educação do MST.

Em relação ao princípio pedagógico Educação para o trabalho e pelo trabalho, no questionário dos educadores, ele obteve 27% de indicação e no questionário dos educandos 47%. Também aqui uma diferença significativa entre as indicações de educadores e educandos e também, não chegaram aos 50% de indicação.

#### Categoria 8- Estrutura física, recursos materiais e didáticos da escola

Predomina a indicação, por parte de educadores e educandos, de insuficiência dos recursos físicos, materiais e didáticos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Revelam a necessidade de uma atenção maior por parte dos gestores das escolas e do setor de educação do MST, uma vez que estas condições acabam influenciando na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

## **Categoria Geral 2: A relação trabalho-educação na prática educativa: categorias da fase 2 da pesquisa**

### Categoria 1: Concepção da relação trabalho-educação

A questão 15 (questionário dos educadores) buscou identificar como concebem a relação trabalho-educação, a partir do que e como estabelecem essa relação, ou seja, que conceitos utilizam e como traduzem em sua prática educativa a relação trabalho-educação. Os dados revelam a compreensão do trabalho como atividade importante que se realiza no cotidiano, na família e a na sociedade em geral; como atividade que compreende ações de organização da própria escola, como organização da sala, armários e cuidado com a horta; discussão sobre a história do trabalho na sociedade; com atividades que envolvem os alunos em trabalhos coletivos em sala e comunitários no assentamento; através de estudos de textos, com materiais que fazem parte do trabalho no campo; atividades práticas na horta; visitas às áreas de trabalho dentro do assentamento, percepção de como a atividade de trabalho transforma o meio natural e social, cooperação em sala e, mais especificamente, na disciplina horticultura que foi inserida no currículo, tendo em vista possibilitar o princípio filosófico-pedagógico do MST de integração da educação com o trabalho no campo, ou seja, trabalho como categoria social, trabalho como atividade prática que se traduz em ações diversas e cotidianas e como categoria histórico-social e que se realiza coletivamente.

Assim, a relação trabalho-educação toma uma dimensão mais ampla do que apenas uma forma de aquisição de habilidade técnica para a aquisição de uma profissão, mas uma atividade humana que perpassa toda a vida do ser humano e seus diversos espaços de atuação, sendo discutida desde as turmas de educação infantil até as de EJA. Na dimensão teórica, a categoria trabalho aparece na sua dimensão cultural e social. Alguns trechos de entrevistas revelam também esta compreensão:

Adilene é trabalhar a escola ela tem que estar vinculada à comunidade que já é um dos princípios. Esse trabalho com cooperativismo dentro do assentamento. É trabalhar com os alunos como que funciona a padaria que está ali, porque a padaria não está funcionando, o que a escola tem com essa questão da cooperação, da própria organização mesmo do assentamento. Eu acho que é isso que entra dentro desse princípio do MST de valorizar a própria vida porque essa questão é muito grave: essa questão do quanto a gente fala em

princípios porque eu sei que não é fácil ficar em uma sala de aula com uma turma de 23 alunos e você ter toda uma estrutura a seguir ali e aí esse princípio para mim seria trabalhar o próprio movimento também voltado para a própria vida do aluno, a própria vivência ali dentro de um princípio que o pai dele ajudou a construir, o próprio movimento, a própria história de vida, a própria história de luta do assentamento. Seria um princípio educativo para o aluno conhecer (Educadora do 2º ano do Ensino Fundamental I).<sup>88</sup>

Trabalho enquanto uma atividade humana que a gente precisa realizar socialmente. Não como esse trabalho que a gente não consegue nem saber que sentido tem para a gente, na vida da gente. Eu estou falando de outro tipo de trabalho, principalmente da criança. Eu dialogo muito com eles sobre o que é trabalho para eles. O que é trabalho nessa idade em que ele está? É de ir para a escola, é de ir com a mãe lá na roça, de ajudar ali, isso é trabalho para eles nesse momento (...) - (Educadora do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental).<sup>89</sup>

Os trechos das entrevistas revelam uma compreensão do trabalho enquanto atividade humana social e cultural. Mas na dimensão da práxis, em relação às ações de articulação da escola com as atividades cooperadas dentro dos assentamentos, como por exemplo, a padaria, que não funcionava no momento da entrevista, como indicou a entrevistada, não foram percebidos nessa escola e também nas outras escolas que tinham algumas práticas de produção cooperada. Também não se percebeu aqui uma orientação comum sobre o tratamento da relação trabalho-educação a partir dos princípios filosóficos e pedagógicos do MST apresentados no Dossiê MST-Escola, ou seja, as compreensões são de cada educador a partir do entendimento específico que têm sobre a questão. Nenhum educador que não é militante do MST fez referência aos seus princípios filosóficos e pedagógicos e poucos educadores do MST se referiram a eles em suas falas e questionários.

Retomando a discussão apresentada por Pistrak (1988 e 2009), sobre as estratégias para estabelecer a relação trabalho-educação, considera-se a partir da fala da entrevistada, que falta ao Movimento a concretização da relação trabalho-educação estabelecendo vínculo com as próprias unidades de trabalho dos assentamentos, bem como com as diversas questões e ações no âmbito da produção social na sociedade em geral.

---

<sup>88</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 4 de setembro de 2009.

<sup>89</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 11 de setembro de 2009.

Quanto à organização curricular, que em Pistrak (1988 e 2009) se dá em torno do “Complexo Temático”, a fala da entrevistada também aponta para a necessidade do Movimento concretizar tal questão tendo em vista a necessidade de “trabalhar o próprio movimento também voltado para a própria vida do aluno, a própria vivência ali dentro de um princípio que o pai dele ajudou a construir, o próprio movimento, a própria história de vida, a própria história de luta do assentamento”, ou seja, nesse sentido, a relação trabalho-educação considera o processo histórico de produção da vida na luta pela terra e pela dignidade que se constitui a partir das condições que a terra, o assentamento proporcionam. Porém, esta articulação pedagogicamente não se estabelece e novamente retoma-se a questão já discutida anteriormente, ou seja, o Movimento precisa fazer esta articulação teórico-metodológica, ou seja, precisa ter um fio pedagógico condutor amplamente difundido para os seus educadores, mesmo que cada um tenha a sua práxis, a sua história, as suas dúvidas e questionamentos.

Se os princípios na teoria estão claros, na prática educativa cotidiana estão dispersos, sem concretude, sem objetividade e sem um projeto que articule as pessoas, suas ideias e suas ações.

Segundo os educandos as disciplinas, atividades e conteúdos que estabelecem relação com o trabalho são: Prática Agrícola, Matemática, Português, Geografia, Artes, História, Horticultura, Educação Religiosa, Projeto de Tempo Integral, Inglês, alguns debates a respeito e atividade da vendinha.

Nesta questão o objetivo foi identificar as disciplinas e/ou conteúdos, atividades que para os educandos estabelecem relação com o trabalho. Considerando a especificidade de cada grupo de escolas, as disciplinas indicadas se diferenciam e trazem uma relação com o trabalho que foge à relação instrumental apenas, ou seja, aparecem disciplinas e atividades que possibilitam o tratamento da categoria trabalho em suas dimensões cultural, social, política e econômica.

#### Categoria 2 - Conteúdos específicos que estabelecem relação com o trabalho

Segundo os educandos, na disciplina de Matemática, os conteúdos que estabelecem relação com o trabalho são as contas, porcentagem que estão presentes no dia-a-dia e medida de área que utilizam na roça; também foi citado cálculos em circunferência, calcular perímetro; bem como conteúdos que levam a compreensão de toda a contabilidade dos produtos que são comercializados. Verifica-se uma referência aos

conteúdos de matemática ressaltando a relação dos mesmos com o dia-a-dia, com o mercado de trabalho e com o trabalho na roça.

Na disciplina de Prática Agrícola indicaram o aprendizado de conteúdos sobre a produção de alimentos saudáveis, sem o uso de agrotóxico nas plantas, pois fazem mal a saúde e também como trabalhar com a terra sem prejudicar o solo e utilizar o adubo orgânico; cultivo de sementes e uso de equipamentos de primeiros socorros,

Na disciplina de Português indicaram que aprenderam: pronunciar melhor as palavras, pontuação, copiar na linha certa. Qual seria a relação com o trabalho aqui? A de melhorar a comunicação no ambiente de trabalho? Saber escrever, tendo em vista as diversas situações de escrita que podem ocorrer no ambiente de trabalho?

Na disciplina de Geografia indicaram: as atividades dentro de sala que abordaram os temas que se relacionam com o mundo do trabalho como, por exemplo, aquecimento global e reciclagem. Também indicaram a internet que facilitou muito o mundo do trabalho, até mesmo nos trabalhos escolares.

Aqui, as temáticas indicadas, em uma análise geral, parecem não estabelecer relação estreita com o mundo do trabalho. Por que então os educandos as mencionam? Quais relações aquecimento global e reciclagem estabelecem com o mundo do trabalho? Seriam as transformações ambientais que os processos de trabalho causam a partir do momento que a produção e o consumo aumentam? O entendimento da categoria trabalho aqui vai além de uma atividade que produz mercadorias, mas que também transforma o ambiente, trazendo problemas para o mesmo?

Na disciplina de Artes indicaram o trabalho com artesanato. A dimensão que aparece aqui seria a da produção de uma possível mercadoria ou de uma atividade na qual o homem age sobre a natureza e a transforma? Uma atividade criadora na qual ele coloca em ação mente e físico na transformação da natureza em um objeto de uso, em uma mercadoria?

Segundo os educadores, os conteúdos das disciplinas que estabelecem relação com o trabalho são:

Em Matemática foram indicados os seguintes conteúdos: gráficos de retas e setores, que visam trazer informações de interpretações de diversas situações, por exemplo: distribuição da população de uma determinada comunidade; relação da produção de determinado produto em relação à degradação do meio ambiente; distribuição das terras

de uma determinada região ou país, etc.; distribuição da riqueza populacional, etc., distribuição demográfica e outros; porcentagem que busca desenvolver concepções de forma a acompanhar, numa linguagem matemática, como se dá o desenvolvimento de determinados assuntos, como, por exemplo: Economia – quanto reduziu ou aumentou determinado preço, numa visão de porcentagem; distribuição de adultos e crianças do assentamento.

Em Horticultura foram indicados: Agricultura Sustentável e Meio Ambiente com trabalhos práticos e com os seguintes objetivos: levar o educando a se responsabilizar mais com os projetos da agricultura e conscientizar-se sobre a importância da conservação do meio ambiente.

Em História foram indicados: Os imigrantes em Minas Gerais e atividades desenvolvidas de pesquisa de campo sobre a Lei de Terras, divisão de terras, trabalho livre e trabalho escravo e transição para o Capitalismo.

Em Geografia<sup>90</sup> foram indicados: Meio Ambiente e Trabalho que se dá através do trabalho sustentável de forma que não venha a trazer degradação ao ambiente; globalização e trabalho com o foco na inserção do jovem no mercado de trabalho, considerando as dificuldades e a concorrência.

Para os educadores vários conteúdos trabalhados estabeleceram relação com o trabalho. Desde conteúdos que objetivam o domínio de procedimentos, como no caso de alguns conteúdos da matemática, como aqueles que visam à aquisição de conceitos e atitudes, tratados a partir, por exemplo, das temáticas: Agricultura sustentável, meio ambiente, trabalho livre/trabalho escravo, ou seja, revelam uma compreensão da categoria trabalho enquanto atividade produtora de bens materiais e sociais, atividade que se desenvolve no processo de transformação natural e social nas diversas relações que são estabelecidas entre homem-natureza-sociedade-homem.

Mas em que sentido estes conteúdos se diferenciam dos conteúdos da escola convencional? A resposta a esta questão retoma as análises apresentadas nas categorias anteriores que, em geral, levam a considerar que sem uma práxis pautada nos princípios filosóficos e pedagógicos defendidos pelo MST, que faça a articulação das ações de todos os sujeitos educadores do Movimento em todas as escolas em um sentido comum e integrado com a comunidade; sem articular a relação trabalho-educação ao grande

---

<sup>90</sup> Em entrevista concedida à pesquisadora no dia 10 de setembro de 2009.

enfrentamento posto atualmente entre o capital e o trabalho e, principalmente, em relação à dimensão desta questão Reforma Agrária x Agronegócio, agricultura familiar, bem como a falta de formação dos educadores no sentido de como estabelecer disputa interna com o projeto do Estado no interior das escolas, esses conteúdos não apresentam diferenciação em relação ao tratamento que é dado aos mesmos na escola convencional.

Na experiência da Escola-Comuna, segundo Pistrak (2009) e, também, no Dossiê MST-escola, a relação trabalho-educação, considera as atividades diversas de administração e limpeza da escola, oficinas e unidades de produção, a relação dos conteúdos das disciplinas com os mesmos e com a fábrica (na Escola-Comuna) e com as diversas dimensões (política, social, cultural, econômica, etc.) da categoria trabalho na sociedade. Outra questão é que na Escola-Comuna, esta relação pressupõe o questionamento do modo de produção capitalista, bem como a necessidade de superação da mesma. Não foram identificadas tais questões nas entrevistas e nos momentos de observação nas escolas.

### Categoria 3- Recursos didáticos e a relação com o trabalho

Os recursos didáticos que continham conteúdos e possibilidades de relação com o trabalho, segundo os educandos, foram: Livros didáticos, filmes e revistas, revista Semeando, atividades no quadro, textos, palitos, litros descartáveis, casinhas de madeira.

Não foi feita análise detalhada destes recursos didáticos indicados pelos educandos, pois não era esse o objetivo. Mas ressalta-se que vários tipos de recursos foram indicados e isso é positivo não só pela variedade, mas pelas características de cada recurso e pelas diversas possibilidades de abordagens da temática. Porém, percebe-se que a maioria destes recursos não atende à discussão sobre o trabalho na terra na perspectiva apontada no projeto de educação do MST, ou seja, se esta discussão aparece, ela depende da formação do educador. Daí a necessidade de um investimento significativo nesta formação.

Segundo os educadores, os recursos são os seguintes: livros de 5ª, 6ª e de 7ª série da escola tradicional; metodologia que contextualiza os assuntos relacionando-os à realidade; apresentação dos temas, discutindo-os em forma de trabalhos de grupos; apresentações em forma de seminário; Cartilhas didáticas da (o): CONCRAB,

EMATER, IBAMA, SEBRAE, Pastoral da Criança; Internet; enxadas, pás, regadores, foices e facão; revistas, filmes e textos paradidáticos; cascas, folhagens, sementes, fibras de bananeira, etc.;

Os recursos mencionados são vários e indicam possibilidades de exploração, diversas e ricas, de cada recurso, não só pela sua característica, mas também pela abrangência, ou seja, desde recursos do meio ambiente, como também de material impresso e internet.

#### Categoria 4- Capacidades e habilidades adquiridas na relação trabalho-educação estabelecida na escola

As habilidades adquiridas com os conteúdos que apresentam relação com o trabalho, segundo os educandos, foram: como lidar com o solo e divisão de contas; pesos e medidas; como trabalhar com o solo, os cuidados com agrotóxico para trabalhar na terra.

Em relação à disciplina de Horticultura Básica, na entrevista com o grupo de alunos do 6<sup>o</sup><sup>91</sup> e do 9<sup>o</sup><sup>92</sup> ano do Ensino Fundamental, todos disseram que gostam da disciplina e que aprendem a: cortar canteiro, fazer manejo da terra, semear, limpar e cuidar das hortaliças; levam o que aprendem para suas famílias e o que produzem ajuda a escola, pois esta não precisa comprar verduras e hortaliças para a merenda.

Esta disciplina foi inserida no currículo com o objetivo de concretizar o princípio da relação da educação com o trabalho no campo e, nesse sentido, nas observações das aulas que e na entrevista com os alunos, percebe-se que além de gostarem, os alunos se envolvem nessas atividades.

Segundo os educadores os alunos aprendem, desde cedo, o valor que os trabalhadores rurais têm, aprendem a cultivar de forma correta o solo, respeitando os limites que há entre o homem e meio ambiente. Eles são preparados para manterem o interesse pela terra; sabem como foi feita a Lei de Terras, a divisão de terras no Brasil; compreendem o que é o trabalho livre e o trabalho escravo.

---

<sup>91</sup> Entrevista com grupo de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental concedida à pesquisadora no dia 15 de outubro de 2009.

<sup>92</sup> Entrevista com um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental concedida à pesquisadora no dia 15 de outubro de 2009.



Qual a importância de saber o valor dos trabalhadores rurais? Qual a importância de saber cultivar de forma correta o solo, respeitando os limites que há entre o homem e o meio ambiente? Qual a importância de, no caso de um filho de trabalhador rural, querer se manter na terra? Que valores, conteúdos disciplinares, atitudes e comportamentos essas aprendizagens suscitam? Que relação essas aprendizagens têm com o trabalho e que dimensões estão sendo discutidas? Qual a importância para a formação de uma pessoa, que ainda está no Ensino Fundamental, conhecer a Lei de Terras e o processo de divisão e apropriação de terras no Brasil? Porque saber a diferença entre trabalho livre e trabalho escravo? Que valores e atitudes estes conhecimentos produzem no sujeito? Estes conteúdos provocariam uma compreensão do trabalho no seu sentido social e histórico? Provocariam a compreensão da terra como um bem coletivo, que tem um valor social que precede o valor comercial?

Qual a contribuição de uma educação que responde a estas questões para a conscientização acerca dos problemas da realidade na qual se vive, da necessidade de transformação dessa realidade e da tomada de consciência de classe? Ao possibilitar a problematização destas questões, abrem-se possibilidades de um entendimento da categoria trabalho para além da sua perspectiva de produção de mercadoria. Porém, percebe-se que na falta de uma articulação das questões, temáticas e conteúdos aqui apresentados pelos educadores, com o projeto comum do Movimento, perde-se no tocante à compreensão da categoria trabalho de forma ampla e, como apresentado por Freire, Pistrak e Gramsci, em unidade com a realidade e a cultura para uma formação integrada que possibilite a transformação. Alguns educandos entrevistados, quando perguntados sobre os motivos pelos quais estão na escola e o que estão aprendendo, assim se expressaram:

Para mim é muito importante. Eu acho que é muito importante porque a gente tem que estar sempre por dentro de alguma coisa, por exemplo, a importância da escola, a gente aprende, o que eu já falei, que é se relacionar melhor com as pessoas, a gente aprende a como lidar com aquilo que a gente mexe, planta, colhe, que tem que vender, saber fazer os cálculos. Se você não tem o estudo, você não vai saber como movimentar aquilo que você ganhou. Por exemplo, você não sabe quanto você gastou, quanto que você vendeu, quanto que você tem de lucro (Trabalhadora rural/Acampada/Educanda da EJA – I segmento).<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 10 de julho de 2009.

Em relação à escola, eu estudo porque hoje a gente tem que acompanhar um pouco como e que está o povo lá fora. Até para você manter a roça você tem que ter estudo, entendeu? Então não adianta você estar na roça, começar a trabalhar e de repente tem um negócio lá que depende de você fazer uma leitura, fazer uma conta e você não sabe. Então você tem que ir para a escola para você pegar um pouco (...). Às vezes você não precisa formar, ganhar dinheiro (...) você precisa acompanhar o que está acontecendo lá fora, principalmente a gente que está encostado em Valadares. Para acompanhar o pessoal lá, principalmente da leitura. Você tem uma mercadoria para vender e para você vender ela você tem que ter estudo, uma contabilidade (...), uma grande produção para você vender lá, geralmente a gente vende mais leite aqui. (...) (Trabalhador Rural/Assentado/educando da EJA II segmento).<sup>94</sup>

Em relação à Questão 1(Tabela 1): Você vem para a escola para: (você pode marcar mais de uma opção), as respostas mais indicadas foram: Se formar enquanto pessoa, ser humano, conhecedor de seus direitos e deveres na sociedade enquanto cidadão; para adquirir uma profissão; capacitar-se para o mundo do trabalho no campo e adquirir conhecimentos relativos aos conteúdos escolares do Ensino Fundamental. Assim, percebe-se que os educandos procuram a escola para além do adquirir uma profissão ou conhecimento, mas também, para uma formação humana, cidadã e para aquisição de capacidades para o mundo do trabalho no campo.

Em relação às capacidades aprendidas na escola e utilizadas no trabalho no campo, um educando diz que uma delas é a capacidade de planejar e assim se expressa:

Na roça você tem que planejar sim, você tem que planejar o que você vai ter lucro. No meu caso, por exemplo, eu olhei aqui a minha área e planejei, eu planto banana, eu vendo, então eu planejei, eu formei uma quadra. (...) Então foi o meu planejamento e aí eu vou ganhar tempo(...) e aí se eu for plantar outra coisa, eu não tenho tempo (Trabalhador rural/assentado e educando da EJA II segmento).<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 23 de agosto de 2009.

<sup>95</sup> Entrevista concedida à pesquisadora no dia 23 de agosto de 2009.

### Categoria 5: Outros aspectos da prática educativa que estabelecem relação com o trabalho

Em relação aos outros aspectos da prática educativa na disciplina, que estabelecem relação com o trabalho, as respostas foram: levar para a sala de aula assuntos relacionados ao meio em que vivem; desenvolver assuntos de contribuição para uma vida mais saudável e trabalhar projetos que estimulem os alunos a se entusiasmarem e buscar mais informações; o uso que alguns educandos fazem do que produzem nas aulas de artes como fonte de renda; projeto coleta de dados sobre a produção do Assentamento Aruega.

Os diversos conteúdos indicados como aqueles que estabelecem relação com a temática trabalho e com o mundo do trabalho, revelam uma compreensão da categoria trabalho para além de uma atividade produtora de mercadoria, mas uma atividade que compreende uma dimensão cultural, que visa à produção de valores de uso e que transforma homem e meio natural e social.

A compreensão da categoria trabalho, nessa perspectiva, para alunos do Ensino Fundamental e da EJA, pode abrir possibilidades de compreensão de outras questões que envolvem problemas de ordem social, ambiental, econômica, cultural, ética, enfim, ampliar o processo de formação ao promover o debate de questões que envolvem o trabalho no mundo atual. Porém, não se observou, nos dados coletados, referências às discussões em torno do conflito capital-trabalho na sociedade capitalista, nem em relação ao embate com o agronegócio que o MST realiza atualmente.

Enfim, a análise dos dados da pesquisa empírica sobre a pedagogia da relação trabalho-educação no Projeto Político-Pedagógico do MST, levou às seguintes questões: ao indicarem as disciplinas de: Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Práticas Agrícolas, Horticultura, Educação Religiosa e Inglês e atividades como vendinha e o Projeto de Tempo Integral, os educandos apresentam uma compreensão da relação trabalho-educação para além de preparação técnica e instrumental para o trabalho, mas de apreensão dos conteúdos sociais e culturais, sem, no entanto, considerar o conflito capital-trabalho e terra posto no contexto atual, o que levaria a uma discussão dos aspectos que envolvem as questões políticas e econômicas ligadas ao trabalho na sociedade capitalista.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico, percebe-se que, ao proceder à análise da construção e execução cotidiana do seu Projeto Político-Pedagógico, os educadores indicam que compreendem que essa relação escola-assentamento-luta pela terra deve se dar de forma integrada. Porém, existem dificuldades para a sua concretização que se devem à organização geral do assentamento, bem como da própria escola, mas mesmo tendo consciência destas dificuldades, não se percebe movimentos concretos para saná-las.

A relação com as secretarias municipais e estaduais de educação revelam alguns problemas no que diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico que está sendo implementado. As diretrizes oficiais em alguns momentos chocam com as diretrizes do MST. Não seria uma contradição propor uma educação radicalmente diferente na estrutura que se quer mudar? Que possibilidades e avanços essa “cooperação” entre Estado e MST traz no que diz respeito aos princípios filosóficos e pedagógicos defendidos pelo MST? Ou está correto este caminho se se quer na estrutura liberal burguesa de educação propor e promover mudanças para uma escola voltada para a classe trabalhadora?

Outras dificuldades comuns às escolas pesquisadas foram: separação entre conteúdos da formação humana integral advinda do projeto do MST e capacidades e descritores advindos do projeto do Estado, ou seja, não existe uma articulação entre esses dois projetos, promovendo certo conflito entre as orientações das secretarias estaduais e/ou municipais de educação e as orientações do projeto de educação do MST; pouca participação da família na escola, por um lado devido ao fato de que este fenômeno se dá em todas as escolas no país e no mundo, mas por outro, nos assentamentos, isso se deve em função de uma desarticulação dos próprios assentados, dos espaços existentes para cuidarem dessa articulação, como por exemplo, os núcleos de educação, as associações no interior dos assentamentos, que não estão promovendo discussões sobre a educação e a escola; falta de formação dos professores que não são militantes do MST sobre os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento; falta de recursos pedagógicos, dentre eles materiais do Movimento sobre a sua proposta de educação, tanto recursos didáticos para os alunos, como recursos didáticos para a formação dos educadores; falta de uma coordenação pedagógica nas escolas que dê conta de coordenar e articular o trabalho de formação dos educadores e da própria execução do PPP à luz dos princípios filosóficos e pedagógicos do MST; a fragilidade da relação de

crianças e jovens com a terra e com a luta pela terra, requerendo um processo formativo pautado no resgate das raízes dos Sem Terra e da construção dessa identidade Sem Terra.

## CONCLUSÃO

Partindo do **tema/problema** de pesquisa: a necessidade de apreender os aspectos pedagógicos que envolvem a relação trabalho-educação ao se tomar o trabalho como princípio educativo, a presente tese teve como objetivo geral contribuir com os estudos sobre a relação trabalho-educação, priorizando a dimensão pedagógica dessa relação e como objetivos específicos: identificar e analisar os princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a discussão acerca do trabalho como princípio educativo, principalmente, daqueles de referência do MST e dos teóricos brasileiros da linha trabalho-educação e analisar os princípios filosóficos e pedagógicos que envolvem a relação trabalho-educação na experiência pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Como **hipótese** tinha-se que é na relação trabalho-educação que se encontram contribuições mais significativas para a construção de uma educação voltada para o trabalhador, tendo em vista o seu processo emancipatório, bem como a construção de uma sociedade mais justa. Outra questão era que tal discussão configura-se como necessária, tendo em vista dar continuidade ao movimento de análise e debate sobre a educação, tomando por referência o pensamento marxiano e marxista<sup>96</sup> e atualizando esta discussão a partir do contexto brasileiro. Nesse sentido, as questões inerentes à temática e que nortearam a pesquisa, foram: Que aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos têm sido apresentados pelos teóricos brasileiros que defendem o trabalho como princípio educativo? Como se constitui uma prática pedagógica que toma por referência o trabalho? Que implicações têm, para a formação do homem, uma prática pedagógica baseada no trabalho como princípio educativo? Quais fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos norteiam a experiência pedagógica do MST? Como os princípios filosóficos e pedagógicos se concretizam na prática pedagógica do MST? Como se concretiza a síntese pedagógica das pedagogias no MST? Quais as representações dos sujeitos envolvidos na experiência de educação do MST sobre esse processo de formação?

---

<sup>96</sup> Usa-se o termo marxiano em referência às obras de Marx e, também, aos textos escritos por ele em parceria com Engels e o termo marxista em referência aos teóricos que têm feito a discussão sobre a educação, tomando o pensamento de Marx como referência.

Portanto, pretende-se aqui, referenciando-se nesses aspectos acima mencionados, apresentar algumas conclusões sobre a pesquisa que aqui se apresenta.

No que se refere ao tema/problema, o capítulo 1: o percurso da pesquisa teórica e empírica e os procedimentos metodológicos apresentaram os estudos de Trein e Ciavatta (2003), Machado (2005) e Ribeiro (2005) que discutem a atualidade e pertinência da temática trabalho-educação, bem como a necessidade de aprofundar a discussão em torno dos seguintes temas: Trabalho e educação nos movimentos sociais, tentando responder, por exemplo, as seguintes questões: Quais as propostas que emergem da sociedade brasileira e que se contrapõem ao modelo vigente? Que tipo de desenvolvimento estaria contido nas propostas que vêm sendo elaboradas pelos trabalhadores, através do movimento social organizado (sindicatos, MST e administrações municipais de corte democrático popular?) Em relação a este ponto, considera-se que esta tese cumpriu o objetivo de trazer a experiência do MST para análise e reflexão, ressaltando que tal análise se deu em escolas do movimento em Minas Gerais, o que se constituiu como novo nas pesquisas sobre trabalho-educação no MST.

Quanto à hipótese formulada no início da pesquisa, considera-se que mesmo com algumas dificuldades, o projeto de educação em construção pelo MST, compreende aspectos filosóficos e pedagógicos que buscam a construção de uma educação voltada para a emancipação do trabalhador e de uma sociedade mais justa.

Em relação ao debate em torno do referencial marxiano e marxista sobre educação, considera-se que a análise aqui realizada, a partir do referencial marxiano e marxista, recolocou questões já discutidas e trouxe novas questões acerca da relação trabalho-educação, tentando traduzir pedagogicamente alguns aspectos filosóficos dessa relação.

A discussão sobre o conflito capital-trabalho no campo e na cidade, no contexto do neoliberalismo atual, realizada no segundo capítulo, apreendeu que no período contextualizado, ou seja, de 1980 a 2010, o processo de desenvolvimento do capitalismo, desde o final da década de 1970, tem intensificado o processo de exploração da força de trabalho no campo e na cidade.

O processo de subsunção do campo à cidade, no contexto da industrialização moderna, se repete atualmente sob novas formas. O desenvolvimento capitalista atual estabelece um entrelaçamento entre as economias campesinas e urbanas e, nesse processo, os

valores culturais, sociais e econômicos urbanos têm se sobressaído, uma vez que são orientados pelos interesses de reprodução do capital. Tal processo coloca a necessidade de união entre os trabalhadores do campo e da cidade para o enfrentamento dos problemas e construção de uma sociedade melhor.

A década de 1980, por exemplo, significou para a classe trabalhadora brasileira do campo e da cidade a perda não só de postos de trabalho, como de direitos sociais, de estabilidade e condições de trabalho, como consequência de um período fortemente recessivo. Além disso, o “pacto político de 1984” que deixou de fora os trabalhadores conduziu o Brasil a um período mais “democrático”, porém apoiado na agenda neoliberal.

Já década de 1990 compreendeu uma desestruturação do mercado de trabalho com a desaceleração do assalariamento e proliferação de diversas formas de contratação de trabalhadores, terceirização, flexibilização da mão-de-obra e aparecimento do desemprego estrutural. Para a agropecuária a política foi de redução de recursos públicos, sucateamento e exposição do setor agrícola à concorrência externa, aproximando o setor agropecuário empresarial do agronegócio.

O governo de FHC intensificou o processo de subsunção do trabalho e da política econômica brasileira à agenda neoliberal e colocou a questão agrária no âmbito do mercado, instituindo o conceito de “novo mundo rural”. (FERNANDES, 2003)

A crise dos anos 2000 piora as condições dos trabalhadores do campo e da cidade. Iniciada no estouro de uma bolha imobiliária nos Estados Unidos, a crise se insere no processo complexo de globalização crescente da especulação financeira que tem se manifestado desde o final da década de 1970. Nesse sentido, há uma contração do capital produtivo e expansão do capital especulativo com fortes consequências para o trabalho.

Uma vez que é baixo o investimento em produção, intensifica-se, através de várias formas, o trabalho. A intensificação do trabalho na última década, demonstrada aqui através da obra de Dal Rosso (2008), bem como a visão geral possibilitada por Pochmann (2008) sobre o trabalho e emprego nas décadas de 1980, 1990 e 2000, mostram que as estratégias do capital para explorar, intensificar, terceirizar o trabalho, tendo em vista a contínua exploração da mais-valia, adquiriram novas formas e relações no interior do processo produtivo e na sociedade em geral.



Mas mesmo com a intensificação do trabalho e com as condições precárias de sua realização, este ainda se constitui, contraditoriamente, como mediação de primeira ordem e constituinte do processo de sociabilidade humana (LUKÁCS, 1979). Nesse sentido, a tese da não centralidade do trabalho é derrubada, não apenas com os argumentos de que os teóricos da mesma confundiram trabalho e emprego, mas também pela intensificação do trabalho no contexto atual do capitalismo, no qual, essa intensificação resulta de um conjunto de ações que combinam e/ou diversificam estratégias de organização da produção (do taylorismo-fordismo para o toyotismo), de relações de trabalho homem-máquina-instrumentos-homens (tarefas-função), de conceitos e práticas sobre a formação dos trabalhadores (qualificação x competência) e de formas de trabalho (part-time, terceirizado, formal, informal); bem como, com estratégias de articulação de setores da sociedade com os governos, que tomam a educação como um dos meios para a concretização do objetivo de intensificação da extração da mais-valia através do trabalho, quando esta configura-se como a defensora e concretizadora do ideário pedagógico orientado para o trabalho produtor de mercadoria.

Quanto à questão agrária, considera-se que a intensidade das ações dos movimentos sociais que lutam pela Reforma Agrária, principalmente o MST, foi fundamental para o avanço do debate e da luta pela reforma agrária no Brasil; mas verifica-se, também, que as políticas dos governos de favorecimento econômico e político-social ao agronegócio foram intensificadas, bem como as ações violentas contra os militantes dos movimentos sociais do campo. Nem mesmo o governo Lula, que se apresentou como um governo mais sensível às causas sociais conseguiu realizar uma Reforma Agrária que mexesse na estrutura fundiária e reduzisse a violência no campo. Ressalta-se, porém, que o MST trouxe para o cenário político brasileiro um jeito novo de fazer movimento social com uma organicidade e inserção na sociedade, através das atividades públicas, principalmente as Marchas. Mas considera-se que o Movimento precisa pressionar mais o governo, tendo em vista, a realização do modelo de reforma agrária que defende.

Em relação à discussão apresentada sobre o trabalho e a ontologia do ser social, buscou-se apresentar a dimensão ontológica do trabalho como um fundamento para a relação trabalho-educação, ou seja, para Marx (2002), trabalho constitui-se em processo de transformação da natureza pelo homem, que também se transforma ao imprimir suas capacidades físicas e intelectuais na tentativa de dar utilidade aos recursos da natureza para a vida humana. Porém, na sociedade capitalista, ao vender sua força de trabalho, o

trabalhador aliena a sua essência (dimensão ontológica do trabalho), em uma existência alienada (dimensão capitalista do trabalho). E se para Marx, segundo Vasquez (2007), a essência do homem é o trabalho, que na sua existência na sociedade capitalista se aliena em função da subsumção do trabalho aos interesses do capital, cabe aos homens negarem essa existência e se reapropriarem da essência humana negada e apropriada pelo capital. É, portanto, para o processo de conscientização das condições de exploração pelo/do trabalho no capitalismo, que uma educação que integra trabalho-educação pode contribuir. Nesse sentido, enquanto mediação de primeira ordem e enquanto atividade puramente humana, o trabalho possui, na sua gênese, uma dimensão ontológica, na qual se encontra a realização, a ontocriação, a relação capacidade intelectual e manual, enfim, uma atividade na qual o homem com seu corpo e sua mente transforma a natureza e se transforma, apesar de se considerar que mesmo aqui, alguma coisa de desconfortável, de negativo, pode ocorrer.

Já a dimensão negativa/deformadora/destrutiva configura-se no trabalho escravo ou no emprego assalariado subsumido ao capital, uma vez que em ambos existe o patrão que extrai sem pagamento ou paga em valores, na maioria das vezes inferiores, o trabalho de alguém.

É nesse sentido que a relação trabalho-educação, ao tomar o trabalho como eixo articulador do processo formativo, pode levar à compreensão dos aspectos alienantes do trabalho. Como mediação de primeira ordem em torno da qual se organizam mediações de segunda ordem, como por exemplo, a política, a cultura e a educação, ao ser problematizada, analisada e refletida, a categoria trabalho pode explicitar as contradições da sociedade capitalista e as possibilidades de sua ruptura. Foi esta a questão que orientou a discussão aqui apresentada sobre a dimensão ontológica do trabalho, bem como a defesa de que se faz necessário compreender a categoria trabalho na sua complexidade, totalidade, historicidade, contraditoriedade e no movimento de transformação do mundo do trabalho e da vida, não apenas para o conhecimento desta categoria, mas tendo em vista buscar outra(s) sociabilidades no/do trabalho, a partir do processo formativo escolar e não escolar.

Retomando Frigotto (2009), as nossas crianças e jovens necessitam compreender esta categoria como produtora de valores de uso para atender primeiramente as necessidades básicas de todos os seres humanos, ou seja, precisam reconhecer no trabalho a sua dimensão ontocriativa e social, rompendo com a pedagogia do trabalho que tem se

preocupado mais com a formação de profissionais competentes para a reprodução do capital e incompetentes para a produção da vida digna e emancipada.

Sendo assim, a discussão apresentada no quarto capítulo buscou analisar as experiências de Escola do Trabalho do mundo moderno. Se o princípio pedagógico era a atividade/experiência/trabalho, as escolas do trabalho de versão americana, social democrata e socialista se orientaram em torno desse princípio.

Mas foi a experiência socialista, que tomou as ideias de Marx por referência e se diferenciando das outras escolas do trabalho, compreende o trabalho como princípio educativo inserido na luta pela transformação social e construção do socialismo. Nesse sentido, pressupõe uma educação para a emancipação humana, ampliando o conceito de educação para o de formação que inclui os processos educativos escolares e os processos formativos que ocorrem na sociedade em geral. Dessa forma, trabalho aparece como conteúdo sócio-político-econômico-cultural-ético-estético-pedagógico e inserido na luta pela transformação social, o que leva à práxis humana revolucionária. Sendo assim, apontou-se, com base, principalmente em Vasques (2007) e Sousa Junior (2010), a categoria da Práxis como a base do processo formativo marxiano.

Portanto, a relação trabalho-educação na perspectiva socialista se orienta pelos seguintes princípios filosóficos: o ser humano é um ser ativo que reflete e age; a educação é um processo de formação que integra educação intelectual, tecnológica e corporal com o objetivo político de recolocar o trabalhador no controle do processo material e simbólico da sociedade e é, também, promoção da ação consciente e ativa na realidade na perspectiva da práxis social transformadora; o homem e a natureza estão em constante interação, processo esse no qual ambos se transformam; a produção material é que determina as ideias e é preciso transformar o modo de produção material para se concretizar a transformação da sociedade. Outra questão de ordem filosófica, é que é a práxis humana, como oposição a toda filosofia idealista, que leva em conta a realidade na qual os homens vivem e na qual fazem história. Portanto, para a relação trabalho-educação na perspectiva socialista e da emancipação humana, são esses princípios filosóficos que dão sustentação.

Quanto à pedagogia da relação trabalho-educação na perspectiva socialista, uma vez apoiada nos princípios filosóficos acima, teria como aspectos pedagógicos centrais os seguintes: relação teoria-prática, tomando a realidade/atualidade como ponto de partida e de chegada, na perspectiva da práxis social; integralidade curricular, apoiada na forma

organizacional do Sistema do Complexo, que articulando os conhecimentos em temáticas, possibilitaria a integração dos conhecimentos entre si e com a realidade; a autogestão que se apoia na auto-organização e no coletivismo e o método dialético que apresenta a possibilidade de análise da realidade considerando sua heterogeneidade, historicidade, contraditoriedade e dinamicidade.

Sendo assim, em relação à questão: Que aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos têm sido apresentados pelos teóricos brasileiros que defendem o trabalho como princípio educativo?, verificou-se que os teóricos da linha trabalho-educação, bem como do MST, tem se orientado pelos princípios filosóficos e pedagógicos da experiência socialista de educação.

Quanto à pedagogia da relação trabalho-educação ou como se constitui uma prática pedagógica que toma por referência o trabalho?, defendida pelos teóricos brasileiros apresentados na tese, os aspectos pedagógicos centrais são: a relação teoria-prática, na perspectiva da práxis social; a integralidade curricular, como uma das possibilidades de relacionar teoria-prática a partir da realidade; a avaliação como processo contínuo e diagnóstico; o Projeto Político-Pedagógico como necessário para a articulação dos sujeitos em torno da organização do trabalho pedagógico da escola de forma coletiva e democrática, bem como desta com a comunidade e sociedade em geral e o método dialético como possibilidade de apreensão das contradições da realidade.

Nesse sentido, quanto à questão: Que implicações têm, para a formação do ser humano, uma prática que toma por referência o trabalho? Considera-se que a resposta principal é a possibilidade que se apresenta de ao conhecer as contradições do trabalho e do mundo do trabalho, construir intervenções no sentido de superar as contradições da sociedade capitalista e buscar a ruptura com a mesma, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa que não se oriente pela e para a reprodução do capital.

Ao tomar o trabalho como categoria sócio-pedagógica, para além de preparar tecnicamente os educandos para o trabalho, o objetivo é preparar sujeitos, cidadãos atuantes no processo de transformação da sociedade, tomando como uma das estratégias o questionamento à estrutura da sociedade capitalista, o modo de produção e suas relações de produção.

Quanto à questão: Quais os fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos que norteiam a experiência pedagógica do MST? A pesquisa aqui realizada leva às

seguintes considerações: quanto ao fundamento político, primeiramente tem-se que o MST nega a escola oficial e faz a denúncia de que esta, não é feita, nem organizada para os trabalhadores e propõe, no interior da escola negada, construir a escola dos Sem Terra, que também pode ser a escola de todos os trabalhadores do campo e da cidade. Sendo este desafio, motivo de alguns entraves detectados na experiência em construção nas escolas pesquisadas. Assim, o elemento político novo é a construção de uma escola para a classe trabalhadora do campo e da cidade.

Aliada a esta dimensão política, acresce o fato de que o Movimento compreende a luta pela escola como parte da luta pela terra, ou seja, a educação é parte do processo de formação dos Sem Terras para o enfrentamento da luta pela Reforma Agrária. Sendo assim, os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, já apresentados, orientam-se tendo em vista: a formação dos trabalhadores Sem Terra para/pela luta pela terra e pela transformação da sociedade.

Quanto à questão: Como os princípios filosóficos e pedagógicos se concretizam na prática pedagógica do MST? A análise dos dados, organizada em categorias de análise, possibilitou aprender diversos aspectos, destacando-se os seguintes:

- . Concepção e prática de planejamento e avaliação: as práticas de planejamento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem estão em consonância com as teorias e práticas exercida nas escolas em geral.

- . Referencial teórico condutor da prática educativa dos educadores: por mais que são citados vários teóricos que defendem uma educação emancipatória, não existe um referencial teórico que estabeleça uma unidade dos educadores entrevistados em torno dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento.

- . Diretrizes Curriculares e Metodológicas: são várias diretrizes que orientam a construção curricular e a metodologia, mas predomina a disputa entre as diretrizes das secretarias de educação (estadual ou municipal) com as diretrizes do Movimento.

- . Relação teoria-prática: muitas atividades práticas mencionadas pelos educadores nas entrevistas buscam integrar os conhecimentos às necessidades e demandas dos assentamentos. Porém, as atividades estão desarticuladas do projeto pedagógico do MST, apresentado no Dossiê MST-escola. São atividades práticas desenvolvidas pelos educadores individualmente.

. Relação educador-educandos e educador-assentamento: são boas as relações e estas se dão em um ambiente harmônico e tranquilo.

. Concepção da relação trabalho-educação: predomina uma compreensão do trabalho enquanto atividade humana social e cultural e a preocupação de discutir o trabalho não apenas como uma atividade profissional, mas como atividade humana que se realiza no cotidiano da vida em geral, na família e no emprego. A esta ideia, os conteúdos, as atividades, os recursos didáticos e as capacidades a serem desenvolvidas se integram. Os elementos ausentes na concepção da relação trabalho-educação dizem respeito à compreensão do sentido político, econômico e social da categoria trabalho no contexto do conflito capital-trabalho da sociedade atual e, nesse sentido, a discussão sobre o trabalho no campo e as diversas formas de integração com as experiências de trabalho dentro dos assentamentos, seja cooperado ou não, bem como as dificuldades encontradas nos assentamentos, também não aparecem.

Porém, retomando Pistrak (2009) e Freire (2005), considera-se que as discussões em torno da relação trabalho-educação, mesmo apoiando-se numa pedagogia crítico-dialética e na concepção da formação integrada, ainda não explicitaram claramente que esta relação pressupõe a construção da autogestão e o debate intenso e constante sobre as contradições da sociedade capitalista que se traduzem nas diversas temáticas da realidade, às quais Pistrak (2009), chama de “Atualidades” e Freire (2005) de “situacionalidades” e que visam à revolução social.

Por mais que o Movimento busque concretizar os princípios filosóficos e pedagógicos que defende e que se articulam a uma concepção de educação emancipatória, na prática pedagógica cotidiana, eles não se constituem integrados ao processo formativo e em articulação com o trabalho desenvolvido pelos educadores em seu conjunto, ou seja, quando aparecem ou são mencionados, são ações isoladas.

Dessa forma, a categoria trabalho no Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista as dificuldades mencionadas, mesmo sendo considerada importante no processo formativo por educandos e educadores, aparece mais como conteúdo pedagógico do que como categoria sócio-político-pedagógica como referida em Marx, Pistrak e Gramsci e no documento MST-Escola, já citados. Sendo assim, ainda existe a necessidade de uma apreensão da categoria trabalho nas escolas pesquisadas, tendo em vista concretizar o que está proposto no próprio documento do MST.

Nesse sentido, a análise dos dados leva a inferir, que as dificuldades de concretização do que está proposto nos documentos se deve às próprias dificuldades organizativas dos assentamentos em relação ao trabalho cooperado; à desarticulação escola-comunidade apontada em algumas entrevistas; à disputa interna com o projeto educativo da secretaria de educação; à falta de uma discussão e apreensão coletiva do projeto pedagógico do MST por todos os educadores e de uma coordenação pedagógica que faça um trabalho de discussão e articulação do trabalho pedagógico da escola com os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento.

Pode-se, portanto inferir, também, que, se se toma a concepção marxiana de formação como referência no que diz respeito ao tratamento da relação trabalho-educação, as dificuldades dos assentamentos, acima mencionadas, estariam também dificultando o avançar na perspectiva dessa formação integrada, uma vez que esta não se dá apenas na escola e nem por leis, decretos e portarias. A pesquisa aqui realizada tentou apreender os aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos da relação trabalho-educação, mas existe, ainda, a necessidade da apreensão de como a integração conhecimentos-práticas educativas e práxis se constituem, tendo em vista uma Formação Integrada Emancipatória. Considera-se que o exposto nesta tese sobre a experiência da Escola-comuna e a experiência freireana, apontam diversas questões nesse sentido.

Sendo assim, as questões tratadas nesta tese servem como um ponto de partida para a análise dos aspectos pedagógicos que compreendem a relação trabalho-educação na tentativa de compreender os nexos possíveis entre conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos e práxis humana revolucionária. Mas ainda existe a necessidade de compreender, por exemplo, que ações educativas concretas possibilitam a práxis necessária para uma ação transformadora cotidiana das condições dos trabalhadores no campo e na cidade? Que estrutura curricular precisa ser construída, tendo em vista uma abordagem dos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos em consonância com as problemáticas que envolvem o trabalhador do campo? Que recursos didáticos precisam ser construídos que tragam os conhecimentos sobre o campo com as diversas problemáticas da realidade, sem preconceitos e conceitos deturpados em função dos interesses do capital? Que capacidades/objetivos precisam contemplar uma educação voltada para a emancipação do trabalhador do campo e da cidade?

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES, Ricardo (org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004

\_\_\_\_\_. *Os sentidos do Trabalho*. 5 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002

ARAÚJO, Silvia Maria; CIANALLI, Daniel Lopes. Trabalho e sobrevivência – o mundo da vida sobre ameaça: racionalidade ou irracionalidade? *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 289-313, mai/ago, 2006

BARREIRA, Luiz Carlos. A Educação Libertária nas páginas da Revista Educação (Lisboa, 1913). In.: *Educativa*, Goiânia, v.11, n.2, p.193-219, jul./dez. 2008.

BEINSTEIN, Jorge. *Capitalismo Senil – a grande crise da economia global*. Rio de Janeiro: Record, 2001

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004

CATTANI, Antonio David. (org.) *Dicionário Crítico sobre trabalho e tecnologia*. 4ª. Ed. Ver. ampl. Petropolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002

CHESNAIS, Francois. Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo. In.: SOUSA, Antônia de Abreu (et al). *Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores*. Fortaleza: Editora Senac Ceará; Edições UFC, 2008

CIAVATTA, Maria Aparecida; TREIN, Eunice. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez. 2003

COSTA, Sérgio. Esfera pública, redescoberta da sociedade civil e movimentos sociais. In.: *Novos Estudos CEBRAP*, nº 38, março 1994, pp. 38-52.



DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!:* a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008

DEWEY. John. *Democracia e educação*. Breve tratado de Filosofia da Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2 ed., 1952.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as reformas agrárias no Brasil. *OSAL*, año IX, n. 24 – outubro/2008.

\_\_\_\_\_. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações no campo brasileiro. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n.1, PP 11-27, jan/jun 2003

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a liberdade*. 9ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira/prefácio de Jacques Chonchol. 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FREITAS, Luiz Carlos. A Luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In.: PISTRAK, Moisey M. *A Escola-comuna*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*. V.14, n. 40 – jan/abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n.82, p. 93-130, abril 2003

GADOTTI, Moacir. *A história das ideias pedagógicas*. 8ª ed. São Paulo, Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. Perspectivas Atuais da Educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 2000

GBISLENI, Ângela Pena; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Trabalhador Contemporâneo e patologias por hipersolicitação. In.: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005,18(2), pp. 171-176.

GONTIJO, Claudio; OLIVEIRA, Fabrício Augusto de. *Subprime: os 100 dias que abalaram o capital financeiro mundial e os efeitos da crise sobre o Brasil*. Belo Horizonte, 2009

GONSAGA, Eliane Aparecida. *As lutas do MST em Minas Gerais: histórico e organização*. Monografia. Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa, MG, 2004

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. 1891-1937. *Cadernos do Cárcere*, volume 2, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho, co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000

GRAZIANO DA SILVA, José. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: UNICAMP. IE, 1996

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário de Filosofia*. 3ª ed. Ver. Ampliada – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996

KAUTSKY, Karl. *A Questão Agrária*. 3 ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980

KRUPSKAIA, Nájedela. Acerca de la escuela y la enseñanza politecnica. In. *Acerca de la educacion comunista: articulos y discursos*. Moscú, Ediciones en Lenguas Etranjeras, s.d.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.1153-1178, out. 2007

\_\_\_\_\_. Para estudar o trabalho como princípio educativo na universidade: categorias teórico-metodológicas – *tese apresentada como requisito parcial para concurso de professor titular*. Curitiba, 1992

\_\_\_\_\_. *Ensino de 2 grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

LENIN, Vladimir Illich. *Sobre educação*. Seara Nova, 1977, v.1

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Gyorgy. *Ontologia do ser social* – os princípios ontológicos fundamentais de Marx - tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979

MACHADO, Lucília. Trabalho e Educação como objeto de investigação. In. *Trabalho e Educação*, revista do Nete – jul/dez – 2005 - vol. 14 nº 2

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. In.: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n.70, p.353-372, set/dez. 2006.

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Ed. 34, 2005

\_\_\_\_\_. *Problemas da educação escolar*. Moscovo, Edições Progresso, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2006

\_\_\_\_\_. *Marx e a Pedagogia Moderna*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*. São Paulo: Editora Huatec, 1989

\_\_\_\_\_. *A Reforma Agrária e os limites da democracia na "Nova República"*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 19 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Livro I, volume 1)

\_\_\_\_\_. *Trabalho Assalariado e Capital*. 1 ed. São Paulo: Global Editora, 1980

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção por Jose Arthur Gianotti – 4. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Editora Moraes, 1978.

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

\_\_\_\_\_. Trabalho, Liberdade e Alienação na Educação: contribuições para um debate. In.: *Caderno do CEAS - Centro de Estudos e Ação Social*. Salvador: Centro de Estudos e Ação Social, 2001.

\_\_\_\_\_. Globalização e educação no campo e na cidade. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*. V.1, n.1, maio 1999, Sorocaba, SP: Uniso, 1999

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MST/ITERRA, *Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001* – Caderno de Educação n. 13. 2 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

NEVES, Magda de Almeida. Reestruturação Produtiva e estratégias no mundo do trabalho: as consequências para os trabalhadores. In: *Sindicalismo e negociação coletiva nos anos 90*. Antônio Moreira de Carvalho Neto e Ricardo Augusto Alves de Carvalho (org). Belo Horizonte: IRT da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1998.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. The civil society, between the political-estatist and the managerial universe. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v.18, n.52, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-092003000200010&In=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-092003000200010&In=en&nrm=iso) acesso em: 14 de July 2007. Pré-publicação.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34, jan/abr. 2007

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer Pesquisa Qualitativa*. Recife: Ed. Bagaço, 2005

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora et al. A concepção crítico-dialética na educação: alternativa à concepção do aprender-a-aprender, priorizada pela “pós-modernidade”? In.: MENEZES NETO, Antonio Julio...[et al]. *Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009

ORGANISTA, José Henrique Carvalho. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2001

PINHEIRO, Marina Brito. As Comunidades Eclesiais de Base e a conscientização política das mulheres: notas iniciais de pesquisa. *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Br.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. *A Escola-comuna*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009

POCHMANN, Marcio. O trabalho na crise econômica do Brasil: primeiros sinais. *Estudos avançados*. 23(66), 2009.

\_\_\_\_\_. *O emprego no desenvolvimento da nação*. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Claudio Oliveira; MENEZES, Roberto Goulart. Políticas públicas, pobreza e desigualdade no Brasil: apontamentos a partir do enfoque analítico de Amantya Sem. *Revista Textos e Contextos*, Porto Alegre, v.7, n 1, p.42-55, jan/jun 2008.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. Trabalho-Educação numa perspectiva de classe: apontamentos à educação dos trabalhadores brasileiros. In. *Trabalho & Educação, revista do Nete* – jul/dez 2005 – vol. 14 nº 2

ROSENFELD, Cinara L. Paradoxos do Capitalismo e Trabalho em Call Centers: Brasil, Portugal e Cabo Verde. In. *Caderno CHR*, Salvador, v.20, n.51, p. 447-462, set-dez, 2007.

RUMMERT, Sônia Maria. *Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In.: *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval.(Orgs). São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 223-274

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 38 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. In. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1231-1255, out. 2007.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA JUNIOR, Justino de. *Marx e a Crítica da Educação – Da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital*. Aparecida, SP: s & Letras, 2010

\_\_\_\_\_. Educação, trabalho e práxis: uma contribuição ao debate brasileiro sobre a politécnica. In.: MENEZES NETO, Antonio Julio...[et al]. *Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009

SINGER, Paul. A América Latina e a crise mundial. *Estudos Avançados*. 23 (66), 2009

SOARES, Rosemary Dore. *A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

STÉDILLE, João Pedro. *Questão Agrária no Brasil*, São Paulo: Editora Atual, 1997.

STÉDILLE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente - A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1ª Ed. 1999.

TEIXEIRA, Luiz Monteiro. *Educação e Sociedade: compromisso com o humano*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

TREIN, Eunice Schilling. *Trabalho, cidadania e educação: entre o projeto e a realidade concreta, a responsabilidade do empenho político*. Tese de Doutorado – área de concentração: educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis*. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 2002.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. (Coord.) *A crise global e o novo papel dos BRICS*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo. *Cad. Cedes, Campinas*. Vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago., 2007.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método dialético na didática*. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1991.

ZIMERMANN, Artur. Governos democráticos e as vítimas da luta pela terra. *Revista Autora*, julho – 7/2010.



## BIBLIOGRAFIA

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica – Nó da avaliação. In.: *Rev. Educ.Soc*, Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p.253-274.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *A educação básica e o movimento social – Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, n. 2

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J. , JUNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p.13-41

\_\_\_\_\_. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 131-164

BRASIL, Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Brasília, 2000.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge (orgs.) *Paulo Freire: um educador do povo*. 3 ed. São Paulo: Gráfica e Editor, 2002.

CARNOY, Martin. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

DE MASI, Domenico. *O Futuro do Trabalho: Fadiga e Ócio na sociedade pós-industrial*. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Editora da UNB, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 4 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2003.

FONSECA, Isabel Costa da. Estratégias de comunicação do MST para se inserir na esfera pública. In.: *Revista Brasileira de Inovação Científica em Comunicação, ano 1, n.1 – maio 2006*

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes,1995. p.77-108

\_\_\_\_\_. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.31-45, maio/ago. 1999 a.

\_\_\_\_\_. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1999b.

\_\_\_\_\_. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva - Florianópolis*, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GANDIN, Danilo. *Planejamento: como prática educativa*. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. *Vida, trabalho e conhecimento – Metodologia para elaboração coletiva e interdisciplinar do conhecimento fundado no trabalho como princípio educativo – uma contribuição para a formação de professor*. Tese de Doutorado – área de concentração: Didática – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1986.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 4 ed. São Paulo: Loiola, 1994.

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOLLING, Edgar Jorge, MOLINA, Mônica Castagna e FSC, Ir. Nery (Org.) *Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da Fábrica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação Profissional: Categorias para uma nova Pedagogia do Trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.19-29, maio/ago., 1999.

\_\_\_\_\_. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o Ensino Médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, Dagmar;

AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvania. *O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002a. p.15-32

\_\_\_\_\_. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: *REUNIAO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED*, 25, 2002b, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: 2002, 1 CD ROM.

LAUREANO, Delze dos Santos. *O MST e a Constituição*. Um sujeito histórico na luta pela Reforma Agrária no Brasil. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Socialismo, trabalho e educação: o trabalho como princípio educativo em Cuba*. Tese apresentada para o concurso de professor titular na Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1991.

MARKET, Werner. “Lean Production” – Uma revolução da forma de produção capitalista? A discussão alemã e internacional, sua implementação no Brasil e consequência para a formação profissional. *Educação e Sociedade*, nº 49, p.362-390, dez/1994.

\_\_\_\_\_. Educação profissional e competência – mudanças no mundo do trabalho e conceitos pedagógicos para o ensino técnico. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvania. *O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002a. p. 225-257

\_\_\_\_\_. (org). *Trabalho, qualificação e politecnia*. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Comunicação: Reflexões sobre um conceito dialético de competência. *Educação e Sociedade*, nº79, p.189-211, ano XXIII, agosto/2002b.

\_\_\_\_\_. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional. *Educação e Sociedade*, nº 72, p. 177-196, ano XXI, agosto/2000.

MARX, Karl. *Crítica ao Programa de Gotha*. São Paulo: Editora Livraria Ciência e Paz Ltda., 1984.

MENEGOLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que Planejar? Como Planejar?: currículo-área-aula*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000 – 159 p.

MAZZOTTI, Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Thomson, 1999.

MENEZES NETO, Antonio Julio [et al]. *Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MST, Setor de Educação. *Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária – Textos de Estudo*. Boletim da Educação – Edição Especial – número 11 – Setembro de 2006

MST, Setor de Educação. *Construindo o Caminho*. São Paulo: Secretaria Nacional, 1986

MST/ITERRA. *Alternativas de Escolarização dos Adolescentes em Assentamentos e Acampamentos do MST*. Cadernos do Iterra. Ano III – n. 8 – novembro de 2003

MST/ITERRA. *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das áreas de Reforma Agrária*. Documento Final do 1 Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária – Luziânia/GO, de 18 a 22 de setembro de 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990

NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania em Antonio Gramsci. In. BUFFA, Ester. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista – o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PARO Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1997.

PROGRAMA INTEGRAR. *Programa Integrar: 1996-2001*. São Paulo: CNM/CUT, 2001.

\_\_\_\_\_. *Proposta político pedagógica: Ensino Médio*. São Paulo: CNM/CUT, 2000.

\_\_\_\_\_. *Reflexão: procedimentos metodológicos – Ensino Médio*. São Paulo: CNM/CUT, 1999.

\_\_\_\_\_. *Reflexão: proposta político-pedagógica – Rio Grande do Sul*. São Paulo: CNM/CUT, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p. 405-427, set/2002

ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

ROSENO, Sonia Maria. *O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado - educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010

SANDRONI, Paulo. *Dicionário de Economia*. 7ª ed. rev e amp. São Paulo: Editora Best Seller, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que Avaliar? Como Avaliar?: critérios e instrumentos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000 -137 p.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, Clarice Aparecida (org.) *Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). In.: *Rev.Educ. & Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, set/2002, p. 3446-367.

SAVIANI, Demerval. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise de Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, Jacques et al. *Coletânea CBE: estado e educação*. Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: ANDE, ANPED,1992. p. 09-29

\_\_\_\_\_. Mudanças organizacionais, novas tecnologias e educação. In: FERRETTI, Celso João. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 5.ed. Petrópolis: Vozes,1994, p. 128-142

SOARES, Rosemary Dore. Questões da Escola Média Brasileira: Dualidade Escolar, Politécnica, Polivalência e Escola Unitária. *Teoria e Prática da Educação*, 1(2), p. 67-89, mar./1999.

\_\_\_\_\_. Escola Nova versus Escola Unitária: contribuições para o debate. *Educação e Sociedade*, ano XVII, n. 54, janeiro/96

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TURATO, E. R. *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico- elementos metodológicos para a elaboração e realização*. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VENTORIM, Silvana, PIRES, Marlene de Fátima C. E OLIVEIRA, Edna Castro de. (orgs). *Paulo Freire - A Práxis Político-Pedagógica do Educador*. Vitória, 2000.

**ANEXO A – DADOS TABULADOS DO QUESTIONÁRIO DOS EDUCADORES  
– FASE 1 DA PESQUISA**

**TABELA 1**

QUESTÃO 1: Você faz o seu planejamento:

	%
A- Semanalmente	59
B- Mensalmente	23
C- Semestralmente	9
D- Anualmente	23
E- Outros: O planejamento acontece em três momentos ou mais, depende da demanda da escola ou da turma	5
Não respondeu	0

FONTE: 21 questionários de educadores

**TABELA 2**

QUESTÃO 2: Existe participação dos alunos no seu planejamento pedagógico?

	%
A- Não	9
B- às vezes	55
C- sempre	18
D- somente para atividades extra-classe	14
E- outros	0
Não respondeu	0

FONTE: 21 questionários de educadores

**TABELA 3**


---

QUESTÃO 3.1: Marque abaixo os instrumentos que você utiliza para avaliar os seus alunos (você pode marcar mais de uma opção)

---

	%
a- provas escritas	64
b- exercícios realizados em sala:	83
c- observações diárias	64
d- seminários	14
e- trabalhos escritos	73
f- trabalhos apresentados	55
g- pesquisas	32
h- outro(s): Qual(is): Olhar o caderno; leitura, participação e interesse em sala de aula; avaliação do perfil individual durante o ano; trabalhos em grupo; atividades práticas na horta, participação nos tempos educativos (Mística, atividades culturais, etc).	
27	

---

FONTE: 21 questionários de educadores

**TABELA 4**


---

QUESTÃO 3.2- Você avalia para: (você pode marcar mais de uma opção)

---

	%
a- Verificar o que o aluno aprendeu	5
b- Verificar o que o aluno não aprendeu	5
c- Diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem	64
d- Identificar as dificuldades dos educandos e replanejar as atividades	14
e- Manter a disciplina e o controle dos educandos	14
f- Constitui-se em momento de discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem	0
g- Constitui-se em processo de auto-avaliação dos educandos e educadores	5

---

FONTE: 21 questionários de educadores



4- Quais são as suas referências teóricas para o desenvolvimento do seu trabalho enquanto educador?

Livros de matemática e ciências elaborados pela UFMG; cartilhas envolvendo questões de Ecologia e outros.

Obs: Busco trazer os conteúdos ministrados em sala para a realidade dos educandos. (Educador do Ensino Fundamental II)

Ainda estamos muito presos ao livro didático. O que nos torna como referências teóricas, calendário de acontecimentos importantes, revistas, poemas escritos pelos educandos(as), livros de histórias infantis. O livro didático hoje na escolas se tornou o corpo docente da escola (Educadora do Ensino Fundamental I).

Minhas referências são os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia), Piaget (Fundamentos do Trabalho), Piaget, etc. (Educadora do 4 e 5 ano do Ensino Fundamental).

5- Que critérios e/ou orientações você segue para a seleção dos conteúdos curriculares?

Levo em consideração a vivência da pessoa no dia-a-dia (Educadora EJA)

A importância do conteúdo no local (família e comunidade) e sua significação no global; cadernos de educação do MST e Dossiê do MST.(Educadora do Ensino Fundamental I).

Conteúdos que têm mais a ver com a realidade dos alunos. Aqueles conteúdos que estão dentro da proposta do sistema escolar, porque é deles que vêm as avaliações externas e anseios comunidade/ pais (Educadora do Ensino Fundamental I).

Os critérios eu uso com expressões numéricas que eu tiro como exemplo: de livros didáticos, ou algumas contas que eu tiro de mim mesma, ou quando estou com dúvidas pergunto alguma educadora vizinha (Educadora da EJA – I segmento).

Para uma aula de Português utilizo os nomes dos educandos, textos de suas vidas, história do acampamento. A orientação vem de livros, pessoal do Pronera, educadores locais e deles próprios, pois dou a eles a capacidade deles me ajudarem a fazer o planejamento, pois não basta eu chegar na sala e só despejar sobre eles, tem que ter uma participação deles também no trabalho para eles se sentirem úteis (Educadora da EJA - I segmento).

Os aspectos ainda não vencidos por eles, suas principais dificuldades e necessidades (Educadora da EJA – II segmento).

Busco aqueles critérios que entendemos (junto aos educandos) achar necessário que a vida cotidiana melhore como um todo (Educador da EJA – II segmento).

Sigo os CBC's e faço o planejamento anual em cima dos mesmos (Educadora do Ensino Fundamental II).

Uso o CBC (Currículo Básico Comum). E faço a separação dos conteúdos de acordo com o ano estudado (Educadora do Ensino Fundamental II).

Mais ou menos o CBC de Biologia, Ciências Naturais e cartilhas didáticas da CONCRAB, EMATER, SEBRAE (Educadora do Ensino Fundamental II).

Direciono-me sempre trabalhando com aluno aquilo que ele gosta ou tem mais facilidade (Educadora do Ensino Fundamental I e II).

Primeiramente penso em conteúdos que fazem referência à vida das crianças e o seu cotidiano; para isso elaboro atividades adaptando os mesmos. Trabalho também questões voltadas para os valores de formação humana: respeito, solidariedade, cooperação. Trabalho, estudo, etc. Atualmente há grande cobrança por parte do Estado que se trabalhe os descritores com eixos: Leitura como função social e outros (Cadernos do Ceale) (Educadora do Ensino Fundamental I).

Os conteúdos curriculares são selecionados através de temas geradores. Ex: o assentamento, o trabalho e Meio Ambiente, etc. (Educadora do Ensino Fundamental II).

O Planejamento Escolar e o conteúdo aprovado pelo Mec (Educadora do Ensino Fundamental II).

Levando em consideração a realidade do aluno(a), ou seja, a comunidade em que vive, seu estilo de vida, cultura, tradições, culinária etc. Isto tudo são pontos que devemos considerar no elemento sujeito educando, mas não podemos esquecer de apresentá-los aos conteúdos que os tornam mais cidadãos e conhecedores (Educador do Ensino Fundamental II).

Na verdade, (...) pra gente foi uma vitória conseguir legalizar a escola dentro desse padrão social aí, oficial e por outro lado a gente, na verdade a gente perdeu um pouco enquanto educador, enquanto direção da escola, a gente perdeu um pouco da identidade da própria história, de quem realmente construiu a escola, se foi o Estado ou se foi os Sem Terra do assentamento. E aí a gente perdeu um pouco essa autonomia também de brigar com a superintendência, de bater mesmo contra o Estado no sentido de construção desse projeto(...). E aí no caso nós tivemos uma vitória, mas ao mesmo tempo uma vitória de construir uma escola pelo MST, uma história de muita luta, de muita conquista mesmo, a gente conseguiu a escola e que hoje, ser mantida pelo Estado, (...) ela se encontra na situação de ser do Estado e ser mantida pelo Estado, pelo ao menos teoricamente porque quando a gente vai para a prática a gente percebe que a escola, os próprios educadores aqui têm essa consciência de que a escola ela é realmente, foi realmente construída pelos assentados, pelo movimento Sem Terra, mas

teoricamente ela se adapta a outros padrões. Tá, mas e aí, como é que a gente vai seguir a linha do MST sendo que quem paga a gente é o Estado? Quem dá as regras ali é o Estado? Se nós vamos para a linha do MST, nós somos demitidos, então como é que fica isso? E aí vem a questão dos vários pacotes, a escola ela já vem com um padrão, com um cronograma do que ensinar para os alunos. Hoje você vê de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª já tem o quê que é para discutir, para dar na sala de aula, o 7 de setembro por exemplo. Então, assim a gente não tem essa questão da abertura para discutir, para dialogar até mesmo pela própria rejeição dos próprios funcionários: “Tá nós vamos seguir isso aqui, mas e depois? Se nós não seguirmos isso que o Estado deliberou nesse projeto? Então, é muito complicado (Educadora do 2º ano do Ensino Fundamental).

## 6- Como é feita a integração teoria-prática?

Agindo: quando nós estávamos estudando um texto sobre plantações, quando nós saímos para fora da sala e fomos fazer uma plantação de flores ao redor da escola. Quando saímos em marcha para fazer reivindicações pela educação.”(Educadora da EJA – I segmento)

Uso da atividade em quadros, contando o que eu quero como uso de probleminhas, e depois levam eles ao campo para observar aquilo que estamos falando. Ou por exemplo também crio a atividade e trago o instrumento que estou falando para a sala para juntos descobrirmos. Como o queijo por exemplo se eu trabalho uma fração no quadro, eu posso representar também em aula, levando o queijo para a sala e partindo. (Educadora da EJA - I segmento)

Trabalhos em grupo, místicas, trabalho comunitário etc.” (Educadora EJA -I segmento)

Introduzir a aula teórica e ao mesmo tempo a prática para mim é fácil, pois trabalhar com a realidade do local nos dar esse prazer, por exemplo utilizo o quadro nas aulas mais teóricas, folhas de exercícios, cartazes, fichas, etc. E na aula prática levo eles para outro ambiente como por exemplo uma plantação de milho, mostro, peço a eles para contarem quantos pés de milho tem ali, e fazer uma multiplicação, se no caso houver 50 pés de milho e cada um gerou 2 espigas, para eles analisarem e fazer uma conta mentalmente, a poucos instantes tem o resultado. (Educadora da EJA – I segmento)

Teoria:Conscientização ao meio ambiente, colocando a importância da limpeza e higiene do nosso Acampamento e meio natural, os danos e perdas, doenças causadas por insetos transmitidos pelo lixo. Prática: limpeza do acampamento, nos barracos, plantamos mudas nas beiras dos rios, mudas de flores no acampamento, colocamos lixeira no acampamento, e passamos nos barracos distribuindo folhetos feitos em sala de aula. ( Educadora da EJA – I segmento)

Através de textos e atividades que envolvam debate, reflexão e associação com a realidade.”(Educadora da EJA- II segmento)

Na matemática trabalhamos a teoria do trabalho em sala relacionado com o uso desta disciplina nas relações vividas no dia-a-dia. A Ciências desenvolvemos aulas práticas dentro da sala de aula. Também buscamos relacionar a teoria com o que desenvolvemos sobre este assunto no dia-a-dia. (Educador da EJA – II segmento)

Através de aulas expositivas e dialogadas, pesquisa, debate sobre os temas. Contextualização. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Escrevo a teoria no quadro negro e explico o conteúdo, e, em seguida passo atividades. E também procuro fazer oficinas com os alunos, pesquisa. (Educadora do Ensino Fundamental II)

É feito um dia de aula teórica com exposição do conteúdo, leitura, escrita e debates e trabalhos teóricos. A aula seguinte é uma aula feita na prática com realizações das atividades com o preparo do solo, conservação do solo, cortes de canteiros, sementeira, transplantes de mudas e limpeza geral da horta. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Seria o planejamento interdisciplinar, onde as educadoras (es) pensa e diagnostica as atividades práticas dentro do todo escola e a teoria mais individual, essa integração é feita por exemplo: Textos dados em sala de aula individual, depois através desse texto produz um trabalho prático onde envolve escola, comunidade projeto integrador que se baseia na tarefa teórica de cada educador(a) implantar com o seu pano e a prática dentro de uma perspectiva mais coletiva do Todo da escola. (Educadora do Ensino Fundamental II)

A teoria é a história da arte em todas as épocas, do rupestre à arte moderna, e a prática é sempre uma integração entre o que aprenderam e o que têm à mão (sementes, palhas, folhas, tintas de terra, etc) para confecção dos trabalhos. (Educadora do Ensino Fundamental II)

A interação teoria-prática é desafiadora, pois muitas vezes não depende só da minha vontade, ela depende de um coletivo, mas a meu ver ela encontra em todos os momentos da ação que vai do planejar e executar ao planejar busco ser o mais coerente possível, desde escolha de conteúdos preparação das atividades tendo em vista que não tem conteúdos específicos para escola do campo, esse é o primeiro desafio, 2º adaptar conteúdos partindo do cotidiano dos educandos e buscar trabalhar a mística, valores humanistas etc. (Educadora do Ensino Fundamental I)

Depois das pesquisas nos referenciais teóricos é feito o trabalho prático. Teoria relacionada com a prática. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Através de trabalhos em sala de aula combinados com a realidade dos alunos. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Na prática, seria a gente trabalhar em conjunto, trabalhar a relação escola-comunidade, trabalhar, preparar quando a escola tradicional que diz, trabalhar o sujeito, trabalhar a criança, preparar para o trabalho e para a gente só isso não basta, tem que trabalhar a formação da criança com um olhar crítico em relação ao que se passa na sociedade, por exemplo, quanto a luta de classe. A disciplina de História e Geografia por exemplo, como que eu vou trabalhar a Ditadura Militar que foi uma desgraça para esse país, e como é que eu vou trabalhar isso dizendo, de uma forma romântica, os militares eram bonzinhos e aí como é, acho que a própria disciplina assim, do como trabalhar e essa questão da interdisciplinaridade também, porque isso é uma coisa que está dentro dos princípios do MST da gente construir um plano de aula no sentido de a 1ª a 4ª série está estudando sobre a luta pela terra em Minas Gerais, 5ª a 8ª também, de que maneira a professora de Português, Geografia, de Filosofia pode trabalhar isso no

sentido de não ficar desvinculado o professor de Português trabalha as vogais e consoantes e o professor de geografia está trabalhando mapas de outra maneira ali, essa questão de construir mesmo, de sentar comunidade junto com a escola e construir esses planos, de acompanhar esses planos no sentido de que o que é mesmo que nós queremos trabalhar dentro da luta de classe, o quê que eu como educador entendo por luta de classe, de Reforma Agrária? Por que é um processo que a criança vivenciou. Por mais que essa criança que está aí não vivenciou é um processo que de alguma maneira já ouviu falar do processo da luta. Essa questão da cultura é uma coisa que a gente tem que tomar muito cuidado para trabalhar com as crianças para a gente não perder essa identidade que a gente construiu. Então eu acho que é um desafio. (Educadora do 2º ano do Ensino Fundamental)

7- Quais são os projetos interdisciplinares realizados na escola ao longo do ano? Como é feito o planejamento dos mesmos? Qual a importância dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem?

Nós trabalhamos com vários projetos durante o ano. Estes vão sendo construídos de acordo com o dia-a-dia, segue um exemplo: projeto realizado foi saúde onde começamos em um livro didático falando de higiene e chá caseiro. Procuramos uma educadora que é coordenadora da saúde para contribuir e ensinar a quantidade das ervas medicinais para ser feito o chá. (Educadora da EJA – I segmento)

Meio ambiente, 7 de setembro, a história da luta pela terra, consciência negra, dança, dia das mulheres, aniversário do acampamento e da comunidade vizinha: Tabocal. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

Temos um projeto que desenvolvemos na comunidade onde a cada etapa desenvolve uma atividade variada, como exemplo carnaval, festival de pipa, chá com poesia, oficinas, palestra etc. Essas atividades cumprem o papel de interagir escola e comunidade como desperta a auto estima nas pessoas, ajuda as crianças a falar em público, memorização, na leitura como também escrita. (Educadora da Educação Infantil)

O meio ambiente, a família. Do meio ambiente eu planejo sempre trabalhar com a natureza. E Família eu faço um planejamento, como eu trabalho conseguindo entender a família de cada, ou como é a sobrevivência, e como pesquisando a vida de cada educando. (Educadora da EJA – I segmento)

Aniversário do assentamento, saúde, educação do campo, etc. A importância é que é trabalhado o cotidiano dos alunos, coisas necessário no seu dia-a-dia Desenvolvendo assim um maior interesse dos alunos.( Educadora da EJA – I segmento)

Vou iniciar um projeto de saúde, e os dados serão levantados com a realidade do acampamento. Será uma busca de materiais como plantas, a água, o solo, etc. Introduzir os educandos. Saber para que serve cada planta medicinal que tem no acampamento, como é a nossa água, a importância da limpeza do acampamento, levá-los a se interessarem mais pela saúde do local. (Educadora da EJA – I segmento)

Projeto Semeando, Projeto chá com poesia, Festa Juninas. O planejamento dos mesmos é feito nas reuniões pedagógicas. A importância dos projetos é o trabalho com valores e a integração entre eles. (Educadora da EJA - II segmento)

São projetos que busca contemplar algumas dimensões com as questões ambientais, sociais, políticas, econômicas e culturais. Este trabalho é planejado juntamente com a Pedagoga que nos acompanha e com os professores tendo participação de representantes do setor de Educação do Assentamento. É muito importante no processo de formação, pois digo que esta formação não se encontra nas escolas tradicionais. Uma boa parte deste estudo consiste numa visão conjuntural da sociedade. (Educador da EJA – II segmento)

Projeto Semeando – o planejamento é feito através dos materiais enviados. Este projeto ensina a manter a qualidade de vida, conscientizando os alunos a preservarem a água, o meio ambiente, etc. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Projeto Semeando; Projeto Visita à Câmara Municipal; Projeto Meio Ambiente (cercamento das nascentes). Coletivo. Interdisciplinaridade dos conteúdos. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

A hora da leitura. Cada educador faz seu planejamento diário, e um dia por semana os alunos escolhe o livro que irá lê. Melhorar o raciocínio, leitura, interpretação oral e escrita. O cuidado em manusear um livro. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Projeto Semeando, Projeto Hora da Leitura, Chá, Gincanas Pedagógicas, etc. São feitos e planejados coletivamente entre os educadores. O importante é que há um trabalho de interação tanto para o educador (a) quanto para os alunos(as) despertando em ambos a consciência ao trabalho prático e teórico dentro do coletivo. ( Educadora do Ensino Fundamental I)

São projetos “projeto prosa Matemática, onde o projeto estimula o aluno a fazer o registro dos seus procedimentos do resolver as atividades e a trocar opiniões com os colegas propõem também a discussões de possíveis projetos de estratégias que surgem na resolução dessas atividades que além da matemática traz o português, Ciências, história, geografia, onde a interdisciplinariedade está sempre presente. (Educadora do Ensino Fundamental I)

Eu juntamente com os outros professores planejamos e elaboramos os projetos interdisciplinares sendo um único tema que são adaptados de acordo com o nível de cada turma. Os projetos tem uma seqüência no calendário da escola e também do MST e datas cívicas, por exemplo 8 de março, Aniversário do Assentamento, 1 de maio dia do trabalho, festas juninas, folclore, etc. (Educadora do Ensino Fundamental I)

Projetos sobre o Meio Ambiente: o lixo, coleta, reciclagem, água, saúde e Trabalho: forma de trabalho no assentamento. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

Místicas, feiras de ciências e datas comemorativas. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

(...) Os projetos existem, mas talvez falte um acompanhamento melhor em sua preparação e conseqüentemente sua execução. Mas de maneira alguma deixamos de fazer algo. Estamos preparando os alunos para apresentar à comunidade a Feira de Ciências e o tema Aquecimento Global, dois projetos nos quais eles e nós empenhamos em fazermos, com isso temos uma aprendizagem mútua. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

8- Explique como, metodologicamente, você desenvolve as atividades nas suas aulas?

Acompanhando o educando, explicando no quadro, pesquisando em livros. Escutando história de vida do educando, entre outros. ( Educadora da EJA – I segmento)

Através de atividades mimeografadas, atividades orais, jogos, quebra cabeça, pintura, ditado, etc. (Educadora da Educação Infantil)

Com trabalhos em grupos, aula oral, aula prática. ( Educadora da EJA – I segmento)

Segundo o planejamento, e ao mesmo tempo alterando o mesmo na hora das aulas. (Educadora da EJA – I segmento)

Além da sala de aula, também introduz a aula fora da sala, como por exemplo levar a aula para a realidade, mostrar como é a vida também fora da sala, levando o educando a participar de uma aula mais dinâmica.( Educadora da EJA – I segmento)

O método Paulo Freire, também o trabalho com sementes. Ex: quantas sementes plantei, quantas colhi(Quantidade) e as trocas de experiências e conhecimentos. ( Educadora da EJA – I segmento)

Copio e explico a matéria, depois de fazer uma apresentação da mesma, no sentido de levantar conhecimentos, expectativas e contribuição. Trabalhos em grupos procurando sempre a participação de todos.(Educador do EJA - II segmento)

Através do plano diário, aplico atividades que são corrigidas ou instruídas oralmente e individualmente.(Educadora do Ensino Fundamental II)

Aula expositiva e dialogada. Trabalho individual e em grupo,através de resumos, sínteses. (Educadora do Ensino Fundamental II )

Oriento os alunos quanto a interpretação de questões(atividades), atendo individualmente nas carteiras e em pequenos grupos. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

Minhas aulas teóricas são feitas através de escritas, leituras, debates e atividades. As aulas práticas são desenvolvidas dentro do tema do dia, porém, na prática no espaço reservado para a horta da escola.(Educadora do Ensino Fundamental II )

São atividades planejadas diárias, a metodologia se dá nesse projeto de planejamento que é desenvolvida na sala de aula de forma oral e escrita, são feitas sugestões para o bom andamento das aulas. ( Educadora do Ensino Fundamental I)

Metodologicamente há momentos individual com a turma, momentos de atividades em grupo, atividades extra-classe, momentos com todos os turnos, socialização das atividades desenvolvidas através de apresentações e momentos culturais. (Educadora do Ensino Fundamental I)

As aulas são desenvolvidas através da exposição oral, pesquisas, vídeos, simulações, produção de textos, produção artística, teatros, músicas, atividades escritas, etc. ( Educadora do Ensino Fundamental II )

Teorias e explicações, passo a passo na resolução dos exercícios corrigidos junto com os alunos. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

Tento ao máximo diversificar meus trabalhos, mas encontro dificuldade em suas explanações( não quero contradizer o que já disse), mas dizer que é o básico, o tradicional, ou seja, no quadro, mas, sujeito com certeza a mudanças para uma melhor exposição das aulas, contanto com a interdisciplinaridade professor-professor, no caso espanhol. ( Educador do Ensino Fundamental II )

### **TABELA 5**

---

**QUESTÃO 9-** Marque os recursos didáticos mais utilizados por você em suas aula

---

	%
a- livro didático	73
b- jornais	45
c- revistas	59
d- jogos pedagógicos	36
e- TV e vídeo	55
f- livros de literatura	45
g- revistinhas	9
h- outros: x x(micro sistem); sementes, mística; sementes da terra; trabalho no sentido de trazer a didática relacionando à realidade local; conta de água, luz, material reciclável; enxada, rastelo, foice, facão e regadores./ Apresento uma peça e eles fazem algo parecido./ textos	2

---

FONTE: 21 questionários de educadores



10- Quais são as temáticas mais focalizadas no trabalho com a sua turma? Por quê?

Interpretação e produção escrita do entendimento individual e socialização em classe. (Educadora da EJA – I segmento)

Alimentação , saúde, família. A partir destas temáticas dá para desenvolver uma série de questões como o trabalho, o respeito, compromisso, higiene, valorização do meio em que vive e outros. (Educadora do Ensino Fundamental I)

Números, alfabeto, nome completo de cada um, cores e figuras geométricas porque quando entram na fase introdutória, eles já são cobrados a saberem. (Educadora da Educação Infantil)

Meio ambiente, saúde, trabalho o meio ambiente, porque eles precisam aprender mais do campo, pois eles vivem do campo. Saúde, eu trabalho muito por não tem médicos e nós precisamos cuidar da nossa saúde, pois lá agente usa muito remédios medicinais. ( Educadora da EJA – I segmento)

História de vida dos alunos . ( Educadora da EJA – I segmento)

Trabalho muito com temas simples, mas sempre retratando a realidade de onde eles vivem. Por exemplo trabalho muito o solo que nos dar a curiosidade de saber para que tipo de solo se planta o milho, feijão, arroz, então mostrando assim as diferenças de cada tipo de solo . E com apenas um tema gera muito atividades e curiosidades. ( Educadora da EJA – I segmento)

O espaço geográfico o solo e a matemática na prática, porque por serem trabalhadores rurais buscam a entender o valor de seus produtos produzidos, o solo. (Educadora da EJA – I segmento)

Leitura e compreensão de textos variados porque eles precisam dessa habilidade em seu cotidiano (Educadora da EJA – II segmento)

Textos. Porque eles tem dificuldade de escrita e interpretação. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Agricultura sustentável e Meio Ambiente. Por que é uma escola de assentamento e as crianças e os adolescentes são filhos pequenos agricultores e o objetivo do conteúdo é fortalecer o vínculo da terra com estes alunos. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Matemática, Português, porque são temáticas que precisa ser complementada e também são mais exigidas melhor aproveitamento dos conteúdos. (Educadora do Ensino Fundamental I)

Atualmente reciclagem. O “Meio Ambiente” está na “moda” e procuro deixá-los informados como proteger e ajudar neste sentido. (Educadora do Ensino Fundamental I e II)

Leitura e produção de texto, cálculos mentais e escrito. Através da leitura eu trabalho os conteúdos de História, Geografia e Ciências etc. (Educadora do Ensino Fundamental I)

Assentamento e trabalho, Meio Ambiente e trabalho. Estes temas estão relacionados com os princípios pedagógicos do MST. (Educadora do Ensino Fundamental II)

11- Ordene os itens abaixo, considerando como critério de ordenação os que mais dificultam o desenvolvimento do seu trabalho em sala.

Classificação 1: Falta de recursos pedagógicos e falta de orientação pedagógica por parte daqueles que seriam responsáveis pela mesma.

Classificação 2: Falta de recursos pedagógicos e falta de recursos materiais.

Classificação 3: Falta de orientação pedagógica por parte daqueles que seriam responsáveis pela mesma.

Classificação 4: Indisciplina dos alunos.

Classificação 5: Dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Classificação 6: Falta de integração entre os colegas.

Classificação 7: Falta de um Projeto Político-Pedagógico para as escolas.

Alguns entrevistados, também apontaram algumas dificuldades:

Eu vejo como uma das grandes dificuldades a cobrança do Estado nesta questão da globalização, da globalidade, é descritores para lá é descritores para cá e a gente acaba tendo necessidade de agarrar muito nesse, nisso do menino ter que ler, escrever, interpretar e para trabalhar dentro desse contexto mais integrador, às vezes a gente vê a necessidade de trabalhar com eles mesmo de forma muito mais dialogada, de forma muito mais de reflexão e que levaria um tempo muito maior, entendeu? Do que assim, eles também não estão desgarrados de tudo que a sociedade vive e às vezes a gente vê uma dificuldade muito grande das crianças de separar isso, na mesma hora que ela já deu um ideia para a gente que ela já tem uma concepção, da própria identidade dela de Sem Terrinha e tal, às vezes parece uma coisa muito consolidada, mas a gente vê que isso precisa ser muito mais cultivado, que não é uma questão que já está definida(...) que, e aí eu penso que é um trabalho mais lento e a gente tem uma cobrança de resultados, não do resultado humano, mas um resultado de aprendizagem mesmo de conteúdo e em um tempo curto e aí eu vivo uma situação assim que a gente tem que começar do começo mesmo para conseguir ter um avanço maior, aí eu acho que isso é uma dificuldade e outra está na concepção mesmo, em um todo, nem todos os educadores compreendem o que é a instituição, qual que é o poder da escola, para muitos isso se resume no ler e escrever e não que a escola é um espaço de formar sujeitos também, escola, família e eu acho que falta isso por parte de muitos educadores dentro desta escola. (Educadora do 4 e 5 ano do Ensino Fundamental)

**TABELA 6**

QUESTÃO 12- Como é a relação educador-educando?	
	%
a- Boa, com respeito entre ambos	45
b- Razoável, uma vez que têm alunos com dificuldade de aceitar normas e solicitações do educador	32
c- Excelente, pois todos atendem as solicitações, realizam suas tarefas, apresentam-se tranquilos e tratam o educador com respeito	18
d- Ruim, pois os alunos não acatam as solicitações do educador, não lhe respeitando e apresentam dificuldades para cumprirem suas tarefas	0
e- Outra situação não mencionada acima? Qual? Às vezes um ou outro educando dificulta a troca de informação entre educador-educando e vice-versa. Maioria das crianças atendem as solicitações, realizam suas tarefas, apresentam-se tranquilos e trata o educador com respeito	9

FONTE: 21 questionários de educadores

**TABELA 7**

QUESTÃO 13- Como é a relação educador-pais?	
	%
a- Boa, com respeito mútuo e cooperação.	45
b- Razoável, pois alguns pais fazem exigências que fogem às funções do educador e, em alguns casos, o desrespeitam.	5
c- Excelente, com parceria, cooperação e respeito.	14
d- Ruim, sem diálogo, cooperação e respeito.	0
e- Outra situação não mencionada acima? Qual? Comigo não tem essa relação, pois trabalho com pessoas adultas./ Os pais tem pouca participação na vida escolar de seus filhos e às vezes repassa sua responsabilidade para a instituição de ensino./ Às vezes boa pois os pais na maioria das vezes só vem à escola quando solicitados ou convidados para reuniões.	18
Não respondeu	18

FONTE: 21 questionários de educadores

**TABELA 8**

QUESTÃO 14- Como é a relação educador- acampamento e/ou assentamento?	
	%
a- Boa, com interação do educador com os moradores do acampamento ou assentamento.	36
b- Razoável, com pouca interação do educador com os moradores do acampamento/assentamento.	9
c- Excelente, pois o educador além de conhecer a comunidade, participar das diversas atividades realizadas no acampamento/assentamento	41
d- Ruim, pois não existe interação nenhuma do educador com o acampamento/assentamento.	0
e- Outra situação não mencionada acima? Qual? Participo do setor de educação, produção, esporte e trabalho com meu sogro (que é assentado) em sua gleba./ Sou educadora e além de conhecer o assentamento moro nele há mais de 20 anos. Sou uma das duas educadoras do assentamento que atua diretamente na escola.	14
Não respondeu	5

FONTE: 21 questionários de educadores

15- O trabalho é um dos princípios filosóficos e pedagógicos do Projeto Pedagógico do MST. Como este princípio é trabalhado por você na sua prática educativa?

Trabalho com a intenção de levantar a auto-estima dos educando para uma educação de transformação social e qualidade. (Educadora da EJA – I segmento)

Como necessário discutindo com os educandos a importância do trabalho no cotidiano deles, da família e da sociedade. Um exemplo dessa prática está nos trabalhos de pesquisa, construção da escola( envolve pais, educandos(as)), educadores(as) e os demais da comunidade ), limpeza do espaço com todos os citados anteriormente e culminância na escola. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

Trabalhando na organização da sala, dos armários, cantinho de leitura, plantio e cuidado da horta. (Educadora do Ensino Fundamental I)

História por exemplos, artes. Eu trabalho muito como o trabalho surgiu ou como o trabalho desenvolveu hoje e em artes eu peço mais para eles desenharem uma figura que simboliza o trabalho ou como por exemplo a figura de um trabalhador trabalhando na roça. ( Educadora da EJA – I segmento)

Envolvendo os alunos nos trabalhos coletivos em sala de aula. E nos trabalhos comunitário do assentamento. ( Educadora da EJA – I segmento)

Na minha prática educativa, este princípio é trabalhado, através de produção de texto, na linguagem e escrita, ditado, trabalho prático fora e dentro de sala de aula etc. Mas na prática educativa, trabalhamos as sementes em cartazes, assistimos documentários, fazemos limpeza no Acampamento na, conscientização da limpeza e higiene ao meio ambiente. Trabalhar os números através do dominó. ( Educadora da EJA – I segmento)

Através da troca de experiências. ( Educadora da EJA – II segmento)

Levando o aluno a entender a importância do trabalho dentro do assentamento. Levando o mesmo a observar o antes e o depois do lugar e que o mesmo se transformou com o trabalho. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

Através de atividades práticas na horta fortalecendo o vínculo e a importância da Agricultura sustentável familiar com os alunos que são os nossos futuros agricultores. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Temos a disciplina de horticultura que foi criada pela comunidade/assentamento assim o trabalho na minha turma é de 3 dias na semana com duração de 50 minutos, temos aula Teórica e prática na horta, jardim, limpeza do pátio. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Além de levá-los a entender como fazer o que estão fazendo, mostro-lhes também o valor do que é feito por eles somando-se “Trabalho e arte. ( Educadora do Ensino Fundamental I e II)

Estes princípios são trabalhados a partir do cotidiano das crianças, realizo aula de campo com eles visitando as áreas de trabalho, na oportunidade diálogo com eles a importância do trabalho da família. Através da horta e do jardim da escola onde eles desenvolve atividades de cuidar de canteiros, agoar o viveiro, a própria coleta de sementes, mudas de plantas como por exemplo no ano passado realizamos uma feira de ciências onde as crianças desenvolveram pesquisas e identificação dos diferentes tipos de plantas, trabalharam também na organização da mesma embelezando o assentamento e o espaço preparando a mística etc. (Educadora do Ensino Fundamental I)

Este princípio é trabalhado relacionando trabalho e prática(dentro) partindo da realidade local. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Com atividades que desenvolva o trabalho em grupo, fazendo com que uns ajudem os outros. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

Alguns trechos de entrevistas revelam, também, esta compreensão:

Adilene, é trabalhar a escola ela tem que está vinculada à comunidade que já é um dos princípios. Esse trabalho com cooperativismo dentro do assentamento. É trabalhar com os alunos como que funciona a padaria que está ali, porque que a padaria não está funcionando, o que a escola tem com essa questão da cooperação, da própria organização mesmo do assentamento. Eu acho que é isso que entra dentro desse princípio do MST de valorizar a

própria vida porque essa questão, é muito grave essa questão do quanto a gente fala em princípios porque eu sei que não é fácil ficar em uma sala de aula com uma turma de 23 alunos e você ter toda uma estrutura a seguir ali e aí esse princípio para mim seria trabalhar o próprio movimento também voltado para a própria vida do aluno, a própria vivência ali dentro de um princípio que o pai dele ajudou a construir, o próprio movimento, a própria história de vida, a própria história de luta do assentamento. Seria um princípio educativo para o aluno conhecer. (Educadora do 2º ano do Ensino Fundamental I)

Trabalho enquanto uma atividade humana que a gente precisa realizar socialmente. Não como esse trabalho que a gente não consegue nem saber que sentido tem para a gente, na vida da gente. Eu estou falando de outro tipo de trabalho, principalmente da criança. Eu dialogo muito com eles sobre o que é trabalho para eles. O que que é trabalho nessa idade que ele está? É de ir para a escola, é de ir com a mãe lá na roça, de ajudar ali, isso é trabalho para eles nesse momento. (...) (Educadora do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental)

### TABELA 9

QUESTÃO 16- Como é a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas diariamente dentro de sala? (Marque a opção que melhor representa a situação da sua turma)

a- Todos participam ativamente de todas as atividades com interesse e dedicação.	41
b- Apenas alguns participam ativamente de todas as atividades com interesse e dedicação.	14
c- Todos realizam as atividades, mas poucos demonstram interesse e dedicação.	23
d- Apenas alguns participam das atividades, realizando-as com interesse e dedicação.	0
e- Poucos participam e realizam as atividades demonstrando interesse e dedicação.	0
f- Outra situação não mencionada acima? Qual? A maioria participa ativamente de todas as atividades com interesse e dedicação. / Todos realizam as atividades, mas poucos não demonstram interesse e dedicação. / A maioria participa ativamente de todas as atividades com interesse e dedicação. / A indisciplina por parte dos educandos. Falta de respeito com tudo e com todos.	18
Não respondeu	4

FONTE: 21 questionário de educadores

17- Quais, das capacidades abaixo, você objetiva desenvolver nos seus alunos com o trabalho pedagógico realizado em sala de aula? (Ordene as opções considerando como critério aquelas que você acha mais importantes)

Classificação 1: comunicar-se

Classificação 2: análise crítica e compreensão da realidade

Classificação 3: comunicar-se

Classificação 4: trabalhar em grupo

Classificação 5: habilidades técnicas para uso no seu trabalho

classificação 6: senso-crítico

classificação 7: criatividade

Classificação 8: leitura de diversos tipos de texto

classificação 9: raciocínio lógico

classificação 10: Expressar com clareza suas ideias.

De um total de 20 capacidades ordenadas, na questão 17, questão 18 e questão 19, os educadores teriam que indicar aquelas que objetivam desenvolver, aquelas que os alunos estão desenvolvendo e porque indicam algumas capacidades como aquelas que seus alunos estão desenvolvendo. As respostas nestas questões revelam que as capacidades mais indicadas dizem respeito às diversas dimensões do desenvolvimento humano, considerando desde capacidades relacionais, passando por capacidades procedimentais, à capacidade de análise crítica e compreensão da realidade. Revelam, analisadas globalmente, uma percepção do sujeito educando de forma integral e uma perspectiva de avaliação que considera não somente o domínio de conteúdos, mas as atitudes dos educandos no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, uma entrevistada assim diz da sua concepção de educação na perspectiva da formação humana:

Então, sempre eu dialogo muito com eles, nas nossas místicas também trabalha muito a questão de valores, de eles serem pessoas mais solidárias, ter neles incorporado mais a cooperação, de não ser tão individual, que eles consigam se dar bem individualmente, mas que eles consigam pensar no todo, pensar no outro. Sempre a gente trabalha muito esta questão de valores mesmo, solidariedade, cooperação, respeito, igualdade, até porque essa vida que eles mesmo citam, quando a gente pergunta, que melhorou, deles, da família deles, para eles não ver isso como uma coisa que surgiu assim sem luta, que teve uma busca, que ele têm que continuar esta busca, que não está contemplada ainda, muitos desafios ainda estão por vir. (Educadora do 4 e 5 ano do Ensino Fundamental)

**TABELA 10**


---

QUESTÃO 18- Quais capacidades, apontadas na questão 16, os alunos têm desenvolvido com o trabalho pedagógico realizado em sala e na escola? Coloque apenas as letras.

---

	%
a- Comunicar-se	45
b- Trabalhar em grupo	36
c- Senso-crítico	18
d- Raciocínio-lógico	18
e- Habilidades técnicas para o uso no seu trabalho	9
f- Leitura de diversos tipos de textos	18
g- Interpretação de textos diversos (literários, jornalísticos, tabelas, gráficos, etc.)	27
h- Escrita de diversos tipos de texto	14
i- Análise crítica e compreensão da realidade	27
j- Criatividade	23
k- Facilidade para resolução de problemas diversos	5
l- Compreender o atual processo de desenvolvimento tecnológico	9
m- Utilizar um computador	9
n- Saber relacionar-se	27
o- Ter Consciência política	18
p- Compreender a realidade	32
q- Domínio técnico específico para a realização de uma determinada atividade	9
r- Organizar-se para a execução de uma atividade	14
s- Saber planejar suas atividades	18
t- Expressar com clareza suas ideias	27
Não respondeu	32

---

FONTE: 21 questionários de educadores

19- O que te leva a indicar estas capacidades como aquelas que os alunos têm desenvolvido?

Observação das atitudes dos alunos dentro e fora de sala de aula . ( Educadora do Ensino Fundamental I)

Pois eles participam das atividades que lhes é proposta. (Educadora da Educação Infantil)



Porque são tópicos que eles se desenvolvem muito bem, além de colocar propostas para o coletivo. (Educadora da EJA – I segmento)

O progresso alcançado por eles desde o início da etapa. ( Educadora da EJA – II segmento)

Por que são capacidades que quase todos os educadores desenvolvem e eles têm dado retorno. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Indico estas capacidades por compreender que elas fazem parte da formação integral e humana do sujeito e se falo em uma prática formadora estas capacidades tem que se trabalhadas, quero ressaltar que elas não estão consolidadas, mas estão em minhas metas como educadora. ( Educadora do Ensino Fundamental I)

Porque é o que se pode perceber neles no dia-a-dia. ( Educador da EJA – II segmento)

### **TABELA 11**

QUESTÃO 20- Quais valores você busca desenvolver nos educandos através do seu trabalho? (Você pode marcar mais de uma opção)

	%
a- Solidariedade	77
b- Respeito	73
c- Honestidade	5
d- Sinceridade	55
e- Senso de justiça	73
f- Responsabilidade	73
g- Outro(s) não mencionado(s) acima? Pertença, valorização da terra, etc. ; União e amor a luta ; Consciência do saber ; Alfabetização, Criatividade e interesse coletivo; Valor do trabalho da família, da mística e pertença ao MST;	
Pontualidade e assiduidade	32
Não respondeu	5

FONTE: 21 questionários de educadores

21- Que dificuldades você enfrenta para desenvolver o seu trabalho de educador?

O fato de não ter a terra para que a escola seja construída definitivamente. ( Educadora da EJA - I segmento)

Poucos recursos didáticos e ausência de biblioteca equipada com mapas, livros atuais, pois a dificuldade de ser anexo é ficar com as migalhas estragadas. ( Educadora da EJA – I segmento)

Dificuldade de lidar com as cobranças e pressões exercidas pela direção da escola. ( Educadora da EJA – I segmento)

Materiais pedagógicos e um projeto político-pedagógico da escola.( Educadora da Educação Infantil)

A dificuldade é eu me informar mais, pois se eu tivesse mais estudos, conseguiria desenvolver, melhor. Não que eu não dou conta, sim, eu consigo sair bem. Mas se eu tivesse estudado mais, seria muito útil para meu desenvolvimento. ( Educadora da EJA – I segmento)

A distância, falta de interesse de alguns. (Educadora da EJA – I seg.)

Mostrar a eles que eles são capazes de aprender, e nunca deixá-los desanimar. Por que trabalhar com adultos já formados não é a mesma coisa que trabalhar com crianças. Precisa de muita paciência, compreensão para desenvolver esse trabalho. ( Educadora da EJA – I segmento)

Um bar dentro do meu acampamento, o cansaço de muitos etc. ( Educadora da EJA – I segmento)

As dificuldades vividas por esses alunos durante toda a vida fizeram com que eles se tornassem arredios e descrentes. (Educadora da EJA – II segmento)

Uma já citada anteriormente e as condições que nos coloca sobre seguir as metodologias da escola tradicional. (Educador da EJA – II segmento)

A longa distância até a escola. O percurso é ruim em época de chuva. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Cansaço. Distância entre o local de trabalho. (Educadora do Ensino Fundamental II)

O interesse de alguns alunos. (Educadora do Ensino Fundamental II)

O que mais dificulta é o número pequeno de aulas , apenas uma vez por semana com cada turma, e outro fator é o número de ferramentas que dependendo da turma é insuficiente. (Educadora do Ensino Fundamental II)

A construção do projeto político pedagógico a partir da realidade dos alunos, fazer uma interligação entre escola MST-Assentamento tendo uma participação ativa nas atividades dentro como fora da escola.( Educadora do Ensino Fundamental I)

Acompanhamento efetivo da gestão da escola; a desmotivação de muitas crianças e indisciplina por parte de algumas crianças; a participação da família na vida escolar e isso não por falta dos pais, mas por parte da escola que não deixa claro e nem motiva a importância dessa parceria. (Educadora do Ensino Fundamental I)

A falta de disciplina por parte de alguns educandos atualmente. (Educadora da EJA – II segmento)

Falta de material, principalmente , sobre EJA. (Educadora da EJA – II segmento)

### III- Sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola

#### 1- Quais são as diretrizes pedagógicas do Projeto Político-Pedagógico da Escola?

Não conheço, pois a escola é anexo. (Educadora do Ensino Fundamental II)

A escola não tem um projeto político pedagógico. O que a orienta são livros didáticos de acordo com as fases e idades que orientam o trabalho e outras vezes o projeto político na qual nossa escola é anexada.(Educadora da Educação Infantil)

Abranger o conhecimento, o aprendizado, e a alfabetização dos demais educandos. (Educadora da EJA – I segmento)

Não há um projeto político pedagógico específico para o MST. (Educadora da EJA – I segmento)

Relacionar teoria e prática; vincular a educação à cultura; considerar a realidade como base de produção do conhecimento. (Educadora da EJA – II segmento Fernanda)

Como é EJA são diretrizes dentro de vários descritores e habilidades indicadas pelo projeto da escola. (Educador da EJA – II segmento)

A educação para a vida, cooperação e o trabalho. Educação com formação para as várias dimensões da pessoa humana. Leitura para ação e intervenção na realidade. (Educadora do Ensino Fundamental I)

#### 2- Como são definidas estas diretrizes?

No meu caso eu busco definir meu planejamento baseando em vários livros didáticos

(Educadora da Educação Infantil).

No grupo, nos ciclos. ( Educadora da EJA – I segmento)

Em coletivo. (Educadora da EJA – I segmento)

A Escola Hamilton Teodoro define essas diretrizes com base no cotidiano de sua comunidade, não levando em consideração o MST. ( Educadora da EJA - II segmento)

Por meio de uma reunião entre alunos, comunidade escolar , professores a cada 3 anos. (Educadora da EJA - II segmento)

A escola que define ( a pedagoga) nos passa essas diretrizes prontas. No final de 2008 começamos a tentar participar deste assunto como exemplo colocando a disciplina de Práticas Agrícolas no conteúdo. (Educadora da EJA - II segmento)

Juntamente com o coletivo de professores e representantes de pais e alunos da comunidade. (Educadora do Ensino Fundamental I)

A escola não tem um projeto político pedagógico o que a orienta são livros didáticos de acordo com as fases e idades que orientam o trabalho e outras vezes o projeto político na qual nossa escola é anexada. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Não há um projeto político pedagógico específico para o MST. (Educadora da EJA - II segmento)

Segundo uma entrevistada:

Hoje nós temos um, um...Na verdade houve um afastamento muito grande da comunidade da escola. A escola parece que ela ficou no seu canto ali, com o seu projeto de educação e o assentamento de um a certa forma teve um afastamento no próprio sentido do acompanhamento. Essa dificuldade dos educadores serem da cidade(...), essa rejeição tanto dos educadores como nossa mesmo. Um Projeto Político-Pedagógico voltado para a educação do campo, nós não temos ele na escola. Nós já tivemos muitas práticas, muitos projetos, muitas práticas isoladas que a gente conseguiu assim, na época, que a gente tinha uma juventude estudando muito boa. Quando a gente tinha 5 a 8 de dia e a 5 a 8 à noite a gente tinha mais condições de contribuir mais com a escola porque tinha mais alunos do assentamento na escola e hoje não. Hoje o número de alunos é muito baixo e a maioria não são aqui do assentamento. Então isso dificultou um pouco esse processo porque a ideia era a gente construir esse PPP junto com a comunidade, envolvendo os funcionários dos serviços gerais, professores e alunos, que todos participassem dessa construção, desse processo. E aí não conseguimos avançar, no sentido de dialogar e falar a mesma língua do que é a estrutura de uma escola do campo, de uma formação e a estrutura de uma escola que forma o nosso Sem Terrinha, que forma a nossa juventude, dentro desse contexto. (Educadora do 2 ano do Ensino Fundamental)

Uma outra entrevistada diz que até tem um Projeto Político-Pedagógico construído dentro dos princípios filosóficos e pedagógicos do MST, mas na hora de concretizar:

Eu acho que as propostas coletivas de trabalhar dentro dos princípios do Movimento, eu acho que elas são debatidas, mas na hora de fazer eu acho que elas acabam se perdendo e cada um buscando o seu jeito mesmo de fazer, de trabalhar de tal maneira ou desenvolver. ( Educadora do 4 e 5 ano do Ensino Fundamental)

3-Como é a relação da escola com o acampamento/assentamento?

Uma relação de troca, companheirismo e trabalho conjunto. ( Educadora do Ensino Fundamental I)

Boa, mas não o suficiente, já que muitos não interessa e não contribui para a escola. ( Educadora da EJA – I segmento)

Muito boa, todos são conscientizadores. (Educadora da EJA – I segmento)

Há reuniões mensalmente com os professores. ( Educadora da EJA – I segmento)

Feita somente por meio dos professores e algumas visitas raras de pedagogos , diretores e SMED. ( Educadora da EJA – II segmento)

Ótima relação da escola que está dentro do assentamento, mas a escola não tem uma relação muito boa, pois como justificativa é do assentamento ter organizado um setor de educação para discutir e propor novos assuntos de educação na comunidade, a diretora e a pedagogo não aceitam alguns posições do setor de educação. ( Educador da EJA- II segmento)

Boa, uma vez que existe um respeito entre a escola e o acampamento. ( Educadora da EJA – II segmento)

Boa, a escola está tentando aproximar -se mais da comunidade através de projetos dentre eles foi a realização diretamente na comunidade o projeto semeando, cujo o tema 2009 foi sustentabilidade e meio ambiente e palestras educativas. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

No momento um distanciamento da escola com o Assentamento. ( Educadora do Ensino Fundamental I)

Uma relação um pouco restrita no que diz respeito um acompanhamento mais efetivo as vezes ela participa do início do processo, mas por falta de dinâmica da escola ela se separa do processo e acaba participando de momentos. ( Educadora do Ensino Fundamental I)

Uma relação de interação escola-assentamento, principalmente, nas atividades culturais. (Educadora da EJA - II segmento)

Relação de união onde todos participam ativamente com a escola, pais, alunos e comunidade. (Educadora da EJA – II segmento)

A escola é uma referência muito importante para o assentamento, assim sendo, sua relação é muito boa. É lógico que alguns atritos existem, mas não ao ponto de separá-los. (Educador da EJA - II segmento)

Mas chamam atenção as falas que revelam um distanciamento da comunidade das discussões sobre a escola, como por exemplo:

(...)Na verdade houve um afastamento muito grande da comunidade da escola. A escola parece que ela ficou no seu canto ali, com o seu projeto de educação e o assentamento de uma certa forma teve um afastamento no próprio sentido do acompanhamento. (Educadora do 2º ano do Ensino Fundamental)

4- Que dificuldades a escola enfrenta no processo de organização do seu trabalho pedagógico?

Falta de material pedagógico e de um planejamento amplo. (Educadora da EJA - I segmento)

Falta recursos e orientação pedagógica. (Educadora da EJA - I segmento)

O conflito da realidade entre os anexos e a escola base. (Educadora da EJA - II segmento)

Ser anexo de outra. (Educador da EJA - II segmento)

Falta de especialistas. (Educadora do Ensino Fundamental II)

A falta de uma especialista, e auto-estima baixa de alguns educadores. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Pessoa adequada para supervisionar os educadores. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Falta de acompanhamento para executar o trabalho pedagógico, isso dentro da pedagogia do movimento que é uma escola diferenciada, uma educação para além das quatro paredes, mas uma

escola que formam crianças sujeitos construtores da sua própria realidade, tendo uma visão crítica desse contexto em que vivemos. ( Educadora do Ensino Fundamental I)

As dificuldades enfrentadas pela escola na organização e execução do trabalho ao meu ver é por falta de interesse de todos os segmentos em realizar um trabalho coletivo. ( Educadora da EJA – II segmento)

Então, enquanto movimento, não só o MST, mas todos os movimentos sociais que vivem essa luta pela educação no campo e para o campo também, eu acredito que a gente deve nos pautar nessa discussão da educação, dessa educação que nós estamos falando e pautar dentro das reuniões dos setores dos movimentos sociais, mas pautar dentro da superintendência, pautar com os próprios assentados(... )Enfim não chega para os educadores as discussões que se fazem sobre educação do campo. Nem para o Estado e nem nos assentamentos.( ....) (Educadora do 2 ano do Ensino Fundamental)

Eu acho que parte, eu acho que não seria por exemplo a escola que desse uma receita de como trabalhar, de como ser Sem Terra digamos assim, mas eu acho que os educadores tinha que vivenciar, entendeu? Eles têm que vivenciar mais a vida do Movimento que vai desde os cursos mas também do assentamento, acompanhar mais a trajetória dele e o dia-a-dia do Movimento para poder incorporar mais. Não ser só essa relação da sala de aula, de ser uma cobrança pedagógica da escola, mas eu acho que eles tinham que assumir mais, se sentir parte, eu acho. (Educadora do 4 e 5 ano do Ensino Fundamental)

Mas depende principalmente da base também chegar junto na escola e começar. Eu acredito que tem que começar impor e colocar para os pais o que realmente está acontecendo, se é isso realmente que a gente quer para os nossos filhos, porque nós como pais, eu sou professora, mas eu também tenho filha na escola, eu acredito que nós temos que nos mobilizar para agir dentro desse assunto até junto à superintendente, mostrando para eles que nós não temos escola só para dar emprego, porque nossos filhos são instrumentos de ganho para os professores e que não é só isso que eles são! Que nós queremos que eles aprendam de acordo com os princípios pedagógicos que nós criamos. Eu acredito que precisa muito da comunidade participar também mais ativa da escola, sem deixar de lado as outras opções junto ao Movimento e à Superintendência e buscar recursos e a possibilidade nossa aqui, porque nós temos a possibilidade, mas ir além disso aí também. Na verdade nós é que estamos deixando a desejar, porque nós é que temos que ir atrás e saber o que é importante para nossos filhos. Porque de uma certa forma se nós acharmos que não vamos colocar nossos filhos nessa escola, nós temos todo o direito de tirar e não adianta dizer que meu filho tem que ir para uma escola que eu não estou satisfeita com ela, concorda comigo? Então eu acho que nada mais justo, nós, os pais, sermos os primeiros a ter consciência disso. Porque aqui no assentamento quem toma as providências é a associação, é a diretoria que levanta as discussões, tem autorização, tem a autoridade máxima que é a diretoria da associação a começar a debater essas questões da volta da comunidade junto com a escola. (Educadora do 5 ao 9 ano do Ensino Fundamental)

**TABELA 12**

QUESTÃO 5 – Os princípios filosóficos, abaixo relacionados, são os princípios filosóficos do Projeto Pedagógico do MST para suas escolas. Marque os 3(três) que você considera estarem mais presentes no trabalho pedagógico desenvolvido nesta escola.%

	%
a- Educação para a transformação social	64
b- Educação para o trabalho e cooperação	5
c- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana	14
d- Educação com/para valores humanistas e socialistas	23
e- Educação como um processo permanente de formação e transformação humana	55
Não respondeu	18

FONTE: 21 questionários de educadores

**TABELA 13**

QUESTÃO 6- Os princípios pedagógicos, abaixo relacionados, são alguns dos princípios pedagógicos do Projeto Pedagógico do MST para as suas escolas. Marque os 3(três) que você considera estarem mais presentes no trabalho pedagógico desta escola.

	%
a- Relacionar teoria e prática	64
b- Considerar a realidade como base da produção do conhecimento	55
c- Educação para o trabalho e pelo trabalho	27
d- Vincular a educação aos processos políticos	23
e- Vincular a educação aos processos econômicos	5
f- Vincular a educação à cultura	23
g- Gestão democrática	5
h- Possibilitar a auto-organização dos educandos	14
i- Promover a construção de atitudes e habilidades de pesquisa	5
Não respondeu	18

FONTE: 21 questionários de educadores



Nas entrevistas, buscou-se fazer com que traduzissem em suas falas como que esses princípios orientariam sua prática cotidiana e alguns educadores apontaram o seguinte:

Então, como eu disse no questionário, para mim no meu trabalho um referencial é a educação como um processo de formação humana integral e mais os princípios de uma educação voltada para ao trabalho. E a criança precisa incorporar alguns princípios de organização e autonomia.(Educadora do 4 e 5 ano do Ensino Fundamental)

Na prática seria uma pessoa que ia contribuir na luta do MST, que ia contribuir na luta municipal, que ia ver as questões regionais, no Estado, em nível de Brasil, e vê essa questão para trabalhar dentro da Reforma Agrária, mudar o sistema educacional, mudar o sistema de vida do trabalhador. É por isso que a gente quer um cidadão que mude, para a mudança, não só para poder aprender essas questões tipo essenciais que a escola coloca, que você tem que ser competitivo, se você não tirar um A que você não e bom; (...) então nós precisamos formar um sujeito que vai pensar no bem social, no bem estar, no bem social comunitário. ( Educadora do 5 ao 9 ano do Ensino Fundamental)

**TABELA 14**

ITEM IV - Sobre a estrutura física, recursos materiais e didáticos da escola	
	%
1- Na sua opinião as condições físicas da escola:	
a- São suficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola	41
b- São insuficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola	45
2- Os recursos materiais da escola	
a- São suficientes para o desenvolvimento das atividades educativas	36
b- Não são suficientes para o desenvolvimentos das atividades educativas	54
3- Os recursos didáticos da escola	
a- São suficientes para o desenvolvimento das atividades educativas.	27
b- Não são suficientes para o desenvolvimentos das atividades educativas	54
Não respondeu	27

FONTE: 21 questionários de educadores

## V- Sobre o processo de formação dos educadores

**TABELA 15**

QUESTÃO 1- Quando e como se dá o processo de formação continuada dos educadores da escola? (Você pode marcar mais de uma opção)	
	%
a- Durante o ano letivo e é realizada em reuniões pedagógicas organizadas pela coordenação pedagógica.	50
b- Ao final do ano letivo e é realizada em reuniões pedagógicas organizadas pela coordenação pedagógica.	5
c- Durante o ano letivo em cursos através de convênios com outras instituições.	18
d- Ao final do semestre letivo em cursos através de convênios com outras instituições.	9
e- Outra(s) situação(s) não mencionada(s) acima? Qual? Quando convidados procuramos participar./ Uma ou duas vezes promovida pela Superintendência Regional de Ensino e através do curso de Licenciatura em Educação do Campo.	9
Não respondeu	9

FONTE: 21 questionários de educadores

### 2- Quais são os conteúdos pedagógicos dessa formação?

Da escola sede – Escola Estadual Fernão Dias em São José da Safira, não me lembro. No coletivo de educação nós debatemos, estudamos cartilhas do MST. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

Textos diversos, para leitura e reflexão da prática pedagógica. ( Educadora do Ensino Fundamental I)

Disciplina, pedagogia, planejamento entre outros diversos. ( Educadora da EJA – I segmento)

Estudo de novas técnicas e práticas para o ensino e aprendizagem. (Educadora da EJA – II segmento)

Materiais didáticos, troca de informações educando-educador. (Educadora da EJA – II segmento)

Cadernos do Ceale e debates sobre a escala de proficiências. Resultados do Proalga, Proeb, etc. (Educadora do Ensino Fundamental I)

Presença, planejamento. (Educadora da EJA – II segmento)

Trabalho diferenciado para alunos do EJA.( Educadora da EJA - II segmento)

3- Quais são os conteúdos curriculares dessa formação?

Valores, posição social(conscientização da importância da luta em diversos campos) e trabalho coletivo. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. (Educadora da EJA – I segmento)

Matemática, Ciências, Geografia; História, Português, Artes e Inglês. (Educador da EJA - II segmento)

4- Quais são as instituições nas quais os educadores fazem cursos?

Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG; UNIPAC; Secretaria Estadual e Municipal(de Valadares); Centro de Formação no Oziel; Escola Sindical; Universidade de Viçosa; Em outras escolas de Novo Cruzeiro quando convidados; Superintendências Regionais de Ensino; na própria escola.

#### TABELA 16

QUESTÃO 5- Que dificuldades são encontradas pelos educadores no processo de formação continuada?

	%
a- De aprendizagem, pois têm dificuldades para aprender, assimilar os conteúdos dados nos cursos.	0
b- De deslocamento para os cursos.	23
c- De relacionamento com os educadores.	0
d- De adequação às metodologias aplicadas nos cursos.	5
e- De acompanhar as atividades desenvolvidas nos cursos.	0
f- De cumprir com os prazos de entrega de atividades.	9
g- Outra situação não mencionada acima? Qual? A vergonha de perguntarem suas dúvidas/ De espaço de tempo para participar, pois no ano de 2008 trabalhava em três serviços: Assistência técnica, coordenação técnica de projeto de resgate de sementes crioulas e na escola./ É muito raro apresentar um curso de capacitação. /Na verdade não está existindo mais o processo de formação continuada oferecida pelo Estado, são encontros de um a dois duas vezes por ano com abordagem bem específica ao resultado escolar.	18
Não respondeu	9

FONTE: 21 questionários de educadores

**ANEXO B: DADOS TABULADOS DO QUESTIONÁRIO DOS EDUCANDOS –  
FASE 1 DA PESQUISA**

**TABELA 1**

QUESTÃO 1- Você vem para a escola para:( você pode marcar mais de uma opção)	
	%
a- Adquirir certificação escolar	31
b- Adquirir conhecimentos relativos aos conteúdos escolares do Ensino Fundamental.	28
c- Adquirir conhecimentos relativos aos conteúdos escolares do Ensino Médio.	30
d- Para adquirir uma profissão.	47
e- Se formar enquanto pessoa, ser humano, conhecedor de seus direitos e deveres na sociedade enquanto cidadão.	56
f- Capacitar-se para o mundo do trabalho fora do campo.	25
g- Capacitar-se para o mundo do trabalho no campo.	34
h- Outros	3
Não respondeu	5

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 2**

QUESTÃO 2- As aulas na escola preparam você para: (você pode marcar mais de uma opção)	
	%
a- O trabalho, considerando as novas exigências do mercado de trabalho e as novas tecnologias.	33
b- A vida, considerando todos os problemas que enfrentamos atualmente.	25
c- Se relacionar com as pessoas.	51
d- Compreender o mundo à sua volta.	66
e- O trabalho no campo.	47
f- Outros	0
Não respondeu	2

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

Alguns educandos entrevistados quando perguntados sobre os motivos pelos quais estão na escola e o que estão aprendendo, assim se expressaram:

Para mim é muito importante. Eu acho que é muito importante porque a gente tem que está sempre por dentro de alguma coisa, por exemplo a importância da escola, a gente aprende, o que eu já falei, que é se relacionar melhor com as pessoas, a gente aprende a como lidar com aquilo que a gente mexe, planta, colhe, que tem que vender, saber fazer os cálculos. Se você não tem o estudo, você não vai saber como movimentar aquilo que você ganhou. Por exemplo, você não sabe quanto você gastou, quanto que você vendeu, quanto que você tem de lucro. (Trabalhadora rural/Acampada/Educanda da EJA – I segmento)

Escola... Olha eu tô... Em relação a escola, eu estudo porque hoje a gente tem que acompanhar um pouco como e que está o povo lá fora. Até para você manter a roça você tem que ter estudo, entendeu? Então não adianta você está na roça, começar trabalhar e de repente tem um negócio lá que depende de você fazer uma leitura, fazer uma conta e você não sabe. Então você tem que ir para a escola para você pegar um pouco( ). Às vezes você não precisa formar, ganhar dinheiro( ) você precisa acompanhar o que está acontecendo lá fora, principalmente a gente que está encostado em Valadares. Para acompanhar o pessoal lá.....Principalmente da leitura. Você tem uma mercadoria para vender e para você vender ela você tem que ter estudo, uma contabilidade( ) Uma grande produção para você vender lá, geralmente a gente vende mais leite aqui. (...) (Trabalhador Rural/Assentado/educando da EJA II segmento)

Em relação às capacidades aprendidas na escola e utilizadas no trabalho no campo, um educando diz que uma delas é a capacidade de planejar e assim se expressa:

Na roça você tem que planejar assim, você tem que planejar o que você vai ter lucro. No meu caso por exemplo, eu olhei aqui a minha área e planejei, eu planto banana eu vendo, então eu planejei, eu formei uma quadra.(... ) Então foi o meu planejamento e aí eu vou ganhar tempo(...) e aí se eu for plantar outra coisa, eu não tenho tempo. (Trabalhador rural/assentado e educando da EJA II segmento)

**TABELA 3**

QUESTÃO 3- Qual(is) capacidade(s) abaixo as aulas na escola ajudam desenvolver: (você pode marcar mais de uma opção)	
	%
a- Comunicar-se	52
b- Trabalhar em grupo	73
c- Senso-crítico	12
d- Raciocínio-lógico	22
e- Habilidades técnicas para o uso no seu trabalho	22
f- Leitura de diversos tipos de textos	25
g- Interpretação de textos diversos(literários, jornalísticos, tabelas, gráficos, etc.)	3
h- Escrita de diversos tipos de texto	24
i- Análise crítica e compreensão da realidade	19
j- Criatividade	7
k- Facilidade para resolução de problemas diversos	13
l- Compreender o atual processo de desenvolvimento tecnológico	17
m- Utilizar um computador	19
n- Saber relacionar-se	42
o- Ter Consciência política	14
p- Compreender a realidade	41
q- Domínio técnico específico para a realização de uma determinada atividade	8
r- Organizar-se para a execução de uma atividade	24
s- Saber planejar suas atividades	5
t- Expressar com clareza suas ideias	36
u- Outra(s)? Qual(is)	0
Não respondeu	0

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

4- Se você trabalha, qual(is) capacidade(s) da questão anterior(3) você acha mais importante(s) para o exercício da sua função? Coloque somente a letra.

As capacidade mais indicadas foram: Comunicar-se, trabalhar em grupo, criatividade, saber relacionar-se, compreender a realidade, organizar-se para a execução de uma atividade e expressar com clareza suas ideias.

5- Quais destas capacidades você considera importantes para a sua vida em geral? Coloque somente a letra.

As maiores indicações foram para: Comunicar-se, trabalhar em grupo, senso-crítico, criatividade, saber relacionar-se, ter consciência política, compreender a realidade e

expressar com clareza suas ideias. Aqui também aparecem capacidades de ordem relacional e aquelas que levam à compreensão da realidade e consciência política.

**TABELA 4**

QUESTÃO 6- Existe participação dos educandos no planejamento das atividades da escola?	
	%
a- SIM	85
b- NÃO	11
Não respondeu	4

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 5**

QUESTÃO 6.1- Se a sua resposta for sim, marque abaixo as formas de participação dos alunos no planejamento das atividades da escola:(você pode marcar mais de uma opção)	
	%
a- participam do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da escola	14
b- participam diariamente na definição das atividades a serem desenvolvidas em sala	55
c- participam da definição das atividades pedagógicas que são desenvolvidas pela escola	28
d- participam das decisões que envolvem questões relativas à administração da escola	26
e- participam através do Colegiado da Escola	35
f- participam através do Grêmio Estudantil	8
g- Existe(m) outra(s) forma(s) de participação?	0
Não respondeu	0

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 6**

QUESTÃO 8- Marque a opção, para a qual o que você aprende na escola mais contribui.

	%
a- Atividade profissional	43
b- Ação sindical	3
c- Atuação na comunidade	42
d- Vida familiar	34
e- Vida social	24
f- Atuação política	12
Não respondeu	4

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 7**

QUESTÃO 9- Os princípios filosóficos, abaixo relacionados, são os princípios filosóficos do Projeto Pedagógico do MST para suas escolas. Marque os 3(três) que você considera estarem mais presentes no trabalho pedagógico desenvolvido nesta escola:

	%
a- Educação para a transformação social	58
b- Educação para o trabalho e cooperação	47
c- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana	59
d- Educação com/para valores humanistas e socialistas	25
e- Educação como um processo permanente de formação e transformação humana	47
Não respondeu	8

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais



**TABELA 8**

QUESTÃO 10- Os princípios pedagógicos, abaixo relacionados, são alguns dos princípios pedagógicos do Projeto Pedagógico do MST para as suas escolas. Marque os 3( três) que você considera estarem mais presentes no trabalho pedagógico desta escola

	%
a- Relacionar teoria e prática	55
b- Considerar a realidade como base da produção do conhecimento	28
c- Educação para o trabalho e pelo trabalho	47
d- Vincular a educação aos processos políticos	8
e- Vincular a educação aos processos econômicos	14
f- Vincular a educação à cultura	58
g- Gestão democrática	15
h- Possibilitar a auto-organização dos educandos	31
i- Promover a construção de atitudes e habilidades de pesquisa	12
Não responderam	8

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 9**

QUESTÃO 11 – A educação para o trabalho é um princípio filosófico e pedagógico do Projeto Político-Pedagógico do MST para as suas escolas. Em quais atividades, conteúdos e/ou disciplina(s) este princípio foi trabalhado?

Não foi discutido ainda	3
Não se lembra	5
Pratica Agrícola	11
Matemática	6
Português	5
Geografia	8
Artes	9
História	16
Horticultura	25
Educação Religiosa	3
Projeto de Tempo Integral	1
Inglês	3
Apenas alguns debates a respeito	1
Atividade da vendinha	11
Não respondeu	24
Não sabe	1

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 10**

QUESTÃO 12- A relação do seu educador com os educandos da sua turma é:	
	%
a- Boa, com respeito entre ambos	46
b- Razoável, uma vez que têm alunos com dificuldade de aceitar normas e solicitações do educador	18
c- Excelente, pois todos atendem as solicitações, realizam suas tarefas, apresentam-se tranquilos e tratam o educador com respeito	22
d- Ruim, pois os educandos não acatam as solicitações do educador, não lhe respeitando e apresentam dificuldades para cumprirem suas tarefas.	1,6
e- Outra situação não mencionada acima? Qual? Os professores ajudam os alunos igualmente.	0
Não respondeu	5
Nula	3

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 11**

QUESTÃO 13- A relação dos seus colegas entre si é:	
	%
a- Boa, pois todos se respeitam e se ajudam	33
b- Razoável, pois alguns se tratam com desrespeito e falta de educação	25
c- Excelente, pois todos se respeitam, cooperam entre si e o clima da sala é de harmonia	17
d- Ruim, pois muitos educandos brigam entre si, se desrespeitando e não há colaboração entre eles.	2
e- Outra situação não mencionada acima? Qual?	0
Não respondeu	6
NULA	7

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 12**

QUESTÃO 14- Marque abaixo os instrumentos que o seu educador utiliza para avaliar os educandos da sua turma: (você pode marcar mais de uma opção)

	%
a- Provas escritas	72
b- Exercícios realizados em sala	6
c- Observações diárias	36
d- Seminários	12
e- Trabalhos escritos	52
f- Trabalhos apresentados para toda a turma	0
g- Pesquisas	31
h- Outro(s): Qual(is). Avaliação com visto e participação nas aulas de horticultura e na aula prática na horta.	8
Não respondeu	9

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 13**

QUESTÃO 15- Para você o processo de avaliação utilizado pelo seu educador serve para:( você pode marcar mais de uma opção)

	%
a- Verificar o que o você aprendeu	77
b- Verificar o que você não aprendeu	42
c- Verificar os motivos pelos quais você não aprendeu	37
d- Identificar as dificuldades dos educandos e replanejar as atividades	27
e- Manter a disciplina e o controle dos educandos	23
f- Constitui-se em momento de discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem pois os educandos participam da definição dos instrumentos e critérios de avaliação	15
g- Constitui-se em processo de auto-avaliação dos educandos, pois existem momentos para que os próprios educandos se avaliem.	25
Não respondeu	11

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 14**


---

QUESTÃO 16- Marque os recursos didáticos mais utilizados pelo seu educador no desenvolvimento das aulas:

---

	%
a- Livro didático	76
b- Jornais	29
c- Revistas	25
d- Jogos pedagógicos	14
e- TV e vídeo	37
f- Livros de literatura	38
g- Revistinhas	9
h-Outros: Trabalhos, teatros, apresentações, trabalha com todos os educandos e educadores, Educação Física com peteca e bola.	2
Não respondeu	7

---

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 15**


---

QUESTÃO 17- No desenvolvimento das aulas quais, das atividades abaixo, o seu educador mais utiliza em sala?

---

	%
a- Aula expositiva	59
b- Atividades para serem realizadas em grupo dentro de sala	51
c- Seminários	11
d- Atividades para serem feitas em dupla	41
e- Exercícios escritos individuais	49
f- Exercícios escritos para serem realizados em dupla ou em grupo	35
g- Discussões e debates sobre temáticas tratadas em sala	8
Não respondeu	8

---

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 16**


---

QUESTÃO 18- O seu educador passa deveres para serem feitos em casa:

---

	%
a- Todos os dias	28
b- Duas vezes por semana	6
c- Três vezes por semanalmente	20
d- Uma vez por semana	20
Não tem dever de casa	12
Raramente	13
Não respondeu	19

---

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

**TABELA 17**


---

QUESTÃO 19- Estes deveres são:( Você pode marcar mais de uma opção)

---

	%
a- Atividades escritas do livro	63
b- Pesquisas teóricas, ou seja, cujas fontes são: livros, internet, enciclopédias	18
c- Pesquisas empíricas, ou seja, cujas fontes são: locais, entrevistas com pessoas, observações de fenômenos físicos e/ou naturais	27
Não Respondeu	10

---

FONTE: 118 questionários de educandos de escolas do MST em Minas Gerais

## **ANEXO C- DADOS RELATIVOS AOS QUESTIONÁRIOS DE EDUCADORES E EDUCANDOS DA FASE 2 DA PESQUISA - O QUE ESTABELECE RELAÇÃO COM O TRABALHO**

### **1- A relação trabalho-educação segundo os educandos:**

Em relação à QUESTÃO 1: Em quais conteúdos e/ou atividades você percebeu relação com o mundo do trabalho? As respostas foram:

#### **Na disciplina de Matemática:**

Os conteúdos da matemática esta sendo muito bom porque nós estamos aprendendo a lidar com contas, porcentagem e faz parte do nosso dia a dia, medida de área. ( Educanda da EJA – II segmento)

Matemática é uma matéria muito importante porque eu aprende fazer conta e faz parte da nossa vida do dia a dia porque no mercado de trabalho faz parte. (Educanda da EJA – II segmento)

Eu aprendi fazer contas e as porcentagens, e os diâmetros. (Educanda da EJA – II segmento)

Cálculos em contas, cálculos em circunferência, calcular perímetro. ( Educanda da EJA – II segmento)

Aprendi fazer todas as contabilidades dos meus produtos que eu comercializo na compra e na venda de minha lavoura. ( Educando da EJA – II segmento)

#### **Na disciplina de Prática Agrícola:**

Estamos aprendendo como produzir os alimentos saudável e sadio, a gente já pratica isto mais a revista vem para afirmar mais. ( Educanda da EJA – II segmento)

Eu aprendi que não se usa agrotóxico nas planta porque faz mal a saúde e também como trabalhar com a terra para não prejudicar o solo e aprende que o adubo orgânico é bom para as planta ficar saudável. ( Educanda da EJA – II segmento)

Aprende as melhoras das condições como cultivar um plantio mais sadio, sem agrotóxicos.  
( Educanda da EJA - II segmento)

Eu aprendi sobre como cultivar semente e não usar agro toxis nas plantas para ter um plantação saudável.( Educanda da EJA - II segmento)

Aprendemos como preparar o solo, como não usar agrotóxicos, como praticar o plantio( o que se deve assegurar para os trabalhadores e equipamentos de primeiros socorros). ( Educanda da EJA - II segmento)

Aprendemos com Práticas Agrícolas que não devemos contaminar o solo com produtos tóxicos para termos um produto saudável. ( Educando da EJA - II segmento)

### **Na disciplina de Português:**

Eu aprendi que no português a gente prende pronunciar melhor as palavras. Eu estou aprendendo as pontuação que precisa no português a gente aprende ler melhor e escrever e muito bom estudar português. ( Educanda da EJA - II segmento)

Eu aprendi as pontuação e copiar na linha certa. ( Educanda da EJA - II segmento)

### **Na disciplina de Geografia:**

Foi com as atividades dentro de sala que abordamos temas que relaciona com o mundo do trabalho por exemplo quando falamos sobre aquecimento global e surgiu o assunto sobre reciclagem. Também falamos de outros assuntos como a internet que facilitou muito o mundo do trabalho, até mesmo nos trabalhos escolares.( Educanda da EJA - II segmento)

### **Na disciplina de Artes:**

Trabalho com artesanato. ( Educando da EJA - II segmento)

A dimensão que aparece aqui seria da produção de uma possível mercadoria ou de uma atividade na qual o homem age sobre a natureza e a transforma? Uma atividade criadora na qual ele coloca em ação mente e físico na transformação da natureza em um objeto de uso, em uma mercadoria?

Em relação à QUESTÃO 2: Em qual recurso didático você percebeu relação com o mundo do trabalho? As respostas foram as seguintes: Livros didáticos, filmes e revistas, Revista Semeando, no quadro, textos, palitos, litros descartáveis, casinhas de madeira.

Na QUESTÃO 3: O que você aprendeu nesta disciplina que tem relação com o mundo do trabalho? As respostas foram:

Como lidar com o solo e divisão de contas. (Educanda da EJA - II segmento)

Aprendi muitas coisas boas porque tudo que é passado faz parte do dia a dia de um trabalhador rural e até ajuda a pessoa praticar mais em suas terras. ( Educanda da EJA - II segmento)

Em relação à disciplina de Horticultura Básica, na entrevista com o grupo de alunos do 6 e do 9 ano do Ensino Fundamental, todos disseram que gostam da disciplina e que aprendem: cortar canteiro, fazer manejo da terra, semear, limpar e cuidar das hortaliças; levam o que aprendem para suas famílias e que o que produzem ajuda a escola, pois esta não precisa comprar verduras e hortaliças para a merenda. Esta disciplina foi inserida no currículo da escola com o objetivo de concretizar o princípio da relação da educação com o trabalho no campo e, nesse sentido, nas observações das aulas que fiz e nessa conversa com os alunos, pude perceber que além de gostarem, os alunos se envolvem nas atividades.

## **2- A relação trabalho-educação segundo os educadores**

Em relação à Questão 1- Quais foram os conteúdos desta disciplina desenvolvidos nesta turma até o presente momento? As respostas foram:

### **Em Matemática:**

Números positivos e números negativos; Geometria; Perímetro, áreas de uma superfície, comprimento de uma circunferência; Problemas envolvendo cálculo mental; Gráficos de retas e setores e Porcentagem. ( Educador da EJA – II segmento)

### **Em Artes:**

Projeto reciclagem; tapeçaria; decompagem em tecido, vidro, sabonete; bordado em almofada; fuxico; tessitura em taboa; quadros de semente, quadros de decompagem; colares de barro(argila); oficina de tear de prego, biscoit, etc.( Educadora do Ensino Fundamental I e da EJA – II segmento)



**Em Horticultura:**

Agricultura Sustentável( Conservação do solo, manejo e rotação da cultura , semeadura, transplantes de mudas, produção orgânica, transgênicos e manejo do solo) Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Saúde. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

**Em História:**

Sexto ano: A chegada dos imigrantes em Minas Gerais; Sétimo ano: América Espanhola; Oitavo ano: A construção de Belo Horizonte;Nono ano: De Juscelino ao Golpe de 64. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

**Em geografia:**

Meio ambiente e trabalho, Tecnologia e trabalho, Globalização e Trabalho e agora nós estamos trabalhando um projeto sobre mudanças climáticas.

Em relação à QUESTÃO 2- Quais destes conteúdos têm relação com o mundo do trabalho? Como se dá esta relação?

**Em Matemática:**

Gráficos de retas e setores. Este, por sua vez, vem a trazer informações de interpretações de diversas situações, exemplo: distribuição da população de uma determinada; relação da produção de determinado produto em relação degradação do meio ambiente; distribuição das terras de uma determinada região ou país, etc.; distribuição das riquezas populacional, etc.; distribuição demográfica e outros;

Porcentagem: Esta busca desenvolver concepções de forma a acompanhar numa linguagem matematicamente como se dá o desenvolvimento de determinados assuntos, exemplos: Economia – quanto reduziu ou aumentou determinado preço, numa visão de porcentagem; Distribuição de adultos e crianças do assentamento, em informações matemáticas e outras informações matemáticas no assunto porcentagem.

Problemas envolvendo cálculo mental e resoluções matemáticas: é um dos assuntos mais abordados desta disciplina, pois é mais presente no dia-a-dia e mais real no mundo do trabalho. A relação social e este assunto se dão por condição imposta pelo sistema capitalista. ? muito claro de que as pessoas desenvolvem e pratica esta situação por motivos de compra, troca, venda e outros meios de relação social. De modo geral a vida das pessoas gira em torno destes cálculos, levando-as a desenvolver habilidades informais neste assunto. Neste sentido, espera-se a contribuir com essas descobertas informais no ramo da matemática. ( Educador da EJA – II segmento)

**Em Horticultura :**

Agricultura Sustentável e Meio Ambiente se dá através de trabalhos práticos com os objetivos de: levar o educando a ser responsabilizar mais com os projetos da agricultura e conscientizar da importância da conservação do meio ambiente.( Educadora do Ensino Fundamental II)

**Em História:**

Os imigrantes em Minas Gerais e Atividades desenvolvidas: pesquisa de campo sobre a Lei de Terras, divisão de terras, trabalho livre e trabalho escravo, transição do Capitalismo.( Educadora do Ensino Fundamental II)

**Em Geografia:**

Meio Ambiente e Trabalho se dá através do trabalho sustentável de forma que não venha trazer degradação do ambiente; globalização e trabalho é nós enfocamos mais a questão do jovem inserir no mercado de trabalho, as dificuldades, a concorrência, sempre a gente enfatiza para eles que hoje é uma concorrência tão grande no mercado de trabalho que vence o melhor e tem que ser o melhor que 99,9% ainda não vence e ainda não vai ficar na frente. E a gente coloca para eles que, igual esse projeto tem uma dificuldade porque são pais de família, são mães de família, aqueles que não têm família trabalham , eles têm um jornada de trabalho durante o dia e sentem muita dificuldade de exame, mas eu coloco para eles que tem ainda há tempo porque quem pára fica para trás. Tem que superar as dificuldades e levar porque existe aí a lei da competição, da concorrência, quem não procura ser o melhor, não chega lá.

Em relação à QUESTÃO 3- Uma vez que os alunos mencionaram esta disciplina como aquela que mantém relação com o mundo do trabalho, quais aprendizagens e/ou capacidades você acha que os alunos desenvolveram com o conteúdo e/ou atividades desenvolvidas? Seguem alguns relatos;

Eles aprendem cedo valor que nós trabalhadores rurais temos. Aprendem a cultivar de forma correta o solo, respeitando os limites que há entre o homem e meio ambiente. Preparamos nossos alunos não apenas para o cultivo da terra, mas despertamos neles o interesse de se manter na terra.( Educadora do Ensino Fundamental II)

Sabem como foi feita a Lei de Terras, a divisão de terras no Brasil. Compreendem o trabalho livre e o trabalho escravo. ( Educadora do Ensino Fundamental II)

Em relação a QUESTÃO 4- Quais foram os recursos didáticos utilizados por você nesta disciplina? Quais deles estabeleceram relação com o mundo do trabalho? As respostas foram:

Utilizamos livros de 5ª, 6ª e de 7ª série da escola tradicional; utilizamos metodologia contextualizando assuntos relacionados à realidade; apresentação dos temas e discutindo forma de trabalhos em grupos, apresentações em forma de seminário. Os que mais estabeleceram relação com o mundo do trabalho foram os trabalhos em grupos, os desenvolvidos em casa e as apresentações de forma geral. ( Educador da EJA - II segmento- Matemática)

Cartilhas didáticas da(o): CONCRAB, EMATER, IBAMA, SEBRAE, Pastoral da Criança e Internet. Enxadas, pás, regadores, foices e facão.( Educadora do Ensino Fundamental II Horticultura)

Livro didático, revistas, filmes e textos paradidáticos.( Educadora do Ensino Fundamental II - História)

Em primeiro lugar o que está no nosso ambiente: casca, folhagens, sementes, fibras de bananeira etc. A arte também pode ser vista como uma rentável fonte de recursos, já que o artesanato é muito valorizado em feiras, exposições, etc. ( Educadora do Ensino fundamental I e EJA – II segmento - Artes)

Em relação à QUESTÃO 5- Que outros aspectos da sua prática educativa nesta disciplina você apontaria como elementos que estabelecem relação com o mundo do trabalho?

Trazer para a sala de aula assuntos relacionados ao meio em que vivem; desenvolver assuntos de contribuição para uma vida mais saudável e trabalhar projetos que estimulem os alunos a se entusiasmarem e buscar mais informações.( Educador da EJA – II segmento -Matemática)

Tenho alunos com deficiência locomotora que fazem do que aprendem uma fonte de prazer, relax e renda. ( Educadora do Ensino Fundamental I e EJA – II segmento - Artes)

Projeto: Coleta de dados sobre a produção do Assentamento Aruega.(Educadora do Ensino Fundamental II - História)

Agricultura aqui. O que é feito aqui no assentamento, agricultura, criação de animais, que é assim, acho que, na agricultura, a dificuldade que eles encontram, a falta de recursos.(Educadora do EJA - II segmento – Geografia)

**ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCANDOS(AS)  
ACAMPADOS(AS) OU ASSENTADOS(AS)**

- 1- Sobre o início da militância no MST e como acampado/assentado.
- 2- Sobre o trabalho que realiza no acampamento/assentamento.
- 3- Sobre os motivos por que estuda e a importância da escola para o seu trabalho.
- 4- Sobre outra contribuição da escola para a sua formação.
- 5- Sobre as dificuldades que encontra para estudar.

**ANEXO E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LIDERANÇAS/ACAMPADOS OU ASSENTADOS DO MST EM MINAS GERAIS**

- 1- Sobre a história do MST em Minas Gerais.
- 2- Sobre a história do assentamento.
- 3- Sobre a estrutura administrativa e política do movimento em Minas Gerais e no acampamento/assentamento.
- 4- Sobre os princípios filosóficos e pedagógicos do MST.
- 5- Sobre o processo de construção da escola e o Projeto Político-Pedagógico.
- 6- Sobre a relação trabalho-educação no Projeto Político-Pedagógico do MST.
- 7 Sobre os desafios para o MST em Minas Gerais e para o assentamento/acampamento.

**ANEXO F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM EDUCADORES(AS)/  
ACAMPADAS OU ASSENTADAS**

- 1- Sobre o processo de construção da escola.
- 2- Sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola.
- 3- Sobre os princípios filosóficos e pedagógicos do MST.
- 4- Sobre a relação trabalho-educação no PPP do MST.
- 5- Sobre as dificuldades encontradas na escola.

## ANEXO G - DADOS SOBRE AS ÁREAS DE ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS DO MST EM MINAS GERAIS

\*Dados recolhidos com os próprios professores, uma vez que a coordenação não os tinha incluído no quadro que já haviam fornecido

### QUADRO 1: O MST NA REGIÃO DO MUCURI/JEQUITINHONHA: REGIONAL ROSINHA MAXAKALI

ACAMPAMENTO/ ASSENTAMENTO		Nº FAM.	FAZENDA/ MUNICÍPIO	BRIGADA	ESCOLA/ NÍVEL/ Nº DE ALUNOS
ASS	16 de Abril	70(MST) 20(quilombolas)	Marobá/ Almenara	Botocudos	E.M Acelino Antunes Nunes 1º e 2º Ciclo e 1º seg/EJA/ 25
ASS	?	39	Boa Vista (CancelaVelha)/ Itaobim	Botocudos	
ASS	Franco Duarte	93	Porto Novo/ Jequitinhonha	Botocudos	E.E Epaminondas Ramos/ E.I a 4ª/ 25
ASS	Jerusalém	49	Iracema/Rubim	Botocudos	
AC	Dom Luciano Mendes	150	Salto da Divisa	Botocudos	
AC	Terra Prometida	60	Nova Alegria /Felisburgo	Vitória dos Mártires	
AC	Esperança do Vale	30	Boa Esperança/ Machacalis	Vitória dos Mártires	
AC	5 Mártires da Terra Prometida	40	São Geraldo/Felisburgo	Vitória dos Mártires	
ASS	Mãe Esperança	40	Itamunheque/ Teófilo Otoni	Tiradentes	
ASS	Aruega	24	Aruega/Novo Cruzeiro	Tiradentes	E.E Fazenda Aruega/ E. I ao 9º ano do E.F/
ASS	Santa Rosa	34	Santa Rosa(Córrego das Posses)/Itaipé	Tiradentes	
AC	Nova vida	35	Gravatá/Novo Cruzeiro	Tiradentes	

Fonte: Dados da Coordenação Estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Minas Gerais de 2007

AC= acampamento(5) e ASS= assentamento(7) - Total de famílias = 684

**QUADRO 2: O MST NA REGIÃO DO VALE DO RIO DOCE: REGIONAL VALE DO RIO DOCE**

ACAMPAMENTO/ ASSENTAMENTO		Nº FAM.	FAZENDA/ MUNICÍPIO	BRIGADA	ESCOLA/ NÍVEL/ Nº DE ALUNOS
ASS	Oziel Alves Pereira	68	EPAMIG/ Governador Valadares	Canudos	E.E São Tarcísio/E.I, 1º e 2º Ciclos e 1º e 2º seg./EJA/ 67 alunos
ASS	Ulisses Oliveira	44	Boleira/Jampruca	Canudos	E.M Antônio Gouveia/ 1º ao 4º ano do E.F e 1º seg./EJA
AC	Padre Gino	80	Eldorado/ Frei Inocêncio	Canudos	2 turmas de EJA/Pronera
ASS	Primeiro de Junho	81	Califórnia/Tumiritinga	Tia Lora	E.E 1º de Junho/ E. I ao 9º ano do E.F e 1º seg./EJA
ASS	Barro Azul	56	Barro Azul/ Governador Valadares	Tia Lora	E.E Pedro Dias Duarte E. I ao 4º ano do E.F/ 35 alunos
ASS	Liberdade	40	Confinamento/ Periquito	Tia Lora	E.M Vanessa dos Santos/ E.I ao 4º ano do E.F
ASS	Terra Prometida	30	Natal/Tumiritinga	Tia Lora	
ASS	Iraguiar	30	Cachoeira Grande/Santa Maria do Suassui	Irmã Doroty	
AC	Esperança do Vale	50	Aranã/Itambacuri	Irmã Doroty	1 turma do 1º ao 4º ano do EF
AC	Juscelino dos Santos	60	Fazenda Tabocal	Irmã Doroty	E.E João Paulo/E.I ao 9º ano do E.F e 1º seg./EJA 60 alunos
AC	Maria da Penha	40	Monte Azul/ Frei Inocêncio	Irmã Doroty	
ASS	Gilberto de Assis	35	Sabiá/ Resplendor	Quilombo dos Palmares	
ASS	Roseli Nunes II	39	Pedra Bonita/ Resplendor	Quilombo dos Palmares	1 turma de EJA- 1ºseg. e 1turma de EJA- 2ºseg. 13 alunos
ASS	Dorcelina Folador	35	Estrela do Norte	Quilombo dos Palmares	
AC	Chico Mendes	60	Boa Vista/ Resplendor	Quilombo dos Palmares	

Fonte: Dados da Coordenação Estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Minas Gerais de 2007

AC= acampamento( 5 ) ASS= assentamento (10) Total de famílias = 748



**QUADRO 3: O MST NA REGIÃO SUL DE MINAS: REGIONAL SUL DE MINAS**

ACAMPAMENTO/ ASSENTAMENTO		Nº FAM.	FAZENDA/ MUNICÍPIO	BRIGADA	ESCOLA/ NÍVEL/Nº DE ALUNOS
ASS	Santo Dias	49	Capão Quente/Guapé	Quilombo do Campo Grande	*2 salas de alfabetização 3º e 4º ano EF. 22 alunos
ASS	Primeiro do Sul	40	Jatobá/Campo do Meio	Quilombo do Campo Grande	*2 turmas de 1º ao 4ºano E.F 27 alunos
AC	Vitória da Conquista	32	Usina Aridinópolis/ Campo do Meio	Quilombo do Campo Grande	
AC	Tiradentes	38	Usina Aridinópolis/ Campo do Meio	Quilombo do Campo Grande	
AC	Herbert de Souza	36	Usina Aridinópolis/ Campo do Meio	Quilombo do Campo Grande	
AC	Chico Mendes	11	Usina Aridinópolis/ Campo do Meio	Quilombo do Campo Grande	
AC	Irmã Doroty	?	Usina Aridinópolis/ Campo do Meio	Quilombo do Campo Grande	

Fonte: Dados da Coordenação Estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Minas Gerais de 2007

AC= acampamento( 5 ) ASS= assentamento( 2 ) Total de famílias = 206

**QUADRO 4: O MST NA REGIÃO DA ZONA DA MATA**

ACAMPAMENTO/ ASSENTAMENTO		Nº FAM.	MUNICÍPIO	BRIGADA	ESCOLA/ NÍVEL/ Nº DE ALUNOS
ASS	Olga Benário	30	Santa Helena/ Visconde do Rio Branco	Manuel Marulanda	
AC	Franciso Julião	12	Fumaça/Santana dos Cataguases (dist. de Cataguases)	Manuel Marulanda	
AC	Dênis Gonçalves	100	Fortaleza de Santana/ Goianá	Manuel Marulanda	

Fonte: Dados da Coordenação Estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Minas Gerais de 2007

AC= acampamento ( 2 ) ASS= assentamento ( 1 ) Total de famílias= 142

**QUADRO 5: O MST NA REGIONAL TRIÂNGULO MINEIRO: REGIONAL TRIÂNGULO**

ACAMPAMENTO/ ASSENTAMENTO		Nº FAM.	FAZENDA/ MUNICÍPIO	BRIGADA	ESCOLA/NÍ VEL/ Nº DE ALUNOS
ASS	Flávia Nunes	15	Água Limpa/ Uberlândia	Dona Lucília de Castro	
ASS	Emiliano Zapata	24	Santa Luzia/ Uberlândia	Dona Lucília de Castro	
ASS	Canudos	15	Bebedouro/ Uberlândia	Dona Lucília de Castro	*1 turma de alfabetização 10 alunos
ASS	Florenstan Fernandes	22	FERUB- Rio das pedras/Uberlândia	Dona Lucília de Castro	
ASS	Francisca Veras	38	Piracanjuba/ Campo Florido	Dona Lucília de Castro	
ASS	Olhos d'água	27	Sacramento	Dona Lucília de Castro	*1 turma multiseriada de 1º ao 8º ano do E.F 10 alunos
ASS	Eldorado dos Carajás	30	Santa Fé/ Uberlândia	Dona Lucília de Castro	
AC	Roseli Nunes	30	Uberlândia	Dona Lucília de C Olga Benário astro	
AC	1º de Maio	30	Irene/Sacramento	Dona Lucília de Castro	
AC	Zagaia	30	Chapadão do Zagaia/Sacramen to	Dona Lucília de Castro	
ASS	Paulo Freire	31	Santa Vitória	Olga Benário	Nª Sª das Graças/E.I à 8ª e EJA/120
ASS	Dandara	18	São Sebastião/ Uberaba	Olga Benário	
AC	Irmãos Naves	40	Fazenda Quilombo/ Araguari		

Fonte: Dados da Coordenação Estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Minas Gerais de 2007

AC = acampamento ( 4 )      ASS= assentamento ( 9 )      Total de famílias = 350

**QUADRO 6: O MST NA REGIÃO DE BELO HORIZONTE: REGIONAL MILTON FREITAS**

ACAMPAMENTO/ ASSENTAMENTO		Nº FAM.	FAZENDA/ MUNICÍPIO	BRIGADA	ESCOLA/ NÍVEL/Nº DE ALUNOS
ASS	Comunidades de Resistência	20	Patronato/ Funilândia	Iara Iavelberg	
ASS	Ho Chi Minh	42	Belo Horizonte / Nova União	Iara Iavelberg	
ASS	Cafundão	12	Mariana	Iara Iavelberg	
AC	2 de Julho	50	Ponte Nova e Vinhático/ Betim	Iara Iavelberg	
AC	Carlos Lamarca	20	Salgada/ Esmeraldas	Iara Iavelberg	
AC	Irmã Doroty	40	Ponte Nova e Vinhático/ Betim	Iara Iavelberg	
ASS	Comunidade de Resistência Roseli Nunes	24	Brecha/ Pequi	Pe. Mário Gerlim	
ASS	Margarida Alves	49	Cerradão/Bambuí	Pe. Mário Gerlim	
AC	Estrela dos Mártires	40	Do Banco da Terra/ Carmo da Mata	Pe. Mário Gerlim	
AC	João Corrêa Sobrinho	60	Ribeirão Araras/ Bambuí	Pe. Mário Gerlim	
AC	Santo Reis	70	Água Limpa/ Tapiraí	Pe. Mário Gerlim	

Fonte: Dados da Coordenação Estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Minas Gerais de 2007

AC= acampamento ( 6 )      ASS= assentamento ( 5 )      Total de famílias = 427

**QUADRO 7: O MST NA REGIÃO NORTE DE MINAS: REGIONAL NORTE**

ACAMPAMENTO/ ASSENTAMENTO		Nº FAM.	MUNICÍPIO	BRIGADA	ESCOLA/ NÍVEL/ Nº DE ALUNOS
ASS	Chico Mendes	22	Tabocas- Pacovancas/ Campo Azul	Camilo Torres	
ASS	Irmã Doroty	30	Veredas/ Coração de Jesus	Camilo Torres	*1 turma com 23 alunos
ASS	Sol Nascente	39	Calumbys/ Capitão Enéas	Camilo Torres	
ASS	Estrela do Norte	31	Sanharó/Montes Claros	Camilo Torres	
ASS	Darcy Ribeiro	25	Muquem-brejim Capitão Enéas	Camilo Torres	
AC	Novo Amanhecer	19	Bom Sucesso/ Capitão Enéas	Camilo Torres	
AC	Dom José Mauro	52*	Andaraí/Nova Porteirinha	Camilo Torres	
AC	Pau d'Ólio I	120 **	Pau d'Ólio I/ Lagoa Grande	Camilo Torres	
AC	Pau d'Ólio II	40	Ouro Mil/Paracatu	Camilo Torres	
AC	José Bandeira	130	Prata/Pirapora	Dandara	
AC	Novo Paraíso	70	Ferro Ligas/Jequitaí	Dandara	*2 turmas de EJA 30 alunos
AC	Fazenda Correntes	40	Trabalho de base	Dandara	
ASS	Carlito Maia	49	Pé da Serra/Japonvar	Milton Santos	
AC	São Francisco	60	Caatinga/São Francisco	Milton Santos	
AC	Valdir Junior	60***	Marilância / Manga	Milton Santos	
AC	Vitória	20		Milton Santos	
AC	Brejo dos Crioulos	100	Bonanza/ São João da Ponte	Milton Santos	

Fonte: Dados da Coordenação Estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Minas Gerais de 2007

\*Há 300 famílias preparadas no trabalho de base

\*\*Há 600 pessoas cadastradas no trabalho de base

\*\*\*Há 100 famílias no trabalho de base

AC= acampamento ( 11)

ASS= assentamento ( 6 )

Total de famílias = 907

## **ANEXO H - ESQUEMA DO ENSINO EM LIGAÇÃO COM O TRABALHO NA FÁBRICA PARA O ANO ESCOLAR DE 1920-1921 DA ESCOLA COMUNA**

### **História**

História da fábrica russa em ligação com a história da cultura russa dos séculos 8-20, em particular a fábrica russa durante os últimos 50 anos, de acordo como arquivo da fábrica Butikova. História do movimento operário na Rússia.

### **Ciências Sociais, Geografia Econômica**

Fábrica Butikova atualmente como órgão produtivo: sua constituição e funções, lugar no plano geral da produção.

Trabalho social atual na fábrica: ligação e trabalho nas suas organizações, trabalho e esclarecimento.

Produção têxtil com seu lado socioeconômico: formas de produção, seu lugar na economia russa, amplitude de desenvolvimento e outros. Geografia da produção têxtil na Rússia e países mais importantes( Inglaterra, Alemanha, América).

### **Literatura artística**

O trabalhador russo e a fábrica na literatura. Cidade e campo. Impressões próprias.

### **Artes**

Esboços da fábrica. Constituição de álbum com tipos de construções fabris, interior da fábrica. Composições livres nos temas correspondentes. A cidade na arte.

### **Higiene**

Higiene no trabalho na produção têxtil. Influência na saúde. Causas e medidas possíveis da luta. Segurança do trabalho antes e agora, a higiene que temos e a do Leste, etc.

### **Física e Química**

A produção têxtil em seus processos produtivos e mecânicos e sua constituição material: máquinas, sua estrutura e princípios de movimento, matéria-prima, produtos.

## **ANEXO I - BASES DO PLANO DE ESTUDO ACEITO PELO CONSELHO ESCOLAR PARA O ANO ESCOLAR DE 1921-1922 DA ESCOLA COMUNA**

1-Em ligação com o plano da organização do trabalho dos estudantes deve existir também o plano de estudos. Fundamentalmente, ele deve construir-se nos mesmos princípios que os do ano passado, isto é, deve manter em si os seguintes princípios:

a)- os cursos específicos devem ser construídos por planos sistemáticos para cada disciplina, ligados com os planos das disciplinas adjacentes, sendo que esta ligação ocorre através do plano de organização do trabalho dos estudantes;

b)- o método de trabalho deve ser essencialmente temático, isto é, na consciência da criança o trabalho nesta ou naquela disciplina deve consistir na elaboração de um ou alguns temas, se possível, em cada momento ligados entre si em disciplinas diferentes, e pelo menos para as disciplinas principais, emanados de seus interesses e exigências introduzidas pela sua vida de trabalho, social e comunal;

c)- a sistematicidade de cada plano pode permanecer oculta, mas a forma deve ser levada até a consciência da criança, porque, às vezes, isso pode conduzir ao afastamento das disciplinas específicas umas das outras;

d)- todos os planos específicos devem ser detalhadamente coordenados entre si, e coerentemente unidos em um esquema geral do plano de estudos.

2- As disciplinas que exigem incondicionalmente tal coordenação detalhada entre si e com o plano de organização do trabalho são as seguintes:

- a) Física, Química, Ciências Naturais, Geografia, Matemática;
- b) História, Economia Política, Literatura;

3- As disciplinas restantes têm o papel subordinado em relação ao papel indicado ou significação autônoma, ocupando por si lugar suficientemente grande na vida da escola. Aqui entram, de um lado, higiene, língua, e de outro, Arte e Educação Física.

4- No presente ano, nós devemos tentar resolver as seguintes tarefas: as disciplinas básicas devem ser ligadas diretamente ou através de uma série de elos, com a vida social e de trabalho da escola. As demais devem completar e abarcar multilateralmente a vida da comuna e os interesses das crianças para o desenvolvimento mais harmônico possível das crianças em relação ao físico e ao espiritual.

5- O plano de estudos deve ser organizado tanto para os estudos obrigatórios como também para o trabalho em círculos, os quais devem, planejada e sistematicamente, impulsionar a atividade científica e artístico-criativa das crianças no presente ano.

6- É necessário fazer o possível no presente ano para que cada trabalho das crianças tenha caráter de pesquisa, mesmo que pequena, mas completa e levada até o final, 1) que tenha para elas sentido e interesse definidos, e 2) que ocupe lugar definido no plano desta ou daquela disciplina.

7- Deve ser usado amplamente o método de excursão, sendo que no presente ano se deveria, na elaboração de cada curso, elaborar-se obrigatoriamente também, o plano de excursões sistemático, combinado com o curso. Todas as excursões deveriam, como também os planos de cursos, ser coordenados entre si e planejados para serem realizados de acordo com o calendário num prazo determinado e não muito curto. O plano de excursões de estudo deve ser ligado com as excursões que partem do plano de trabalho nas oficinas e na fábrica e constituir, com eles, um todo único. Excursões ocasionais devem ser, se possível, um número mínimo.

8- O plano de estudos deve colocar como tarefa a assimilação de um mínimo definido, verificado em um tempo mais ou menos definido por formas que respondam ao caráter de cada disciplina.

**ANEXO J – FOTOS DA ESCOLA ESTADUAL JOSIMAR GOMES NO  
ASSENTAMENTO OZEL ALVES PEREIRA – GOVERNADOR VALADARES/MG**





**ANEXO K – FOTOS DA ESCOLA ESTADUAL PRIMEIRO DE JUNHO NO  
ASSENTAMENTO PRIMEIRO DE JUNHO - TUMIRITINGA / MG**



**ANEXO L – FOTOS DA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA ARUEGA NO  
ASSENTAMENTO ARUEGA - NOVO CRUZEIRO/MG**

