UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS

NICOLLE MARRA IVANOSKI

MOVIMENTO SOCIAL, ESCOLA E FORMAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DO IALA AMAZÔNICO

FOZ DO IGUAÇU – PR
2015

NICOLLE MARRA IVANOSKI

MOVIMENTO SOCIAL, ESCOLA E FORMAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DO IALA AMAZÔNICO

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras.
Linha de Pesquisa: Trabalho, Política e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Martins.

FOZ DO IGUAÇU – PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste

I93 Ivanoski, Nicolle Marra
Movimento social, escola e formação: um olhar a partir do IALA Amazônico / Nicolle Marra Ivanoski. – Foz do Iguaçu, 2015.
166 f. : il.
Orientador: Prof. Dr. Fernando José Martins.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Universidade Estadual do Oeste Paraná.

1. Movimentos sociais – América Latina. 2. Trabalhadores rurais – Educação - Brasil. 3. Instituto de Agroecologia Latino Americano - Ensino. I. Título.

CDU 332.021.8:63(81)
376.6: 316.343.644

Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R.Lucas – CRB-9/268

NICOLLE MARRA IVANOSKI

MOVIMENTO SOCIAL, ESCOLA E FORMAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DO IALA AMAZÔNICO

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Universidade Tuiuti d Paraná - UTP
Membro Efetivo (convidado)

_____

Profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Membro Efetivo (UNIOESTE)

_____

Profa. Dr. Fernando José Martins (UNIOESTE)
Orientador

Foz do Iguaçu, 16 de março de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos com palavras nem sempre podem mensurar o quanto nos foi imprescindível a participação de cada pessoa, entretanto recorro a estas palavras para dizer obrigado, mesmo sabendo que não há como nomear todas e todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente, a Deus, pois é Ele quem dia a dia me capacitou para este trabalho, me deu forças para continuar e, sem dúvidas, sem Ele não teria chegado aqui!

À minha família: Danilo, Adriane, Cassiana e Danilinho que, apesar de todas as adversidades que a vida nos delega, me cercaram de amor e proteção, conseguiram compreender a importância desta pesquisa à minha vida pessoal e profissional. Aos meus pais, pelos ensinamentos, orações, pelo exemplo de vida, de alegria e de perseverança que me formam e por tudo mais que fizeram para nos criar. Agradeço ao Silas, meu namorado, pela paciência, incentivo, amor e cumplicidade que foram a mim dedicados.

Ao professor Fernando José Martins, meu mentor, que pacientemente me orientou nesta caminhada de produção e aprendizado. Pela amizade e conselhos dados, sem os quais este trabalho não seria possível.

Às professoras Denise Rosana e Maria Antônia de Souza, membros da banca de Defesa, não só pelas contribuições teóricas, mas pelo carinho dedicado a leitura desta pesquisa.

À minha prezada e atenciosa colega de mestrado Graziele Burmann que leu e fez a correção do texto com extrema dedicação e zelo. Às amigas mais que especiais que conquistei no decorrer da caminhada: Leila Yatim, Vanessa Zorek e Manoela Jaqueira. Obrigada pelo apoio, pelas risadas e incentivo.

A todos os meus professores do programa de mestrado Sociedade, Cultura e Fronteira da Unioeste de Foz do Iguaçu, colegas de trabalho da Escola Municipal Frederico Engel.

Ao IALA Amazônico, espaço formativo que, carinhosamente, me recebeu, me acomodou e muito me ensinou. Aos coordenadores e professores pela disposição em contribuir com esta pesquisa.

De modo especial ao professor Fernando Michelotti pelos diálogos e ajuda no deslocamento e trajeto à Parauapebas, ao estimado Charles Trocate pela

boa vontade, reflexões provocadas e pelas brilhantes contribuições dadas e à querida Maninha Borges pela atenção e pronta disposição em me ajudar.

Aos educandos e educandas da segunda turma do curso de Especialização em “Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia” que prontamente se dispuseram a colaborar com a pesquisa fornecendo ricas informações através das entrevistas.

“Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”.

João Guimarães Rosa

IVANOSKI, Nicolle Marra. **Movimento social, escola e formação.** Um olhar a partir do IALA Amazônico. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.

RESUMO

O presente trabalho visa analisar quais são os processos formativos a partir de uma realidade específica – o Instituto de Agroecologia Latino Americano – IALA Amazônico. Para tanto, inicialmente são estabelecidos alguns pressupostos fundamentais; o primeiro está relacionado à importância de compreender o papel dos movimentos sociais e a consolidação da luta internacional da Via Campesina, tomando como ponto central as raízes de luta latino-americanas e a expressividade do MST. Detalhando a história do movimento, suas ações coletivas e os elementos pedagógicos que constituem as práticas educativas formais e não formais. Defendendo a centralidade do trabalho enquanto princípio educativo em toda extensão da obra, serão sistematizadas questões e delineados os fundamentos referentes aos princípios que compõem os processos de formação humana. A partir daí, são elencadas categorias de análise fundamentais para descrever e analisar a concepção e a organização dos processos formativos do IALA Amazônico. São elas: Auto-organização; Omnilateralidade; Trabalho e Práxis. Para categorizar e analisar os processos formativos e os princípios educativos do IALA Amazônico foi realizada uma pesquisa de campo e, por meio de entrevistas e de observações, são demonstrados os elementos que evidenciam que tais categorias fazem parte da estratégia metodológica do IALA Amazônico que, diferentemente das práticas educativas que permeiam a sociedade capitalista, consideram a formação do sujeito na coletividade e resgatam a dimensão educativa do trabalho como categoria teórica e prática. Dadas as principais características, são delineados os limites e os desafios referentes à tarefa de consolidar um espaço de formação contra hegemônico com vistas à transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: processos formativos, movimento social, IALA Amazônico.

IVANOSKI, Nicolle Marra. **Movimiento social, escuela e formación.** Uma mirada desde o IALA Amazónico. 2015. 166 f. Disertación (Mestrado em Sociedad, Cultura e Fronteras) Universidad Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.

RESUMÉN

El presente trabajo tiene como objetivo analisar cuales son los procesos de formación desde una realidad específica – el Instituto de Agroecología Latinoamericano – IALA Amazónico. Para tanto, inicialmente son establecidos algunos puntos fundamentales; el primer está relacionado con la importancia de comprender el papel de los movimientos sociales y la consolidación de la lucha internacinal de la Vía Campesina, teniendo como punto central las raíces de la lucha latinoamericana y la expresividad del Movimiento de los Trabajores Sin-Tierra. Detallando la historia del movimiento, sus acciones colectivas y los elementos pedagógicos que constituyen prácticas educativas formales y no-formales. Defendiendo la centralidad del trabajo como principio educativo em toda extesión de la obra, van a ser sistematizados planteamientos y deliandos los fundamentos referentes a los principios que componen los procesos de formación humana. Desde ahí, van a ser apresentadas categorias de análisis fundamentales para describir y analisar la concepción y la organización de los procesos formativos del IALA Amazónico. Son ellas: Auto-organización; Omnilateralidad; Trabajo y Práxis. Para categorizar y analisar los procesos formativos y los principios educativos del IALA Amazônico fué realizada una invetigación de campo, por medio de entrevistas y de observaciones, fueron demonstrados los elementos que evidencian que las categorias hacen parte de la estratégia metodológica del IALA Amazônico que, a distinto de las prácticas educativas que envuelven la sociedad capitalista, consideran la formación del sujecto en la colectividad y rescatan la dimensión educativa del trabajo como categoria teórica y prática. Dadas las principales características son delineados los límites y los desafíos que dicen respecto a la tarea de consolidar un espacio de formación contra-hegemônico con vistas a la transformación social.

Palabras-clave: Procesos formativos, Movimiento Social, IALA Amazónico.

IVANOSKI, Nicolle Marra. **Social Movement, school and formation.** An outlook from Amazonian IALA. 2015. 166 f. Dissertation (Master's degree in Society, Culture and Borders). State University of West Paraná. Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

This work aims to analyze what the formative processes from a very specific reality are – the Latin American Institute of Agroecology - Amazonian IALA. For this purpose, some basic premises will be established initially; the first one is related to the importance of comprehending the role of social movement and the strengthening of the Via Campesina international struggle, taking the roots of the Latin-American fight and MST's expressiveness as the main point, detailing the movement's history, its collective actions and the pedagogical elements that compose its formal and non formal educational practices as well. The principle grounds of human formation process and some questions on this matter will be drawn since we defend the centrality of work as an educational principle in this research. Thenceforth, in order to describe and analyze the concept and the organization of the formation processes of the Amazonian IALA, we present some fundamental categories of analyses, such as Self-organization; Omnilateralism; Work and praxis. Through interviews and observations done in field, we attempt to demonstrate the elements that evince these categories as part of the methodological strategies carried in the Amazonian IALA which, differently from the educational practices enrooted in the capitalistic society, consider the collectivity as part of the subject formation and retrieve the educative dimension of work as a theoretical and practical category. Given the main characteristics, challenges and limits of entrenching a counter-hegemonic space of formation aiming to social transformation will be presented too.

KEY-WORDS: formation processes, social movement, Amazonian IALA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Ilustração geográfica Comitês de Coordenação Internacional 2
Figura 02: Plenária do IALA Amazônico.....148
Figura 03: Aula Teórica de Agroecologia 149
Figura 04: Aula Teórica de Educação do Campo.....150
Figura 05: Refeitório e Cozinha do IALA Amazônico. 151
Figura 06: Alojamentos e Secretária do IALA Amazônico.....152
Figura 07: Ato de Lançamento da Pedra Fundamental do IALA Amazônico 153
Figura 08: Horta Mandala do IALA Amazônico 154

LISTA DE ABREVIATURAS

ALBA – Alternativa Bolivariana das Américas

BNDES - Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social

ASOCODE – Associación de Organiazaciones Campesinas Centroamericanas para la Cooperación y el Desarrollo

CCI – Comitê Coordenador Internacional

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CLOC – Cordinadora Lationoamerica de Organizaciones del Campo

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPE – Coordination Payssane Européenne

CPT – Comissão Pastoral da Terra

ELAA - Escola Latino Americana de Agroecologia

IALA – Instituto de Agroecologia Latino Americano

IFPR - Instituto Federal do Paraná

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NMS – Novos Movimentos Sociais

OMC – Organização Mundial do Comércio

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNAG – Unión Nacional de Agricultores y de Ganaderos

VCI – Via Campesina Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1 MOVIMENTOS SOCIAIS COMPOSIÇÃO E CONCEITO 23

1.1 CONCEITO DE MOVIMENTOS SOCIAIS 24

1.2 MOVIMENTOS SOCIAIS DE CLASSE 31

1.3 OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS 33

1.4 OS MOVIMENTOS TRANSNACIONAIS 37

1.5 A REDE DE MOVIMENTOS TRANSNACIONAL: A VIA CAMPESINA ENQUANTO EXPRESSÃO E CONSOLIDAÇÃO DA LUTA INTERNACIONAL 42

1.5.1 Organização e estrutura da Via Campesina Internacional 46

1.6 AMÉRICA LATINA: TRAJETÓRIA E CARACTERISTICAS DOS MOVIMENTOS-LATINO AMERICANOS 52

1.6.1 Movimentos Sociais na América Latina: as raízes da luta 55

1.7 MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST): UMA HISTÓRIA DE LUTAS 59

1.7.1 Princípios organizativos 62

2 PRINCÍPIOS DO PROCESSO FORMATIVO 66

2.1 FORMAÇÃO HUMANA 67

2.2 O TRABALHO ENQUANTO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE MARXISTA 71

2.3 FORMAÇÃO HUMANA, EDUCAÇÃO E ESCOLA 78

2.3.1 Princípio educativo do trabalho 84

2.4 PRINCÍPIO EDUCATIVO DO MOVIMENTO SOCIAL: PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA 91

2.4.1 Construção da identidade sociopolítica do MST 95

2.5 EDUCAÇÃO E ESCOLA NO MST 97

2.6 PROCESSOS DE FORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADOS 104

3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO IALA AMAZÔNICO 109

3.1 ESCOLAS E INSTITUTOS DE FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA LATINO-AMERICANOS 110

3.2 O IALA AMAZÔNICO 112

3.2.1 O IALA Amazônico e a Universidade: organização dos cursos formais 116

3.2.2 Organização do curso de Especialização em Educação no Campo, Agroecologia e questão agrária na Amazônia 119

3.3 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS QUE INTEGRAM O IALA AMAZÔNICO 125

3.3.1 Categorias consituintes dos processos formativos emancipatórios 131

CONSIDERAÇÕES FINAIS 144

ILUSTRAÇÕES IALA AMAZÔNICO 149

REFERÊNCIAS 156

APÊNDICE A 166

INTRODUÇÃO

Mediante pesquisa bibliográfica e participativa, propus uma investigação dos processos formativos do Instituto de Agroecologia Latino-Americano Amazônico (doravante IALA Amazônico), caracterizando os princípios educativos e categorias que compõem sua proposta educativa.

O interesse pela temática originou-se, primeiramente, por meio da participação nas aulas da disciplina “Movimentos Sociais e América Latina” oferecida pelo “Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade Cultura e Fronteiras”, que instigou a busca por conhecimentos mais específicos acerca dos movimentos sociais, tais qual sua história, lutas e reivindicações. A disciplina possibilitou, por meio das leituras e textos trabalhados, evidenciar a articulação dos movimentos sociais latino-americanos em prol da consolidação de processos de formação, educação política e técnica dos sujeitos inseridos na América Latina, visando assim, consolidar práticas educativas de resistência a nível internacional.

Essa, a formação acadêmica aliada ao fato de já trabalhar no sistema público de educação propiciou o interesse em realizar essa pesquisa atrelada à educação. Todavia, somente depois de diversas conversas e orientações com o Professor Dr. Fernando José Martins, estabelecemos a proposta de pesquisa aqui apresentada, que também se inseriu em um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado: Ações *Educativas da Via Campesina: Integração e Fronteiras* – financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e coordenado pelo professor Fernando José Martins.

Em meio às atividades e disciplinas do mestrado, tive o contato com experiências e práticas educativas junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), as quais possibilitaram em grande medida as inquietações, questionamentos e reflexões acerca do sistema formal de ensino regular, o que, de certo modo, intensificou as iniciativas de investigação sobre o problema de pesquisa: Quais e como são os processos formativos desenvolvidos no IALA Amazônico?

Pautado na proposta de realizar processos de formação/educação política e técnica aos sujeitos inseridos no campo, o IALA Amazônico, objeto de pesquisa

aqui proposto, se insere numa perspectiva desenhada pela Via Campesina de construir um Instituto de Agroecologia que contemplasse o bioma Amazônico e, por conseguinte, os nove países que compõem a região Pan Amazônica (Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, República da Guiana, Suriname e Guiana Francesa). O processo de criação e consolidação do IALA Amazônico não se resume apenas à semelhança geográfica que estes países partilham em relação ao bioma florestal amazônico, mas também a realidade social comum que vivenciam.

A hipótese desta pesquisa é pensar em uma perspectiva formativa para além da realidade escolar formal, que considere a indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e os conhecimentos historicamente construídos pelos camponeses nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Em outras palavras, um processo de formação humana que parte de uma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social dos sujeitos que nela participam.

A saber, os processos formativos do homem de maneira alguma estão desvinculados da dinâmica social de construção e manutenção da existência humana, portanto, versar sobre formação implica refletir a sobre a importância histórica da educação e seu estreito compromisso com a transformação social.

A educação, em seu mais amplo sentido, está relacionada aos processos de formação humana em suas mais diversas dimensões. Sendo assim é indispensável à tomada de um fenômeno, sem que se compreenda que este é uma síntese de múltiplas determinações. Para tanto, a abordagem metodológica busca compreender os elementos que se correlacionam à pesquisa, tais como: movimentos sociais; formação humana; trabalho; educação e o princípio educativo de um movimento social em específico: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

No contexto desta pesquisa, salienta-se a importância do trabalho interdisciplinar na construção e socialização do conhecimento de maneira mais abrangente, uma vez que:

> A interdisciplina, como relação entre várias disciplinas em que se divide o saber-fazer humano, é uma das soluções que se oferecem a um problema muito mais profundo, como a unidade do ser e do saber, ou a unidade das ciências, das técnicas, das artes e das

> humanidades com o conjunto cognoscível e construível da vida e do universo (CASANOVA, 2006, p. 13).

Assim, a necessidade da interdisciplinaridade para a produção do conhecimento leva à procura de um saber unitário que responda às indagações científicas mediante uma perspectiva de totalidade, em que não exista separação entre as ciências do conhecimento, mas sim uma junção de saberes necessários para a construção do novo. É sob tal concepção que o IALA Amazônico organiza e institui seus processos formativos, conforme o Projeto Político Pedagógico que fundamenta o curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Pan-Amazônia:

> O curso não trabalha com disciplinas, justamente para avançar em termos de produção de conhecimentos interdisciplinares. Os conteúdos teórico-práticos serão organizados a partir de 3 eixos, já descritos no projeto, e de diversas atividades pedagógicas como seminários, pesquisas de campo, aulas teóricas, vivências em comunidades, elaboração de projetos, que são, por princípio, interdisciplinares. (UFPA, 2010, p.40)

Para categorizar os princípios educativos do instituto em questão, foi necessário estipular alguns objetivos específicos: 1) conceituar e compreender os movimentos sociais e a consolidação da luta internacional tomando como ponto central as raízes da luta latino-americana, evidenciando, de modo especial, a expressividade do MST; 2) sistematizar e debater questões referentes aos princípios do processo formativo do homem, elencando elementos da pedagogia do MST e suas práticas educativas; 3) descrever e analisar a consolidação e a organização dos cursos do IALA Amazônico.

Para tal, a pesquisa foi organizada em duas etapas distintas: a primeira fase tratou de uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico e documental; a segunda, por sua vez, foi composta pela coleta de dados do trabalho de campo. Optamos por uma pesquisa qualitativa, já que ela possibilita uma leitura da realidade, como afirma Chizzotti (1995, p.79):

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a

> um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Em sua fase exploratória, além de traçar o percurso metodológico da pesquisa, o intuito é compreender a caracterização do problema, do objeto e da base teórica a ser utilizada. Desse modo, este período foi composto por um levantamento bibliográfico em diferentes áreas do conhecimento, as quais deram suporte às considerações aqui realizadas, além de consulta e análise documental do acervo do MST, da VIA CAMPESINA E do IALA Amazônico. Este momento se torna relevante, pois, como confirma Gil (1999, p.43) “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver e esclarecer conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Cabe destacar também que, no propósito de encontrar os fundamentos para as indagações levantadas “[...] a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse [...]” (MINAYO, 1994, p.53).

Já a segunda fase contou com a pesquisa de campo, realizada no mês de junho de 2014 no espaço em que o IALA Amazônico está inserido e utilizando a coleta de dados: diálogos, observação direta e entrevistas semiestruturadas, que têm como característica fundamental questionamentos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Para Triviños (1987, p. 152) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter e valorizar a presença do investigador “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

A entrevista foi organizada por meio de um roteiro prévio com perguntas principais que, no decorrer do processo, foram complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias e momentos na entrevista. Este tipo de entrevista não condiciona a padronização das respostas, mas possibilita a interação com o informante, colaborando para maior espontaneidade das respostas.

Atualmente, o IALA Amazônico atende os educandos da segunda turma de Especialização em Agroecologia, Educação do Campo e Questão Agrária que iniciou suas atividades no ano de 2013 e é formada por profissionais militantes de diversas regiões do Brasil, como Pará, Maranhão, Tocantins, Rondônia, Paraná e São Paulo. Os entrevistados foram escolhidos de forma aleatória, de acordo com a disponibilidade e o interesse de participação. Dessa maneira, onze entrevistas com diversos integrantes do processo formativo foram efetuadas. Delas, participaram cinco educandos e educandas, dois professores do curso de Especialização, um militante e uma coordenadora do MST-Pará, além de alguns membros que compõem a brigada do IALA Amazônico. No texto que segue, os participantes da pesquisa serão tratados anônima e confidencialmente, tendo seus nomes preservados, com a ressalva de que seus depoimentos e suas funções no instituto serão apontados com fidelidade.

Segundo José Filho (2006, p.64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Nessa perspectiva, a definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada mediante a tentativa de conhecer os fenômenos constituintes da realidade. Para tanto buscamos uma aproximação direta com os diversos integrantes da dinâmica formativa do IALA Amazônico.

As entrevistas foram gravadas em áudio e os dados foram analisados com base em Bardin (1995), que propõe a técnica de Análise de Conteúdo na abordagem dos dados obtidos nas entrevistas. Para as análises dos conteúdos, estas entrevistas foram transcritas e o contato com o material adquirido permitiu o direcionamento da pesquisa, fato que contribuiu para a sistematização de ideias e de seleção de materiais necessários à pesquisa.

Essa técnica forneceu procedimentos metodológicos para compreensão e interpretação mais aprofundada dos depoimentos dos entrevistados e suas representações em relação a sua realidade. Defendendo aqui a representação social dos significados, Berger e Luckmann (1987, p.11) afirmam que “a realidade é construída socialmente e que a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre”. Dessa maneira, a técnica de análise de conteúdos se torna uma ferramenta para compreensão e construção dos significados que os sujeitos da pesquisa exteriorizam em seus discursos.

Partindo do pressuposto que não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e instrumentos metodológicos que permitam a aproximação ao objeto de estudo, durante o processo de investigação, além das entrevistas, também integra esta pesquisa o trabalho de coleta de dados *in loco,* no espaço em que o IALA Amazônico está inserido, vivenciando a realidade, o cotidiano e as práticas educativas lá desenvolvidas. A observação se torna um importante meio de coleta de dados realizada de maneira simples e direta, pois o contato com alguns aspectos da realidade dos sujeitos participantes possibilita complementar as informações. Como afirmam Barros & Lehfeld (2000, p.53):

> A observação como uma das técnicas de coleta de dados imprescindível em toda pesquisa científica. Observar significa aplicar atentamente o sentido a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. Da observação do cotidiano formulam-se problemas que merecem estudo. A observação constitui-se, portanto, a base das investigações científicas.

Considerando que o desenvolvimento de uma pesquisa científica está totalmente atrelado ao compromisso assumido pelo pesquisador em relação ao objeto (LIMA, 2001), ou seja, a escolha do método varia de acordo com a postura defendida pelo pesquisador, o método adotado para conduzir esta pesquisa é o materialismo histórico dialético, como instrumento lógico de interpretação da realidade.

De acordo com o propósito do materialismo histórico dialético o objeto da pesquisa deve ser apreendido em sua totalidade e, portanto, o método de análise vincula-se a uma concepção de realidade em que o conhecimento produzido deve apresentar elementos que contribuam para compreensão e transformação do real. Como defende Frigotto (1997, p. 81), “a teoria materialista histórica tem como pressuposto que o conhecimento se dá na e pela práxis, ou seja, esta representa a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade torna-se uma ação para transformar”.

Sendo assim, em consonância com o referencial teórico, buscou-se compreender os processos formativos do IALA Amazônico pela categoria totalidade, o que conduz a análise de aspectos distintos de uma mesma questão.

À vista disso, a pesquisa se articula em três capítulos. No primeiro, “*Movimentos sociais: composição e conceitos*”, sintetizamos as principais fontes

teóricas, através do resgate histórico e conceitual dos movimentos sociais e suas várias manifestações: movimentos sociais de classe, redes transnacionais, organização da Via Campesina, as raízes de luta latino americanas e os princípios organizativos e educativos do MST. Compreender e definir a categoria movimento social é de suma importância para contextualizar o objeto de pesquisa aqui proposto, uma vez que estes são dotados de elementos extremamente educativos e possuem características essenciais da nossa realidade.

Já no segundo capítulo, “Princípios do processo Formativo”, apresentamos conceitos, características e principais desafios referentes à formação enquanto processo permanente de desenvolvimento do ser humano. Da mesma forma, serão evidenciados os princípios formativos que fundamentam a prática pedagógica do MST, que aponta para o caráter formativo do próprio movimento. A intenção, aqui, é compreender o processo de formação em suas diversas faces, promovendo um debate acerca dos elementos que configuram as práticas educativas sob o sistema capitalista e delineando uma possível teoria pedagógica que supere tal prática.

Por fim, no terceiro capítulo, “Processos de Formação: IALA Amazônico”, analisamos experiências educativas que buscam uma formação emancipatória. Todos os referenciais teóricos construídos no percurso desta pesquisa forneceram subsídios necessários a esta análise. Assim, teceremos considerações sobre a criação das escolas e institutos latino-americanos de formação política e profissional em agroecologia, com enfoque na construção e na especificidade do IALA Amazônico, que propõe realizar processos de formação e escolarização articulando os sujeitos do campo que vivem processos de luta e resistência na Pan-Amazônia.

Ainda neste capítulo, são apontados os resultados da pesquisa de campo, fazendo uso das entrevistas e das observações, que objetivaram mostrar os elementos que evidenciam respostas ao questionamento central. A experiência junto às atividades possibilitou a sistematização e a percepção de alguns princípios educativos que compõem a proposta pedagógica incorporada e aplicada no IALA Amazônico. Tais princípios apontam para o caráter formativo que decorre das experiências históricas, os quais envolvem a coletividade, o trabalho enquanto princípio educativo, a técnica e a cultura.

Será destacada também a relação entre os movimentos sociais e as universidades, fato fundamental para consolidação do curso de Especialização em

“Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia”, que, para além da educação formal, propõe experiências educativas emancipatórias.

Deste modo, no esforço de identificar os princípios e as categorias que constituem processos formativos condizentes com um projeto de transformação social, buscamos, enquanto pesquisadores e professores, contribuir para reforçar a visão de educação como formação humana e de escola como um dos tempos e espaços dessa formação.

1 MOVIMENTOS SOCIAIS: COMPOSIÇÃO E CONCEITO

Dos medos nascem as coragens;
e das dúvidas as certezas.
Os sonhos anunciam outra realidade possível,
e os delírios, outra razão.
Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos.

Eduardo Galeano

De maneira geral, os movimentos sociais sempre foram frentes fundamentais na história da humanidade e, a partir das últimas décadas, adquiriram um papel estratégico na luta contra a exclusão, contra desigualdades e por uma sociedade mais digna e justa. Contudo, tanto no Brasil quanto na América Latina a década de 1990 é marcada por intensas mudanças no cenário social – como crises econômicas, altos índices de desemprego que, aliados à globalização e ao efeito das políticas neoliberais acabaram por desmobilizar esses movimentos, exigindo-lhes uma nova postura frente às demandas que surgiam[1]. Consequentemente, eles passam a atuar de maneira mais propositiva, ou seja, de forma mais efetiva e suas ações e reivindicações ganham visibilidade e expressão (GOHN, 2008).

Nessa perspectiva, os movimentos sociais são importantes tanto na constituição de identidades coletivas quanto no resgate da identidade daqueles que a perderam no processo de exploração e espoliação do trabalho na sociedade capitalista. Portanto, abordar suas origens, formação e conceitos é de grande relevância para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a partir deles contextualizamos o objeto de estudo aqui proposto: o IALA Amazônico, que está inserido em uma ampla proposta de formação dos sujeitos que vivem em constantes processos de luta. Assim, as seções seguintes trazem reflexões sobre os movimentos sociais e ramificações: Os Novos Movimentos Sociais; Rede Transnacional; Via Campesina e MST.

[1] Dentre esses movimentos, destacam-se a Via Campesina e o Movimento social dos trabalhadores Sem Terra (MST), os quais constituem o campo empírico de análise desta pesquisa.

1.1 CONCEITO DE MOVIMENTOS SOCIAIS

Uma vez que movimentos sociais possuem características essenciais da realidade, desempenham o ponto central de integração e de concentração de força no interior da sociedade civil e são dotados de elementos extremamente educativos, defini-los e compreendê-los é de suma importância para contextualizar o objeto de pesquisa desta investigação. Em linhas gerais, é possível conceitua-los enquanto ação coletiva sociopolítica, na qual grupos são formados com objetivos comuns, produzindo uma identidade coletiva. Ainda, eles criam estratégias e engendram esforços coletivos a fim de obter mudanças – sejam elas reativas, transformadoras ou revolucionárias – e, conforme Gohn:

> Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado - embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam. (2011, p.4)

Nesse sentido, uma vez que atuam realizando diagnósticos sobre a realidade social e a partir dela passam a organizar e articular um projeto alternativo de vida e de sociedade, os movimentos sociais se revestem de grande importância para a sociedade.

No que tange a seu conceito, podemos encontrar muitas definições que buscam caracterizá-los, não conseguindo, por vezes, compreendê-lo em sua totalidade. Justamente por não se tratar esta de uma tarefa simples, se faz importante delimitar que buscaremos utilizar como referência as concepções dos autores: Maria da Glória Gohn, Ilse Scherer-Warren, Touraine e outros de expressiva relevância que abordam os movimentos sociais tanto em relação aos aspectos conceituais quanto aos elementos que os caracterizam.

Antes de tudo, atentamos para dois aspectos importantes: i) os movimentos sociais não podem ser desvinculados de seu contexto histórico, pois alguns momentos da história são decisivos para sua formação; ii) quando a

formação de uma consciência é criada, a necessidade de superação de determinados fatos culmina no surgimento de uma ação grupal reivindicatória. Essa ação é estruturada através de um conjunto de questões e problemas enfrentados por grupos na sociedade, os quais desenvolvem no movimento um processo social, político e cultural que gera identidade coletiva por meio de interesses em comum. A identidade é estabelecida por meio de alguns princípios norteadores dos movimentos: solidariedade, educação, diversidade, justiça social etc.

A partir disso, Maria da Glória Gohn considera que:

> Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sob temas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. (GOHN, 1997, p.251)

A autora, então, defende que os movimentos sociais realizam um diagnóstico de determinada realidade social e a partir dela articulam-se, construindo propostas e ações que se fundamentam em um projeto de vida e sociedade.

Por estarem inseridos em determinada realidade social, é importante refletir o contexto de surgimento do movimento e, consequentemente, sua duração, visibilidade, sua demanda reivindicativa, seus condicionantes, como se dá sua organização, quais suas estratégias de luta, qual é sua natureza de articulação, como são as negociações com o Estado e o que o projeto político defende. Tais aspectos são fundamentais para perceber que os movimentos sociais possuem uma organização e composição sólida e têm maior duração e alcance político do que uma manifestação. Neste sentido, Melucci defende a necessidade de olhar minuciosamente para a composição das ações coletivas que o movimento social desenvolve e o entende:

> Como uma forma de ação coletiva, baseada na solidariedade, desenvolvendo um conflito, rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação. Estas dimensões permitem que os movimentos sociais sejam separados de outros fenômenos coletivos [...] que são com muita frequência empiricamente associados com “movimentos” e “protesto”. (MELUCCI, 1989, p.9)

Através dos elementos que caracterizam os movimentos sociais podemos atribuir-lhes um caráter reativo, ativo ou passivo. Desse modo, é possível observar e compreender que nem todas as transformações que ocorreram e ocorrem na sociedade estão atreladas as suas ações. No entanto, eles são uma das maneiras que possibilitam mudanças e transformações na sociedade.

Os movimentos sociais de caráter reativo são reacionários no sentido de que revogam mudanças, desempenhando a busca pela volta de uma determinada situação passada. Já os de caráter ativo são revolucionários, promovem reivindicações conflitantes, as quais se opõem ao caráter estatal e às políticas neoliberais em busca por transformação social. Por fim, os movimentos sociais de caráter passivo, considerados movimentos reformistas, objetivam transformações, porém graduais – o intuito está em lutar e reivindicar melhorias a partir da realidade, do contexto e de políticas já existentes.

É mediante organização política, ações coletivas e estratégias de luta que eles ganham maior visibilidade em seu meio. Em se tratando da consolidação de um movimento social, é necessário atentar para duas perspectivas essenciais, apontadas por Gohn (2007, p. 255): a *organização interna* e a *externa* de um movimento, as quais o estabelecem uma visão de totalidade. A razão de ser de um movimento é sua *organização interna* – nela, estão os condicionantes que dizem respeito aos fatores determinantes da luta e ela é, metaforicamente, organizada como uma célula do corpo humano que, interiormente, possui elementos estruturantes e organizativos, cada um com sua finalidade de ação individual e coletiva. Estes elementos representam o papel dos sujeitos sociais que trabalham dando todo reforço necessário ao grupo social. Portanto, essa organização está relacionada à composição social da base, ou seja, as funções de cada membro do movimento, as práticas sociais realizadas, as demandas e reivindicações, as negociações desenvolvidas, a todo mecanismo que propicie visibilidade ao movimento e dê controle às ações, sejam elas manifestações, passeatas ou greves.

A *organização externa*, por sua vez, está vinculada a todas as práticas de visibilidade – como se dá a relação com os opositores do movimento, quais as redes externas, como o movimento se relaciona no conjunto de ações desenvolvidas por outros movimentos e lutas e, ainda, mediante essa organização é possível analisar como são realizadas as relações com órgãos estatais e demais instituições e setores da sociedade civil. Vale ressaltar a importância do contexto social, político e cultural

em que movimento surge, pois a conjuntura de determinados momentos históricos interfere na necessidade de surgimento e na organização do movimento social.

No que diz respeito às articulações com órgãos estatais, estas podem ser tanto internas (ideologia, projeto, práticas e organização) quanto externas (cenário sociopolítico, conquistas, derrotas e as representações). O conjunto dessas articulações internas e externas viabiliza a combinação necessária que dá início à estrutura do movimento como um todo.

Scherer-Warren traz outro conceito de movimento social que contribui para a melhor compreensão desta temática:

> [...] toda forma de organização e ação coletiva da sociedade civil, que, dentro de uma trajetória histórica (contexto econômico, político e cultural), constitui uma nova identidade coletiva construída em torno de significados múltiplos, como carências comuns, defesa comunitária ou cultura, seja religiosa, de gênero, étnica, ambiental, de direitos humanos, etc. (SCHERER-WARREN. 1993 p.54)

Percebemos três perspectivas que são componentes essenciais num movimento social: primeiramente, a identificação de uma determinada condição de exclusão ou desigualdade social; em seguida, o entendimento de que conflitos sociais existem e permeiam todos os campos sociais; por fim, a formação de demandas que reivindiquem através de ações pautadas na construção de identidade coletiva dos sujeitos sociais, promovendo estratégias na busca pela transformação da realidade social.

Os grupos sociais, independentemente da instituição ou esfera a que pertencem, devem se unir para superar a opressão do Estado, que, com suas estratégias, visa desmobilizar a ação dos movimentos. Esses grupos são formados de necessidades em comum, criando uma identidade coletiva em torno de ideais que, quando organizados no âmbito estrutural, podem dar surgimento a um movimento social. Destarte, a identidade coletiva se torna condicionante para que um movimento social tenha êxito.

Toda ação tem um sentido, uma intencionalidade e uma motivação, portanto, assumir uma identidade é fundamental para um movimento social, posto que este tenha como intuito concretizar uma ampla ação social coletiva que dê visibilidade às diversas demandas. Gohn (1997) esclarece que os movimentos sociais representam o conjunto de ações coletivas dirigidas tanto à reivindicação de

adequadas condições de vida social, com características contestatórias, quanto impulsionadas por uma transformação do Estado através da concepção de uma sociedade diferente, o que acarretaria na modificação da conjuntura econômica, social e política da sociedade existente.

Consequentemente, quando movimentos sociais são considerados conjunto de ações, é possível afirmar que são práticas em movimento, as quais conduzem o diálogo, interação e contestação, oportunizam a materialidade de indagações pertinentes aos sujeitos que estão exercendo a ação, os quais representam e sustentam as ações coletivas. As características dos sujeitos sociais, suas necessidades e reivindicações são os elementos que unificam e formam a identidade coletiva.

Deste modo os sujeitos sociais são aqueles que perpetuam as lutas históricas e dão vida ao movimento, mas como se tornam constituintes de um movimento? O que os move? Gohn responde estas questões ao explicar como ocorre o processo de criação de identidade coletiva por meio das ações sociais:

> As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciadas pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir de interesses em comum. Essa identidade é amalgamada pela força do principio da solidariedade e construídas a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não institucionalizados. (GOHN, 1995, p.44)

Logo, poderíamos alegar que as ações são estruturadas quando em um determinado contexto histórico os sujeitos sociais começam a compartilhar sua visão de mundo, questionando problemas e reivindicando direitos e melhorias. Essa seria a fase preliminar para formação de afinidades e, em seguida, a junção de sujeitos sociais, compactuando as mesmas intenções, atribui forma e organização a uma ação coletiva, a um coletivo pleno, acerca de objetivos comuns, reconhecendo valores ou necessidades gerais da sociedade.

No que tange a ação coletiva, o sociólogo Touraine (1978) embasa sua teoria, na década de 1960, ao paradigma da ação social, enfatizando a ação dos sujeitos históricos. Nessa perspectiva, o autor expressa a importância de construir uma teoria que dê conta de explicar as ações coletivas, o que elas representam e a atuação dos sujeitos, partindo da concepção de que são os sujeitos que

coletivamente dão forma e vida aos movimentos sociais através de sua prática, conduta e ações. Deste modo, os movimentos sociais servem de análise para a ação social, pois neles existe uma mediação, um comportamento, uma participação social dos sujeitos e possivelmente a elaboração de uma nova teoria.

Touraine (1978, p.35) afirma que os movimentos sociais resultam da determinação de sujeitos coletivos: “eles falam de si próprios como agentes de liberdade, de igualdade, de justiça social ou de independência nacional, ou ainda como apelo à modernidade ou a liberação de forças novas, num mundo de contradições, preconceitos e privilégios”. Para o autor, os movimentos sociais materializam uma interação entre adversários, um conflito que ocorre entre classes divergentes numa disputa entre modelos de sociedade e visão de mundo opostas. Consequentemente, a contestação não é ao Estado, mas sim à sociedade civil, que reflete em seu interior práticas contraditórias. Ainda, preocupado em entender a dinâmica dos processos sociais que envolvem o surgimento dos movimentos sociais, o sociólogo realiza novas contribuições e defende que:

> A definição de movimento social só é útil se permite pôr em evidência a existência dum tipo muito particular de ação coletiva, aquele tipo pelo qual uma categoria social, sempre particular, questiona uma forma de dominação social, simultaneamente particular e geral, invocando contra ela valores e orientações gerais da sociedade, que ela partilha com seu adversário, para privar este de legitimidade. (TOURAINE, 2003, p.113).

A partir disso, percebemos que um movimento social vai além da formação de grupos com interesses comuns e coloca em evidência uma ação coletiva, formada por grupos com afinidades, que contestam e questionam as formas de dominação. O ponto chave é que esses movimentos discutem os modelos e padrões sociais através da percepção moral, de um sentido ético e crítico que, construído grupalmente, conduz a um conflito entre classes antagônicas.

Em *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes,* Touraine (1997, p.115 apud Gohn 2009, p.110), expõe uma nova categorização dos movimentos sociais em: *societais, históricos, culturais*. O primeiro trata de movimentos que contestam amplas questões sociais e são organizados por classes de trabalhadores que direcionam suas demandas àqueles que têm a capacidade de conduzir as

mudanças – neste caso, a própria elite, que determina as mudanças de acordo com seus interesses, afinal detém o poder na sociedade.

No século XX, devido à globalização econômica, emergem os movimentos sociais *históricos*, que, distinguindo-se dos societais, opõem a população às elites, gerando o entendimento de que todas as mudanças econômicas e sociopolíticas são regidas mediante a vontade das elites, o que faz com que se fortaleça a oposição entre as classes antagônicas.

Já nos movimentos sociais *culturais,* as ações coletivas defendem frequentemente questões relacionadas aos sujeitos. Tais movimentos surgem por conta da existência de um controle excessivo em relação aos padrões culturais e são considerados movimentos de afirmação e emancipatórios na medida em que suas ações coletivas defendem a subjetividade, a identidade e a diversidade do sujeito. Além disso, lutam pelo bem-estar e pela equidade social, tendo como princípio fundamental a solidariedade entre os povos.

É necessário compreender que os movimentos sociais se desenvolvem com base em grupos da sociedade civil, ou seja, as classes sociais. Sob essa perspectiva, uma classe é definida, antes de tudo, mediante as relações sociais entre os homens em um determinado modo de produção. Isso é essencialmente contraditório ao passo que estrutura as relações de produção a partir da propriedade privada e, como resultado dessa contradição, os interesses e as necessidades dos homens vão se tornando cada vez mais antagônicos, o que acarreta na criação de identidades opostas. Os movimentos sociais trazem à luz essas contradições existentes e, além disso, demarcam as possibilidades de ser/existir ao apontar os fatores que impedem e atrapalham o devir social.

É nessa contradição que se baseiam as leis e regras que compõem os modos de produção de classe. Assim, compreender o que são as classes implica ater-se a essas relações e, ao mesmo tempo, essas relações nos fazem compreender a dinâmica de nossa sociedade – seja ela atual ou passada.

1.2 MOVIMENTOS SOCIAIS DE CLASSE

Posterior à Revolução Industrial na Europa, houve um crescente desenvolvimento do processo de produção capitalista em todo o globo, fato que tornou o século XIX conhecido pela emergência do movimento operário no cenário político – principalmente na Europa e na Alemanha. Esses primeiros movimentos culminaram nos chamados Movimentos Sociais de Classe, atuantes ainda no tempo presente, e ligados às lutas de classe. Suas reivindicações são pautadas num processo coletivo em busca de superação da ordem vigente, o que nos dá margem para interpretá-los a partir das categorizações citadas: *societais, históricos e culturais*. Todavia, percebemos que esses movimentos possuem caráter revolucionário, pois têm como princípio organizativo a luta por transformação social, que, geralmente associadas à perspectiva marxista, reivindicam a correlação de classes, criando assim, uma tensão entre as classes sociais e entre estas e o Estado.

Gohn (2007, p. 171) enfatiza que “a análise dos movimentos sociais sob o prisma do marxismo refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural”. Portanto, tais movimentos enfrentam o capital com o objetivo de acabar com a exploração, reivindicam mudanças estruturais na sociedade, discutem sobre a função social da terra e sobre sua extinção, lutam pela reforma agrária, pelo desenvolvimento de um modo de produção coletivo e reivindicam a concretização de direitos já prescritos, porém não efetivados (educação, saúde, moradia, melhores condições de trabalho).

Os movimentos sustentados por um processo histórico que vai contra os interesses do sistema capitalista fundamentam a luta em sua própria existência.

A matriz axiológica que permeia a compreensão sobre esses movimentos é a histórico-estrutural, que, baseada em fontes de abordagem marxista, sistematiza a teoria alegando a necessidade de compreender os movimentos enquanto fenômeno e prática social, bem como possibilidade de transformação das relações sociais existentes.

> Devemos reconhecer o marxismo aplicado ao estudo dos movimentos sociais operários e não-operários, não é apenas uma

> teoria explicativa mas é também uma teoria orientadora para os próprios movimentos. Por isto muitas vezes suas análises se assemelham a um guia de ação, porque estão voltadas não apenas para o entendimento analítico dos problemas envolvidos, mas refletindo a prática que se tornará práxis histórica". (GOHN, 2007, p.173)

Diferente de outras teorias, a marxista não renuncia a problemática das classes, ao contrário, à medida em que expõe os interesses econômicos e políticos das classes em confronto, apresenta a contradição, a possibilidade de transformação da realidade imposta. Ou seja, não se trata somente de uma teoria explicativa, mas uma teoria em que os movimentos sociais orientam-se, baseando suas ideias e ações. Portanto, ela é essencialmente necessária tanto para refletir sobre a historicidade das relações e dos sujeitos sociais quanto no que diz respeito ao entendimento da ideologia e dos interesses que movem as ações dos grupos. Para Gohn (2007, p. 249), "o conceito de classe está ligado às ações dos indivíduos enquanto agentes produtores e reprodutores socioeconômicos, mas não dá conta de responder e explicar todas as dimensões e fenômenos da vida social". Atualmente, surgem ações que envolvem várias frentes de lutas e, geralmente, estão mais pautadas em conflitos entre os sujeitos da sociedade do que em ações propriamente relacionadas a conflitos de classe. Desta maneira, novas reivindicações vão sendo socialmente instituídas pelos sujeitos, com o intuito de superar as relações antagônicas entre si.

A noção de movimentos sociais ligados ao conceito marxista de classes dá suporte a i) um amplo rol de movimentos sociais que sustentam e lutam por uma mudança na sociedade e ii) a determinado projeto emancipatório que esses grupos almejam, relacionado à defesa de uma sociedade socialista. Tal compreensão se faz relevante neste momento, pois tanto o movimento que dá base ao trabalho de campo da presente dissertação, MST, quanto o pressuposto teórico do trabalho comungam tais princípios. (GOHN, 207).

Diante do exposto, analisaremos os Novos Movimentos Sociais, formados por um modelo teórico baseado num sistema de valores culturais, políticos, econômicos de determinados grupos sociais. Devemos, entretanto, compreender que o surgimento de tais movimentos possui características diversas, pois, conforme enfatiza suas lutas sociais e ideologia, prioritariamente, reforça as questões

culturais, a solidariedade e a construção de identidade entre os sujeitos, reiterando seus princípios.

1.3 OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Os Novos Movimentos Sociais surgem no final do século XX e se definem a partir da identidade coletiva, assim como os tradicionais. Contudo, a globalização alterou o cenário sociopolítico do século, o que determinou a alteração das formas de organização da sociedade. Desse modo, é possível afirmar que os movimentos sociais entraram em uma nova fase, que prioriza a luta por direitos culturais através da formação de uma identidade social que considera fundamental a diversidade, a autonomia e a subjetividade dos sujeitos sociais que a compõem.

Nessa categoria, encontramos os movimentos que demandam o reconhecimento de novas formas de direito e reforçam a luta pelos direitos culturais, tendo por diferencial a elaboração de explicações a partir de um nível conjuntural, ou seja, analisam determinadas circunstâncias, momentos e ocasiões, elaborando um recorte da realidade observada.

Por vezes, esses movimentos integram as lutas de classe, outras vezes são considerados modelos alternativos aos movimentos sociais clássicos. Isto ocorre porque a centralidade dos Novos Movimentos Sociais (doravante NMS) está na defesa da coletividade, seu foco não está nem nos conflitos derivados das contradições entre capital e trabalho nem no fim das lutas de classe.

Os NMS preconizam a construção de um novo sujeito que, geralmente, atribuído a um grupo específico de pessoas, promove demandas mais pontuais, estando suas ações coletivas relacionadas a questões de solidariedade e a identidade, como por exemplo, os movimentos ambientalistas. Contudo, ao mesmo tempo em que fragmentam a luta no sentido de que surgem divididos e marcados por características subjetivas e particulares, com uma variedade de nomenclaturas, os NMS também enfatizam a importância em considerar as ações coletivas provenientes de todos os âmbitos, construindo assim um vínculo coletivo ao lutar por valores e direitos sociais difusos.

> Os NMS surgiram a partir dos desencantos com as lacunas do paradigma marxista para explicar as ações e movimentos coletivos contemporâneos. Estas rejeições criaram também os elementos de identificação utilizados em comum: explicar os novos processos em termos das ações coletivas e movimentos sociais que estavam ocorrendo na sociedade ocidental desenvolvida sem utilizar a análise marxista. (GOHN, 2007, p.86).

Embora os teóricos dos NMS mantenham afinidade com as bases teóricas do marxismo, uma vez que ressaltam a necessidade de ideologia, da consciência, da luta social e da solidariedade na construção de uma ação coletiva, eles negam e rejeitam a capacidade desta perspectiva de analisar a realidade atual das ações coletivas dos indivíduos, alegando que o marxismo aborda a ação coletiva exclusivamente em nível das estruturas econômicas e da ação de classes.

Nos estudos baseados em teorias marxistas, as categorias evidenciadas permeiam a hegemonia, as contradições urbanas, o campo de força popular e as lutas sociais. Por outro lado, nos estudos dos NMS, as categorias autonomia, identidade e cultura tem destaque central. Gohn (2007) justifica que o marxismo não é suficiente enquanto campo teórico de explicação da ação coletiva dos indivíduos no mundo atual, afirmando que:

> Por isso ele (marxismo) não daria conta de explicar as ações que advêm de outros campos, tais como o político e, fundamentalmente, o cultural; o que ocorre é uma subjugação desses campos ao domínio econômico, matando o que existe de inovador: o retorno e a recriação do ator, a possibilidade de mudança a partir da ação do individuo, independente dos condicionantes das estruturas. (GOHN, 2007, p.122)

Quando o foco das demandas altera-se de um nível econômico para o cultural temos como resultado a sistematização dos Novos Movimentos Sociais, nos quais a relevância está no fato que o “novo” representa interesses universais e uma nova maneira de socializar as demandas é estabelecida.

Segundo os autores Montaño e Duriguetto (2010, p.310-311), o campo teórico e político dos NMS é relativamente amplo. Para efeitos didáticos, os autores os dividem em três grupos:

> a) Um primeiro grupo composto pelos autores da teoria conhecida como “acionalista”. Fundada por pensadores europeus, não marxistas, claramento inspirados e seduzidos pelos acontecimentos

> do “Maio Francês”, tiveram e têm enorme repercussão na maneira de pensar o que nessa vertente denomina-se “Novos Movimentos Sociais” até na América Latina. Nessa perspectiva, entende-se como “novo” dos “NMS” a sua constituição heterogênea, compostos por identidades diversas, seu caráter não classista e sua luta que não visa a transformação social, mas a mudanças pontuais.
>
> b) Um segundo grupo, que constitui a chamada “esquerda pós-moderna”, integrada por segmentos que, inspirados claramente nas “teorias acionistas”, negavam a herança tanto das bases teóricas do marxismo – divisão da sociedade em classes; luta política revolucionária – quanto a vitalidade das organizações clássicas (partido e sindicato), considerando- as superadas frente às demandas dos novos movimentos sociais, agora fundamentalmente circunscritas ao universo da cultura e da reprodução social.
>
> c) Um terceiro grupo composto por segmentos marxistas e comunistas que se descolavam da dogmática stalinista e se preocupavam em incorporar as demandas dos “NMS” nas lutas de classes e nas formas de organização clássicas herdadas do marxismo e do leninismo: partido e sindicatos. Ou seja, tratava-se de incorporar as lutas dos “NMS” – lutas que se desenvolviam fora do mundo da produção – a luta política revolucionária. O desafio para esses segmentos era, assim, adequar às organizações clássicas dos trabalhadores e a estratégia revolucionária a essa nova conjuntura das lutas sociais. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p.310-311)

Nessa situação, é necessário compreender os pontos positivos dos NMS e analisar quais são os limites dessa nova forma de luta instaurada. Sem dúvida, estes movimentos ganham destaque ao inserir na agenda política temas que envolvem questões micro sociais e culturais da sociedade, tais como: raça, etnia, gênero, meio ambiente, religião, sexualidade, bens de consumo coletivos em geral. Isso serviu para perceber que as condições de desigualdades e a perpetuação do capital em sua forma brutal estão além de questões econômicas, elas se estendem a todas as formas de reprodução social da existência.

Porém, muitas vezes, as lutas dos NMS, além de particularizarem as demandas ao isolar os grupos cada um com seu determinado problema, tratam das condições sociais gerais da reprodução capitalista de maneira paralela, o que não evidencia as questões que envolvem as contradições sociais que surgem e se consolidam através da reprodução das relações sociais capitalistas.

> Os “NMS” representam organizações *autônomas* e *espontâneas*. Autônomas por se distinguirem das tradicionais formas de organização política, como partidos e sindicatos, e por serem responsáveis por suas próprias experiências sociais, inaugurando,

> conforme o autor, novos campos de ação políticas, novas formas de fazer política e novos agentes políticos. A inserção dos “NMS” nas estruturas de poder (por exemplo, nos partidos políticos), segundo Evers, retiraria deles a sua autonomia, enquadrando-os nas velhas estruturas de organização. Assim, explicitou que a capacidade inovadora dos novos movimentos sociais não estaria no seu potencial político, mas em seu potencial para criar e experimentar formas diferenciadas de relações sociais cotidianas e novas formas de fazer política. Ou seja, seu *potencial transformador* não é político, mas sociocultural: a mudança social viria pela “contracultura”. A luta de classes seria reduzida ao jogo de diferentes grupos de pressão, as pequenas lutas pelas transformações moleculares de cada relação de dominação. A *identidade* (que na verdade diferencia cada “NMS” dos outros) e não a *unidade* seria, segundo ele, o “novo” e “rico” dos “NMS”. (EVERS, 1984 apud MONTAÑO E DURIGUETTO, 2010, p.316).

Os NMS alteraram a significação da categoria cultura no momento em que ela passa a ser entendida como uma representação simbólica, uma expressão de práticas culturais, e não mais como conjunto de normas e valores predeterminados historicamente. Gohn (2000, p.122) explicita que eles alteram a centralidade dos sujeitos nas ações quando “eliminam o sujeito histórico redutor da humanidade, predeterminado, configurado pelas contradições do capitalismo e formado pela consciência autêntica”. O que ocorre é que tal abordagem passa a ver os participantes das ações coletivas como atores sociais não hierarquizados e com a capacidade de produzir as ações coletivas para, a partir delas, autodefinir as relações sociais. Dessa forma, a categoria de análise *atores sociais* é desenvolvida e ela envolve lutas relacionadas a questões mais subjetivas, sendo construídas no decorrer de um processo histórico com características múltiplas, nas quais a experiência coletiva está em partilhar valores sociais comuns.

O fato é que quanto mais os movimentos sociais fragmentam a luta, mais correm o risco de perder sua identidade. Criar grupos de interesses individualizados não é o problema principal, a questão é não abandonar a postura crítica em relação às condições sociais de existência. Sobre tal aspecto, existe uma necessidade emergente de unificação entre as demandas para que se consolide uma referência comum entre os movimentos, a qual dará as orientações e direções necessárias a serem percorridas. Para detectarmos seus limites, precisamos conhecer as características dos MNS e a promoção das ações potencialmente positivas, pois, mesmo em contextos adversos, para os quais tendem os NMS, há tendências

imprescindíveis para a luta contemporânea, como a internacionalização das ações organizadas.

A sociedade contemporânea trilha uma etapa na qual as mudanças exigem novas formas de posicionamento. Ao final do século XX, a intensa comunicação e conexão entre as economias e culturas do mundo, ocasionadas por conta do processo de globalização, provocaram uma transformação de ordem social, política, cultural e econômica mundial. O aprofundamento internacional de integração entre os países demarca, de forma acentuada, o desenvolvimento nas diferentes sociedades atuais aliados à demandas e cenários que veremos a seguir.

1.4 OS MOVIMENTOS TRANSNACIONAIS

A dinamicidade dos movimentos sociais se dá, sobretudo, em virtude do processo de globalização, que trouxe consigo novas ferramentas tecnológicas e informatizadas, tornando-os mais complexos, diversificados, e, em certa medida, integrados. De igual forma, essa integração acontece na sociedade atual, que se configura em uma estrutura global, conectada e desenvolvida. Nesse sentido, a comunicação e a interação entre movimentos sociais do mundo todo trouxe a percepção de que existe uma similaridade no que se refere às situações e problemas pertencentes aos mais variados países, nos fazendo perceber o papel fundamental desses movimentos no cenário atual ao compreenderem que a luta dos povos é mundial.

Percebemos, também, que a modernização das estruturas na sociedade civil tem alterado as relações sociais entre os sujeitos o que, consequentemente, complexifica a natureza dos movimentos sociais, possibilitando a criação de redes de articulação. Quando um movimento social articula a luta internacionalmente, um vínculo, uma conexão é estabelecida e essas redes de comunicação e intercâmbio cultural global foram/são de suma importância para a interação entre os sujeitos de diversos movimentos sociais, culminando na organização de uma rede Transnacional de movimentos antiglobalização. Para Vieira (2012, p.189), “a perspectiva mais comum sobre esta problemática é a ideia de que a partir dos anos 1960, e principalmente após os anos de 1980, vem ocorrendo um processo de

construção de uma sociedade civil global", e é justamente nesse marco que emerge nosso campo de estudos, a Via Campesina Internacional (VCI).

Até o momento, o Neoliberalismo é uma escolha política e tem sido a doutrina dominante no processo de globalização econômica, por conta disso, debates em relação à globalização têm se intensificado, dado que com a globalização todos os processos sociais sofreram alterações.

Se o funcionamento da sociedade, principalmente no que diz respeito à economia, ocorre de maneira articulada aos grandes centros financeiros internacionais, a única maneira de se contrapor às políticas neoliberais é organizar-se da mesma maneira, construir uma rede Transnacional de movimentos sociais antiglobalização, que, em conjunto, sustente a luta por uma globalização "*desde baixo*", o que indica conjecturar ideias e modos alternativos de globalização a partir da base constituinte dos movimentos sociais.

Da perspectiva de que a globalização consolida o poder hegemônico do capital através de variados mecanismos, surge a necessidade de organização de um movimento social de resistência às formas de globalização que, consequentemente, determinam a dominação e a exploração. São experiências de nível global, movimentos antiglobalização como, por exemplo, as redes de protestos contra a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Via Campesina Internacional e os fóruns sociais mundiais que dão início a um entrelaçado sistema comunicativo mundial entre os movimentos sociais.

Essa comunicação ocorre graças às interfaces tecnológicas que surgiram da nova configuração da sociedade civil em nível internacional. Ferramentas como internet, redes sociais e telefones móveis podem favorecem tanto o processo de diálogo entre ativistas e movimentos sociais no mundo todo como sustentam a globalização neoliberal[2], isso vai depender da maneira que serão utilizadas e a que fim estão direcionadas, pois, se utilizadas em prol da socialização e da internacionalização da luta pelos direitos políticos, sociais e civis, podem contribuir muito na formação de redes Transnacionais.

[2] Ideologia dominante atrelada à cultura política hegemônica que propõe uma "liberdade" vinculada a interesses econômicos e sustenta uma ruptura entre a economia e as estruturas coletivas. O neoliberalismo consiste num conjunto de ideias políticas e econômicas, que defendem basicamente a intervenção mínima do Estado na economia e nas demais esferas da sociedade, a livre passagem de capitais internacionais, a abertura econômica às multinacionais e a defesa da globalização. Seu expoente máximo é o consenso de Washington, suas conclusões embora pretendessem analisar as reformas econômicas latino-americanas acarretaram no surgimento de um modelo regido por agências internacionais, neste sentido países que precisassem de empréstimo do Fundo Monetário Internacional (FMI) consequentemente submeteriam suas economias às novas regras consensuais gerando assim um conjunto de reformas neoliberais.

Com o aporte dos aparatos tecnológicos e midiáticos surge, portanto, essa nova proposta de luta: movimentos sociais Transnacionais, que busca contribuir para disseminar e articular as ações coletivas em nível internacional. A formação dessas redes transnacionais está baseada em fundamentos valorativos compartilhados, havendo todo um princípio moral envolvido, sob o qual a luta por direitos não está atrelada somente às necessidades dos membros de determinado movimento, mas é, sim, mais abrangente e recíproca. A organização dos movimentos sociais em redes transnacionais é considerada como um conjunto de processos contemporâneos de articulação internacional em resposta a globalização econômica neoliberal.

> Os conflitos, as resistências, as lutas e as coligações em torno do cosmopolitanismo e do patrimônio comum da humanidade demonstram que aquilo que chamamos de globalização é, na verdade, um conjunto de campos de lutas transnacionais. Daí a importância em distinguir entre globalização de cima-para-baixo e globalização de baixo-para-cima, ou entre globalização hegemônica e globalização contra hegemônica. [...] É importante ter em mente que estes dois tipos de globalização não existem em paralelo como se fossem duas entidades estanques. Ao contrário, são a expressão e o resultado das lutas que se travam no interior do campo social que convencionamos chamar globalização [...] (SANTOS, 2005, p.71).

Cabe ressaltar, corroborando o autor, que os movimentos sociais articuladores das redes transnacionais não são exclusivamente contra hegemônicos. A participação de movimentos de caráter popular também tem destaque no campo das lutas transnacionais e, portanto, os movimentos Transnacionais antiglobalização se diferem dos demais na medida em que negam a forma como a ordem capitalista se institui e se reproduz. Dessa forma, buscam maneiras alternativas para solucionar os problemas sociais mundiais. “O Movimento Antiglobalização é, em si, um novo ator sociopolítico e está recolocando o tema do sujeito no processo de mudança social, um sujeito político configurado de forma nova, plural e fragmentado pela diversidade de frentes que abrange”. (GOHN, 2003, p.49)

Além disso, temos as manifestações de massa, que potencializam e dão maior visibilidade ao movimento e, consequentemente, desencadeiam novas circunstâncias, como, por exemplo, o fato de a mídia ceder espaço e dar cobertura

às manifestações, campanhas e conferências mundiais. Isso só ocorre por força do movimento que emerge e se consolida legitimo.

As ações dos movimentos transnacionais são consolidadas por meio da interação entre os membros dos movimentos, assim, a troca de informações se tornou fundamental para criação de uma ampla rede global.

> A existência de redes, sobretudo aquelas conectadas a internet, tem provocado um redimensionamento das distâncias e uma reterritorialização das ações coletivas, que muitas vezes acontecem em localidades distantes do lugar de origem dos grupos e movimentos sociais. (MIDLEJ, 2012, p.218-219)

Podemos inferir que, desde a luta Zapatista, em 1994, até as manifestações de Seattle no final do século XXI, houve o surgimento de um novo formato de manifestação política pela defesa de um mundo no qual as decisões sejam “de baixo para cima”, ou seja, decisões tomadas pelo povo e para o povo. Nesse novo formato de luta, destacam-se as chamadas redes de movimentos sociais, conceito relevante para a presente pesquisa, pois dialoga com o conceito de identidade. Assim, é necessária sua conceituação pormenorizada:

> A ideia de *rede de movimento social* é, portanto, um conceito de referência que busca apreender o porvir ou o rumo das ações de movimento, transcendendo, portanto, as experiências empíricas, concretas, datadas, localizadas dos sujeitos/atores coletivos [...]. (SCHERER-WARREN, 2006, p.7)

O diálogo intercultural, que possibilita/ou a interação e, consequentemente, a influência entre os sujeitos pertencentes às mais variadas regiões do mundo, também foi o grande facilitador da formação dessas redes, mídias e tecnologias sociais que, reciprocamente, sustentam o mundo globalizado em que vivemos. Esse diálogo propiciou a experiência da alteridade para as culturas que se conectavam, pois, a partir dele, elas puderam perceber e conhecer mais a fundo as demais sociedades do globo, passando a refletir sobre suas próprias construções. Diariamente, essa relação dialógica se estende através dos vínculos sociais criados com grupos de afinidade, de parcerias entre movimentos e organizações, pois tanto em nível local como global, as redes articulam as identidades sociais, culturais e políticas dos sujeitos.

Assim, a formação de redes se constitui como uma nova forma de luta contra a globalização e os movimentos sociais Transnacionais Antiglobalização passam a atuar no interior da sociedade civil de acordo com a institucionalidade existente. Essa atualização se dá de costas para o Estado, agora são configurados em eixos temáticos ora agem em conjunto com o Estado - no que diz respeito à participação na formulação de políticas públicas - e ora como agente de pressão - independentemente do Estado, reivindicando seus direitos e garantias.

O advento da globalização tornou a sociedade complexa e multicultural, com isso, uma pluralidade de identidades surgiram em torno de intensos e diversos debates relacionados tanto à questões individuais – étnicas, de classe, de gênero – quanto à questões referentes a direitos difusos, princípios morais e valorativos, como: sustentabilidade, igualdade, liberdade, defesa e respeito à diversidade e às diferenças culturais.

Do local ao global, as redes Transnacionais integram e tornam próximos sujeitos de distintas organizações e movimentos sociais. Embora possibilitem o diálogo e a interação entre tais sujeitos, essa relação não é ausente de conflitos. Cabe ressaltar que, com a formação de redes, foi possível perceber quão profundas são as contradições existentes na sociedade. A vista disso, várias reivindicações e lutas relacionadas aos múltiplos aspectos sociais têm sido incorporadas pelos movimentos sociais, com o desafio de defender a identidade e a pluralidade dos sujeitos.

A rede de movimentos Transnacionais dá destaque a uma diversidade de temas fundamentais à sociedade e apresentam características novas, contudo compartilha elementos dos chamados “velhos” movimentos sociais.

Um exemplo concreto da consolidação dos movimentos sociais em redes Transnacionais, é a Via Campesina, uma organização internacional de camponeses, formada por diversos movimentos sociais do mundo que participam de inúmeras articulações globais. Em sua constituição, ela possui elementos característicos de movimentos antiglobalização, uma vez que, simultaneamente se envolve em campanhas relacionadas a questões atuais, como a luta contra sementes transgênicas e defesa da reforma agrária, como também defende questões associadas aos velhos movimentos sociais, à medida que reivindica a identidade classista que compõe os movimentos de camponeses.

A seguir, veremos o contexto de surgimento dessa rede de movimentos Transnacional e de que maneira a Via Campesina se configura como expressão internacional de luta e também nessa dissertação, como campo empírico e fundamental de análise.

1.5 A REDE DE MOVIMENTOS TRANSNACIONAL: A VIA CAMPESINA COMO EXPRESSÃO E CONSOLIDAÇÃO DA LUTA INTERNACIONAL

O final do século XX foi marcado por grandes mudanças sociais, econômicas e políticas. Com a globalização e a expansão do capitalismo, novas estratégias - submetidas ao capital financeiro - ampliaram a participação de organizações internacionais principalmente no que diz respeito à agricultura. O processo de internacionalização e modernização da agricultura também acarretou em uma enorme alteração nos valores camponeses e a produção de alimentos, além de obedecer um padrão de consumo universal, se torna cada vez mais um negócio lucrativo e viável às grandes organizações transnacionais.

As grandes transnacionais, ao concentrarem seus investimentos na agricultura, passaram a dominar esta prática, impondo uma nova realidade aos camponeses e agricultores. O que ocorreu é que, simultaneamente ao processo de globalização, foi possível assinalar a intensificação de temáticas contestatórias em resposta a essa nova tendência de expansão do capitalismo no campo. Percebe-se, com isso, um ressurgimento dos movimentos sociais em diversas regiões do mundo na busca por alternativas econômicas e políticas.

Interessante pensar que, desde meados da década de 1980, já se podia perceber uma grande preocupação dos camponeses em relação à intensiva proliferação do modelo de agricultura empresarial e neoliberal. Nessa época, camponeses representantes de organizações do mundo todo começam a comunicar-se e a organizar-se de forma a compartilhar e buscar juntos uma forma alternativa de resistência.

Durante essa década, membros que posteriormente fundariam a Via Campesina já articulavam intercâmbio em nível internacional, o que levou à criação de movimentos regionais como a “Coordination Payssane Européenne” (CPE) na Europa, a “Associación de Organiazaciones Campesinas Centroamericanas para la

Cooperación y el Desarrollo" (ASOCODE) e a "Cordinadora Lationoamerica de Organizaciones del Campo" (CLOC) na América Latina. Esses movimentos regionais contribuíram significativamente para a articulação entre os líderes campesinos do norte e do sul, o que colaborou com a criação da Via Campesina.[3]

Foi graças ao ativismo camponês e ao diálogo entre os pares que, em abril de 1992, a Via Campesina entra em processo de desenvolvimento. Líderes de movimentos camponeses da América Central, América do Norte e Europa reuniram-se no *"II Congreso da la Unión Nacional de Agricultores y de Ganaderos"* (UNAG) em Manágua, na Nicarágua, a fim de unificar e consolidar a luta internacionalmente, elaborando e assinando a declaração de Manágua, que manifestava o desejo de que as reivindicações e propostas dos camponeses fossem ouvidas e conhecidas mundialmente por todos aqueles que têm o objetivo de apoderar-se da terra, da natureza e das pessoas. Dessa maneira instituiu-se um projeto coletivo a fim de enfrentar o neoliberalismo com propostas alternativas para a sociedade. (VIEIRA, 2008, p.10)

Pouco mais de um ano após a idealização de um movimento internacional de camponeses, a Via Campesina é criada. (VIEIRA, 2012, p. 65). Maio de 1993 em Mons na Bélgica, marca a data e o lugar em que 55 organizações camponesas de mais de 35 países se reúnem para realizar a I Conferência Internacional, na qual são definidas as pautas estratégicas e a forma como ocorrerá a estrutura organizativa do movimento.

> O Caminho Campesino foi criado no Norte e no Sul, com objetivos comuns: uma rejeição explícita de modelo neoliberal de desenvolvimento rural, uma recusa indiscutível a ser excluídas do desenvolvimento política agrícola e uma determinação feroz para não "desaparecer" e um compromisso de trabalhar juntos para fortalecer a voz do agricultor. Através de estratégia "Construir a unidade na diversidade" e seu conceito de Soberania Alimentar, organizações dos agricultores e agricultores de todo o mundo estão trabalhando para garantir o bem-estar das comunidades rurais. (DESMARAIS, 2013, p.49)

Como um movimento social internacional de resistência contra-hegemônico, contra a globalização e contra o modelo neoliberal que percebeu que o

[3] Desmarais (2013, p.5): A Via Campesina: a globalização e o poder do campesinato.

caminho que estava sendo percorrido era prejudicial aos trabalhadores rurais, a Via Campesina propõe uma transformação social, um novo rumo.

> [...] O próprio nome Via Campesina é uma tentativa de construir uma alternativa ao modelo dominante na agricultura. A percepção coletiva, por parte das diferentes organizações que se reuniram na Via Campesina, de que havia um modelo em curso, e de que este modelo era nocivo aos interesses dos trabalhadores rurais, levou a construção de uma proposta alternativa, de uma via, de um caminho diferenciado. (VIEIRA, 2008, p.136).

O surgimento da Via Campesina evidencia novas estruturas de ação coletiva para reconfiguração do desenvolvimento no campo, sua relevância mundial expressa a diversidade cultural das comunidades locais aos grandes centros internacionais, sua amplitude geográfica de natureza articuladora coloca a prova o modelo de agricultura atual.

No dossiê de imprensa, documento apresentado na 5º Conferência Internacional da Via Campesina em Maputo, Moçambique, encontramos uma definição bem apropriada, que define o movimento tal como ele é.

> Um movimento internacional de camponeses, pequenos e médios produtores rurais, homens sem terra, mulheres, povos indígenas, jovens e trabalhadores rurais. É um movimento pluralista, multicultural autônomo e independente de qualquer orientação política ou religiosa. A Via Campesina existe há 15 anos, ela surge em um contexto político, social e mudança econômica e afirmação da agricultura industrial, a qual colocou em perigo os direitos dos camponeses que produzem em pequena escala. É um movimento que une as organizações do Norte e do Sul em defesa de objetivos comum, como a rejeição do modelo liberal e neoliberal de desenvolvimento rural e afirmam que este deve ser incluído nos processos de desenvolvimento de políticas agrícola. Também luta pelo reconhecimento da soberania alimentar como um direito, bem como o direito dos agricultores do mundo todo ter uma vida digna (VIA CAMPENSINA, 2009, p.2).

A Via Campesina, como referido acima, abrange uma diversidade de sujeitos de todo o mundo, está presente desde o mais amplo cenário até pequenas comunidades locais resistindo e confrontando os diversos problemas sociais por meio de um vínculo social e cultural com a terra, ecoando um som que muito incomoda àqueles que preconizam a globalização de um modelo de agricultura neoliberal.

Esse modelo de agricultura neoliberal cria estratégias políticas para o desenvolvimento agrícola internacional, como por exemplo, a exportação, a importação e a homogeneização da produção e da distribuição de alimentos. Os governos, por intermédio da Organização Mundial do Comércio (OMC), criaram um meio propício para aplicação dessas estratégias e para expansão comercial. Eles defendem a liberalização dos mercados como único recurso para se alcançar o desenvolvimento. Entretanto, estas políticas desterritorializam os Estados à medida que as grandes transnacionais têm predomínio nas decisões relacionadas à agricultura, rompendo com qualquer noção de soberania nacional. Em razão disso, a Via Campesina defende a necessidade de fortalecimento do Estado em consequência dos novos formatos do capitalismo mundial.

Sabe-se que a exclusão é a essência do modelo neoliberal e com ela as desigualdades sociais e econômicas são cada vez maiores. No entanto, quando observado o modo como a Via Campesina se posiciona em relação a essas circunstâncias, percebemos que, embora tudo pareça colaborar com a expansão da globalização, novos sujeitos e novas ações coletivas surgem, a cada dia, com a proposta de construir a unidade e a solidariedade em meio à diversidade de povos que a constituem. A luta da Via Campesina vai além da luta por espaço, por trabalho e direitos, pois, enquanto movimento internacional de caráter crítico, a Via luta também para estabelecer um modelo alternativo de desenvolvimento rural.

> O objetivo principal da Via Campesina é construir um modelo de agricultura radicalmente diferente, baseado no conceito de soberania alimentar. O movimento camponês acredita que isso só por ser feito construindo a unidade e solidariedade entre a grande diversidade de organizações camponesas e de agricultores de todo o mundo. Pela solidariedade e unidade a Via Campesina consolidou uma identidade camponesa coletiva como “o povo da terra”, montou oposição radical as instituições multilaterais, definiu políticas alternativas sobre problemas cruciais relativos às comunidades rurais e engajou-se em ações coletivas no esforço de construir a soberania alimentar. (DESMARAIS, 2013, p.30)

Vista por muitos como um problema, a diversidade se tornou uma das principais forças da Via Campesina que, com muito esforço, conseguiu agrupar organizações que representam membros do mundo todo, cada um com suas raízes diversas. A maioria dos resultados positivos que a Via Campesina Internacional vem alcançado é devido ao equilíbrio do movimento que conta com empenho e,

principalmente, com o cuidado em unificar os povos representados por organizações do hemisfério Norte e Sul.

Essas organizações de agricultores e camponeses que compõem a Via Campesina são diversas, com culturas, saberes, habilidades e práticas diversas que, sobretudo, são estruturadas de maneiras diferentes. Nesse sentido, cada uma com sua experiência e particularidade contribui para o crescimento e consolidação da Via Campesina internacional.

Comportar interesses diversos acarreta abordar questões diversas, tais como: classe social, cultura, gênero, raça etc., temas assim são colocados em pauta e debatidos abertamente entre membros integrantes – é evidente que discussões e desentendimentos fazem parte do processo de luta, todavia a interação e o diálogo que ocorre na Via Campesina tendem a sustentar o foco ao recordar que a luta está relacionada à existência de dois modelos econômicos e sociais completamente opostos.

De um lado, temos o modelo neoliberal e globalizado gerenciado por corporações multinacionais, as quais entendem e tratam a agricultura como um negócio gerador de lucros e benefícios, sustentando o domínio sobre os recursos produtivos mantendo intacta a produção da agroindústria. Do outro, um modelo de agricultura rural humanitária, que reconhece a importância dos recursos naturais e que, além de desempenhar uma significante função social educativa, é um modelo de agricultura economicamente ecológica e sustentável.

Esse modelo de trabalho é baseado na produção camponesa, que compreende o alimento e sua produção como algo cultural – recursos locais são utilizados, priorizando a produção de alimentos saudáveis, sempre respeitando a terra, a biodiversidade e os valores culturais de cada lugar. Fernandes (2008, p.47) defende que “o surgimento da Via Campesina fortaleceu os movimentos camponeses, desenvolvendo lutas conjuntas em escala mundial”.

1.5.1 Organização e estrutura da Via Campesina Internacional

A Via Campesina é um movimento social característico, heterogêneo, que comporta a diversidade, mas que possui um objetivo em comum: a luta contra a globalização da agricultura e o capitalismo neoliberal. É uma organização

direcionada culturalmente a resistir no campo e lutar pelo acesso e controle aos recursos produtivos e, da mesma forma, reivindica mudanças sociais, maior inclusão e participação política.

Em relação à organização e estrutura da Via campesina, Desmarais a pregar que “mesmo que em contextos econômicos, políticos, sociais e culturais específicos a Via campesina constrói a unidade dentro dessa diversidade” (2013, p.35). Tal habilidade é apontada como uma das principais e mais marcantes características da Via Campesina, uma vez que ela reúne organizações diversas e articula pontos em comum fazendo com que estas se unam em prol dos mesmos objetivos.

A Via se torna, então, representante de milhões de famílias no mundo inteiro, sendo necessário que sua estrutura esteja bem definida, tanto nos processos de decisão democráticos quanto nos processos representativos e, do mesmo modo, na distribuição e definição das responsabilidades de cada organização camponesa e de agricultores que a compõem.

> A estrutura organizativa da Via Campesina é bastante simples. A Conferência é seu órgão máximo de decisão política e se reúne a cada 4 anos em países diferentes, de forma a cobrir as diferentes regiões do mundo. O Comitê Coordenador Internacional (CCI) é escolhido na Conferência e cada uma das 8 regiões tem um coordenador e uma coordenadora, sendo estes de organizações diferentes de forma a partilhar, entre pelo menos dois movimentos, a responsabilidade de articulação regional. Os escritórios regionais são responsáveis pelas relações e articulações dentro de cada região e é aí que se realiza a maior parte do trabalho da Via Campesina (VIEIRA, 2008, s/n).

A Via Campesina é composta por 164 organizações em 79 países no mundo e está dividida em oito regiões: América do Norte, Europa, América Central, Caribe, Sul da Ásia, América do Sul, África e Leste e Sudeste da Ásia. A estrutura organizacional é composta horizontalmente por: Conferência Internacional, Comissão Coordenadora Internacional, Escritórios Regionais e a Secretaria Operativa Internacional.

A Conferência Internacional é a instância máxima de representação e decisão política, ela ocorre geralmente a cada quatro anos, propositalmente em países diferentes, o que assegura a o envolvimento das diferentes regiões do mundo. Têm como função delimitar as propostas, direcionamentos e estratégias de

ações futuras do movimento. Cabe destacar que, para manter as raízes com as identidades locais, a Via Campesina primeiro organiza Conferências Regionais e somente depois delas as Conferências Internacionais são realizadas – isso mantém um vínculo direto entre os representantes das organizações com o povo que constitui a identidade da Via.

Seguindo a sequência de estruturação horizontal que compõe a Via Campesina, o Comitê Coordenador Internacional (CCI) conta com dezesseis membros representantes escolhidos nas Conferências e, como demonstrado na ilustração abaixo, cada uma das oito regiões tem um coordenador e uma coordenadora. A Via Campesina segue o preceito de que sejam escolhidos dois coordenadores, sendo eles um homem e uma mulher oriundos de organizações diferentes para que, mesmo na diversidade de gênero, consigam compartilhar informações e experiências enquanto membros representantes. “Fora da Conferência Internacional, a CCI é o órgão coordenador e decisório principal da Via Campesina é também a ligação mais importante entre as várias organizações camponesas*”* (DESMARAIS, 2013, p.36).

Figura 01 - Ilustração geográfica dos oito Comitês de Coordenação Internacional.

Fonte: Desmarais, 2013.

Os Escritórios Regionais exercem a maioria dos trabalhos da Via Campesina de dentro para fora. Eles têm a incumbência de regular e desenvolver as

relações no interior de cada região e a Secretaria Operativa Internacional organiza a comunicação e efetiva as decisões tomadas nas instâncias políticas.

> Todas as decisões mais importantes são feitas através de consulta aos dezesseis membros. E quando se trata de pontos centrais, o processo de consulta vai além da CCI, porque cada coordenador regional deve refletir as necessidades, preocupações e decisões das organizações da sua região. É somente por meio de processos de consulta e comunicação intensos que os coordenadores regionais obtêm um mandato regional para apresentar posições e resoluções para a CCI. Para as organizações da Via Campesina, as regiões são pontos cruciais de intersecção entre as comunidades e as lutas nacionais e internacionais. (DESMARAIS, 2013, p.36)

Em relação às Conferências internacionais, é importante mencionar que, além de ser espaço de organização e elaboração das decisões mais significativas para o movimento, são também onde as normas gerais e a estrutura são definidas. Até o presente momento, foram realizadas sete conferências internacionais, que a seguir serão desenvolvidas através de uma breve exposição histórica:

- A I Conferência, como já mencionada anteriormente, ocorreu em Mons (Bélgica) no ano de 1993;
- A II Conferência no ano de 1996, em Tlaxcala, México. Contou com a participação de 69 organizações de 37 países das regiões da Ásia, Europa, Américas e África;

Um fato relevante e triste é que, durante essa conferência, ocorreu em Eldorado dos Carajás, no Pará, o massacre de 19 militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). “A Via Campesina condenou os assassinatos e declarou que o dia 17 de abril seria celebrado anualmente para lembrar as vítimas da luta pela terra e este seria o Dia Internacional da Luta Camponesa[4]”

- A III Conferência ocorreu em Bangalore na Índia no ano de 2000;
- A IV Conferência ocorreu em 2004, na cidade de Itaici, São Paulo, Brasil;
- A V Conferência foi realizada em Maputo, Moçambique, no ano de 2008;

[4] Dados consultados no site da Via Campesina, página: http://viacampesina.org/es/.

- A VI Conferência ocorreu recentemente, no ano de 2013 em Jacarta (Indonésia), com um diferencial que aponta a incrível ampliação e expansão do movimento mundialmente ao agregar 33 novas organizações, alcançando, assim, a totalidade de 183 organizações representantes do mundo todo, abarcando mais de 200 milhões de campesinos e campesinas, povos indígenas, pescadores e trabalhadores agrícolas. Com a inclusão de países como Palestina e Taiwan a Via Campesina vai cumprindo a missão de globalizar a luta entre os movimentos camponeses e entre todos os demais movimentos que se integram, uma vez que a Via Campesina é um movimento composto por outros movimentos[5]. (VIA CAMPESINA6, s/d)

Com o propósito de reiterar o comprometimento de luta por justiça e melhores condições de vida para aqueles que vivem e trabalham no campo, o movimento desafia coletivamente o sistema econômico neoliberal que empobrece os agricultores, destrói a natureza e os recursos naturais a favor do crescimento e expansão do agronegócio, um sistema econômico que entende a natureza e os seres humanos como utensílios descartáveis.

Uma das principais metas em relação a esse sistema é a defesa do direito dos povos escolherem seus próprios alimentos e mecanismos de produção. A Via Campesina Internacional propõe efetivar o conceito de soberania alimentar, sustentando a convicção de que os agricultores, camponeses, indígenas, pequenos pescadores e pastores, correspondem a quase metade da população mundial e têm o direito e capacidade de escolher e produzir seus próprios alimentos de maneira sustentável e saudável, a fim de prover o necessário de alimentos ao mundo.

Nessas conferências, a Via Campesina autenticou-se enquanto movimento que admite a igualdade e manifesta o valor dos homens e mulheres de maneira semelhante. Mediante uma alteração estrutural, a base organizativa do movimento defende e garante que homens e mulheres rurais compartilhem de modo igual e democrático as responsabilidades e suas funções no movimento.

[5] Os movimentos brasileiros que fazem parte da Via Campesina são: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) (VIEIRA, 2012, p. 67).
[6] Dados consultados no site da Via Campesina, página: http://viacampesina.org/es/ .

A Via Campesina é um movimento de luta e articulação em nível mundial, entretanto, sua criação e consolidação somente foi possível devido [...] “as formulações dos europeus, juntamente com o expressivo movimento de massas latino americano” (VIEIRA, 2008, p.3). Antes de os europeus perceberem a necessidade de uma articulação em nível internacional, eles já haviam organizado uma comissão (CPE) e, da mesma forma na América latina, as organizações já se articulavam dentro da CLOC, a união das bandeiras de luta entre as organizações facilitou o desenvolvimento da gestação de um movimento camponês internacional.

Em relação ao berço da Via Campesina, podemos dizer que há controvérsias: alguns dirigentes afirmam que ele seria compartilhado entre europeus e latino-americanos, outros sustentam a ideia de que a Via Campesina se consolidou em razão da intensa articulação regional e do expressivo enraizamento nas bases latino-americanas.

> Mesmo o nome “Via Campesina”, ressalta seu caráter latino. Em todo o mundo o nome *La Vía Campesina* não é traduzido. As versões sobre os motivos desta opção são variadas, mas em geral indica-se que reflete a congregação das forças que criaram a Via Campesina em Mons e que, até hoje, são os movimentos mais fortes dentro da articulação, ou seja: latino-americanos e europeus do sul. (VIEIRA, 2008, p.4).

É imprescindível reconhecer que a América Latina contribuiu de maneira acentuada no processo de articulação e desenvolvimento da Via Campesina, e, para fins da presente investigação, apresentar as especificidades latinas se faz necessário, pois o campo de referência empírico é uma escola da Via. Porém, localizada no espaço brasileiro e no interior de uma iniciativa que visa[7], entre seus outros, reforçar a integração da América Latina. Principalmente, porque nas últimas décadas houve o ressurgimento de lutas na maioria dos países latino-americanos. A volta do ator social no âmbito das ações coletivas impulsionou uma série de mobilizações, sobretudo, no que tange os processos democráticos, culturais, identitários e étnicos.

Dessa forma, para compreender as mudanças e o os processos de luta latino-americanos é relevante apresentar a constituição da América Latina, suas características e sua diversidade étnica e cultural.

[7] Tal iniciativa será detalhada no terceiro capítulo, como parte da caracterização pormenorizada do campo empírico da pesquisa.

1.6 AMÉRICA LATINA: TRAJETÓRIA E CARACTERÍSTICAS DOS MOVIMENTOS LATINO AMERICANOS

A história da América Latina foi traçada a partir do seu descobrimento, ou melhor, sua invasão, que ignorou de forma violenta toda uma trajetória dos povos que habitavam a região muito antes da chegada dos europeus. A palavra "descobrimento" tem sentido denotativo na medida em que se compreende que somente a descoberta pelo Outro tem valor, portanto, a região que hoje conhecemos e chamamos de América Latina já havia sido nomeada e reconhecida pelos povos que aqui viviam, mas essas designações não foram respeitadas. Da mesma forma, a colonização não respeitou o território, a cultura, a etnia, os saberes e, como já dito, nem a história dos povos desta terra.

Como Mignolo (2007, p.28-29) adverte: "América nunca foi um continente que houvesse que descobrir e sim uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e da consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais". Consequentemente, as divisões geográficas em regiões e a atribuição dos nomes a estas regiões se configuram em atos de poder, ou seja, uma atitude que indica controle e domínio sobre um determinado espaço.

O conceito de América Latina, tanto do ponto de vista geográfico quanto cultural é bem complexo. Feres Júnior (2005) explica que a adjetivação Latina associada a termos como "raça latina" foi muito empregada pelos franceses na doutrina que pretendia unir politicamente todas as nações latinas. Tal denominação foi usada tanto para marcar continuidade com o modelo de civilização europeu quanto para reproduzir a exclusão dos povos e culturas que já habitavam a região.

De acordo com Mignolo (2007) o que muitos desconhecem é que a América Latina teve papel decisivo no processo de formação do sistema do mundo moderno e a colonização teve o real sentido de exploração do espaço latino-americano. Afinal, é somente após o descobrimento da América que a Europa consegue lugar central na configuração geopolítica do mundo.

> Sem o ouro e a prata da América, sem a ocupação de suas terras para o plantio da cana-de-açúcar, do café, do tabaco e tantas outras especiarias, sem a exploração do trabalho indígena e escravo, a Europa não se faria nem moderna, nem centro do mundo. (PORTO-GONÇALVES, *apud*, QUENTAL,s/d, p.13)

O colonialismo atua de diversas formas, a ponto de submeter territórios e populações inteiras ao domínio dos colonizadores. As estratégias engendram concomitantemente domínio físico e emocional, ao tirar proveito da força e propalar discursos que oprimem e inferiorizam cultura e a tradição dos colonizados. A partir disso, podemos inferir que o processo de colonização violentou e explorou a América em todos os sentidos, servindo como base para edificar o sistema comercial da Europa e do mundo.

Quijano (2000) relata que, a partir da conquista da América, uma classificação social do novo padrão mundial foi realizada, dividida em três eixos: trabalho, raça e gênero. Essa classificação homogeneizou uma diversidade de povos, reduzindo-os a uma única categoria social, como é o caso das culturas Inca, Maia e Asteca.

> As diferenças fenotípicas, como por exemplo, a cor da pele, a forma e cor do cabelo, dos olhos, do nariz, começam a ser utilizadas no processo de colonização como forma de diferenciar conquistadores de conquistados, europeus de não-europeus, estabelecendo assim uma relação de superioridade e inferioridade pautada em distintas estruturas biológicas de cada grupo social e criando supostas gradações dos seres humanos. Assim são criadas identidades sociais até então não existentes, como índio, negro e mestiço (QUENTAL, 2010, p.45)

Com isso, uma versão eurocêntrica da América foi sendo legitimada e as relações de dominação estabelecidas pela conquista foram necessárias para criar características e diferenciar colonizador de colonizado por meio de atributos visíveis e detectáveis. Isso condicionou o surgimento das identidades sociais que, até então não existiam, e, com ela associações entre gênero, raça, condição social, trabalho, as quais tem o intuito de discriminar e inferiorizar os povos passam a ter valia. É curioso e, ao mesmo tempo, triste pensar que até mesmo nos dias de hoje é possível notar as correntes de dependência e domínio da América Latina.

> É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até os nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e humanos [...] (GALEANO, 2000, p.14).

Todavia, apesar da representação desse cenário de dependência e exploração contínua, é importante atentar para o fato de que, atualmente, os povos latino-americanos têm se posicionado em busca de emancipação, o que permite contemplar uma nova perspectiva de América Latina. Antunes (2009) traz questionamentos atentando para o fato de que os povos latino-americanos vêm constituindo novas formas organizativas de poder popular:

> Não estarão os povos andinos, amazônicos, indígenas, negros, homens e mulheres trabalhadores dos campos e das cidades, a estampar que a América Latina não está mais disposta a suportar a barbárie, a subserviência, a iniquidade, que em nome da "democracia das elites" assume de fato a postura do império, da autocracia, da truculência, da miséria e da indignidade? Não estaremos presenciando o afloramento de um novo desenho de poder popular, construído pela base, pelos camponeses, indígenas, operários, assalariados urbanos que começam novamente a sonhar com uma sociedade livre, verdadeiramente latino-americana e emancipada? Não estaremos começando a tecer, redesenhar e mesmo presenciar as novas vias abertas na América Latina? (ANTUNES, 2009, p.40)

Ainda que um desafio, de fato os povos latino-americanos tem procurado articular novos caminhos e alternativas que contribuam para o desenvolvimento e independência territorial, econômica, política, social e cultural da América Latina. Nesses caminhos, encontram-se todos os elementos relatados até então: os movimentos sociais, em suas várias manifestações, as redes transnacionais e a Via Campesina como sujeito social relevante.

1.6.1 Movimentos sociais na América Latina: as raízes da luta

Ao longo da história, o processo de luta latino-americano contribuiu decisivamente para a conquista de vários direitos sociais, entretanto, sabemos que, devido à colonização e à dominação da América Latina pela Europa, a grande maioria de seus países é dependente economicamente. Nessa perspectiva, o

controle territorial implica o controle dos recursos intelectuais, uma vez que o capitalismo se desenvolve também pela apropriação do saber.

Para dar cabo à tarefa, os países latino-americanos, na década de 1990, predominantemente adotaram práticas de cunho neoliberal em seus sistemas socioeconômico, político e ideológico. Esse modelo desenvolvimentista fez com que a realidade destes países permanecesse configurada segundo interesses econômicos de mercado, justificando, assim, a ascensão da desigualdade social.

Uma vez que a lógica capitalista de mercado sempre tende à desigualdade, os resultados do modelo neoliberal, além do enfraquecimento do Estado, são: o desemprego, a fome, a falta de moradia, entre outros aspectos. É nesse cenário contraditório que os movimentos sociais, através de ações coletivas, constroem caminhos para a mudança e transformação social. Segundo Petras (1999, p.12) “[...] as raízes das lutas na América Latina se baseiam na comum oposição às ditaduras, às políticas econômicas liberais, ao crescimento das desigualdades sociais e ao fracasso das políticas públicas eleitorais convencionais”.

Sabemos, por meio de interlocução à pesquisa, que um movimento social é a maior demonstração do sujeito coletivo em ação. Um breve recorte histórico da década de 1960 demonstra que a realidade latino-americana era configurada pelo controle social dos regimes militares, que culminou num momento histórico de lutas muito importantes. Em meio a essa realidade, os primeiros movimentos a surgirem foram os de resistência que, acompanhados por protestos pela redemocratização dos países, resultaram na eclosão dos movimentos sociais populares.

Posteriormente, ao final da década de 1970, esses movimentos populares ganharam centralidade ao articular grupos de oposição à ditadura militar, em particular os movimentos de base cristã, conduzidos pela teologia da libertação. Nessa época, os movimentos sociais cresceram, ocasionando em uma variação nas demandas reivindicativas.

> A cultura política latino-americana se transformou nesse período, ganhando aspectos novos, baseados numa visão de direitos sociais coletivos e da cidadania coletiva de grupos sociais oprimidos e/ou discriminados. Isto se deu graças a uma longa experiência de resistência e de oposição às formas de dominação, com rompimento – entre alguns setores sociais – da clássica cultura política de aceitação da dominação, de troca de favores, de espera e imobilidade da sociedade diante de um Estado tido como todo poderoso (GOHN, 2000, p.226-227).

Portanto, entendemos que o povo latino americano começa a organizar-se coletivamente a fim de reivindicar os direitos dos grupos sociais oprimidos e discriminados. Nesse sentido, no final dos anos 1980 e inicio dos anos 1990, inicia-se um novo ciclo de protestos na América Latina e o cenário sociopolítico altera-se de maneira significativa com o declínio das ditaduras. Essa alteração se deu em nível estrutural, uma nova forma de controle é instaurada com a implantação do neoliberalismo.

Os movimentos sociais dessa época protagonizam características diferentes daqueles das décadas de 1960 e 1970. Diferem-se, pois, das sucessivas crises econômicas advindas das políticas neoliberais e, à medida que dissipam as desigualdades, promovem a reconfiguração dos sujeitos sociais em relação às bandeiras de luta a serem levantadas.

Já na década de 1990, surgem novas formas de organização popular, com diversas e distintas lutas mais institucionalizadas, como por exemplo, os Fóruns Nacionais.

Os movimentos sociais latino-americanos de acordo com Zibechi (2004, s/n) estão tomando novos rumos, assumindo caminhos que os separam não apenas do velho movimento sindical, mas também dos novos movimentos dos países centrais. Em meio ao modelo neoliberal, esses movimentos formulam novas concepções, ideias, pensamentos e reflexões que dão tom à construção de um novo mundo.

Ainda conforme o autor, a base ética e cultural dos grandes movimentos é composta por três grandes correntes político-sociais: as comunidades eclesiásticas de base vinculadas à teologia da libertação[8], a insurreição indígena[9] que se opôs portadora de uma cosmovisão diferente da ocidental, e, finalmente, o guevarismo[10] inspirador da militância revolucionária. A combinação dessas correntes forma uma rica miscigenação de pensamentos e ações, característica que demarca a natureza singular dos movimentos latino-americanos.

[8] Teologia da Libertação é um movimento apartidário que engloba várias correntes de pensamento que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação de injustas condições econômicas, políticas ou sociais. Ela foi descrita, pelos seus proponentes, como reinterpretação analítica e antropológica da fé cristã, em vista dos problemas sociais.

[9] Revolta, ato de oposição dos indígenas em relação a colonização.

[10] Guevarismo é um conjunto de conceitos e critérios políticos, de origem marxista, desenvolvido a partir das ações e ideias do guerrilheiro argentino Ernesto Che Guevara, que são caracterizados por um enfoque radical para a mudança social.

Atinente a essa singularidade, é possível afirmar que, apesar de os movimentos mais relevantes apresentarem diferentes trajetórias caracterizadas pelo tempo e pelo espaço, da mesma forma são configurados por tendências e traços comuns, identitários, partilhados por todos aqueles que coabitam no continente latino-americano. “De fato, todos fazem parte de uma mesma família de movimentos sociais e populares.” *(Id. Ibid.).* Na sequência, Zibechi (2004, s/n) apresenta sete características comuns aos movimentos sociais latino-americanos.

A primeira característica decorre da “territorialização dos movimentos”, ou seja, de sua organização em espaços físicos recuperados ou conquistados através de amplos combates. “É a resposta estratégica dos pobres à crise da velha territorialidade da fábrica e da fazenda, e à reformulação dos velhos modos de dominação executada pelo capital”. *(Id. Ibid.).*

> O “estabelecimento territorial” é uma estratégia, originada no meio rural que começou a impor-se entre as camadas de desempregados urbanos: os excluídos criaram assentamentos nas periferias das grandes cidades, mediante a tomada e ocupação de prédios. Em todo o continente, vários milhões de hectares foram recuperados ou conquistados pelos pobres, deixando as territorialidades instituídas em crise e remodelando os espaços físicos da resistência (ZIBECHI, 2004, s/n).

Assim, a partir da ocupação e conquista dos territórios, os sujeitos passam a conceber projetos de produção e de reprodução da vida e, simultaneamente, associam-se a outros grupos de setores populares e das camadas médias, o que fortalece a luta pela reconfiguração do espaço físico rural e urbano.

A segunda característica comum decorre do fato de serem autônomos, partidários e independentes do Estado. A autonomia é baseada na crescente capacidade de luta pela preservação da vida e pela garantia da subsistência de seus membros.

> Atualmente, os trabalhadores de cooperativas, das plantações de coca, os camponeses Sem Terra e cada vez mais os piqueteiros argentinos e os desempregados urbanos, estão trabalhando de forma consciente para construir sua autonomia material e simbólica (ZIBECHI, 2004, s/n).

A terceira tendência comum a estes movimentos está relacionada à política de afirmação das diferenças étnicas e de gênero. Na América Latina, há um

esforço para revalorizar a cultura, em afirmar a identidade e os traços dos povos latinos.

A quarta característica está atrelada a formação de intelectuais orgânicos, de base, ou seja, aqueles que provêm da sua classe social e se mantêm vinculados a ela desempenhando funções ideológicas. Os movimentos sociais da América Latina se destacam devido à capacidade que têm de formar seus próprios intelectuais. Sobre isso Gramsci (1982), aponta que:

> [...] consta que cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função [...]

No quinto traço comum, temos o novo papel social das mulheres – elas ganham lugares de destaque em suas organizações, como dirigentes sociais e políticas, coordenadoras. Interessante pensar que as novas relações consolidadas entre os gêneros fazem parte de um fenômeno social que tem raízes muito mais profundas do que se imagina, há toda uma reorganização de gênero nas organizações sociais.

A sexta característica expressa a preocupação com a organização do trabalho e com a natureza. Os ativistas tendem a visualizar a terra, as fábricas e os assentamentos como espaços nos quais há que se produzir sem patrões nem capatazes, promovendo relações igualitárias e horizontais com escassa divisão do trabalho, assentadas, portanto em novas relações técnicas de produção que não gerem alienação nem sejam depredadoras do ambiente. *(Id. Ibid.).*

Por fim, a sétima característica comum encontrada nos movimentos sociais latino-americanos, levantada por Zibechi (2004, s/n), está relacionada às formas de ação prática. Para o autor, as ferramentas de luta de outrora, cujo melhor exemplo é a greve, tendem a ser substituídas por formas autoafirmativas, pelas quais os novos atores se fazem notar e reafirmam seus traços e sinais de identidade. Um significativo exemplo que dá sentido às novas de formas de ação é a ocupação de terras. Sobre isso, Caldart (2000, p.109) afirma que “para o camponês sem terra, a ação de ocupar a terra representa a saída do anonimato e seu reencontro com a vida”.

A partir dessas tendências comuns, os movimentos sociais latino-americano vão configurando suas características e configurando suas bandeiras de luta e podemos dizer que o traço diferenciador mais importante desses movimentos são as novas territorialidades.

Esse estabelecimento territorial, ou seja, a luta pela terra é uma bandeira comum entre os movimentos sociais latino-americanos, os quais defendem que a terra é mais que um meio de produção, é um bem comum que deve cumprir sua função social – para além de questões econômicas – tanto no que diz respeito à produção quanto ao bem estar e proteção dos recursos naturais.

Partindo do pressuposto de que a terra é para quem nela vive e trabalha, vemos na década de 1990 eclodirem na cena política latino-americana dois expressivos movimentos sociais: O Zapatismo, no México e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Brasil.

Por conseguinte, nossa investigação se debruçará sobre um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil e de grande expressividade na América Latina, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Embora consequência de uma questão agrária, vale ressaltar que, na época de sua gestação, período de 1979 a 1984, o MST contou também com o apoio da população urbana que lutava contra a ditadura, o que ajudou a consolidar a luta pela distribuição da terra. Dessa forma, o MST é considerado resultado não só da vontade do trabalhador rural, mas também de toda a sociedade brasileira, sem se desvincular de uma demanda central, característica da luta latino-americana, à questão da terra.

1.7 MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST): UMA HISTÓRIA DE LUTAS

> Se pensarmos em termos da história da humanidade, podemos dizer que o MST nasceu naquele momento da Antiguidade, quando famílias poderosas passaram a cercar o pedaço de chão em que moravam para evitar que viessem “compartilhar” seus bens. Era o começo da propriedade privada da terra. Mas vamos localizar o Movimento aqui no Brasil, na realidade especifica de um país cujas terras pertenceram a outro país por mais de trezentos anos e depois

> foram praticamente dadas aos poderosos por meio de uma lei que excluiu milhares de famílias. Depois vieram outras políticas agrárias, outras leis, mas nada mudou substancialmente até hoje. (MORISSAWA, 2001, p.119)

O ser humano é, por natureza, individualista e desde sempre se preocupa somente com seu bem estar, tanto que, historicamente, cerca, separa o que “é seu” para assim não compartilhar. Como visto, a colonização europeia deixou marcantes traços de exploração e injustiça aos povos latino-americanos, portanto a luta pela terra é histórica.

No cenário brasileiro, a participação dos movimentos sociais é marcada pela luta dos trabalhadores que, além da luta pela terra, lutam para conquistar melhores condições de vida e trabalho, pleiteando seus direitos e reivindicando por uma participação política igualitária.

O MST possui um caráter surpreendente e inédito, pois, além de estar em consonância com as formas de transformação social, produz algo novo, próprio que o identifica de forma inconfundível. Referente à sua história, os primeiros passos da organização do Movimento ocorreram a partir de 1981, quando a Comissão Pastoral da Terra (CPT) começa a promover debates e encontros com diversas lideranças da luta pela terra no Brasil. Nesses encontros, representantes da própria CPT expressam a necessidade de os trabalhadores rurais articularem a construção de um movimento dos trabalhadores rurais em nível nacional. Stédile; Fernandes (2001) afirma que “a CPT foi uma força que contribuiu para a construção de um único movimento, de caráter nacional”.

Todos esses eventos acabam resultando na realização do 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra, realizado em janeiro de 1984 na cidade de Cascavel, Estado do Paraná. Essa data marca o nascimento da organicidade do Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com abrangência nacional voltado à luta por terra e pela reforma agrária.

> As atividades iniciais do Encontro foram voltadas a apresentar as principais lutas desenvolvidas pelos sem-terra e as políticas dos governos estaduais e federal quanto à questão. Isso possibilitou a análise das diferentes realidades dos camponeses. As lições aprendidas até então no processo foram fundamentais para o encaminhamento de novas lutas. (MORISSAWA, 2001, p.138).

Neste 1º Encontro Nacional, participaram mais de 80 trabalhadores rurais de 12 estados que, desde então, estabeleceram a meta de dar início a um movimento social camponês orgânico que batalharia pela democratização da terra, pela reforma agrária e pelas transformações sociais relevantes do país.

Um ano após a realização do 1º Encontro Nacional, 1.600 delegados de todo o Brasil reuniram-se no mês de Janeiro de 1985, na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná para o 1º Congresso Nacional dos Sem-Terra. Assim, a partir de 1985, ano de seu 1º Congresso Nacional, o MST foi ampliado e na década de 1990 já estava organizado em 23 estados. Ao longo de sua trajetória, enfrentou incontáveis conflitos e, apesar disso, não parou de crescer, pelo contrário, encontrou nas adversidades força para progredir nas várias instâncias de luta.

Com essa organização, os princípios norteadores do MST foram delimitados no I Congresso dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em 1985:

> Que a terra só esteja na mão de quem nela trabalha; lutar por uma sociedade sem exploradores e explorados; ser um movimento de massas; autônomo; dentro do movimento sindical; para conquistar a reforma agrária; organizar os trabalhadores; rurais na base; estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores; articular-se com os trabalhadores da cidade e com os camponeses da América Latina. (Normas gerais do MST, 1989).

Desde a sua gênese, o MST dá importância à organização e participação das famílias no processo de luta. Nesse sentido, a organicidade do movimento envolve a união entre as instâncias local, regional, estadual e nacional de tal maneira que se inter-relacionem – democrática e participativamente – desde o núcleo base até a direção nacional do MST.

> A organicidade é a dinâmica que possibilita a existência do Movimento enquanto organização social. É um movimento presente em sua estrutura organizativa (Núcleos de Base, setores, brigadas, coordenações e direções) e a relação entre estas instâncias estabelecem entre si. Para construir a organicidade se faz necessário: ampliar a participação, elevar o nível de consciência, formar militantes, com o objetivo de envolver, de forma consciente, o conjunto das pessoas pertencentes ao Movimento em suas discussões, ações e decisões. A organicidade existe quando todos

> se envolvem na tomada de decisões e ações de maneira consciente e crescentemente participativa. (MST, 2005, P.25)

A organicidade no MST tem como objetivo combater os princípios de isolamento e ocorre pela relação entre cada sujeito e entre os sujeitos com o todo, o que culmina num movimento de articulação nacional.

A estrutura organizativa das famílias assentadas e acampadas do MST tem como ideário uma construção humana que expressa os interesses dos militantes do movimento; ela está dividida em núcleos, setores, coordenações (nacional e regional) e direções (nacional e estadual). Os núcleos são compostos por cerca de dez famílias, objetivam criar unidade e debates dentro no movimento e destes núcleos são eleitos os coordenadores e coordenadoras do assentamento ou do acampamento. Esta estrutura se repete igualmente em nível regional, estadual e nacional. Nota-se que, do mesmo modo que ocorre na Via Campesina, no MST a participação da mulher é garantida, sempre considerando o respeito à troca de experiências através da diversidade de gênero.

O maior espaço de decisões são os Congressos Nacionais, que ocorrem a cada cinco anos, é nesse momento que o movimento debate, articula todas as ações realizadas até então e estabelece coletivamente as metas, ajustando princípios coletivos e métodos de direção.

Atualmente, o MST está organizado em 24 estados, abarcando cerca de 350 mil famílias que conquistaram o direito à terra através da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Em Janeiro de 2014, foi realizado o 6º Congresso Nacional do MST, envolvendo a participação de 16 mil delegados e tendo grande representatividade, visto que, além de comemorar 30 anos de luta, impactou a sociedade através da consolidação de massivos debates e manifestações em defesa da Reforma Agrária Popular.

1.7.1 Princípios Organizativos

O MST esteve aberto ao aprendizado com os outros desde o início do movimento, seja com as organizações do Brasil, seja com as organizações camponesas da América Latina. De Acordo com Stédile; Fernandes (2001) o que mais aprendemos com as organizações camponesas que nos antecederam no Brasil

e na América Latina, foi que no desenvolvimento do movimento, apesar de ser camponês e possuir um caráter social, deveríamos nos preocupar em aplicar alguns princípios organizativos. Pergunto-me, por quê? Porque esses princípios, se respeitados, iriam garantir a perenidade da organização. Não são normas, não são sugestões são princípios. Quais são, então, os princípios organizativos que aprendemos com os outros? Foram os seguintes:

> Primeiro ter uma direção coletiva, um colegiado dirigente; o segundo princípio é o da divisão das tarefas; o terceiro é a questão da disciplina; o quarto é princípio do estudo; o quinto é a formação dos quadros, o sexto é a luta pela terra e pela reforma agrária e o sétimo princípio é a vinculação com a base (STÉDILE; FERNANDES, 2001, p.40).

Com base nas características e nos princípios acima expostos, percebemos que o MST apresenta uma prática política que o diferencia dos demais movimentos sociais, visto que no seu desenvolvimento houve a preocupação em não lutar somente por um determinado aspecto da sociedade, ou seja, sempre existiu a concepção de que atentar a interesses fragmentados e momentâneos é o mesmo que condenar o movimento. Sobre isso, Stédile; Fernandes (2001, p.48) expõem que “não estamos somente preocupados com a conquista de um pedaço de terra, mas com a formação integral de nossa base social”.

Outro fator que diferencia o movimento dos demais está relacionado à preservação do vínculo com a base trabalhadora do movimento, entretanto nunca houve recusa à adesão daqueles que são ideologicamente compatíveis com o trabalho voltado a viabilizar a vida no campo. Essa amplitude contribuiu para a aproximação de estudiosos e pesquisadores, o que deu aporte intelectual para que o movimento criasse seus quadros orgânicos.

Nesse aspecto, há de ressaltar a importância que o MST significa à democratização do conhecimento por meio do estudo e da formação enquanto princípios que promovem a legitimação da luta para além da prática.

> Se tu não aprenderes, não basta à luta ser justa. Se não estudares, consequentemente nem tu nem a organização irão longe. O estudo nos ajuda a combater o voluntarismo, esse negocio de “deixa que eu chuto”. Isso não resolve. O jogador de futebol, por mais craque que seja, tem que treinar pênaltis todos os dias depois do treino tático. Senão vai errar. Na luta social é a mesma coisa: tem que estudar (STÉDILE; FERNANDES, 2001, p.42).

Durante os primeiros anos de luta, o movimento compreendeu que a necessidade de ocupar e conquistar a terra não eram o bastante, pois, se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta: a formação. Neste sentido, partindo do ponto de vista que o MST luta pela transformação da sociedade, a escola e a formação igualmente necessitam ser diferentes.

Assim, a preocupação do MST com a formação integral das bases levou a constituição de um setor próprio de educação, que por sinal passou a ter grande responsabilidade, uma vez que o professor de determinada escola é também trabalhador rural. Foi em consonância com essa realidade que as propostas educacionais do MST se constituíram, pautadas no desenvolvimento dos conhecimentos e práticas dos trabalhadores a partir de uma nova concepção de vida rural.

> Isso porque o acesso ao saber historicamente acumulado, para os sujeitos desprovidos dele, é um ato de ocupação. Contudo, essa educação postulada pelo MST deixa claro, em seus princípios, que se recusa a incorporar somente o conteúdo imposto pelo modo de produção, apontando como elemento contrário ao propósito educativo escolar aqui defendido, vinculado à emancipação humana (MARTINS, 2011, p.250).

Portanto, é necessário compreender que, por detrás de um longo e histórico percurso de luta e ocupação da terra, existe um processo de luta e ocupação da escola.

No capítulo seguinte, analisamos questões que envolvem os princípios do processo formativo. Deste modo, os pontos a serem analisados estão relacionados tanto no que se refere à formação humana quanto à formação educativa por meio dos movimentos sociais. Na sequência, serão apresentados conceitos, características e principais desafios referentes à formação enquanto processo permanente de desenvolvimento do ser humano.

Ainda, evidenciaremos os princípios formativos que fundamentam a prática pedagógica do MST, que atua como um movimento social e político na luta pela construção de uma sociedade para além do capital. Nas palavras de Frigotto:

> Em termos ético-políticos e téoricos-práticos, a pedagogia que desenvolve o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST – nos indica talvez, o sentido mais radical de articular educação com um

> projeto de sociedade hoje no Brasil. [...] Trata-se, pois, de uma visão que nos conduz não apenas à luta pelo direito ao trabalho, pela redução da jornada de trabalho, mas, como defende Mészáros, a construção de um novo sentido para o trabalho humano dilatando, efetivamente, a esfera da liberdade. (2000, p. 350)

As reflexões também apontarão para o caráter formativo do movimento, pelo qual um novo sujeito social chamado *Sem Terra* é formado e como a escola se encaixa nesse processo de formação.

2 PRINCÍPIOS DO PROCESSO FORMATIVO

Aos esfarrapados do mundo
e aos que neles se descobrem e,
assim descobrindo-se,
com eles sofrem, mas, sobretudo,
com ele lutam.

Paulo Freire

Os processos formativos do homem decorrem de múltiplos fenômenos sociais e vivências histórias. O homem desenvolve a habilidade de ser homem e se torna humano pelo e no trabalho, ou seja, o trabalho é a categoria formadora do homem. A atividade trabalho configura-se, então, como princípio educativo à medida que articula um fazer e um pensar. Ocorre que, no interior da sociedade capitalista, pensar a categoria trabalho para além das relações de mercado, para além do modo de produção, é uma tarefa que requer a não dissociação do trabalho de sua concepção ontológica, de sentido marxiano, sem a qual educar para o trabalho é educar para submissão.

> O que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal, à medida em que necessita produzir continuamente a sua própria existência" (SAVIANI,1897,p.8).

A partir desses apontamentos iniciais, pretendemos pautar um debate acerca dos elementos que configuram as práticas educativas sob o sistema capitalista e delinearmos uma possível teoria pedagógica que supere tal prática. Esse debate será sustentado pelo princípio educativo de um movimento social em específico: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

A intenção desse capítulo é sistematizar ideias e articular as questões que envolvem os processos formativos do homem para, a partir disso, estabelecer um entendimento do objeto de estudo aqui proposto: os processos formativos do IALA Amazônico (Instituto de Agroecologia Latino Americano).

2.1 FORMAÇÃO HUMANA

Compreender o ser humano, suas formas de agir e pensar são desafios históricos. Nesse sentido, precisamos, primordialmente, compreender o que é o homem e quais são as determinações fundamentais que definem o processo de tornar-se humano. Gramsci (1995, p. 38) aponta para uma reflexão:

> Se observarmos bem, veremos que – ao colocarmos a pergunta "o que é o homem" – queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode "se fazer", se ele pode criar sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos. [...] Não é uma pergunta abstrata ou "objetiva". Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente – e dentro de quais limites – somo "criadores de nós mesmos, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto "hoje", nas condições de hoje, da vida de hoje, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer.

Se o homem é precisamente o processo de seus atos, devemos então considerar que todas as atividades desempenhadas por ele no decorrer da sua vida compõem o processo de formação humana. Nessa perspectiva, o que o distingue dos demais animais não é somente a capacidade de pensar, mas o ato de produzir seus meios de existência, isto é, conscientemente observar os fenômenos sociais e transformar a natureza e assegurar sua existência por meio da atividade vital que é o trabalho.

Considerando que a formação humana é um processo social, cada período histórico possui traços e objetivos característicos, por conseguinte, as práticas culturais, as formas de sociabilidades e os objetivos de formação humana vão condizer com os interesses de determinada época.

Na Grécia antiga, o principal objetivo da educação era a formação de um homem individual, entretanto a partir do século V os gregos perceberam a necessidade de desenvolver no homem aquilo que julgavam característico da essência da natureza humana: o espírito e a vida política.

Para Tonet (2008, p.1), "talvez nenhuma palavra tenha expressado tão bem a ideia de formação humana como a palavra grega Paideia". Essa palavra expressa e define o sentido da formação humana num sentido mais amplo, para

além da formação de um homem individual e pela construção de um homem cidadão. Uma formação humana que se prolonga por toda a vida e que, no decorrer desta, vai tornando o homem um ser virtuoso, político e com um estado de espírito plenamente desenvolvido.

Contudo, cabe salientar que, nesta época, a formação humana além de privilegiar alguns poucos cidadãos também excluía qualquer tipo de atividade relacionada com o trabalho e a transformação da natureza.

> As *humanitas* romana, o *humanismo* renascentista e a *Bildung* alemã também expressam, cada uma com nuances próprias, esta mesma ideia de uma ampla e solida formação do ser humano. Não por acaso, todas elas são profundamente devedoras da cultura grega clássica. No entanto, essas palavras, que expressam momentos altos da trajetória humana, também deixam entrever a unilateralidade com que era vista essa formação humana. É sempre o cultivo do espírito que é privilegiado. Mesmo quando, como entre os gregos e romanos, se acentua a necessidade de formar o corpo e o espírito, **a ênfase está na formação deste último**. Quanto ao primeiro, trata-se apenas do seu cultivo através de exercícios físicos de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento das faculdades espirituais (TONET, 2008. p.1-2)

Neste período, o trabalho não era entendido como um processo de formação humana, pois havia a concepção de que a formação só era necessária àquelas pessoas que não precisavam trabalhar e, portanto, deviam dedicar suas reflexões exclusivamente a atividades de caráter espiritual. Ou seja, havia uma separação entre o trabalho material e as atividades espirituais.

Sob outra concepção de formação humana, agora fundamentada no vínculo entre *espírito e matéria*, trazemos algumas contribuições de Marx a respeito da formação humana em sua manifestação histórica na sociedade capitalista.

No decorrer da história da humanidade, ocorreram diversas mudanças estruturais em nível político, econômico e social, essas mudanças também alteraram a forma como os homens comportarem-se uns com os outros e com a natureza.

Nos fins da idade média, a comercialização de mercadorias intensificou-se sobremaneira a ponto de o comerciante substituir o valor de uso das mercadorias pelo seu valor de troca, originando, assim, o processo de monetarização (determinação em quantias numéricas o valor de cada mercadoria). Nesse processo, o trabalho também se altera e passa então a ter como propósito máximo a obtenção de lucros e acúmulo de capital.

Foram algumas dessas transformações que evidenciaram a transição da idade média para idade moderna e impulsionaram o surgimento do sistema capitalista. Nas palavras de Tonet (2008):

> Quando o capitalismo entrou em cena, houve uma profunda mudança nessa ideia da formação humana. Na verdade, houve até uma inversão entre trabalho e formação cultural. O trabalho passou a ser privilegiado como a atividade principal. Não, porém o trabalho como atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro. Certamente, a formação cultural ainda era bastante valorizada, especialmente no período ascensional do capitalismo, ou seja, até a realização plena da revolução burguesa. No entanto, ela passava a ser cada vez mais perpassada pela lógica do ter, terminando por ser uma espécie de cereja no bolo da acumulação da riqueza materia. (TONET, 2008, p.2)

Certamente, com o advento do capitalismo, novas práticas comerciais surgiram e com elas uma nova lógica econômica é instaurada, de caráter concorrencial. Com um impressionante expansionismo essa lógica possibilitou o domínio e o enriquecimento da burguesia e o empobrecimento da classe trabalhadora. A exploração econômica, em decorrência desse sistema capitalista, estabeleceu uma nova forma de trabalho e, consequentemente, uma nova concepção de homem, acarretando assim numa profunda mudança nos processos de formação humana.

Como relata Tonet (2008), no capitalismo, o trabalho passa a ter centralidade, todavia, não o **trabalho**, enquanto ação do ser humano sobre a natureza, enquanto atividade necessária, criativa e transformadora do homem, mas como simples meio de produzir mercadorias.

O homem em sua vida social se desenvolve na medida em que vai conhecendo o mundo e se relacionando com seus pares e com a natureza. Em determinado momento, o homem se reconhece enquanto parte dessa realidade e entende que necessita transformar a natureza e adequá-la as suas necessidades, produzindo, dessa maneira, sua própria existência. Essa atividade real, objetiva e consciente desenvolvida pelo homem, no sentido sociológico, partindo de Marx é a categoria ontológica da práxis humana, “atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem” (Vazquez, 1977, p.406). Nessa perspectiva, a práxis

é uma atividade que, oposta da ação alienante, tem “seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade” (Id. Ibid., p.4)

A ontologia está relacionada à identidade do ser, na ontológica marxiana o trabalho é percebido de modo dialético, pois considera que o homem está em constante transformação. Posto isso, o trabalho possui dimensão ontológica por ser fundamental na construção e na transformação do homem.

Saviani e Duarte (2010, p.426), ao analisarem a perspectiva histórico-ontológica da formação humana em Marx (1985) afirmam que “a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social”. Assim, o homem, por constituir-se num ser histórico, absorve todas as objetivações propostas em sua realidade histórica isso altera completamente seu modo de vida e sua atuação na sociedade, o que consequentemente altera a finalidade de sua formação humana.

O homem é um ser histórico, resultado de suas ações, logo, seu devir dar-se-á de acordo com suas reflexões e de acordo com suas decisões isto é, dos processos de seus atos. Do mesmo modo, a formação do homem também é um processo histórico, sendo assim definir e entender o homem implica perceber que o processo de formação humana não se realiza sem a atividade transformadora das relações com a natureza e com os outros homens. A atividade que configura essa mediação entre o homem e a natureza é o trabalho, pois, à medida que o homem transforma a natureza, também é transformado. Daí considerarmos que o processo de formação humana está intimamente relacionado ao trabalho.

A formação humana envolve o ser humano em seu pleno desenvolvimento psíquico, físico, intelectual, cultural e social e é, portanto, um conceito amplo que abrange o conjunto de ações e procedimentos que dão forma a algo. No caso dos seres humanos, esse processo advém de ações históricas ocasionadas no conjunto das relações e práticas sociais.

> Nos termos da compreensão gramsciana sobre os processos de formação humana, para além das relações de produção e troca deve-se acrescentar as experiências no âmbito da família, da vizinhança, da igreja, da escola, enfim, deve-se considerar a multiplicidade de ambiências que formam a personalidade do individuo, não por justaposição, mas por meio de um processo complexo que envolve toda a experiência de vida. (VIEIRA, 2003, p.9)

Nessa perspectiva, os processos de formação humana advêm das diversas experiências historicamente vivenciadas em todas as relações entre os indivíduos, sejam elas familiares, escolares, laborais, culturais etc., sendo um processo multifacetado que ocorre em diferentes espaços e ambientes.

Se o homem é um ser histórico e dinâmico que vive em constante processo de formação, é permitido então reiterar a epígrafe aqui escolhida, pertencente o grande pensador do século XVI, Paracelso[11], para quem "a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender". Conclui-se então que os processos formativos e educativos são processos vitais, inerentes ao homem e a cada instante, cada momento e em cada relação entre os indivíduos, seja com seus pares, seja com a natureza, há um aprendizado em construção.

Contudo, é preciso entender que, historicamente, o homem constrói sua existência através das tradições, das práticas culturais, das relações sociais, do trabalho sendo, portanto através das possíveis sociabilidades, que os processos de formação humana são desenvolvidos.

Nesse sentido, para filosofar sobre o homem, compreender seu modo de ser, agir e pensar, entender como ele se forma historicamente, é necessário utilizar um método de análise que tenha a história como conteúdo e forma. Para Saviani e Duarte (2010, p.425) "esse modo de filosofar [...] atinge sua expressão mais elaborada com o marxismo".

Convém recorrer às contribuições de Marx, o qual postula suas análises acerca da categoria trabalho e do processo de formação humana a partir da dimensão ontológica, imprescindível na discussão da problemática que envolve este trabalho.

2.2 O TRABALHO ENQUANTO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE MARXISTA

Considerar o trabalho como a categoria central para compreensão das relações sociais pressupõe percebê-lo como responsável pelas condições materiais

[11] Paracelso, Selected writings (Londres, Routledge e Kegan Paul, 1951, p.181)

de existência, isto é, condição para vida humana. Tal concepção tem no método materialismo histórico dialético a base de suas análises. Nesse sentido, à luz das contribuições teóricas de Marx, levantamos algumas questões referentes ao significado do trabalho enquanto princípio de formação humana.

A ação trabalho, como categoria primeira, é a passagem do ser biológico para o ser social e é, portanto, o salto ontológico que possibilita o homem transformar a natureza para satisfazer suas necessidades. Como declara Marx:

> O processo do trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é a atividade dirigida com um fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as formas sociais (MARX, 1999, p.218).

Em seu sentido ontológico, corroborando Marx, o trabalho é à própria forma de ser do homem, a atividade pela qual o ser humano se humaniza e se institui, se reconhece e se aprimora. O homem, na relação com a natureza, age de maneira consciente e intencional com a finalidade de transformá-la; dessa forma, o trabalho assume o caráter teleológico, isto é, ação pautada numa finalidade. É esse caráter teleológico conferido ao trabalho que distingue os homens dos animais, pois o homem conscientemente faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade.

O trabalho enquanto princípio educativo está vinculado ao modo pelo qual os seres humanos produzem e reproduzem sua vida, já que todos fazem parte da natureza e, consequentemente, dependem dela para dar continuidade à vida, sendo, assim, condição universal a todos, o que demanda desenvolver no indivíduo o princípio de que do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana é essencial e educativo.

Diferentemente dos animais, os seres humanos, ao transformarem a natureza, produzem história e coletivamente dão existência material e intelectual a sua realidade. Nesse processo, a consciência tem grande representatividade, pois é a capacidade do homem de dar intencionalidade às ações, de questionar e pensar sobre suas necessidades, prevendo a consequência de suas intervenções.

Assim, o trabalho assume característica criativa e autocriativa do homem e de sua realidade, sendo, portanto um processo que permeia todas as formas

sociais e alcança todas as esferas da vida humana, não se reduzindo então ao exercício de uma atividade funcional, profissional. O trabalho é a forma primordial do ser, uma vez que, no processo de vida social, os homens assumem o comando de suas ações e conscientemente intervêm na natureza criando sua própria realidade. Nesse sentido, o homem é produtor de sua própria existência, tanto material como social, estas duas características se concretizam pelo trabalho.

Pensar na categoria trabalho implica compreender o homem e suas atribuições na vida social, pois a essência do trabalho está no fato de que o homem é um ser que, diferente dos animais, dá respostas conscientes as suas necessidades, conforme Engels (2004, p.26), que acrescenta que os animais, através de suas atividades também modificam a natureza, porém esta é uma ação involuntária e se constitui em fato acidental. Nesse sentido, o que distancia os homens dos animais é o trabalho enquanto ação intencional e planejada.

> [...] o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, um última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2004, p.28).

De acordo com Engels, o homem, ao apropriar-se ativamente do mundo natural para produzir sua vida, vai adequando a natureza para si e, dessa maneira, transforma sua atividade em objetivação social, isto é trabalho concreto.

A objetivação aparece, então, como realização efetiva do homem, é a atividade do homem transformada em objeto social, “a realização efetiva do trabalho é sua objetivação” (MARX, 1985, p. 105). Assim, o produto do trabalho é a realização efetiva do homem, sendo, portanto, através da objetivação que o ser humano se realiza, se desenvolve e se forma. De acordo com Marx:

> Por isso precisamente é somente na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser genérico. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como sua objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 1985, p. 112)

A partir desta premissa, podemos compreender o trabalho enquanto princípio de formação humana, uma vez que à medida que o homem fundamenta suas ações na conectividade entre o pensar e o fazer, torna sua atividade uma objetivação social. Consequentemente, sem isso os objetivos e anseios do homem não tem sequer representatividade, são abstraídos.

Contudo, é preciso atentar para o fato de o trabalho ser parte constituinte das atividades humanas que por sua vez são constituintes da organização da sociedade. Assim, a configuração, os objetivos, a natureza que o trabalho assume numa determinada sociedade estará sempre vinculada ao modelo societal.

Quando Marx (1985) realiza suas análises em relação ao trabalho e seu caráter formativo, ele o analisa em duas perspectivas: o trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, isto é em sua positividade, e o trabalho alienado sob o capitalismo, isto é em sua negatividade. Até o presente momento, foram apontadas algumas contribuições acerca do trabalho e sua especificidade formativa a partir transformação do homem através sua relação com a natureza, cabe agora explicitar a forma que o trabalho assume no capitalismo.

No sistema capitalista, o produto do trabalho deixa de pertencer ao homem e passa a pertencer ao capital, assim, o produto do trabalho torna-se uma mercadoria estranha ao homem que o produz, perdendo completamente sua objetivação social. O trabalho torna-se, então, uma desrealização do trabalhador, a objetivação passa a ser uma objetivação alienante, já que as relações sociais capitalistas transformam tudo aquilo que seria formação humana em alienação.

> Na forma da atividade vital reside o caráter dado de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade livre, consciente, é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece somente como meio de vida. [...] A atividade vital consciente distingue imediatamente o homem da atividade vital animal. Justamente, e só por isso, é ele um ser genérico. Ou, dito de outra forma, somente é ser consciente, quer dizer, somente é sua própria vida objeto para ele, porque é um ser genérico. Só por isso sua atividade é livre. O trabalho alienado inverte a relação, de maneira que o homem, precisamente por ser um ser consciente, faz de sua atividade vital, de sua essência, um simples meio para sua existência (MARX 1985, p. 111-112)

À medida que o trabalhador não é dono do produto do seu trabalho e sim alheio a ele, sua força de trabalho configura-se num objeto que, por sua vez, se resume em atividade voltada ao acúmulo de riquezas. Nesse processo, como afirma

Marx, “o produto não é mais que se resumir a alienação, a exteriorização na atividade do próprio trabalho” (idem, p.108). Nesse ideário, o trabalho é externo ao trabalhador, isso significa dizer que em seu trabalho o trabalhador se nega, é infeliz, porque se aliena em razão de ser obrigado a vender sua atividade para continuar a viver.

A chave para compreender toda a problemática que envolve o trabalho e a formação humana reside no fato de que, quando o trabalhador é obrigado a vender a parte mais significativa da sua vida, que é o trabalho, atividade pela qual poderia formar-se e desenvolver-se perde sua essência, essa perda acontece nas condições à alienação. Não mais como atividade dedicada a satisfazer as necessidades do trabalhador, nem como atividade produtora de valor de uso e nem como atividade criadora e recriadora da condição humana, o trabalho aparece, na sociedade vigente, com aparência desfigurada, como atividade que espolia a vida do trabalhador, como um meio de existência forçada, que explora, aliena e expropria todos os seus meios de vida: sua remuneração, sua terra, suas possibilidades de conhecimento, etc.

Desse modo, o produto do trabalho torna-se uma atividade que não expressa a individualidade do trabalhador, pelo contrário, se dispõe ao trabalhador como estranho, alheio:

> A exteriorização do trabalhador em seu produto significa não somente que seu trabalho se converte em um objeto, em uma existência exterior, mas que existe fora dele, independente, estranho, que se converte em um poder independente frente a ele; que a vida que emprestou ao objeto se lhe defronta como coisa estranha e hostil (MARX, 1985, p. 106)

Ocorre que o trabalho, enquanto atividade humana que compõe a organização da sociedade, promove a exteriorização do trabalhador à medida que expropria do homem o resultado de seu trabalho.

É interessante observar o duplo efeito que a divisão da sociedade em classes causou na história da humanidade, pois, ao mesmo tempo em que possibilitou o desenvolvimento acelerado das forças produtivas e da riqueza espiritual, também excluiu a maioria da população dos processos formativos totalizantes e, consequentemente, conduziu as massas a trabalhar em prol do acúmulo de riqueza da burguesia, legitimando a exploração.

O trabalho na sociedade capitalista, portanto, está longe de ser uma prática emancipadora, de concretização do sujeito social, pois, ao tempo em que o produto do trabalho é incorporado ao capital, há uma exteriorização do trabalho. Esse processo ocorre sob uma forma social que explora e aliena o trabalhador, provocando um estranhamento entre o trabalhador e o produto de seu trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho é a atividade central, contudo sua centralidade é determinada economicamente pela perspectiva de acúmulo do capital.

Neste modelo de sociedade, o trabalho não é entendido como atividade criativa, cultural, explicitadora das potencialidades humanas com função de edificar sobremaneira o ser humano enquanto homem, mas sim como uma ação diretamente voltada à dimensão produtiva de mercadorias, geração de lucros e acúmulo de riquezas aos detentores do meio de produção, ou seja, a classe social dominante. Entretanto, não consideramos que, para superar a sociedade capitalista, seja necessário fundamentalmente abolir o trabalho, nas palavras de Antunes:

> Uma coisa é conceber, com a eliminação do capital e de seu sistema de metabolismo social, o fim do trabalho abstrato, do trabalho estranhado e alienado; outra, muito distinta, é conceber a eliminação, no universo da sociabilidade humana, do trabalho concreto, que cria coisas socialmente úteis e que, ao fazê-lo, (auto) transforma o seu próprio criador. (ANTUNES, 2011, p.6)

Nessa perspectiva é a partir da sociabilidade humana que é possível dialeticamente unir aspectos históricos e ontológicos de formação humana para criação das condições necessárias de humanização, isto é, superar a alienação para, a partir de então, alcançar o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

> A contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador. Neste contexto, o trabalho, que constitui atividade especificamente humana por meio da qual o homem produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravidão do trabalhador (SAVIANI, 2008, p.232).

Concordando com as palavras de Saviani, percebemos que o trabalho na sociedade burguesa altera-se de fonte criadora a elemento de degradação. Deste

modo, é imprescindível a superação das relações capitalistas de produção haja vista que, em uma sociedade que preza a formação integral do ser humano, seu pleno desenvolvimento intelectual, moral, espiritual e porque não material, precisa, fundamentalmente, alterar a relação do homem com o produto do seu trabalho, a relação do homem com o próprio trabalho, a relação do homem consigo e com seus pares. Alterados tais aspectos, radicalmente alteram-se as perspectivas do homem e sua relação com o mundo. Nas palavras de Frigotto,

> [...] implica inverter a relação, situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento desse processo que permite perceber que é dentro dessas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, em que o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, um ato educativo. (FRIGOTTO, 1989, p.27).

Essa reflexão de que quando o trabalho é manifestação da vida e da vontade do trabalhador se torna educativo é fundamental para perceber que a transformação das relações sociais e o processo de emancipação dos homens passam pelo trabalho. Considerando as bases teóricas marxistas, que legitimam o trabalho como atividade essencial e, especificamente, humana que se dá em duas dimensões simultâneas: a ontológica e a histórica, Saviani (2007, p.154) aponta que "[...] a produção do homem, é ao mesmo tempo, a formação do homem, isso é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo".

Justamente por isso que o vínculo entre trabalho e educação é tão importante na constituição do homem, pois o trabalho é a atividade prática que induz o homem a pensar, agir e transformar a natureza e a si mesmo e a educação é o meio social que possibilita assimilar e refletir sobre o que foi construído e produzido.

Frente às questões que envolvem a formação humana, o objetivo é continuar as análises referentes a tal abordagem dando sequência às concepções desenvolvidas acerca do trabalho como atividade de criação e recriação da essência e da vida humana, buscando refletir sobre a educação como atividade mediadora nesse processo formativo, sempre considerando os desafios da formação humana na sociedade capitalista.

2.3 FORMAÇÃO HUMANA, EDUCAÇÃO E ESCOLA

Vivemos uma dinâmica social que reproduz o sistema de valores estabelecidos pela sociedade capitalista como natural e inalterável, sendo que nessa dinâmica estão inseridos todos os processos formativos humanos (FRIGOTTO, 1993).

Todo processo de construção e autoconstrução de saberes se constitui uma prática essencialmente social e, portanto, mediada e configurada pelo sistema. Essa incidência é imprescindível, pois conduz a compreensão de que o modo de organização da sociedade capitalista, isto é seu modo de produção, é totalmente refletido nos espaços escolares.

De maneira geral, todas as atividades e planejamentos da escola são sistematizados por uma matriz curricular estabelecida por competências e habilidades para o mercado, como aponta Frigotto (1993, p.44): “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, expressa valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”. Compreendemos, então, que “a educação passou, pois a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2002, p.22).

É fundamental perceber os desafios da formação humana presentes na sociedade capitalista contemporânea, na qual tanto o trabalho quanto a educação assume um aspecto dicotômico: o trabalho numa dimensão ontológica ou de alienação e, por sua vez, a educação numa dimensão emancipatória ou de manutenção do *status quo*. Nas palavras de Freire:

> [...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmantelamento (FREIRE, 1996, p.110).

Essa afirmação de que a educação pode servir tanto para perpetuar a ideologia dominante quanto para desmantelá-la, é fundamental, pois é essa concepção que nos permite pensar numa educação *para além do capital* e para além da escola formal, considerando que os fenômenos educativos advêm também

de múltiplos processos sociais em diferentes tempos e lugares, seja no lazer, no trabalho, em empresas, fábricas, igreja, família.

Considerando e concordando que "*Ninguém escapa da educação*", obra de Brandão (2007) defende que a educação ocorre em diversos lugares e momentos, como uma prática social que não acontece somente na escola:

> A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. (BRANDÃO, 2007, p.10-11)

Como já dito, em termos "paracelsiano", tudo na vida tem duas dimensões, tudo na vida é decidido para o bem e para o mal, portanto, a manutenção ou a mudança, a perpetuação ou o rompimento com a lógica do capital não são linhas tênues, são categorias contrastantes que refletem a concepção de mundo estruturante dos indivíduos.

Vimos que a categoria trabalho é uma atividade eminentemente social, caracterizando-se pela mediação entre o ser humano e a natureza, essa mediação possibilita a transformação do homem em ser humano à medida que permite aos indivíduos conhecer o mundo, a si mesmo, educar-se e apropriar-se dos conhecimentos, da natureza, das habilidades e dos valores necessários para, assim, configurar o gênero humano.

Assim como o trabalho, a educação é aqui compreendida em sua dimensão ontológica de mediação entre o indivíduo e a sociedade, essa perspectiva que compreende o trabalho como gênese do ser social, demonstra que é por meio do trabalho que outros elementos constituintes da organização social humana surgem – como a linguagem, o direito, a filosofia, a ciência e a própria educação.

São esses elementos que, historicamente, caracterizam as mediações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza. Tonet, ao analisar a obra de Lukács (1979), *Por uma ontologia do ser social*, aponta que:

> [...] O trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre o individuo e a sociedade. Não é preciso dizer que, indiretamente, também o trabalho medeia a relação entre indivíduo e a sociedade, assim como a educação medeia a relação entre o homem e a natureza. A educação, contudo, não é a única atividade a mediar aquela relação. Outras também, como a Linguagem, a Arte, a política, o Direito, etc., cumprem essa função. Em nosso entendimento, porém, o que distingue a educação de todas as outras atividades é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza –, mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades (TONET, 2005, p.218).

Dessa maneira, todas as atividades sociais exercem importante papel na reprodução da vida social. Nesse sentido, o trabalho e a educação configuram-se em processos formativos essenciais, dado que a relação dialética entre o fundamento material e o ideológico podem tanto promover mudanças como dar continuidade às formas de sociabilidade humana.

O rumo que a relação trabalho e educação toma nos processos formativos não é de forma alguma involuntária. Eles são conduzidos e trazem consigo os embates que se concretizam no âmbito das relações sociais. Refere-se então a uma relação, a um posicionamento que faz parte da luta hegemônica entre capital e trabalho.

Esse delineamento é imprescindível para dar continuidade à análise proposta, pois fornece os fundamentos necessários para compreender a centralidade que os movimentos sociais tem na luta contra hegemônica, ao vincular os processos formativos do homem ao trabalho emancipatório como componente fundamental na contestação e superação da lógica destrutiva do capital.

De modo geral, uma obra significativa para esse debate é o livro do filósofo Húngaro István Meszáros (2008) *–A educação para além do capital*. Refletindo sobre a ruptura com a lógica do capital, o autor parte da máxima que “a educação não é uma mercadoria”, mas sim um processo permanente e contínuo de criação. Na sociabilidade capitalista a educação é utilizada como um aparelho ideológico; Mészáros (2008, p. 35) expressa que, sob o domínio do capital, o objetivo é assegurar uma educação institucionalizada. Essa educação está a serviço “[...] de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a máquina produtiva em expansão, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]”, induzindo a um conformismo generalizado, a

educação formal serve os propósitos do capital conforme determina uma aceitação "[...] seja na forma "internalizada" ou através da dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas".

A lógica desumanizadora do capital fragmenta, individualiza e controla os processos de formação humana, destituindo o sentido estruturante da educação e (Gramsci, 2006).

Partindo da concepção que todos os homens são dotados de capacidades mentais e físicas, não se pode separar o homem que pensa do homem que executa, nas palavras de Gramsci:

> Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2006, p. 53).

É fundamental pensar que a educação e o trabalho são práticas totalizantes que não podem ser separadas, uma vez que é na associação entre elas que reside a possibilidade de construir uma formação humana integral. A configuração do sistema capitalista se reflete em todos os processos sociais e superá-la não é algo simples, conforme Mészáros (2008, p.55), "[...] isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas [...]". O autor explica, ainda, que a internalização serve tanto ao propósito do capital, pois fornece os conhecimentos necessários para expansão do trabalho na sociedade capitalista, quanto gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses hegemônicos, defendendo o modelo educacional dominante como única alternativa à sociedade.

Entendemos, portanto, que os processos de internalização dos indivíduos são fundamentais para reprodução dos objetivos do sistema capitalista, dado que os indivíduos sob o domínio do capital internalizam, isto é, adotam como suas as metas e os propósitos da classe dominante.

Mas como se justifica essa *internalização* dos indivíduos em aceitar como natural um determinado *ethos* social dominante? Mészáros (2008, p.55) nos explica que a tendência socioeconômica da alienação que tudo traga foi suficientemente

poderosa para extinguir qualquer possibilidade ideológica de superar a ordem social estabelecida. Em suas palavras, “enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano [...]”.

Mas o que seria a materialização desse sistema de *internalização*? Primeiramente, as instituições formais não são as únicas instituições que promovem a internalização, contudo, sabemos que uma grande parte da população mundial passa, por um bom tempo, pela escola, portanto ela se constitui numa importante parte do sistema de internalização. Segundo, o processo de internalização induz os indivíduos a uma “*aceitação ativa*”, promovendo, assim, o consentimento e a adoção das perspectivas globais da sociedade de mercado como inquestionáveis. Com isso, os indivíduos são pressionados a admitir todos os mecanismos que os cercam como única forma de sociabilidade.

> [...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meios dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sansão ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abarcar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. “É por isso que, também, no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais”; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das praticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

A sociedade capitalista protege com vigor não apenas seu sistema de espoliação do trabalho, numa dimensão alienadora, mas também protege seu sistema de educação, numa dimensão de manutenção. Ambas preservadas por meio de uma *doutrinação permanente,* a qual utiliza os recursos ideológicos para disseminar um sistema de crenças, ideais e valores tidos como legítimos, fazendo tudo parecer o que não é. Marx e Engels (1975, p.81) alegam “e não é a vossa educação também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais, pela intromissão mais directa ou mais indirecta da sociedade, por meio da escola etc?”.

Percebemos que a organização da sociedade capitalista e consequentemente seu modo de produção influenciam incisivamente nos processos de formação humana, como Martins expressa “[...] as categorias que fundamentam o referido modo de produção, são eficientes na sua função pedagógica, tanto que se pode referir a uma pedagogia do capital” (2011, p.39).

Com o propósito de contrariar a concepção pedagógica que concebe a educação dotada de valor econômico e com vistas a atender uma demanda econômica para produção de mão de obra capacitada, concordamos com Freire (2000), para quem os processos formativos devem proporcionar contextos que culminem numa “educação para autonomia”.

> Como afirmam os princípios educativos marxianos, uma educação libertadora, que interesse às classes trabalhadoras e esteja vinculada à emancipação humana, vai além da transmissão da cultura, costumes, normas de padrões de uma organização social de uma geração à outra (MARTINS, 2011, p.39).

Uma educação para além do capital deve exceder a simples transmissão dos conhecimentos socioculturais e propiciar autonomia e desenvolvimento contínuo das capacidades criativas e reflexivas dos educandos, tanto para acompanhar as mudanças sociais quanto para inserção crítica e construtiva nos diferentes âmbitos sociais. Para Freire (1996, p.16) “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político”, dado que a educação deve transformar o trabalhador num agente político.

Assim, pensar em educação como aproximação crítica da realidade pressupõe considerar que o ato de ensinar e aprender configuram amplas dimensões do conhecer, algo para além da escola.

> [...] Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital (JINKINGS, 2005, p.12).

Nessa perspectiva acreditamos possível a construção de uma sociedade emancipada e livre através de uma mudança radical no modo de internalização, o

qual sustenta a concepção dominante de mundo. De fato, isso possibilitaria conjecturar novas formas de sociabilidade, nas quais a classe trabalhadora passe a ter uma educação que supere a alienação, uma educação libertadora. Esse é o grande desafio da luta de classes: forjar indivíduos conscientes, críticos e preparados para lutar por seus direitos.

Nessa perspectiva, romper com as formas de alienação pela construção de um projeto de educação emancipatório pressupõe assumir o princípio educativo do trabalho – em sua dimensão ontológica - à medida que organiza a articulação dos objetivos e métodos de uma formação humana (conhecimento, cultura, arte, ciência) com os de formação específica (realidade produtiva do indivíduo), isto é, educação e trabalho.

Considerar a existência de um ininterrupto processo de formação, para além dos muros da escola, é um ponto de vista estratégico, uma vez que entende que grande parte da aprendizagem ocorre fora dos espaços institucionalizados de educação formal.

2.3.1 Princípio educativo do trabalho

A discussão sobre as relações entre categoria trabalho e educação é complexa e importante, afinal, compreendê-la é analisar algo que faz parte da realidade dos todos os indivíduos. Essa estreita relação entre essas categorias tem promovido muitas reflexões no campo acadêmico e nos movimentos sociais. Em razão de compreendê-la, serão problematizadas questões referentes à necessidade de conceber uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico, na concepção de uma educação e de uma escola *para além do capital*.

Nas diversas elaborações teóricas realizadas no campo da educação marxiana, o trabalho é o ponto comum encontrado nas abordagens daqueles pensadores que se dedicaram em sistematizar os princípios de uma educação socialista. Ainda no âmbito ontológico da questão, serão também realizadas algumas reflexões acerca do trabalho enquanto ferramenta de prática educativa.

Tomar a relação trabalho-educação numa perspectiva emancipatória é, antes de tudo, uma tarefa social e de superação, pois, como já observado, tanto o trabalho quanto a educação são cooptados pela lógica do capital, o que os tornam instrumentos produtores e reprodutores dessa lógica. Concordando com o educador socialista russo, Pistrak (2003, p.30), pode-se dizer que “a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes”.

Pistrak, em seu livro *Fundamentos da escola do trabalho* (2000), dedicou-se a elaborar um novo sistema educacional para sua época a partir das proposições de uma educação marxiana e, em meio ao contexto revolucionário russo, o educador procurava aplicar e consolidar uma educação que atendesse às necessidades da classe trabalhadora. Embora em um momento histórico bem distinto, suas contribuições sobre a relação trabalho-educação permanecem presentes até hoje em diversos estudos que compreendem a necessidade de uma aproximação entre os objetivos escolares e a prática pedagógica (social).

Para ele, essa aproximação somente será possível se alterada a concepção de trabalho presente na sociedade capitalista e defendida enquanto elemento central para o desenvolvimento da sociabilidade entre os homens. Nesse aspecto, não estamos mediando qualquer trabalho como princípio educativo, uma vez que não consideramos separar a categoria trabalho de sua dimensão ontológica.

> Não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, como se fosse dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de passe para o ensino do trabalho manual [...] o trabalho na escola não pode ser concebido sem que considerem os objetivos gerais da educação (PISTRAK, 2000, p.105).

Essa consideração de que “não é o trabalho em si mesmo”, mas uma prática carregada de valores sociais serve de alerta para compreender que todas as atividades escolares necessitam ser sistematizadas por meio de uma perspectiva que reconheça e aplique o valor social do trabalho. Nas palavras de Martins:

> Reconhecer o princípio educativo do trabalho é reconhecer que a organização escolar, desde as pequenas atividades do cotidiano da escola, necessita sistematizar-se a partir do princípio de que o trabalho, desde o manual e simples, é princípio para educação [...] o que irá determinar esse caráter educativo não é o grau de complexidade da atividade, mas a sua relação no interior do

> processo educativo com seus objetivos e esses últimos são determinantes para a categoria trabalho (MARTINS, 2011, p.100).

A crítica estabelecida é justamente o porquê de a escola não reconhece o princípio educativo do trabalho em nenhuma de suas atividades quando, lamentavelmente ao contrário, o que temos é uma organização escolar, seja ela pública ou privada, que prepara os estudantes para o trabalho manual, uma escola que organiza sua prática pedagógica de maneira hegemônica, que, submetida ao sistema, conduz a relação trabalho e educação por uma perspectiva limitada e dissociada do real, baseada em práticas profissionalizantes e empreendedoras.

O propósito do trabalho na sociedade capitalista está vinculado à submissão para a vida social e produtiva, ou seja, qualificação de mão de obra para o mercado. As possibilidades de uma concreta emancipação social serão possibilitadas por meio de uma perspectiva educativa "[...] que defina o trabalho como uma participação ativa na construção social no interior e fora da escola [...]" (PISTRAK, 2000, p.114). Destacamos que o princípio pedagógico do trabalho não está de maneira alguma restrito à escola, visto que os processos formativos do homem advêm de todas as relações e práticas sociais. Nesse sentido, concordamos com Martins (2011, p.101) ao afirmar que "é sua dimensão ontológica de categoria social que lhe confere "conteúdo educativo".

Nessa perspectiva, uma das propostas da "escola do trabalho" elaborada por Pistrak (2000) afirma a necessidade de intercâmbio entre as formas de trabalho social e as atividades escolares para um projeto de educação para além do capital. Esse é um dos grandes desafios educacionais do nosso tempo, superar a visão utilitarista e reducionista do vínculo entre escola e trabalho.

Conforme as reflexões de Manacorda (1991) em seu livro *Marx e a pedagogia moderna*, o trabalho é a categoria central na proposta pedagógica marxiana e, por inúmeras vezes, Marx, ao discutir a relação trabalho-educação, analisa e afirma o trabalho como atividade vital e essencialmente humana, todavia como evidenciado anteriormente, dentro do capitalismo ocorre a divisão do trabalho que por sua vez promove a alienação e a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para Manacorda (1991, p.67), "a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem".

Essa fragmentação se manifesta em todos os âmbitos da vida social dos indivíduos. Dessa forma, o trabalho enquanto categoria dialética de análise permite perceber que, ao mesmo tempo em que leva o homem a sua desumanização, pode levar o homem a superar tal condição e libertar-se.

Frente a essas questões aqui problematizadas, está a exigência de uma formação, isto é, uma educação que desenvolva o homem em todos os sentidos, sua intelectualidade, seu espírito e suas forças produtivas de maneira consciente e emancipada.

> Em primeiro lugar, está a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação omnilateral, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e destes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, para assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção. (LOMBARDI, 2005, p.21).

Entender que essa é a essência do trabalho como prática social é o ponto de partida para transformação das relações da sociedade, o que de fato acarretará numa nova perspectiva de formação, a qual, na concepção marxiana, é o desenvolvimento do homem de maneira integral e completa, pois compreende o trabalho como *protoforma* da atividade humana, nas palavras de Engels: é a primeira condição básica para toda a existência humana, e isto numa tal extensão que, em determinado sentido, nós temos de dizer que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, s/d, p.269)

A educação omnilateral proposta por Marx é aquela que não separa o fazer do pensar, é aquela em que o homem ao desenvolver suas atividades conscientemente não trabalha apenas com as mãos, mas também com o intelecto.

> O momento da omnilateralidade humana (que tem como formas mais elevadas a arte, a ética, a filosofia, a ciência, etc.) transcende evidentemente em muito a esfera do trabalho (a realização das necessidades), mas deve encontrar neste plano sua base de sustentação. (ANTUNES, 1995, p.85).

A omnilateralidade pressupõe conceber indivíduos construtores de sua própria história por meio de uma formação humana integral, em todas as suas dimensões: social, política, ética, moral, intelectual, psicológica, cultural, física, entre outras. Essa perspectiva, aplicada a uma proposta educativa, demanda que trabalho e educação sejam articulados numa relação para além da transmissão dos conhecimentos institucionalizados. Que o processo de ensino, assim como o trabalho sejam considerados processos de vida. Nas palavras de Manacorda:

> Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, através da antiga aprendizagem artesanal ou das novas formas de ensino unidas à indústria moderna. (MANACORDA, 1991, p.85)

Emancipar, pois, através da educação, é fomentar práticas pedagógicas que, pautadas numa formação omnilateral, superem a dicotomia existente entre a teoria e prática e vinculem o conhecimento científico ao produtivo, adotando, para isso, o trabalho enquanto ferramenta possibilitadora de uma ação pedagógica livre da exploração e da dominação do homem pelo homem.

Entretanto, para consolidar tais práticas pedagógicas, é necessário colocar a escola a serviço da transformação social, “é preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade” (PISTRAK a*pud* CALDART, 2000, p.08).

Em favor dessa reorganização, está à escola unitária proposta por Gramsci (2000), que defende a reorganização não somente dos conteúdos e métodos de ensino, como também da estrutura física, do tempo escola, do material científico e principalmente do corpo docente. O autor, ao apresentar os elementos estruturais e materiais necessários para composição da escola unitária, aponta algumas particularidades do processo escolar, indispensáveis à formação omnilateral dos educandos e educandas.

> A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e o tornando mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se publica, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. o corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc (GRAMSCI, 2000, p. 36-7).

A proposta de escola unitária definida por Gramsci tem no trabalho seu princípio educativo, pois é baseada numa educação escolar que seja emancipatória, que, de maneira equilibrada, possibilite o desenvolvimento das capacidades intelectuais com o desenvolvimento das capacidades produtivas de seus educandos (as) e que seja, portanto, um espaço no qual a prática e a teoria se articulem.

Em relação à reconfiguração da organização dos tempos educativos, a escola unitária defende uma educação em tempo integral, exigindo, de certo modo, que essa escola tenha uma estrutura física adequada. Conforme explicita Martins (2011, p.120) “Gramsci aponta para as condições necessárias a fim de que os educandos e educandas façam da escola sua casa literalmente”.

De maneira geral, é nesse modelo de escola que as ações educativas contra hegemônicas atuais tem se respaldado. Partindo da premissa de que a educação pode converter-se em estratégia de luta pela transformação social, os movimentos sociais, como é o caso do MST, direcionam e organizam suas atividades pedagógicas formais incorporando-as na metodologia chamada *pedagogia da alternância*. Esta se trata de uma metodologia de organização pedagógica que, pautada na implantação de tempos/espaços diferenciados para o desenvolvimento do processo de formação, organiza-se em etapas educativas nas quais os educandos e educandas permanecem em tempo integral no local onde as atividades são realizadas e, em outra situação alternada, desenvolvem práticas educativas juntas suas comunidades de origem. Esse modelo de formação diferenciada é uma proposta pedagógica que busca atender às necessidades da

articulação entre trabalho e escola. Conforme Martins (2011, p.120), essa proposta contribui duplamente para a formação dos sujeitos: primeiramente, porque o ambiente de convivência desenvolvido com os demais sujeitos é organizado de maneira coletiva e, ainda, porque a forma como esse processo é organizado facilita e favorece o acesso e a permanência da classe trabalhadora, principalmente os sujeitos do campo, nos processos educativos, dando a estes a possibilidade de continuar seus estudos por meio de uma perspectiva pedagógica que sistematiza o conhecimento conforme a realidade sociocultural dos sujeitos Sem Terra[12].

É por tal caminho que o MST concebe sua proposta pedagógica. Embora afirmando que alguns processos formativos que sustentam a identidade do MST não cabem dentro de uma escola, o movimento entende que precisa desse espaço educativo para dar conta dos desafios como sujeito social.

Sendo assim, o MST considera que os processos educativos são bem mais amplos do que os sistematizados nas instituições de ensino, o que justifica a organizarem-se a partir da concepção de que a escola deve ser mais do que escola, como afirma Caldart (2004, p.12) “[...] os processos educativos vêm de dentro não de fora. Vêm, sobretudo de tensões sociais”.

Com o objetivo de compreender em que medida é possível pensar num projeto educativo cujas bases se realizem na relação entre trabalho – como atividade constitutiva da condição humana – e educação – com vistas à emancipação humana por uma perspectiva omnilateral, é que agora realizaremos algumas considerações acerca do princípio educativo do MST.

[12] A condição (individual) de sem (a) terra, ou seja, a de trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho, é tão antiga quanto a existência da apropriação privada. No Brasil, a luta pela terra e, mais recentemente, as atuações do MST acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo sem-terra, com hífen, e com o uso do s na flexão de número (os “sem-terras”), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, e projetando, então, uma identidade coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, Sem Terra, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. (CALDART, 2012, p.23-24)

2.4 PRINCÍPIO EDUCATIVO DO MOVIMENTO SOCIAL: PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST é desafiado constantemente a repensar suas práticas educativas e pedagógicas de uma educação que se assuma como parte dos dilemas e processos sociais.

Em nosso primeiro capítulo, expomos que os movimentos sociais, além de desempenhar o ponto central de integração e concentração de força no interior da sociedade civil, são dotados de elementos extremamente educativos. Também apresentamos questões referentes à gênese e à consolidação do MST, que permitiram conhecer o movimento e suas características próprias, as quais são bem definidas e inseridas numa questão central: a luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil. Entretanto, isso não significa que o movimento se restrinja a tal questão, pelo contrário, o MST participa diretamente de diversas questões que envolvem outras lutas sociais, como trabalho, educação, moradia, saúde etc.

De maneira coletiva, os sujeitos do movimento são movidos por uma ampla luta social, para além da questão da terra, eles lutam pelo retorno de sua própria condição de vida e, para isso, se organizam socialmente para dar outro destino à história da humanidade, um destino que dê sentido a sua existência e a existência de todos aqueles que, de uma forma ou outra, dela são excluídos.

Como sequência desta investigação, apresentamos uma reflexão sobre a obra da pesquisadora Roseli Caldart, *A pedagogia do Movimento Sem Terra (2012)*, que traz fundamentos imprescindíveis para perceber que a história da educação está completamente atrelada às lutas sociais e, principalmente, mostra que a luta do campo é uma longa trajetória que deve ser compreendida, respeitada e valorizada.

As pesquisas da autora sinalizam que é no movimento e através dele que novos sujeitos são formados, trata-se, portanto, de uma pedagogia que tem como principal educador o MST.

Quando trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra, na busca por recuperar o direito ao trabalho e a dignidade, decidiram, na década de 1980, articular a construção de um movimento social dos trabalhadores rurais, novos sujeitos entraram em cena.

A trajetória histórica da formação do MST é também a trajetória histórica de formação do Sem Terra como sujeito social, pois foi nesse processo que o trabalhador *sem (a) terra* tornou-se um sujeito integrante de uma organização social de luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação social, transformando-se em um lutador do povo.

Todo esse processo histórico de construção do MST constitui-se em processo educativo, dado que a formação dos sujeitos Sem Terra, ao longo dos anos, vem sendo constituída pela dinâmica das lutas sociais que ocorrem no interior desse movimento. A formação dos Sem Terra é um amplo processo de formação humana, cuja "matriz é o próprio Movimento como sujeito e princípio educativo" (Caldart, 2001, p.212). Podemos, então, compreender que estar *no* movimento é estar *em* movimento, isto é, estar em constante transformação e formação.

Quando intelectuais como Gramsci (escola unitária) e Pistrak (escola do trabalho) sistematizaram suas ideias sobre um novo modelo e formato de escola que tivesse o trabalho como principio pedagógico, eles expandiram também o horizonte para novas possibilidades educativas.

Sendo assim, considerar que o trabalho em si é uma atividade educativa, possibilita conceber que o educador não precisa obrigatoriamente ser uma pessoa que esteja em um espaço institucionalizado de educação formal para que as atividades sejam validadas como educativas. Ao contrário, tal concepção justifica dizer e afirmar a proposta apresentada por Caldart (2012): *MST enquanto sujeito educador*.

Não é de hoje que os movimentos sociais são vinculados à educação. No Brasil, esse vínculo, surpreendentemente, está expresso na legislação que regulamenta a educação: diz o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB n.9394/1996, grifo nosso): "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos **movimentos sociais** e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Mesmo que a grande maioria da população não compreenda o processo educativo que o movimento proporciona, principalmente pelo fato de não se importar e, muito menos querer compreender, manter-se amparado legalmente é, sem dúvida, uma conquista social. Essa ideia nos permite considerar também que há indícios que mostram uma nova sensibilidade a esse sujeito educativo.

Contudo, essa nova sensibilidade demonstrada não é algo adquirido sem esforço. Historicamente, o MST se produziu como um ambiente educativo emancipatório de formação dos Sem Terra, pois amplia sua bandeira de luta conforme almeja uma educação para a transformação social, centrada no trabalho enquanto princípio educativo e envolvendo as várias dimensões da formação humana.

Desse modo, reconhecer que cada experiência nos diversos espaços de atuação do movimento é educativa, requer da mesma forma, reconhecer que o movimento assume como sua a tarefa da educação dos Sem Terra. Em relação a isso, Caldart (2012) aponta que ainda há um desafio a ser superado em relação a tal concepção: “aprofundar e qualificar a intencionalidade pedagógica de cada uma das ações do Movimento e não apenas daquelas nomeadas como sendo da educação”.

Tal desafio está no fato de que todas as ações devem estar em constante processo de reflexão, isto é, para que cada iniciativa, cada ocupação, cada marcha, a cada reunião tenha efetivamente caráter formativo é preciso que permanentemente os sujeitos reflitam sobre seus atos.

Perceber o MST como sujeito pedagógico implica trazer duas dimensões imprescindíveis para reflexão da P*edagogia do Movimento*: a primeira dimensão diz respeito aos novos sujeitos que surgem na discussão pedagógica, são eles: o próprio Movimento e os trabalhadores e trabalhadoras sem terra – nessa perspectiva o MST associa em si esses dois sujeitos e os articula dentro de todas as práticas desenvolvidas.

> [...] trata-se aqui, pois, de compreender uma pedagogia do Movimento e não para o Movimento, no duplo sentido de ter o Movimento como sujeito educativo e como sujeito de reflexão (intencionalidade pedagógica) sobre sua própria tarefa de fazer educação ou formação humana (CALDART, 2012, p.321).

A outra dimensão refere-se à formação dos Sem Terra. Toda trajetória histórica percorrida pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais Sem Terra que deram início a organização da luta pela terra na construção do MST tem caráter educativo. A formação dos Sem Terra está vinculada à participação direta dos sujeitos em todos os processos políticos, econômicos e socioculturais que compõem a dinâmica social do movimento, essa é a matriz formativa, que educa e constrói identidade. É um processo de ação e reflexão, dotado de intencionalidade pedagógica, que

humaniza, ensina e politiza, à medida que faz com que os sujeitos sociais se reconheçam e se compreendam no amplo processo histórico de luta. “Trata-se de pensar no movimento social como princípio educativo, ou seja, como base da concepção de educação construída através da experiência humana de ser do MST, ou de fazer-se um nome próprio: Sem Terra” (CALDART, 2012, p.321).

Foi, portanto, na dinâmica social do movimento que este novo sujeito social, chamado Sem Terra surgiu. Um sujeito que, além de produzir novos capítulos de sua história, está sendo produzido, isto é, educado constantemente. Nas palavras de Caldart:

> Existe um jeito de olhar para o MST e sua trajetória histórica que nos permite enxergá-lo desde as preocupações da educação e da pedagogia [...]. Trata-se de olhar para o MST como lugar da formação do sujeito social Sem Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um modo de produção da formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de vida e morte e de vida inteira, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade. (CALDART, 2001, p.210).

Desse modo, a característica pedagógica constante do próprio movimento é percebida na trajetória e em cada vivência que constitui a identidade Sem Terra.

Todas essas reflexões e proposições até agora levantadas foram extremamente necessárias para perceber e compreender o MST enquanto sujeito educativo. Todavia, Caldart (2012) apresenta ainda alguns processos pedagógicos que nos permitem prosseguir na reflexão sobre como esse sujeito se realiza na prática.

A autora assevera que existem alguns processos pedagógicos que, frequentemente, aparecem na trajetória histórica e que se são elementos constituidores da identidade e da experiência de ser um Sem Terra do MST. “Em palavras-chave: luta, organização, coletividade, terra, trabalho e produção, cultura e história” (CALDART, 2012, p.333). Esses processos, conforme atribuem intencionalidade pedagógica ao associar o fazer e o pensar, tornam as experiências educativas dos sujeitos em práticas concretas e, articulados no movimento, constroem a identidade do sujeito Sem Terra.

A identidade desse novo sujeito social que participa ativamente na luta de classes está relacionada à memória histórica, à cultura de luta e de contestação social e, nas palavras de Caldart (2001, p.211), “há um processo de construção deste sujeito, que é a história da formação do *sem-terra brasileiro*, em um recorte político e cultural diferenciado”.

Portanto, além de o movimento ser o princípio educativo, o principal sujeito pedagógico é, ainda, produtor e reprodutor da sua própria identidade.

2.4.1 Construção da identidade sociopolítica do MST

A construção de identidade do MST é um processo histórico, tanto que algumas vivências e atividades que antes se apresentavam somente como formadoras do Sem terra, hoje já se caracterizam também como identidade própria dos sujeitos.

O MST é sem dúvida um movimento de grande expressividade coletiva e representatividade social. Todas as ações, convicções, valores e postura de seus militantes projetam uma identidade que os faz resistir, lutar e, assim, consolidar, coletivamente, um projeto social contra-hegemônico que contesta a lógica capitalista, organizando-se de maneira contrária ao formato social proposto atualmente.

Diferentemente da noção errônea de que muitas pessoas reunidas num determinado espaço da sociedade constituiem-se em coletividade, Makarenko nos dá uma efetiva conceituação de coletividade.

> O que é uma colectividade? Uma colectividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si. Uma colectividade é um conjunto de pessoas norteado num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas que têm à sua disposição os organismos da colectividade. Onde houver uma colectividade organizada, haverá também seus organismos e uma organização dos encarregados da colectividade e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade. (MAKARENKO 1986, p.135)

A identidade coletiva do MST surge, primeiramente, como afirmação da condição social de ser Sem Terra, esta condição ao materializar-se em um modo de vida, isto é como cultura, tenciona as transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores contraditórios que as sustentam.

A sociedade capitalista e seus mecanismos de exploração e alienação constrói um sujeito individual, preocupado somente com o que lhe é importante, um sujeito fechado e que se considera autossuficiente; em oposição a esse sujeito, em meio a todo processo educativo que constitui a luta pela terra no MST, um novo sujeito coletivo é construído. Este é de natureza coletiva, forma uma rede de relacionamentos no interior do movimento, onde há toda uma organização coletiva na qual os sujeitos interagem, cooperam, negociam e tomam decisões.

A construção da identidade coletiva do MST tem sua base na luta pela terra, todavia, não se restringe a ela, o movimento tem frentes de atuação em diversas áreas da sociedade, como a educação, saúde, trabalho, agricultura, gênero etc. como expõe Caldart:

> Este sem-terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária, e do MST, pode ser entendido também como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual e, na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas (CALDART 2000, p.26)

Dessa maneira, no decorrer no processo de construção da sua identidade, os sujeitos Sem Terra da mesma maneira foram consolidando sua identidade sociopolítica, ao rearticularem seu papel na sociedade. Parece simples, mas entender que a luta não termina quando se conquista a terra, foi um processo de aprendizagem que permitiu os sujeitos consolidar uma luta social mais ampla. Nas palavras de Stédile:

> Aprendemos ainda que a luta pela terra não pode se restringir ao seu caráter corporativo[..] ela tem que ir mais longe. Se uma família lutar apenas pelo seu pedaço de terra e perder o vinculo com uma organização maior, a luta pela terra não terá futuro. É justamente essa organização maior que fará com que a luta pela terra se transforme na luta pela Reforma Agrária. Aí, já é um estágio superior

> da luta corporativa. É agregado à luta pela terra o elemento político. (STÉDILE;FERNANDES, 2001, p.35).

Vimos anteriormente que um movimento social é uma ação sociopolítica na qual grupos são formados com objetivos comuns, produzindo, assim, uma identidade coletiva. O movimento é porta voz dos sujeitos que coletivamente se identificaram em torno de uma demanda, seja ela social, política, religiosa, econômica etc.

O movimento social enquanto sujeito educativo através da luta pela terra e da contestação social possibilita a formação de consciência política à medida que os sujeitos Sem Terra se reconhecem na luta de classes. As palavras de Stédile demonstram que o MST constrói sua identidade sociopolítica ao atrelar a luta pela terra como parte da luta de classes, criando um campo político de força social. Ou seja, a identidade coletiva dos sujeitos Sem Terra é uma identidade de classe, construída politicamente pelas ações do movimento.

Nessa perspectiva, o MST põe em prática sua identidade sociopolítica à medida que protagoniza diversas experiências de luta que, articuladas a sua luta maior, que é a luta pela terra e pela Reforma Agrária, têm construído um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil.

Todos esses elementos que até aqui foram analisados demonstram que há uma dinâmica social, política e cultural em movimento, e que o MST é a expressão dessa dinâmica, pois é impossível não percebê-lo. Ele questiona as estruturas sociais, o modelo de ensino, a organização política e a cultura que o legitima, ou seja, questiona a sociedade em si.

2.5 EDUCAÇÃO E ESCOLA NO MST

Atrelada à dinâmica de luta, especificamente à luta pela Reforma Agrária, a educação do MST é um movimento, uma demanda, que surge de dentro da dinâmica social no campo, questionando o modelo de ensino, a estrutura escolar e sua correspondente concepção pedagógica.

Na educação do MST, a formação humana em sua relação com as dinâmicas de luta do movimento constitui a base de sua pedagogia. Nesse sentido, Caldart (2012, p.225) alega que “não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola”.

Acerca disso, todas as análises até aqui formuladas foram imprescindíveis para compreensão de que o MST é o principal sujeito educativo, e que educação é mais que escola, ela é mais ampla porque se refere ao complexo processo de formação humana, que tem nas práticas sociais, nas experiências e vivências dos sujeitos o principal ambiente de aprendizado. Entretanto, o MST reconhece e entende a importância da escola na sua dinâmica de luta, até porque vivemos em um contexto histórico e social em que a sistematização dos saberes (principalmente das crianças) é atribuída a escola.

Embora Caldart (2000, p. 60) afirme ser preciso “[...] não confundir educação com escola”, ao lado da luta pela terra impôs-se a luta por escola, sendo assim, tratar de educação no Movimento é também tratar de escola.

Mas, para que essa escola fosse possível o movimento teve que conquistá-la. De maneira geral, as famílias sem terra começaram reivindicando unidades escolares para os assentamentos e acampamentos, todavia, como negociar geralmente não é suficiente, o Movimento passou então a *ocupar* as escolas. Cabe ressaltar aqui que a luta dos Sem Terra sempre foi pela instituição de escolas públicas nos seus campos de ação.

A categoria “ocupação” é uma expressão que se refere apropriação dos espaços públicos pelos setores populares, nas palavras de Caldart: (2012, p.229) “o MST incorporou a escola em sua dinâmica”.

A escola passou então a fazer parte da vida das famílias sem terra e à medida que o MST foi ocupando as escolas, foi também as adequando a seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a perspectiva de luta de classes e de uma educação para além do capital. A proposta do MST era então ocupar a escola, assumir a responsabilidade de organizar e articular uma pedagogia específica para ela e formar educadoras e educadores preparados para trabalhar e ensinar nessa perspectiva.

Na intenção de formalizar essa responsabilidade, no ano de 1987, o MST criou o Setor de Educação, formado por representantes, os quais indicados pelas

famílias do movimento se reúnem quinzenalmente para tratar as questões da educação da comunidade. Cabe ressaltar que o Setor não discute somente questões relacionadas à escola, mas todas as dimensões da formação.

As primeiras questões a serem debatidas pelo Setor foram: o que se almeja com as escolas dos assentamentos e como devem ser essas escolas. Inicialmente, o Setor surgiu para tratar de questões referentes às escolas dos assentamentos, no entanto progressivamente esta ideia foi sendo ampliada, uma vez que, na prática o Setor de Educação já atua em bem mais frentes do que para qual foi criado.

Por meio da atuação do Setor de Educação o conceito de escola e a própria escola, aos poucos foi sendo ampliada, atualmente a educação no MST (2005) inclui a seguinte definição:

> - Escolas de 1º grau dos assentamentos;
> - Escolas (legais ou não) dos acampamentos;
> - Alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos;
> - Educação infantil (0 a 6 anos) nas famílias, nas creches, nas pré-escolas;
> - Escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos de 1º e 2º e 3º graus;
> - Cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores. (MST, 2005, p.161)

Percebemos então que a escola passa a se estruturar de modo mais abrangente. O MST inclui a formação de seus próprios quadros e dessa maneira inicia a construção de seu projeto de educação.

O movimento não quer apenas ter acesso à escola, quer também o direito de constituí-la como parte de sua identidade; seu projeto de educação preocupou-se em associar a luta pelo acesso à escola ao processo de construção de uma pedagogia adequada à realidade dos sujeitos Sem Terra, os quais estão inseridos num projeto social e histórico mais amplo.

Assim, a escola “ocupada” poderá viabilizar a proposta educacional do movimento, uma vez que os sujeitos Sem Terra pertencem a uma realidade diferente, é uma realidade de luta, realidade do campo. Dessa maneira, um dos princípios fundamentais da proposta educacional do MST entende que a escola e seu ensino devem partir da realidade.

> Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos, sentimos da nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva. (MST, 2005, p.51)

Uma educação que se baseia na realidade dos sujeitos deve estar intrinsecamente atrelada à vida prática e às necessidades reais coletivas dos educandos (as), além deve produzir e reproduzir conhecimentos que sirvam de base para compreender melhor o mundo em que vivem para que, de certa maneira, consigam construir reflexões acerca dos problemas que se desencadeiam no decorrer do processo educativo.

Em decorrência disso, as famílias passaram a discutir sobre a escola que os interessa. O argumento a essa questão pautava-se na luta por uma *escola diferente*, mas diferente em quê sentido? De acordo com o MST (2005, p.161) essa escola devia ser diferente daquela que se opunha a uma educação emancipatória, a uma educação como formação humana, a uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo. Opostamente a uma escola que aprisiona, o MST queria uma escola que liberte.

> A opção por isso teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’ para a alienação, e uma educação para a liberdade, educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1978, p. 36)

Ainda, no tangente a essa discussão sobre a escola, o movimento percebeu que as professoras, advindas da rede municipal ou estadual do sistema de ensino formal, que estavam sendo designadas a assumir seu cargo nas escolas dos assentamentos ou dos acampamentos, iam, na grande maioria das vezes por imposição. O que se tornava um grande problema, pois, à medida que essas professoras foram desenvolvendo seu trabalho o preconceito e as divergências apareceram. Houve, assim, uma mobilização para que as professoras fossem do movimento, “desdobrou-se por sua vez, no que viria a ser uma das marcas mais importantes do trabalho do MST nesse campo: a preocupação com a formação e escolarização de professores” (CALDART, 2012, p.251).

Assim sendo, todas essas reflexões acerca da educação, de como fazer uma escola que comporte a realidade e a diversidade do MST e de como deve ser essa escola, fez com que o Setor de Educação transformasse todo o acúmulo de questões e discussões já realizadas em princípios organizativos e pedagógicos, os quais nortearam o trabalho de educação em todos os acampamentos e assentamentos do país.

De maneira geral, toda essa educação, seja formal ou não é pautada em tais princípios:

> - Princípios Filosóficos:
> Os princípios filosóficos dizem respeito nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação.
> 1) Educação para a transformação social.
> 2) Educação para o trabalho e a cooperação.
> 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
> 4) Educação com / para valores humanistas e socialistas.
> 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana. (MST, 2005, p.161).

No atinente aos princípios filosóficos, podemos inferir que estão relacionados aos objetivos mais estratégicos e específicos do trabalho educativo do movimento, ou seja, as atividades e práticas decorrentes da dinâmica social. Já no que tange os princípios pedagógicos, compreendemos que estão mais relacionados à maneira de aplicar e pensar educação. Nessa perspectiva, a intenção é que todas as práticas pedagógicas concretizem os princípios filosóficos propostos.

> - Princípios Pedagógicos:
> Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos.
> 1) Relação entre prática e teoria.
> 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.
> 3) A realidade como base da produção do conhecimento.
> 4) Conteúdos formativos socialmente úteis.
> 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho.
> 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
> 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
> 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura.
> 9) Gestão democrática.
> 10) Auto-organização dos estudantes e das estudantes.

> 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e das educadoras.
> 12) Atitude e habilidades de pesquisa.
> 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (MST, 2005, p.161).

Com o objetivo de melhor adequar esse texto enquanto documento de estudo pedagógico, ele passa a ser um Caderno de Educação, com uma função social importantíssima: a intenção é que ele seja um instrumento e um guia para as ações educativas que forem desenvolvidas no Movimento.

De acordo com Caldart, três principais fontes podem ser identificadas na elaboração do texto que compõe os Princípios da Educação no MST:

> A primeira delas foi às experiências e perguntas trazidas pelos sujeitos mais diretos do trabalho de educação nos acampamentos e assentamentos. A segunda fonte foi o Movimento como um todo, através de toda trajetória de luta acumulada. E a terceira fonte foi constituída por alguns elementos de teoria pedagógica trazidos na bagagem de algumas professoras e pedagogos que começaram a ajudar na sistematização. A ênfase esteve no estudo de Paulo Freire e também de alguns pensadores e pedagogos socialistas: Pistrak, Makarenko e José Martí. (CALDART, 2012, p.265-266).

Quase que no mesmo momento em que os trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra decidem reagir à sua condição social e entrar na luta pela terra, também decidem lutar pelo direito à escola. Uma escola diferente e que fizesse a diferença, que apresentasse realmente sentido em sua vida e em sua realidade.

Nessa perspectiva, o MST deixa de *colocar* a escola *no* assentamento e passa então a *construir* a escola *do* assentamento, com uma identidade própria construída no movimento. Isso acontece realmente quando ele passa a *ocupar* a escola e, de maneira coletiva, organiza e estabelece o vínculo entre escola e realidade local.

No decorrer desse processo de *ocupação da escola* surge a expressão: *escola do MST,* afirmando a relação que a escola tem e deve ter com a luta pela terra e pela Reforma agrária, isto é, uma escola para além das questões locais e específicas. A escola do MST “emerge, pois, com força uma nova dimensão da proposta: a preocupação com o cultivo da identidade histórica do Movimento e de seus sujeitos” (Caldart, 2012, p.269).

De acordo com dados recentes[13], nesses 30 anos de luta, o MST já alfabetizou mais de 50 mil pessoas, já formou mais de 08 mil educadores que atuam nas escolas do campo. Nos primeiros anos do MST, surgiram as primeiras escolas, as quais garantiram a escolarização de muitas crianças e adultos. O movimento estima que foram construídas aproximadamente 1.200 escolas públicas nos assentamentos e acampamentos, das quais 200 são de ensino fundamental e 100 vão até o ensino médio. Nestas escolas estudam cerca de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos Sem Terra.

Como observado, a educação do MST inclui também cursos técnicos e cursos de nível superior. Atualmente, já foram criados cursos de licenciatura, pedagogia, direito, jornalismo, administração e uma média de 50 turmas de cursos técnicos de nível médio e superior em parceria com Universidades e Institutos Federais, abarcando um total que se aproxima de 02 mil estudantes.

A partir desses dados e de toda constituição da educação no MST e da sua escola, é possível perceber que o movimento se esforça para romper com o modelo de escola reprodutora do modo de produção capitalista, ou seja, a escola como aparelho ideológico. Entretanto, o movimento entende que a escola é o espaço no qual o saber cientifico é produzido socialmente, por isso, a *ocupação da escola* é uma expressão de forte significado, pois a instrumentaliza, como afirma Saviani (2002, p. 69), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Diferentemente da formação escolar formal, o movimento quer se enxergar na escola e fazer dela sua identidade, quer incluir a escola em sua realidade e quer também que ela esteja em sintonia com os sujeitos que nela atuam num processo de emancipação e humanização. Como ficou exposto, o MST, sujeito social detentor de um processo formativo singular, busca também relacionar em tal processo a ocupação do espaço institucionalizado da escola.

[13] Disponível em:<www.mst.org.br> Acesso em 27 de junho de 2014.

2.6 PROCESSOS DE FORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADOS

Longe de nós querermos desconsiderar a importância da educação enquanto elemento de humanização e socialização do homem, pois é preciso subsumir que muitas são as circunstâncias em que o homem pode relacionar-se com o mundo que o cerca e fazer desse contato aprendizado e desenvolvimento.

Considerando que, na história, é possível encontrar os elementos para compreender o presente, realizamos sucinta retomada em relação ao surgimento da escola e as influências econômicas internacionais que incidiram sobre a educação no Brasil.

Essa discussão se faz necessária, visto que o objetivo maior aqui é compreender as características dos processos formativos dos sujeitos, tanto num âmbito geral quanto, especificamente, no espaço eleito para campo empírico desse trabalho que é o IALA Amazônico.

A escola enquanto instituição histórica e socialmente configurada passou, no final do século XIX, por um processo de institucionalização. Em[14] *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução histórica*, encontramos uma reflexão sobre o conceito de Instituição que, para Saviani (2007, p.42) a palavra de origem latina é composta por uma variação de significados. Todavia, mesmo sob uma diversidade de significados ela defende a ideia comum de algo que não estava dado, mas sim criado, arranjado e instituído pelo homem para atender as necessidades permanentes. Isto é, “uma estrutura material criada para permanecer” (SAVIANI, 2007, p.98).

As instituições escolares são projetos historicamente designados para formação do homem em interdependência aos interesses políticos e econômicos da nação. A institucionalização da escola transformaria o homem em um verdadeiro cidadão, civilizado e, para tanto era necessário “regenerar as populações brasileiras, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação [...]” (CARVALHO, 1989. p.10). Surge, então, um modelo de escola tradicional, de rígida formação moral e cívica.

[14] Coletânea de trabalhos provenientes das Conferências sobre o tema: Instituições Escolares no Brasil. Organizada por: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. Campinas: Autores Associados, 2007.

Posteriormente à institucionalização da escola, durante o Século XIX, concomitante ao processo de industrialização, surge a escola moderna. O avanço industrial exigiu indivíduos capacitados, ou seja, mão de obra qualificada para trabalhar com as máquinas, acarretando em novas maneiras de aprendizagem que propiciassem os conhecimentos necessários com o propósito de preparar o indivíduo para o trabalho.

Com vistas a atender a demanda de trabalhadores para a indústria, os processos formativos instruíam os indivíduos de acordo com as necessidades do regime econômico capitalista, que por sua vez exigia a ordem, a repetição e a produtividade. Tais reflexos do desenvolvimento industrial difundiram a ideia de que era necessário um modelo de escola que acompanhasse tal desenvolvimento, uma educação para o progresso e para modernização.

Deparamo-nos, pois, com um paradoxo, a escola é uma instituição social pública que, prioritariamente, atende à classe trabalhadora, mas de maneira alguma está a serviço dela. Nessa perspectiva, se vivemos em uma sociedade cindida em classes sociais antagônicas, como é possível um único modelo de escola? É olhando por esse panorama que o MST reitera que a sociedade capitalista vive uma intensa contradição.

Nas palavras de Martins (2011, p.52), “se a escola, a principal instituição de natureza educativa, é pública, mantida pelo povo e estatal, é necessário perguntarmos: que Estado temos sob as condições do presente modo de produção?”. A intenção aqui não é se aprofundar nesse debate, contudo o consideramos necessário para o entendimento da escola na sociedade capitalista.

O *Estado que temos* (ALTHUSSER, 1970) é um representante da classe dominante que, através de seus aparelhos ideológicos, dita as regras, as normas e os padrões a serem seguidos na sociedade. A escola, nesse contexto, é um dos aparelhos ideológicos do Estado, talvez o principal deles.

A educação formal ultrapassa a função de formar mão de obra qualificada para o mercado, ela também assume o papel de disciplinadora, como afirma Enguita (1993, p.197):

> [...] a educação formal serve para muitas outras coisas além da qualificação da força de trabalho: é um estacionamento onde deixar as crianças, oculta o desemprego real, forma bons cidadãos, educa futuros consumidores, adestra trabalhadores dóceis, facilita a

> justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista, permite que a propriedade se esconda atrás do emaranhado da administração, oferece uma oportunidade a capitais improdutivos, satisfaz a demanda popular de cultura e distrai a população de outros problemas mais importantes etc.

Nesse sentido, a razão institucionalizada de ser da escola e de todo o sistema educacional alimenta e internaliza a estrutura de valores da sociedade. Ainda, no que tange a constituição do modelo educacional institucionalizado, com entrada do neoliberalismo no Brasil na década de 1970 instaurou-se um contexto de abertura econômica por conta do desequilíbrio financeiro e da dívida externa. Neste período, o país atravessou uma intensa crise econômica. Todo esse cenário trouxe novas exigências que levaram o Brasil a fazer concessões internacionais quanto aos seus projetos políticos, incluindo a educação.

Conforme Petras; Veltmeyer (2001), durante as seguintes décadas o Brasil passou por muitas mudanças na economia, as quais atingiram todo o setor educacional. Seguindo recomendações internacionais[15], todo o aparato legislativo foi organizado à sombra dos encaminhamentos ideológicos neoliberais.

Nestas circunstâncias, as políticas públicas para educação e para formação docente foram configuradas conforme tais encaminhamentos, regulamentando, assim, um modelo educacional que respalda seus processos formativos com base numa sociedade ditada pela lógica capitalista.

Contraditoriamente, não faltou espaço para a educação neste cenário reprodutivista e globalizado. Os processos e programas educacionais expandiram tanto em nível formal como em espaços não formais, como por exemplo, a criação de cursos profissionalizantes; tem-se então uma nova realidade educacional. Como regulamenta a LDB nº 9.394/96, logo no seu primeiro artigo:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[15] Influências de Agências internacionais tais como: a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Banco Mundial, O Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e para a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância, entre outras.

Há que se ter presente, entretanto, que os objetivos acima referidos, concorrem com outros, também expressos na LDB nº 9.394/96, *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*:

> Art. 2º 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.

É necessário compreender que os moldes capitalistas, mesmo que numa nova configuração, acabam por converter a educação em força produtiva. Dessa maneira, a finalidade da educação, como consta supracitada requer dos sujeitos uma qualificação para o trabalho, isto é, para atender as exigências do mercado. Os processos formativos e educacionais inseridos nessa lógica estão à mercê da economia capitalista, como instrumentos a serviço do capital.

Decorrente do intenso processo de qualificação para o trabalho surge a demanda para a configuração de um novo perfil de professor, para Kuenzer (1999, p.73) as políticas neoliberais trouxeram consigo a precarização do trabalho docente no fomento por formações concisas que, comercializadas numa espécie de mercado educacional, oferecem inúmeras possibilidades de capacitação.

Um importante documento para descrever tais configurações é o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), que estabeleceu metas para serem alcançadas nos dez anos subsequentes a sua promulgação. Nesse documento, é possível perceber a ideologia neoliberal no deliberar a formação em massa dos profissionais da educação, em exercício, que ainda não possuíam a titulação mínima exigida por lei; além disso, a modalidade à distância aparece no PNE como uma importante ferramenta de formação continuada aos professores.

Com o discurso embasado na “democratização do ensino superior”, as políticas educacionais corroboram para uma formação para o mercado em curto prazo e com preços acessíveis. Percebemos, então, que o modo de produção capitalista não exerce influência somente sobre a organização escolar, mas também em todo o sistema educacional, inclusive no processo de formação docente.

Assim sendo, os processos educativos/formativos devem ser pensadas de uma maneira diferente, dado que educar não é moldar ou adaptar os sujeitos a uma determinada realidade, nem tampouco se limita à mera transmissão de conteúdos. Portanto, é imperativo que a formação seja um processo contínuo, que

contemple as múltiplas necessidades dos sujeitos, que estimule o senso crítico e que por fim, promova a emancipação humana com fins à transformação social.

Inserida nessa perspectiva está a proposta do objeto de pesquisa dessa investigação. Serão analisados os processos de formação do Instituto de Agroecologia Latino Americano – IALA Amazônico – que, articulado a uma totalidade de processos formativos na perspectiva de formar sujeitos sociais e políticos, estabelece a organização do seu trabalho pedagógico em consonância com o projeto político do MST.

Ao contrário do que pressupõe o projeto capitalista para a educação, o MST compreende que os processos educativos vão além da educação escolar e das práticas de ensino. Associada às práticas educativas formais, a concepção de educação do MST tem a prática social como um dos principais espaços de formação.

3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO: IALA AMAZÔNICO

Como professores, educadores,
nós temos que estar engajados
num palco de luta permanente,
que é a luta pela superação
que nós mesmos aceitamos.
É preciso estarmos abertos
constantemente ao novo e ao diferente
para poder crescer e aprender.

Paulo Freire

Para realizar o esforço de compreender e especificar os princípios, elementos e categorias que fundamentam os processos formativos do ser humano e, ainda, formular algumas reflexões sobre a concepção de uma educação de caráter emancipatório, é necessário expor e propor a possibilidade de certos tipos de saberes que fazem efetiva diferença na formação/educação omnilateral dos sujeitos da transformação social e da reconquista da especificidade formativa.

A presente pesquisa objetiva analisar os processos formativos do IALA Amazônico, que através do vínculo com experiências concretas se consolida tanto como espaço de formação humana quanto de escolarização dos camponeses, apresentamos, neste capítulo, a proposta de uma pesquisa de campo realizada no mês de junho de 2014 no espaço em que o IALA Amazônico está inserido. Utilizando da coleta de dados, da observação direta de entrevistas semiestruturadas foram abordadas questões referentes à idealização e consolidação da estrutura, bem como a metodologia e proposta formativa dos cursos lá desenvolvidos.

Desta maneira, mediante a experiência concreta, apresentamos também uma breve contextualização sobre o processo de criação e consolidação dos Institutos de Agroecologia Latino Americano (IALA's), especificamente o IALA Amazônico, sua aproximação com a universidade e a organização do curso de Especialização em "Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia".

A experiência junto às atividades possibilitou a sistematização e a percepção de alguns princípios educativos que compõem a proposta pedagógica incorporada e aplicada no IALA Amazônico. Assim, na sequência, fazendo uso das

entrevistas e das observações, serão realizadas considerações que envolvem os elementos que constituem os processos formativos.

3.1 ESCOLAS E INSTITUTOS DE FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA LATINO AMERICANO

Como visto no primeiro capítulo, a Via Campesina é uma organização internacional que abarca diversos movimentos sociais que resistem no campo e lutam pela terra. Sendo considerada uma rede de movimentos sociais que se articulam entre si através de ações práticas de cooperação e integração, no Brasil, um dos movimentos que integra a Via Campesina com mais expressão e atuação é o MST.

A criação das escolas e institutos latino-americanos de formação política e profissional, os IALAs, é resultado dos debates realizados por movimentos sociais populares, ONGs e instituições acerca de uma agricultura com base nos princípios agroecológicos, visando consolidar práticas educativas de resistência de caráter internacional. Conforme consta na entrevista com o militante Charles Trocate, presente na obra *Práticas Educativas da Via Campesina* (2014):

> Os IALAs surgem como escola de camponeses e para camponeses, numa perspectiva de construção permanente, ele não é uma expressão local, nasce como uma expressão totalizante para debater a agricultura, mas debater a organização das comunidades e debater o uso dos ecossistemas e das biodiversidades em função da necessidade do movimento camponês se reelaborar de maneira permanente. (IVANOSKI, N.M, 2014, p.).

Os IALAs se inserem numa perspectiva desenhada pela Via Campesina em construir uma rede de Institutos de agroecologia[16], propondo realizar processos de formação/ educação política e técnica aos sujeitos inseridos no campo. A ideia de potencializar os espaços de formação junto aos movimentos que compõem a Via

[16] A agroecologia emerge como uma disciplina que disponibiliza os princípios ecológicos básicos sobre como estudar, projetar e manejar agroecossistemas que sejam produtivos e, ao mesmo tempo, conservem os recursos naturais, assim como sejam culturalmente adaptados e social e economicamente viáveis. (ALTIERI, M. 2012, p.105).

Campesina é intensificada significativamente em 2005, quando o governo da Venezuela, o governo do Estado do Paraná – Brasil, a Via Campesina e Universidades brasileiras firmam um protocolo de intenções e compromissos para o desenvolvimento e cooperação dos povos, chamado “Acordo de Tapes”.

As experiências dos IALAs surgem no contexto da Alternativa Bolivariana das Américas (Alba), que tem como principal objetivo integrar diversos países da América Latina e do Caribe, visando tornar equivalente a realidade de cada país Latino Americano e lutando contra a pobreza, a desigualdade social e a toda forma de exclusão social.

Primando pelo diálogo com a diversidade de sujeitos e tendo a realidade como lócus de investigação para transformação social, os IALAs dão a possibilidade de acesso aos camponeses à educação superior. Como resultado dessas iniciativas, em agosto de 2005, é inaugurada, na cidade da Lapa, no Estado do Paraná, a primeira Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), promovendo o curso de Tecnologia em Agroecologia.

Por meio da parceria entre o Instituto Federal do Paraná (IFPR), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a ELLA foi a primeira escola de agroecologia a ofertar para jovens camponeses dos movimentos da Via Campesina um curso técnico em agroecologia de nível universitário.

Posterior à inauguração da ELLA no Paraná, em 2006 criou-se o Instituto Universitário de Agroecologia Latino Americano e nasce a primeira universidade popular Latino Americana de Agroecologia da Via Campesina, nomeada como Paulo Freire, tendo sua matriz na Venezuela e contando com uma infraestrutura com capacidade para 1500 estudantes e que, desde o inicio das atividades do curso de graduação em Engenharia Agroecológica, recebe estudantes de sete países.

De acordo com Judite Stronzake em reportagem publicada na página de internet do MST[17], o Instituto de agroecologia Latino-Americano Paulo Freire “constitui-se como uma ferramenta de formação político- ideológica e técnica dos camponeses e indígenas”.

Das experiências acima mencionadas, a Via Campesina reafirma a importância política da rede IALA e, sob a perspectiva de que essas experiências

[17] STRONZAKE, Judite. MST. IALA: do sonho coletivo à experiência concreta. **MST**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/jornal/291/internacional> Acesso em Janeiro de 2015.

abrangessem a diversidade existente, no segundo semestre de 2008, é criado o IALA Guarani, no município de Villeta, aproximadamente a 30 km de Assunção, capital do Paraguai, que em 2010 promoveu a seleção dos estudantes de sua primeira turma de Engenharia em Agroecologia. Cabe ressaltar que o IALA Guarani surge como um instrumento que possibilitou abarcar os povos tradicionais indígenas.

No ano de 2009, iniciam-se as discussões acerca da criação de um Instituto de Agroecologia que alcançasse o bioma Amazônico; a partir de então é criado em Parauapebas, estado do Pará, o IALA Amazônico. É importante compreender que todo esse processo de criação e consolidação dos IALAs é resultado de uma soma de esforços coletivos que tem por finalidade capacitar e avançar na formação, educação técnica e política da juventude e dos sujeitos das comunidades camponesas, segundo a identidade dos professores e pedagogos dos movimentos sociais.

3.2 O IALA AMAZÔNICO

O propósito de construir um Instituto de Agroecologia que contemplasse o bioma Amazônico e, por sua vez, os nove países quem compõem a região Pan Amazônica (Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, República da Guiana, Suriname e Guiana Francesa) não se resume apenas pela semelhança geográfica que partilham em relação ao bioma florestal amazônico, mas também na realidade comum que vivenciam.

Esses nove países compartilham um território de conflitos que, sob um modelo de desenvolvimento econômico que não leva em consideração as populações tradicionais, suas identidades e sua maneira de produzir, tem seus povos são expropriados de suas terras, privados de se reproduzir de acordo com sua cultura e seus costumes, tudo em prol da exploração desenfreada dos recursos naturais.

> O IALA Amazônico visa articular os movimentos sociais, universidades, pesquisadores, comunidades e os povos originários destes nove países que possuem traços e características amazônicas em comum, aproximando suas culturas e lutas de resistência, fortalecendo assim o combate à exploração, ao

> extrativismo, ao agronegócio e a hegemonia do capital, tão presentes no cenário amazônico (IVANOSKI, 2014, p.89).

Muitos nem imaginam, mas no cenário amazônico prepondera o mercado ilegal de terras, o monocultivo, o latifúndio, a pecuária, a exploração de madeira e minérios, a implantação de complexos projetos de hidroelétricas e hidrovias. Essas ações são dia a dia expandidas e todos esses fatores têm colocado em risco os territórios das comunidades indígenas e camponesas da região. É nesse contexto de disputa e de extração da essência amazônica que o IALA Amazônico está inserido, propondo uma nova maneira de construir formas alternativas de desenvolvimento, que contemplem as populações tradicionais da Amazônia.

Além da especificidade do bioma amazônico, este Instituto possui uma característica extremamente interessante no que concerne ao seu espaço físico, pois, para concretizar a proposta de ser uma Universidade Campesina, o IALA Amazônico teria que buscar uma infraestrutura equivalente a essa perspectiva. Entretanto, para isso se consolidar seria necessário apresentar um projeto para, posteriormente, captar recursos do BNDES (Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social).

Tal proposição foi colocada em questão e analisada por todos os professores e participantes da primeira turma de especialização – tratava-se do financiamento de uma estrutura completa e permanente, desde a parte administrativa, pedagógica e agrícola. Diversos questionamentos surgiram em torno de tal proposta e, por meio do diálogo entre os sujeitos, houve o entendimento de que o que era realmente necessário para avançar na materialização da concepção do IALA Amazônico não era a construção de uma estrutura pronta e acabada, mas sim a vivência, a experiência e, sobretudo, o trabalho coletivo.

Desse modo, foi se estabelecendo uma leitura de que todos os limites e dificuldades encontrados no decorrer do curso poderiam transformar-se em processos formativos. Definiu-se então o IALA enquanto ponto de convergência de experiências; essa concepção mobilizou os passos iniciais e experimentais na construção das estruturas do IALA Amazônico que passou a utilizar a permacultura[18] como prática alternativa. Assim sendo, baseado nessas experiências de construção

[18] A Permacultura foi criada nos anos 70 na Austrália, por Bill Mollison e David Holmgren e consiste no planejamento e execução de ocupações humanas sustentáveis, unindo práticas ancestrais aos modernos conhecimentos das áreas, principalmente, de ciências agrárias, engenharias, arquitetura e ciências sociais, todas abordadas sob a ótica da ecologia.

coletiva, inspirados pelas reflexões e práticas da permacultura é que a concepção e edificação da infraestrutura do Instituto passaram a ser consideradas como uma construção permanente.

O IALA Amazônico está localizado no assentamento Palmares II, a aproximadamente vinte quilômetros da cidade de Parauapebas, região sudeste do estado do Pará. O assentamento Palmares II é fruto de uma ocupação realizada na década de 1990, liderada e coordenada pelo MST e atualmente possui 15.848,922 hectares de extensão, com 517 famílias assentadas que correspondem a aproximadamente 4.400 pessoas no assentamento.

Totalizando uma área de 25 hectares doada pelas famílias do assentamento Palmares II, o IALA Amazônico teve como marco de sua construção o ato de lançamento da pedra fundamental, que ocorreu em 26 de Janeiro de 2009.

Do ponto de vista geográfico, o local em que o IALA Amazônico está situado é muito distante de outros estados brasileiros e dos países que fazem parte da Pan-Amazônia, contudo, para Via Campesina, esse local é cheio de significados e é estratégico pelas contradições latentes que existem nessa região, por conta da ebulição permanente e pelas disputas de projetos antagônicos. Nas palavras de Trocate (2014) “por isso que o IALA está no assentamento Palmares, é talvez o mais significativo e mais expressivo assentamento do MST do Brasil na Amazônia” (IVANOSKI, N.M, 2014, p.84).

Nesse sentido, ao adentrar e conhecer o espaço físico do IALA Amazônico imediatamente foi possível perceber a expressividade de sua localização e, de modo concomitante, compreendê-lo enquanto processo de construção permanente, uma vez que cada sujeito que adentra ao espaço e participa das atividades assinala suas impressões e deixa sua marca, seja ele aluno, professor ou integrante do movimento.

A localização estratégica e de fronteira em que o IALA Amazônico se insere reporta a ideia de que o IALA não é meramente uma estrutura física, mas sim um campo político, filosófico, pedagógico e prático de luta e de resistência, o que se deve, principalmente, ao fato de ele estar localizado numa região onde ocorreram vários massacres devido ao enfrentamento e as disputas tanto políticas, quanto ideológicas. Estar assentado numa região fronteiriça e relacionar-se com países que também estão em contradição com o capital gera um universo de possíveis aliados, possibilitando uma resistência mais efetiva.

Entretanto, esta localização demanda alguns desafios para consolidação do IALA Amazônico, um deles diz respeito à própria brigada permanente, que, em outras palavras, significa a formação de um coletivo de profissionais militantes para atuar no IALA Amazônico permanentemente. O instituto precisa desses profissionais para atuar e desenvolver as mais diferentes tarefas, claro que no decorrer dos cursos todos participam das tarefas de manutenção do espaço, todavia é necessário um coletivo permanente que esteja disposto a transformá-lo num organismo vivo[19] em que todos cumpram suas funções sem perder de vista a totalidade do espaço em que estão inseridos.

Muitos são os conflitos e obstáculos, no entanto muitas são as conquistas para o campesinato local, que, mesmo com todas as dificuldades, transformou a região sul e sudeste do Pará na área de maior densidade de assentamentos no país. Esse território, palco de intensas lutas e conquistas, favoreceu a materialização dos objetivos do IALA Amazônico que, sempre considerando os saberes amazônicos, surge com os seguintes objetivos específicos:

> a) formar técnicos-pedagogos dos movimentos sociais do campo em agroecologia, para contribuírem para a organização do campesinato e da classe trabalhadora latino-americana, na busca da promoção de projetos de desenvolvimento mais condizentes com a sócio-diversidade da Amazônia, tendo como referência a agroecologia na geração de formas sociais de cooperação do trabalho;
> b) Ser uma ferramenta de luta política e prática de construção da soberania alimentar e energética na região amazônica;
> c) Contribuir diretamente para a execução de uma política ampla de reabilitação da diversidade florestal / ambiental, promovendo dinâmicas transitórias de valorização e aprimoramentos tecnológicos, rejeitando a hegemonia da matriz tecnológica convencional, tendo como protagonistas as comunidades camponesas e as demais variações da agricultura familiar amazônica;
> d) Construir alianças políticas, pedagógicas e escolares com as Universidades, escolas, entidades ambientais e organizações sociais do bioma amazônico (UFPA[20], 2010, p.5).

[19] "Os princípios da pedagogia de Anton Smiónovitch Makarenko (1888-1939) resultam particularmente das experiências pedagógicas, visando a formação humana de jovens delinquentes desenvolvidas com maior amplitude na Colônia Gôrki [...] marcando a conquista de novas fases de desenvolvimento dialético da coletividade" (LUEDEMANN, 2002, p. 119).

[20] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico:** Curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Pan-Amazônia**,** Marabá, 2010. p 1- 45. Em 05/06/2013, através da Lei n° 12.824, o Campus de Marabá da Universidade Federal do Pará – UFPA transformou-se na sede da recém criada, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

Nos moldes de uma universidade camponesa, o IALA Amazônico desenvolve processos e práticas educativas de caráter formal e não formal em agroecologia. Mais do que teoria, a técnica agroecológica assume dois enfoques fundamentais para os camponeses: a busca por soluções técnicas e produtivas locais e na luta contra hegemônica por um projeto de desenvolvimento sustentável, popular e emancipatório. Sendo assim, o IALA Amazônico constitui-se concomitantemente enquanto instrumento de resistência política e pedagógica.

No concernente ao aspecto político, o IALA Amazônico permitiu construir o entendimento de que a Amazônia é alvo do grande Capital e que o discurso político desenvolvimentista só provoca a espoliação da natureza e dos povos nativos. Esse entendimento possibilitou o enfrentamento popular que assumiu uma postura de intolerância a este cenário.

Em relação ao aspecto pedagógico, no intuito de elevar o nível de escolarização dos sujeitos do campo, o instituto buscou desenvolver experiências e práticas educativas que fortalecessem o reconhecimento dos saberes tradicionais do campesinato. Dessa forma, mediante a relação consolidada entre movimentos sociais camponeses e a universidade, foi possível intensificar as articulações em prol da construção de uma aliança permanente entre o IALA Amazônico e a Universidade para que, assim, os sujeitos envolvidos nas lutas de resistência na Pan-Amazônia também se articulem por meio dos processos formativos.

3.2.1 Relação IALA Amazônico e Universidade: Organização dos cursos Formais

Pensar em transformações sociais a partir da realidade Amazônica, consolidar uma escola camponesa de resistência ao capitalismo, aliando o conhecimento sistematizado e institucionalizado da Universidade ao conhecimento camponês e seus saberes históricos, é o que torna possível a concepção e a construção do IALA Amazônico.

Para tanto, a consolidação de uma aliança entre os nove países que compõem a Pan-Amazônia e compartilham da mesma realidade é fundamental para quebra do isolamento das lutas de resistência.

Mesmo antes da idealização do IALA Amazônico, a relação entre professores e pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA/UNIFESSPA) e os movimentos sociais do campo já existia. No ano de 1999, o processo de aproximação entre as duas partes possibilitou uma parceria institucional através de projetos no âmbito da educação do campo. De acordo com o que consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Pan-Amazônia da UFPA:

> Os colegiados do curso de Pedagogia, Ciências Agrárias e Letras, tem realizado desde 1999 um conjunto de ações de educação do campo financiadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)/ Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), via o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), voltados ao atendimento da demanda educacional das populações campesinas moradoras de assentamentos da reforma agrária. (UFPA, 2010, p. 9).

Ou seja, toda experiência construída da parceria entre os movimentos sociais e a Universidade contribuiu para consolidar o movimento camponês e fortalecer sua identidade própria, fazendo com que a região se tornasse referência no que tange o debate acerca da educação do campo. Essa aproximação estimulou e oportunizou a oferta de cursos formais para a comunidade camponesa do Assentamento Palmares II, que mesmo antes da concepção do IALA Amazônico já eram desenvolvidos. Para melhor ilustração, segue abaixo os cursos ofertados:

CURSO	ANO
Projeto de Formação/ Escolarização em Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries);	1999
Projeto de Escolarização/Formação em Ensino Médio Magistério;	2001
Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos;	2001
Projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico (1ª Turma);	2003
Projeto de Alfabetização/Escolarização em Ensino Fundamental (1ª a 4ª série);	2004

Projeto de Formação em Nível Superior em Agronomia;	2004
Projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico (2ª Turma);	2006
Projeto de Formação em Nível Superior Curso de Pedagogia;	2006
Projeto de Formação em Nível Superior Curso de Letras;	2006
Curso de Graduação de Licenciatura Plena em Educação do Campo;	2009
Especialização em Currículo, Letramento e Cultura.	2009
1º Curso de Especialização em Residência Agrária: Educação do Campo, Agroecologia e Questão agrária na Amazônia (IALA Amazônico);	2011
2º Curso de Especialização em Residência Agrária: Educação do Campo, Agroecologia e questão agrária na Amazônia (IALA Amazônico).	2013

Fonte: UFPA, 2010, organização dos pesquisadores.

Todos esses projetos destacados têm, no conjunto de suas ações, para além da educação formal, uma proposta que busca contribuir com a produção e com as experiências para fortalecer o desenvolvimento da agricultura camponesa da região.

A relação entre Movimentos Sociais e Universidades foi de suma importância, pois, dentre as várias contribuições resultantes dessa união, podemos destacar três pontos positivos. Primeiramente, essa relação histórica permite ampliar as iniciativas camponesas contra hegemônicas; em segundo, ela permitiu aos movimentos sociais uma inserção dentro de um espaço institucional; e terceiro, não menos importante, porque tal parceria proporcionou uma educação direcionada, especificamente, para os próprios sujeitos do campo.

Por meio de todo o acúmulo conquistado e da parceria entre os movimentos sociais articulados, a Via Campesina, especialmente o MST, e a comunidade acadêmica foi que se iniciou a primeira turma do curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônica, dando início aos processos de formação do IALA Amazônico, objeto de análise aqui proposto.

Nesse sentido, o IALA Amazônico é um espaço de formação e ao mesmo tempo de escolarização dos camponeses, os processos educativos e as experiências formativas se dividem em cursos formais (pós-graduação) e cursos não formais (atividades políticas, cursos livres, trabalho voluntário, encontros e trocas de experiências).

3.2.2 Organização do curso de Especialização em "Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia".

Como exposto, a idealização do IALA Amazônico ocorreu em 2009, todavia, seu projeto só ganha perspectiva em 2011, quando a parceria com a Universidade é consolidada e o primeiro curso, em nível de especialização, é iniciado. Assim, pautado nos princípios, diretrizes e metodologia do Programa Residência Agrária[21], iniciam-se as atividades da primeira turma do curso, que contou com 28 educandos e educandas oriundos do Pará, Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Rondônia, Equador e Colômbia.

Atualmente, o Instituto está atendendo os educandos da segunda turma de Especialização, que iniciou suas atividades no ano de 2013, formada por profissionais militantes de diversas regiões do Brasil como Pará, Maranhão, Tocantins, Rondônia, Paraná e São Paulo.

Inspirados nas temáticas do curso, os educandos e educandas organizam-se em dois Núcleos de Base e, para garantir a organicidade das etapas do curso, também são criadas equipes setoriais: Saúde, Produção e Infraestrutura, Mística e Cultura, Comunicação e Memória.

Em relação à composição do curso, Cesar[22], coordenador do MST Pará, afirma que são três os limites que demonstram o porquê de o IALA Amazônico ter optado por iniciar seus processos formativos com o curso em nível de Especialização: o primeiro limite é devido a sua localização, por conta disso há a

[21] É um projeto em parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que tem como objetivo apoiar e promover a formação em áreas de agricultura familiar e de reforma agrária.

[22] Os nomes são fictícios. Cesar é militante e coordenador do MST Pará, tem uma intensa atuação política na região e muito contribui para consolidação do IALA Amazônico.

expectativa de que haja articulação entre as organizações dos países que compõem a Pan-Amazônia, uma vez que nos demais países que a compreendem não houve avanços significativos em propostas educacionais para o campo, como ocorreu no Brasil com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ou seja, para ser um Instituto Latino Americano precisa da presença dos sujeitos Amazônicos, porém não há equivalência de escolarização entre estes.

No intento de consolidar a articulação pela Pan-Amazônia, o segundo limite é a inserção da língua espanhola como recurso de comunicação. Já o terceiro limite, que é também um desafio, refere-se ao nível de formação ofertado – para conseguir incluir aqueles sujeitos que ainda não possuem graduação, o IALA Amazônico tem a projeção de ofertar um curso de nível médio em agroecologia e cursos de graduação na área de agronomia.

O curso em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia atende profissionais militantes de Movimentos Sociais que, articulados a Via Campesina da América Latina, deram materialidade necessária ao processo de implantação do IALA Amazônico, sobretudo através das práticas de cuidado e de manutenção do espaço.

O processo seletivo do curso em destaque segue os critérios e as diretrizes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que são: ser beneficiário da Reforma Agrária[23], ter participado em pesquisa ou estágio em áreas de assentamento ou trabalhar nos assentamentos da Reforma Agrária. Todavia, para inscrição dos alunos há uma exigência específica: a elaboração de um memorial que relacione a história de vida do candidato (a) com a realidade sociopolítica, econômica e cultural da Pan-Amazônia (UFPA, 2010, p.41).

Deste modo, o público alvo do Instituto são os estudantes residentes da Região Pan-Amazônica que envolve o Brasil e os outros 8 países detentores do território que abrange o bioma Amazônico. Conforme estabelece o PPP:

> [...] as áreas selecionadas para fazer parte do projeto estão diretamente ligadas aos locais onde há a organização política da Via Campesina e a vivência dessas questões. Estão localizados na Amazônia Legal e envolvem os estados do Pará, Maranhão, Tocantins, Rondônia e Roraima, além de mais cinco países, a saber:

[23] A Reforma agrária é o conjunto de medidas para promover a **melhor distribuição da terra**, mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de **justiça social,** desenvolvimento rural sustentável **e aumento de produção** (Estatuto da Terra - Lei nº 4504/64).

> Colômbia, Equador, Venezuela, Peru e Bolívia busca-se selecionar um contingente de 50 educandos (as) dos referidos estados e países da Pan-Amazônia (UFPA, 2010, p.12-13).

A organização do curso funciona em regime de alternância[24] e, em vista disso, a carga horária do curso é composta, simultaneamente, por atividades realizadas no Tempo/Espaço Universidade e no Tempo/Espaço Localidade, tais períodos são compreendidos como tempos contínuos do processo formativo.

Do ponto de vista do plano de execução metodológica da proposta, ela está organizada da seguinte forma: o tempo/espaço Universidade será em regime presencial no IALA Amazônico, esse tempo será dedicado à compreensão dos conceitos que envolvem o programa do curso e serão apresentados os referenciais teóricos elaborados pelos educandos em forma de seminário.

O tempo/Espaço Localidade acontecerá nas comunidades de origem dos educandos e educandas; é o momento no qual é possível realizar coleta de dados, vivenciar experiências junto às comunidades e refletir sobre as possibilidades da ação pedagógica no desenvolvimento das comunidades camponesas.

Isto posto, o curso fundamenta sua proposta metodológica a partir de três princípios pedagógicos: (i) alternância; (ii) pesquisa e trabalho como princípios educativos; (iii) relação teoria e prática. Como se pode perceber mais claramente no quadro abaixo:

[24] Diz respeito aos tempos e espaços educativos, pela adoção da metodologia da alternância na organização dos cursos de nível médio e superior. Os tempos educativos divididos em dois períodos – ***tempo escola e tempo comunidade*** – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social.

CICLOS	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	TOTAL CH Tempo Universidade
1º CICLO	1. 02 Seminários Temáticos Teórico-Conceituais: (i) Questão Agrária, Estado, Sociedade, Movimentos Sociais e Educação do Campo na Amazônia – 8h; (ii) Mineração,Trabalho, Agroecologia na Amazônia – 8h; 2. Aulas Teórico-Conceituais – 80h; 3. Definição das temáticas de Pesquisa – 40h.	*1. Visitas Técnicas e Práticas de Campo:* (i) Visita FLONA Carajás, Mosaico de Unidades de Conservação de Carajás/APA do Igarapé-Gelado – 24h; (ii) Visitas às Experiências Regionais Inovadoras no campo Agroecológico da produção e do processamento agroindustrial – 20h; (iii) Visita aos assentamentos e acampamentos da região – 8h	136h (Teoria) 52h (Prática/campo)
2o CICLO	I) Seminários Temáticos de Apresentação dos referenciais teóricos adotados e problematização das temáticas de pesquisa – 80h; II) Aulas Teóricas – Metodologia de Pesquisa e Epistemologia – 40h; III) Preparação do exercício de pesquisa-disgnóstico para as localidades selecionadas – 40h; IV) Sistematização dos dados das pesquisas realizadas e Construção de um Plano de Intervenção Coletivo – 40h.	I) Pesquisa-Dianóstico nas localidades selecionadas – Assentamento Palmares II, Acampamentos, Entorno e Outros Assentamentos– 80h	200h (Teoria) 80h (prática/campo)
3º CICLO	I) Seminário de Apresentação dos artigos individuais pesquisa – 40h; II) Preparação do Plano de Intervenção – 40h III) Encaminhamentos e Orientações para finalização dos relatórios individuais – 40h	I) Implantação do Plano de Intervenção – IALA – 80h	120h (Teoria) 80h (Prática/campo)

Total CH	456h (teoria) + 212h (Prática/campo) = **TOTAL CH Curso Tempo/Espaço Universidade – 668h**

Quadro 1: Carga Horária e Atividades Curriculares Pedagógicas do Tempo/Espaço Universidade (UFPA, 2010, p.37-38).

A alternância dos tempos e espaços é extremamente relevante para romper com o pensamento comum e fragmentado de que o tempo escola é aquele em que se aprende a teoria e o tempo localidade é aquele em que se aprende na prática. Através da alternância, é possível fazer com que a realidade camponesa seja um ponto de partida tanto para despertar questões para o curso quanto para confrontar as teorias e experiências.

Para orientar o percurso formativo, a proposta pedagógica da especialização foi projetada a partir de três eixos temáticos: Questão Agrária, Estado e Sociedade, Agroecologia e Educação do Campo, os quais estruturados em tópicos teóricos e práticos associam-se a diversas atividades pedagógicas como seminários, aulas teóricas, pesquisas de campo, vivência em comunidades e criação de projetos.

	Eixo I - Questão Agrária, Estado e Sociedade	**Eixo II – Agroecologia**	**Eixo III - Educação do Campo**
Disciplinas de referência	- Economia política; - História; - Desenvolvimento regional;	- Sistemas agrários e de produção agropecuários; - Agronomia;	- Filosofia; - Epistemologia; - Pedagogia ;
Tópicos teóricos a serem abordados	- Capitalismo e questão agrária; -História Social e Econômica da Amazônia; - Teorias do (sub)desenvolvimento;	-Funcionamento de estabelecimentos familiares de produção rural; -Economia camponesa e dos sistemas agrários amazônicos; -Inovações tecnológicas agroecológicas na Amazônia;	- Descolonização de saberes; - Educação do campo; - Diálogo e Troca de saberes;

Atividades práticas a serem executadas	- Pesquisa-diagnóstico sobre os assentamentos e suas populações; - Estudo da materialização de projetos antagônicos de desenvolvimento e dos conflitos por eles gerados.	-Pesquisa- diagnóstico sobre agricultores inovadores e suas inovações agroecológicas no nível do estabelecimento rural; - Experimentação de processos agroecológicos.	-Pesquisa diagnóstico sobre processos de educação escolar e não escolar no campo Amazônico; -Vivência e experimentação desses processos em ambientes escolares e não escolares.

Quadro 3: Organização curricular do curso. Fonte: UFPA, 2010, p.19

Como podemos perceber, o conteúdo do curso não está pautado em disciplinas, o que fundamenta o caráter interdisciplinar da proposta curricular. São dois anos de intenso processo de formação ajustados numa proposta que possibilita uma matriz de atividades diferenciadas e articuladas que vão muito além dos currículos organizados por disciplinas. Para Etges (1993, p.18), "a interdisciplinaridade é o máximo da exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas, acima de tudo é o principio da criatividade e da diversidade".

Assim, os processos formativos interdisciplinares do curso viabilizam a sobreposição entre as fronteiras de conhecimentos, num ambiente de união entre os eixos temáticos que não abandona as múltiplas determinações que os constituem.

Norteado por uma formação que não parte do zero, mas das experiências e vivências históricas dos sujeitos, os processos formativos são estruturados com vistas a garantir a formação técnica, política e a qualificação daqueles que nela participam.

3.3 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS QUE INTEGRAM O IALA AMAZÔNICO

Até o presente momento, vimos a idealização, o desenvolvimento e a consolidação dos processos educativos formais que compõem o IALA Amazônico. No capítulo anterior, discorremos acerca dos elementos que envolvem os processos

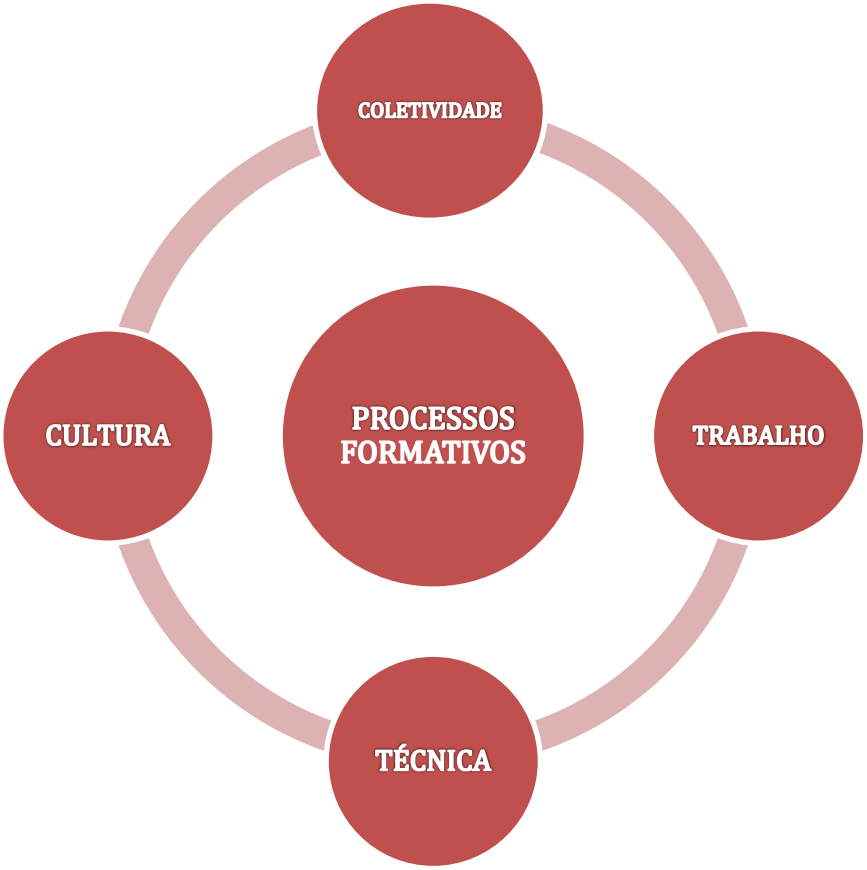
formativos do homem, reconhecendo a educação como um processo social que advém das próprias relações e experiências que a constituem.

Todavia, por razões que se conectam mais com os ideais da ideologia vigente, qualificar os conhecimentos e certificar os jovens camponeses e camponesas de maneira formal e institucionalizada se torna, sem sombra de dúvidas, indispensável. Ainda assim, percebemos nos processos de formação no IALA Amazônico o envolvimento de princípios que vão além do saber sistematizado dentro desse sistema.

Como parte do processo de formação, tem-se o movimento social enquanto fenômeno educativo e, em outras palavras, as práticas dos movimentos sociais, tidas como educação não formal, são associadas ao conteúdo programático do curso com vistas à promoção da qualidade do ensino. Deste modo, o IALA Amazônico é um espaço de formação humana e escolarização dos camponeses, é um espaço de convergência, de produção de novos conhecimentos que propõe elevar as condições dos sujeitos que estão em luta.

Com a finalidade de compreender a totalidade dos dados e informações, no decorrer da visita ao IALA Amazônico foram efetuadas entrevistas com os sujeitos que lá estavam, participando dos processos de formação da segunda turma do curso de Especialização. A interação com os sujeitos e a vivência junto às atividades possibilitou a sistematização e a percepção de alguns princípios educativos que compõem a proposta pedagógica incorporada e aplicada no IALA Amazônico.

Tais princípios apontam para o caráter formativo que decorre das experiências históricas, os quais envolvem a **coletividade, o trabalho enquanto princípio educativo, a técnica e a cultura.** Uma engrenagem composta por princípios educativos e sociais que convergem com a própria metodologia do curso.



Esquema 01. Processos formativos do IALA Amazônico.

O contato com os professores, coordenadores, educandos e educandas e toda equipe da brigada do IALA Amazônico oportunizou o acesso a uma gama de informações a respeito dos processos formativos que lá correm e que serão expostas nas linhas que se seguem.

Quanto às formas de cooperação propostas pela Via Campesina, temos a coletividade como prática de vida e de trabalho em conjunto. Dessa maneira, os processos formativos são vivenciados em diferentes ocasiões, porém decorrentes de uma **coletividade** que está vinculada ao próprio movimento social, sujeito coletivo que é também o grande educador. “Numa coletividade verdadeira, todos são, em seu tempo, educadores e educandos, porque todos fazem parte do processo de aprender e reaprender a ser humano” (CALDART, 2003, p.57).

No IALA Amazônico, existe a concepção de que aprender e ensinar na coletividade potencializa o próprio ser. Cada ação intencional gera um processo educativo que, através da coletividade, conduz o ensinamento de que ninguém aprende sozinho, sendo na relação com os outros que as pessoas se educam.

Nesse sentido, João[25] afirma que no IALA Amazônico “as práticas educativas são enraizadas na coletividade onde todos têm atribuições e responsabilidades, esse processo é também formativo [*sic*]”.

Por isso, a constituição da coletividade é entendida como parte fundamental na formação dos sujeitos, uma vez que os valores que sustentam a proposta formativa estão centrados no coletivo e não no indivíduo.

Diferentemente das práticas educativas que permeiam a sociedade capitalista, no IALA Amazônico estas se aliam aos fundamentos do **trabalho** como processo formativo. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p.18) “o trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio *ético político*”. Nessa concepção, o trabalho forma os sujeitos para exercerem uma leitura crítica do mundo, construindo assim a emancipação humana.

O trabalho é a categoria que mais profundamente marca as características de cada pessoa, pois se vincula à própria maneira de ser dos seres humanos, sendo uma ação necessária à produção material da existência humana, mas, ao mesmo tempo, potencialmente pedagógico à medida que enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e das diversas dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, sua ideologia, etc.

Subsidiando o percurso formativo de uma maneira geral, o trabalho é vinculado às questões que permeiam a vida dos sujeitos, um exemplo é o fato de que no IALA Amazônico, por ser um espaço em construção, cada atividade prática proporciona a melhoria das condições estruturais do instituto, bem como possibilita a construção coletiva e a troca de experiências entre os participantes.

A formação dos homens não pode estar desvinculada do conjunto de vida e dos problemas, mas, ao contrário, deve colaborar para solução destes através de processos educativos voltados ao exercício de ações concretas.

Posto isso, os sujeitos que participam dos processos formativos no IALA Amazônico adquirem um conhecimento de mundo a partir da realidade histórica em que estão inseridos, tais como os conhecimentos específicos necessários à

[25] ENTREVISTA, João – Professor do curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia – IALA Amazônico.

correlação entre as práticas educativas e as lutas sociais. Tal proposição pode ser fundamentada nas palavras da educanda:

> Nosso trabalho está vinculado com a transformação social que queremos, quando digo nosso trabalho estou dizendo todas as atividades que desenvolvemos aqui no IALA, acho que todas as leituras que fazemos, todas as práticas que desenvolvemos são para esse fim". (Informação Verbal)[26]

Transformar a realidade não é algo simples, mas uma das propostas formativas da Via Campesina para ruptura com o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo é a **técnica** de uma agricultura de base Agroecológica. Não apenas uma ruptura em relação à matriz tecnológica e produtiva, mas também aos próprios paradigmas que a sustentam.

Através dos pressupostos teóricos e metodológicos da classe trabalhadora, o IALA Amazônico busca constituir uma política de formação desde a base social. Os processos formativos em agroecologia, ofertados na modalidade de educação formal e não formal, visam a construção de um projeto educativo emancipatório vinculado à realidade camponesa.

Com o propósito de conhecer e reconhecer o campesinato como sujeito ativo no desenvolvimento rural, a técnica agroecológica vincula-se, intimamente, aos processos formativos dos educandos e educandas, que têm nas experiências agroecológicas amazônicas um compromisso verdadeiramente sustentável. Como destaca Silva (2014, p.32):

> [...] o trabalho como princípio educativo, propôs uma discussão de princípios, conceitos e técnicas da agroecologia e sua aplicação prática no próprio instituto, contribuindo com os educandos para a compreensão de se dominar os fundamentos e práticas agroecológicas, e de poderem produzir suas próprias técnicas e com isso, através do trabalho, caminharem rumo à emancipação.

Percebemos que o trabalho como princípio educativo vincula-se à técnica agroecológica na elaboração e na construção de práticas educativas com vistas à apropriação do conhecimento histórico, científico e técnico. Como um dos objetivos específicos, a técnica agroecológica se apresenta como proposta pedagógica do

[26] ENTREVISTA, Josiane – Educanda da segunda turma do curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia – IALA Amazônico.

curso de especialização que, de acordo com seu projeto político pedagógico propõe: “constituir um espaço de experimentação agroecológica no Assentamento Palmares II, no município de Parauapebas – PA, e seu entorno” (UFPA, 2010 p.12). Muito mais que práticas agrícolas sustentáveis, a agroecologia é uma técnica de contraposição ao modelo neoliberal, é uma postura política e educacional de conscientização e defesa da vida.

A técnica agroecológica fundamenta-se em um conjunto de conhecimentos totalmente atrelados aos saberes tradicionais dos povos do campo, justamente por isso, enfatiza a capacidade produtiva das comunidades locais e seus processos de experimentação.

Nesse sentido, os processos formativos no IALA Amazônico são respaldados também por elementos culturais, dado que os grandes projetos do capital afetam decisivamente as identidades locais, dissolvendo as comunidades e transformando violentamente a **cultura** dos povos camponeses. Por conta disso, existe uma grande preocupação em relação à preservação cultural (valores, comportamentos, símbolos, gestos...) porque esta é uma dimensão camponesa muito forte.

Essa preocupação, tanto com a preservação da memória quanto com o fortalecimento das simbologias de luta permeia todos os processos de formação e de educação desenvolvidos no IALA Amazônico. Enquanto prática, mas também enquanto reflexão teórica, os processos formativos adotam como referência a dimensão cultural, que está relacionada aos traços e marcas do campesinato.

O sentido etimológico da palavra cultura[27] vem do Latim: ato de plantar, cultivar a terra e desenvolver atividades agrícolas. Posteriormente, desenvolveu-se também o sentido de cultivar a mente, os conhecimentos, a memória, a educação e, portanto, a palavra cultura assume um significado simbólico para os camponeses, pois denota tanto o processo de cultivo da terra, quanto a processos históricos, místicos e representativos.

A cultura representa o legado de determinado povo, seja na agricultura, na linguagem, na religião, na técnica, nas expressões artísticas, entre outras; a resistência camponesa “é acima de tudo uma luta em torno de símbolos e significados, uma luta cultural”. (ESCOBAR, 1995, p.167).

[27] Consulta ao dicionário Caldas Aulete. Disponível em: < http://www.aulete.com.br/cultura> Acesso em 12 de Janeiro de 2015.

Partilhando dessa concepção, no IALA Amazônico os processos formativos buscam preservar toda identidade camponesa, garantindo igualmente a defesa dos costumes amazônicos, como expõe a educanda:

> No IALA Amazônico existe a construção e o fortalecimento da identidade camponesa, o constante processo de formação em que estamos inseridos promove e faz a soma dos valores, da memória e da cultura de cada sujeito. Cada um, com sua experiência histórica contribui para perdurar a cultura camponesa. (Informação Verbal)[28]

Deste modo, o IALA Amazônico preocupa-se que seus processos formativos tenham vínculo permanente com a preservação das raízes culturais camponeses, haja visto que tais raízes, produzidas e herdadas culturalmente, são como ferramentas de construção e manutenção da identidade dos sujeitos do campo.

No decorrer da pesquisa, constatamos que os sujeitos não se educam somente na escola, existem outras experiências que, da mesma maneira, produzem ensinamentos. O IALA Amazônico pensa e organiza suas atividades num complexo de formação humana integral em que os princípios educativos e sociais favorecem o fazer educativo à medida que exercitam a interação entre os sujeitos e destes com a realidade, com as contradições e dificuldades encontradas.

Sendo assim, o processo de aprender se entrelaça ao próprio processo de viver e conviver com o meio. Nessa perspectiva, a coletividade, o trabalho, a técnica e a cultura são importantes princípios formativos, pois possibilitam aos sujeitos diferentes momentos como: aulas, seminários, atividades práticas, reuniões, eventos culturais, celebrações entre outros. Estes momentos são conduzidos pela dinâmica do próprio processo formativo que, ao socializar os conhecimentos, promove a troca de experiências de luta e de organização colaborando com um processo formativo emancipatório.

[28] ENTREVISTA, Helena – Educanda da segunda turma do curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia – IALA Amazônico.

3.3.1 Categorias constituintes dos processos formativos emancipatórios

Após dissertar sobre os princípios educativos e sociais que compõem os processos de formação no IALA Amazônico, expostos pela coleta de informações em campo, junto aos sujeitos de pesquisa, a proposta agora é evidenciar a totalidade de categorias que tais princípios representam. Ultrapassando, assim a experiência empírica, somado ao acúmulo da pesquisa aqui exposta, com base documental também e análise de produções acadêmicas vinculadas ao campo de pesquisa, que instrumentalizaram a compreensão de uma formação que vai além de uma atividade educativa pontual. Embasados nos princípios formativos já vistos, e agora articulados teoricamente com categoria de análise, podemos afirmar que o conceito de formação no IALA vai além da compreensão de formação proposta nas instituições educacionais tradicionais.

É perceptível que em dado momento do processo formativo do IALA Amazônico, os princípios educativos e sociais se correlacionam e aos poucos vão tecendo a formação política, técnica, científica e crítica dos educandos e educandas. Portanto, no movimento concreto do real, serão definidas as categorias necessárias à construção de uma educação com vistas à emancipação humana. Dessa forma, para cada princípio educativo e social anteriormente destacado, há uma categoria que representa e sistematiza as características formativas lá vivenciadas.

Para fins de demonstração didática seguem expressas abaixo as categorias aqui definidas:

Esquema 02 – Categorias do Processo Formativo do IALA Amazônico

As categorias: Auto-organização; Omnilateralidade; Trabalho e Práxis evidenciam respectivamente os princípios: coletividade; cultura; trabalho e técnica, que fazem parte de uma proposta educativa que visa superar a prerrogativa de uma educação vinculada à sociedade capitalista. Ao analisar os processos formativos no IALA Amazônico, nos foi possível constatar alguns elementos que apontam para a concepção de formação como materialização de um determinado modo de produção humana ou, como afirma Arroyo, de uma “pedagogia da produção de sujeitos sociais” (1995. p.3).

Um destes elementos é a maneira de estabelecer os tempos e espaços educativos como espaços de auto-organização dos estudantes – no IALA Amazônico a participação ativa dos estudantes tem grande influência pedagógica. É do entrelaçamento das vivências entre cada sujeito que a coletividade é formada, a partir de uma identidade que não é perceptível olhando especificamente para cada pessoa, mas no conjunto das ações, isto é, na produção e reprodução da própria identidade do campo.

Nesse sentido, a auto-organização refere-se a uma categoria do processo formativo em que os alunos, coletivamente, se organizam, interagem, dividem tarefas e responsabilidades, assim, tornam-se também sujeitos de sua própria formação. Na condução desse processo, a coletividade representa um princípio fundamental à **auto-organização**, pois, é por meio dela que os sujeitos, desenvolvem os vínculos de compromisso.

Constituir-se como uma identidade coletiva é um dos elementos teoricamente apontados como específico da definição de um movimento social, todavia a coletividade enquanto princípio organizativo não se resume a um agrupamento de pessoas em torno de interesses em comum. Fazer parte de um coletivo é ter autonomia, mas também responsabilidades, é participar conscientemente da organização de todas as atividades a fim de materializar um novo projeto de formação.

Sob tal aspecto, o educando aponta características por ele percebidas em relação aos processos formativos no IALA Amazônico:

> Como sou militante, sei e conheço como funciona a auto-organização coletiva, mas aqui todos os processos são democráticos, aqui aprendemos a coordenar e ser coordenado eu diria que a pedagogia do IALA é a pedagogia da participação, onde todos aprendem e ao mesmo tempo ensinam. (Informação Verbal)[29]

Desta maneira, diferentemente dos processos formais que inibem a participação dos alunos e professores e consideram a individualidade um componente necessário ao pleno desenvolvimento humano, na proposta formativa do IALA Amazônico, a aquisição dos conhecimentos necessários à formação se articula com a materialidade da vida social, isto é o desenvolvimento coletivo.

> O “coletivo” é um “organismo vivo” colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. é um conjunto finalizado de indivíduos “ligados entre si” mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho coletivo. (CAMBI, 1999, p.560)

Através do trabalho coletivo, a auto-organização conduz a um maior envolvimento de todos que participam dos processos formativos. Um exemplo de

[29] ENTREVISTA, Marcos - Educando da segunda turma do curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia – IALA Amazônico.

como a categoria auto-organização é desenvolvida no curso de Especialização do IALA Amazônico é o revezamento das atividades educativas em Núcleo de Bases: Semente, Cararaú e Maria José. Estes Núcleos de Base garantem o funcionamento e o cumprimento das decisões coletivas e fortalece a consciência organizativa e a participação de seus integrantes, incluindo a organização e manutenção do espaço.

Assim, todos os sujeitos, num determinado momento, participam de todas as experiências, e cria-se com isso um ciclo formativo que, para Regina[30] "é a riqueza do processo formativo, na coletividade cada um faz um pedacinho. Há a contribuição e a responsabilidade do trabalho em coletivo, de alguma maneira, todos colaboram e todos recebem essa colaboração". Durante o processo de formação no IALA Amazônico, todos os envolvidos desempenham e ocupam, na medida do possível, todas as atividades e funções referentes à manutenção e ao desenvolvimento dos processos formativos e isso somente é possível por meio da auto-organização.

No ensejo de construir uma prática pedagógica baseada na auto-organização coletiva, Makarenko defende que:

> A coletividade é um complexo de indivíduos que tem um objetivo determinado, estão auto-organizados e possuem organismos coletivos. São conscientes, devem discutir esses projetos e se responsabilizar por ele, passo a passo. (MAKARENKO apud LUEDEMANN, 2002, p. 151)

Nesta perspectiva, ao contrário da educação na sociedade capitalista, a auto-organização dos educandos é coletiva, surge com base nas necessidades concretas e atribui responsabilidades a todos. Assim, a categoria auto-organização figura como uma ação coletiva que possibilita processos formativos baseados em responsabilidades mútuas, o que permite aos educandos e educandas compreender seu papel e sua parcela de contribuição na luta pela transformação social.

Todas as políticas de formação traçadas pela Via Campesina estão vinculadas às estratégias da própria organização que, por sua vez, possui caráter de classe; isso se expressa tanto no papel que a formação assume enquanto espaço de teorização e prática reflexiva quanto na dedicação dada à construção dos próprios cursos, atividades, Institutos e escolas. Como uma "*oficina de formação*

[30] ENTREVISTA, Regina – Educanda da segunda turma do curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia – IALA Amazônico.

humana" (CALDART, 2003, p.58) em que o processo formativo alia-se ao processo de desenvolvimento humano em todas as práticas sociais.

Sem mais delongas, poderíamos dizer que essas práticas educativas se assentam nos princípios da formação omnilateral que, na direta acepção da teoria marxiana significa: uma educação que alcance as várias dimensões da pessoa humana.

Portanto, a categoria **omnilateralidade** refere-se a um processo educativo que integra "as várias dimensões da vida humana", que por sinal o modo de produção capitalista esmera-se por separar. Assim, a formação omnilateral se opõe a uma formação unilateral que se preocupa somente com uma dimensão da pessoa, por exemplo, só o raciocínio, só atividades manuais, só aspectos políticos, ou só os culturais. Na formação unilateral, geralmente, algumas dimensões não são desenvolvidas e de acordo com Caldart[31](2005, p.163) a pessoa se torna "um poço de incoerências", pois não possui uma postura ajustada, bem definida em relação a todas suas concepções de mundo.

Em defesa da formação omnilateral de homem, o IALA Amazônico, busca o desenvolvimento integral dos educandos e educandas em cada prática, trabalhando as várias dimensões da pessoa, como constata Rosana, educanda do curso:

> A gente está o tempo todo se formando, o tempo todo entendendo melhor o mundo, é um movimento que todo ser humano faz. Uns com mais consciência, procurando mais fontes, mais curioso, acho que o tempo todo da vida somos demandados por problemas e temos que solucionar. Acho que isso vai contribuindo para o desenvolvimento como um todo, e então pra mim formação é esse processo. (Informação Verbal).[32]

Essa concepção destaca que no IALA Amazônico as atividades levam em conta o conjunto das dimensões da formação humana, pois não existe um momento ou um lugar específico para que haja formação, em todo tempo, em todas as atividades existe a articulação de saberes.

As dimensões formativas omnilaterais estão relacionadas ao conjunto de experiências e práticas sociais, como uma matriz pedagógica que se realiza

[31] Caderno de Educação nº. 13 – Edição Especial – Dossiê MST ESCOLA – Documentos e estudo 1990-2001. Setor de Educação do MST. 1ª edição. Agosto de 2005.

[32] ENTREVISTA, Maria – Educanda do curso de Especialização em Educação do campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia.

essencialmente misturada às demais. Assim, a política; a moral; os valores; a técnica; a cultura; a religião; entre outras configuram dimensões com pesos pedagógicos distintos e que, aos poucos, vão constituindo um modo próprio de vida. Para Raymond Williams (1969), este modo de vida possui um eixo integrador, pois articula todos os costumes de determinada cultura.

Todas essas dimensões contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos em todas as potencialidades e sentidos. Sobre isso, Marx e Engels argumentam que "[...] o homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana [...]" (MARX 1978, p.238). Ou seja, é o homem que tem necessidade da cultura, compreendida como tudo aquilo que as sociedades produzem para manifestar o jeito de viver, de entender e de idealizar o mundo.

A cultura promove a reflexão sobre o papel socializador da educação, aqui entendido como reprodução das relações de dominação ou de emancipação social. Esse tipo de reflexão nos leva a pensar que todas as ações educativas promovem a imersão dos sujeitos num determinado mundo cultural, nas palavras de Freire (1987, p.68) "as pessoas se educam entre si mediatizadas pelo mundo" o que significa dizer mediatizadas pelo modo de vida em que as relações são configuradas.

Vivemos numa constante manifestação de expressões culturais em que a educação, além de processo de produção de conhecimentos, é também processo de formação cultural. Desta maneira, queremos com isso evidenciar especificamente o papel que cabe aos processos formativos na construção e reconstrução da identidade cultural camponesa, uma vez que educar para transformação requer processos formativos vinculados à identidade de classe social, que seja organicamente ligada à dinâmica interna do movimento social, numa verdadeira ação educativa (MST, 1999).

O IALA Amazônico, por meio de experiências concretas, busca formas distintas de preservar os saberes e tradições do campesinato amazônico e uma delas é elaboração de processos formativos comprometidos em romper com os valores dominantes. Em vista disso, a proposta educativa é desenvolvida numa perspectiva omnilateral que não se limita em resgatar todo patrimônio cultural camponês, mas se preocupa também em produzir uma nova cultura.

Por estar inserido em um território de intensas disputas onde os recursos naturais e a própria cultura são constantemente ameaçados, o IALA Amazônico se dispõe a ser um espaço formativo que incide em todas as perspectivas de transformação. Tendo o passado como referência, as práticas educativas no IALA Amazônico promovem o resgate da identidade camponesa pela constituição de uma formação omnilateral em que os educandos e educandas participam coletivamente, reconhecem seu potencial criador e valorizam sua própria cultura.

> Acredito que cada pessoa tem uma bagagem cultural e acredito também que ela carrega consigo essa bagagem. Então no dia a dia podemos nos relacionar, contribuindo um com o outro, pela troca de saberes e numa relação de reciprocidade os valores culturais e sociais são transmitidos. Para mim isso também é uma forma de aprendizagem, porque não sairei aqui do IALA Amazônico do mesmo jeito que entrei, aqui a gente transforma e é transformado. (Informação Verbal).[33]

Esse diálogo de saberes culturais pode ser evidenciado na proposta metodológica estabelecida para o curso de Especialização em Agroecologia, Educação do Campo e Questão Agrária na Amazônia que, contra a padronização das culturas e pela autonomia dos povos do campo, organiza os momentos de formação com base no desenvolvimento local e na diversidade de produção agrícola e agroecológica através de seminários temáticos, visitas técnicas e práticas, aulas teóricas, pesquisa-diagnóstica e experimentações.

Sendo assim, a cultura representa um dos princípios educativos fundamentais à formação omnilateral, justamente por isso os elementos culturais estão presentes em todas as atividades cotidianas no IALA Amazônico, pois valorizar a cultura é valorizar os diferentes aspectos que compõe a vida do campo.

As informações e relatos aqui apresentados propõem que o IALA Amazônico direciona seus olhares a outros espaços e perspectivas formativas, assumindo, portanto, que existe uma intencionalidade pedagógica ao considerar que diferentes aprendizados compõem o complexo processo de formação humana.

Tendo como pressuposto político e pedagógico um projeto educativo emancipatório, no instituto em questão, o aprender e o ensinar articulam-se, permanentemente, a outras práticas sociais. Neste sentido, uma das mais

[33] ENTREVISTA, Marcos – Educando do curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia – IALA Amazônico.

significativas práticas sociais é o trabalho como instrumentalizador da ação pedagógica, como categoria social que se vincula a realidade dos indivíduos.

A categoria **trabalho** é aqui evidenciada pela sua importância com a produção material e existencial dos camponeses; a relação entre trabalho e educação possibilita o desenvolvimento das várias potencialidades humanas que, hoje, estão reprimidas e limitadas pelo modelo educacional que permeia a sociedade capitalista. Na concepção materialista, o trabalho é atividade fundante do ser social, tendo, portanto, caráter extremamente formativo e humanizador. Acerca disso, Marx justifica que “antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2001, p.211).

Anteriormente, mais precisamente no segundo capítulo, discorremos sobre o trabalho enquanto princípio de formação humana, pois é uma ação fundamental a vida, é o que possibilita a passagem do ser biológico para o ser social. Portanto, entender o trabalho como atividade fundamental à existência e à formação humana é o princípio, o elemento inicial sob o qual poderá instaurar novas formas de sociabilidade.

Vimos também que os processos formativos humanos são contínuos, dessa forma, o desenvolvimento do ser humano se dá ao longo de sua vida, conforme Gramsci (1995, p.39) “[...] o homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica”, ou seja, o trabalho é uma ação humana socialmente útil e determinante nas relações entre os seres humanos. Essa constatação evidencia a centralidade do trabalho na criação e na recriação do mundo humano como resposta às variadas necessidades do homem.

Neste sentido, em um processo formativo emancipatório é indispensável para que a categoria trabalho e educação estejam universalizadas como princípios diretamente ligados a constituição de um novo projeto de sociedade. Partindo dessa concepção, a proposta pedagógica do curso de Especialização do IALA Amazônico, conforma o conhecimento teórico ao conhecimento prático, elaborando atividades e oficinas destinadas ao exercício do trabalho como princípio educativo.

Pistrak (2000) foi um dos educadores que colaboraram com a construção de uma proposta pedagógica com esse viés ao defender o trabalho como categoria central do processo de formação humana. Em *Fundamentos da Escola do Trabalho*,

ele afirma que é necessário superar a concepção de que as pessoas se educam apenas como ouvintes atentos. Logo, devemos passar a reconhecer que os processos formativos são também processos sociais que não podem ser desvinculados das ações práticas que compõem a lógica da vida.

Escola do trabalho significa escola do trabalhador, em que os processos formativos são pensados a partir da realidade e das necessidades da classe trabalhadora. Assim diz a proposta de educação do MST, desde os primeiros documentos até os princípios organizativos e pedagógicos de cada curso. No IALA Amazônico não é diferente, existe o entendimento de que para transformar a realidade é preciso adotar uma postura transformadora em que as dimensões formativas assumam atividades práticas ligadas ao mundo do trabalho como um dos pilares fundamentais.

> A metodologia do IALA faz a gente realmente colocar a mão na massa, conciliando a aula e as atividades práticas. Só a teoria não adianta, aqui é completamente diferente das outras escolas, aqui nós lemos o que está no livro e nos esforçamos o máximo pra colocar em prática o que aprendemos. A vivência que o IALA Amazônico proporciona, o vínculo entre teoria e prática, a convivência com os colegas de outras regiões, essa formação não é só mais um papel pra mostrar que sou formada nisso ou naquilo.". (Informação Verbal)[34]

Este relato reitera a busca pela indissociabilidade entre teoria e prática, numa relação em que o trabalho e o ensino são compreendidos como uma importante ação para a vida. Evidenciamos, portanto que o trabalho é uma categoria que fundamenta os princípios pedagógicos do curso de Especialização em Agroecologia, Educação do Campo e Questão Agrária na Amazônia. Todavia, é necessário que todo e qualquer trabalho desenvolvido seja articulado aos conteúdos do processo formativo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, "a pesquisa ocorrerá tanto em seu caráter bibliográfico, a partir do estudo de obras de referência acadêmica, como em seu caráter diagnóstico e experimental, diretamente aplicados na realidade local" (UFPA, 2010, p. 13). Nessa perspectiva, o trabalho é um princípio educativo, pois promove a reflexão teórica e conceitual dos educandos

[34] ENTREVISTA, Maria - Educanda da segunda turma do curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia – IALA Amazônico.

e educandas e de maneira concomitante os envolvem em atividades práticas e produtivas.

Considerando que é na conjugação entre trabalho e educação que encontramos os fundamentos necessários a uma educação emancipatória, uma proposta formativa respaldada nessa concepção deve articular toda potencialidade pedagógica do trabalho às práticas educativas, provocando o estudo e a reflexão sobre as questões que envolvem a realidade dos estudantes. Tais fundamentos demonstram a importância da relação *prática-teoria-prática* como componente dos processos formativos, isso implica a problematização da **práxis** como categoria essencial à viabilização do trabalho como princípio educativo.

Sabemos que a prática está relacionada à ação, ao ato de fazer, de lutar e de agir em diferentes dimensões e aspectos da vida, todavia ela só pode ser considerada práxis se estiver atrelada ao processo de reflexão como Konder (1992) afirma:

> A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. [...] A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa de teoria. (KONDER, 1992, p.115-6)

Sendo assim, mais do que prática ou sua unidade com teoria, a práxis é a indissociável junção de ambas, é um fundamento, um critério empírico de verdade que constrói teorias e que confirma, na prática, determinada veracidade teórica.

À luz da concepção marxiana, a práxis se revela como atividade que possibilita interpretar a realidade, revelar contradições e indicar as possibilidades de transformação, sendo, portanto, categoria central na busca por práticas educativas e processos formativos emancipatórios. Nesta pesquisa, a técnica agroecológica, evidenciada como um dos princípios do processo formativo no IALA Amazônico, assume as características da categoria práxis, pois atua como critério de verdade ao vincular os conhecimentos teóricos às demandas práticas da organização e da produção nos assentamentos e acampamentos do MST.

> [...] o trabalho encarado como um princípio educativo nos leva a perspectiva de que a discussão técnica vinculada aos conceitos de agroecologia não se dará apenas no campo teórico, mas na sua aplicação prática. Mas a realização desse trabalho prático agroecológico pressupõe estudos teóricos que permitam à compreensão tanto do significado do trabalho na sociedade capitalista e de seu caráter alienante, bem como do papel das técnicas e da produção científico-tecnológica que reafirmam a alienação da classe trabalhadora a partir justamente da dominação do trabalho e de suas técnicas. (UFPA, 2010, p.13)

Portanto, conforme supracitado fica clara a busca pela indissociabilidade entre teoria e prática, pois o curso de Especialização do IALA Amazônico propõe o ensino da técnica agroecológica articulado ao domínio de seus fundamentos, o que permite a reflexão teórica e a realização das experimentações em ambos os tempos e espaços formativos.

Sob o regime de alternância, os tempo e espaços educativos no IALA Amazônico são organizados com a finalidade de assegurar a indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e práticos. A alternância dos tempos vem sendo consolidada como uma marca da educação do campo, pois possibilita uma sólida articulação entre os conteúdos teóricos e as práticas trabalhadas no meio acadêmico e nas localidades camponesas.

O Tempo-espaço Universidade e Localidade entrelaça o saber teórico ao saber empírico promovendo aulas teóricas e conceituais, visitas técnicas e pesquisas nas localidades selecionadas. Nesta perspectiva, as práticas produtivas com ênfase na técnica agroecológica desenvolvidas no IALA Amazônico dialogam com as práticas sociais e produtivas acumuladas historicamente pelos camponeses na região amazônica.

Um exemplo empírico dessa capacidade formativa da práxis é a construção da horta mandala, atividade que teve como objetivo a elaboração de um projeto de referência, em produção de hortaliças, para os agricultores do Assentamento Palmares II e acampamentos vizinhos. A horta mandala e as demais práticas educativas do IALA Amazônico materializam o esforço coletivo que, fundamentado na técnica, tem por objetivo estabelecer uma proposta formativa da classe trabalhadora e para ela. Esta práxis, além de suprir as demandas camponesas, estabelece alternativas à agricultura tradicional.

Para consolidar um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, é necessário educar para transformação, o que justifica a urgência de sujeitos capazes de articular teoria e prática. Neste sentido, o IALA Amazônico estabelece que no curso de Especialização em Agroecologia, Educação do Campo e Questão Agrária na Amazônia (UFPA, 2012, p.13) "o uso das técnicas agroecológicas será combinado ao domínio de seus fundamentos para que assim em suas localidades os educandos e educandas possam produzir suas próprias técnicas e com isso se emanciparem".

É preciso entender que a práxis não se refere somente às ações pedagógicas, mas compreende a todas as ações transformadoras realizadas pelo ser humano, pelas quais transforma o mundo e também é transformado.

A práxis enquanto categoria formativa não se encerra na escola, os elementos e princípios aqui elencados não são só possuem inúmeras potencialidades educativas, como respaldados nos objetivos de formação humana, são imprescindíveis na construção de uma sociedade emancipada.

Deste modo, ao direcionar suas atividades mediante um processo formativo em que a ação e a reflexão se tornam um só, o IALA Amazônico está assumindo a práxis como categoria fundamental para formação de sujeitos protagonistas da transformação social.

Não há como negar o grande desafio metodológico que permeia as práticas educativas que buscam aprender e articular saberes diante das necessidades concretas, porém isso não se mostra impossível. O IALA Amazônico busca demonstrar isso promovendo processos formativos que são frutos de práticas sociais, nas quais os educandos e educandas assumem a técnica agroecológica como uma dimensão formativa estratégica, que na práxis promove as condições objetivas de transformação. Como relata uma das coordenadoras do MST Pará:

> O objetivo é formar um ser humano que incida sobre todas as perspectivas de transformação por isso ele aprende a partir do núcleo dos cursos do IALA, ele aprende a partir da coordenação geral curso, ele aprende a partir da distribuição das tarefas das equipes, ele aprende a partir do trabalho coletivo, ele aprende a partir da prática, tudo isso ensina. (Informação verbal)[35].

[35] ENTREVISTA, Joana – Dirigente da Via Campesina e coordenadora do MST Pará.

Esse relato corrobora a ideia de que a organização do trabalho pedagógico é articulada ao processo de formação humana, seja nas atividades práticas, nos mutirões coletivos, nas oficinas teóricas, na vivência, nos seminários etc. Ao mesmo tempo, torna mais perceptível que, no conjunto dessas práticas, está o ensejo de um novo projeto popular camponês que tenha como compromisso a transformação social e a superação do projeto de agricultura capitalista.

Na organização curricular do curso de Especialização do IALA Amazônico, os tópicos teóricos e as atividades práticas, geram momentos de reflexão acerca da relação entre o conhecimento sistematizado e os saberes populares. Essa relação, quando associada à proposta[36] educacional do MST, transforma os processos formativos, submetidos à lógica do capital, em práxis transformadora.

Diante da síntese proposta, todos os princípios e categorias formativas do IALA Amazônico são pautados numa proposta pedagógica que se preocupa com o perfil de homem e de mulher que se quer construir: sujeitos que transformem a realidade, mas que sejam, ao mesmo tempo, também transformados. Portanto, cabe pensar que o IALA Amazônico é um espaço de escolarização e profissionalização, mas da mesma forma é um espaço de produção de novos conhecimentos, os quais elevam as condições dos sujeitos em luta e reafirmam a postura do campesinato na disputa por projetos dentro da sociedade capitalista.

[36] A proposta educacional do MST se fundamenta em cinco princípios, os quais estabelecem uma educação: 1) para a transformação social; 2) aberta para o mundo, aberta para o novo; 3) voltada para o trabalho e a cooperação; 4) voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 5) como um processo permanente de formação/transformação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É muito fácil continuar a repetir as rotinas,
fazer as coisas como tem sido feitas,
como todo mundo faz.
As rotinas e repetições têm um curioso efeito
sobre o pensamento: elas o paralisam.
A nossa estupidez e preguiça
nos levam a acreditar
que aquilo que sempre foi feito de um certo jeito
deve ser o jeito certo de fazer”.

Rubem Alves

Esta pesquisa foi, ao mesmo tempo, um desafio e uma conquista que envolveu diversos sentimentos e convicções relacionadas à minha profissão, pois como professora percebo que muito nos falta avançar e refletir sobre os processos formativos e as práticas educativas desenvolvidas na conjuntura atual. A proposta formativa aqui analisada é coerente com o projeto educativo defendido pelo MST, que almeja uma educação para a transformação. Uma educação que garanta e promova concomitantemente a escolarização e a formação técnica e política dos sujeitos do campo, entendidas como fundamentais à emancipação humana.

Os processos formativos desenvolvidos no IALA Amazônico são parte integrante da luta camponesa, pois se associam à luta pela educação formal entrelaçada a uma práxis educativa que tem por objetivo formar sujeitos sociais que possam engajar-se no compromisso com a transformação social. Tal aspecto foi evidenciado ao analisar o conjunto de ações e experiências do curso de especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia, uma proposta formativa que busca a indissociabilidade entre a educação formal e não formal, dado que ambas são bases fundamentais para socialização do conhecimento histórico e cientifico.

Nesse sentido, tem-se a importante contribuição da relação estabelecida entre os Movimentos Sociais e as Universidades, através da qual foi possível viabilizar e configurar o IALA Amazônico como um espaço de formação e ao mesmo tempo de escolarização dos camponeses. Lá, os processos educativos e as

experiências formativas se dividem em cursos formais (pós-graduação) e cursos não formais (atividades políticas, cursos livres, trabalho voluntário, encontros e trocas de experiências). Esta organização propicia a articulação entre os princípios educativos que fundamentam os pressupostos teóricos e metodológicos, os quais que embasam o as matrizes formativas.

O trabalho pedagógico no IALA Amazônico se materializa enquanto práxis educativa, pois propõe formar um ser humano reflexivo que incida sobre todas as perspectivas de transformação, isso inclui a participação na formulação e na implementação das mudanças sociais. Vemos, assim, que a educação é defendida como um processo formativo omnilateral em que cada categoria e princípio educativo, apresentado no decorrer desta pesquisa, é trabalhado sob experiências sociais e produtivas que dialogam com todo o acúmulo cultural e histórico dos camponeses da região amazônica.

Ao participar e analisar *in loco* os processos formativos do IALA Amazônico, no intuito de responder à problemática de pesquisa aqui apresentada, nos foi possível perceber que os processos formativos apresentam uma proposta pedagógica que assinala um afastamento às práticas educacionais dominantes, pois apresentam formatos e conteúdos educativos diversos, concebidos como processo de formação humana e conscientização política.

Ainda, constatamos que todos os processos formativos são desenvolvidos por meio da interlocução com outros elementos e princípios educativos: a coletividade, o trabalho enquanto princípio educativo, a técnica e a cultura. Tais princípios educativos e sociais fazem parte da estratégia metodológica do IALA Amazônico que, diferentemente das práticas educativas que permeiam a sociedade capitalista, consideram a formação do sujeito na coletividade e resgatam a dimensão educativa do trabalho como categoria teórica e prática.

Como já mencionado, é imprescindível qualificar os conhecimentos e certificar adequadamente os estudantes de maneira formal, porém é preciso ir além, pois o modelo de educação formal desenvolvido nas escolas com conteúdos previamente delimitados prepara os sujeitos para o mundo do trabalho num viés individualista e teórico. Nesse sentido, esta pesquisa possibilitou compreender e perceber que existem processos formativos não formais que podem, sim, trazer inúmeras contribuições para o desenvolvimento intelectual e cultural dos sujeitos, pois este é processo composto por múltiplas dimensões educativas que visa

desenvolver as potencialidades e habilidades dos sujeitos de maneira totalizante via trocas de experiências, ações coletivas e relações sociais, entre outras.

O IALA Amazônico desenvolve processos e práticas educativas de caráter formal e não formal; assim, ao entrelaçar o saber científico sistematizado aos saberes e tradições culturais camponesas, eleva a potencialidade criativa dos educandos e educandas, tal fato pode ser evidenciado nas atividades práticas coletivas que colaboram tanto com as demandas dos assentamentos da região como na construção e manutenção da própria estrutura do IALA Amazônico.

Nos processos formativos do IALA Amazônico, a realidade social é tomada como ponto de partida e, coletivamente, por meio das oficinas práticas e estudos teóricos, são problematizadas situações em torno de temáticas que visam à formação integral e o desenvolvimento criativo de ação e reflexão.

Existe, então, o entendimento de que é necessária a inserção dos estudantes no mundo do trabalho durante o processo de formação. Isto é, não se trata de formar para que só posteriormente se assuma o trabalho para o qual está sendo formado. Esta condição, usual nos cursos quem compõe o ensino formal, dificulta o processo de formação omnilateral.

Segundo Pistrak (1981, p. 37), o trabalho é um elemento pedagógico “destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação”. (Pistrak, 1981, p.42). A pedagogia social da Escola do Trabalho de Pistrak se constitui como uma experiência que, baseada no materialismo histórico dialético, orienta uma prática pedagógica que pretende dar condições aos sujeitos para intervir tecnicamente e politicamente nos processos produtivos e sociais.

Partindo da concepção de que a expressão *formação* inclui um conceito de totalidade, ao buscar a relação intrínseca entre ciência e técnica, o IALA Amazônico demonstra a importância de categorias como o trabalho e práxis como base social dos processos formativos. Esta perspectiva assinala que às práticas e experiências educativas são desenvolvidas num processo de formação distinto daqueles sob o sistema de educação formal, pois compreendem o trabalho como atividade socialmente útil e o conhecimento científico como meio de emancipação, não para servir ao capital, mas para servir ao projeto de transformação social a fim de capacitar os sujeitos a compreender sua realidade e a partir dela criar alternativas de superação.

Todavia, como todo projeto de transformação social, existem limites e desafios a serem considerados; um deles está relacionado à tarefa de consolidar um coletivo de profissionais para atuar na brigada do IALA Amazônico. Para constituir-se enquanto espaço de formação e escolarização dos camponeses, o IALA Amazônico necessita, fundamentalmente, da presença permanente de pessoas dispostas e comprometidas a desenvolver as múltiplas tarefas cotidianas que envolvem a organização do espaço. Há esforços em torno desta questão, aos poucos a brigada está sendo composta e mais pessoas estão sendo articuladas, pois, para que o IALA Amazônico possa assegurar o calendário de atividades formativas, faz-se necessário a composição de uma brigada permanente.

A disparidade em relação às propostas educacionais para o campo entre os países que compõem a Pan Amazônia assinalam outro desafio a ser superado, dado que, para ser um Instituto Latino Americano Amazônico, é preciso a presença dos sujeitos da Pan Amazônia. Nesse sentido, com vistas a superar tal desafio uma das projeções é conformar cursos de nível médio em agroecologia e de graduação em agronomia para, deste modo, atender também as demais demandas formativas. Esse desafio envolve, ainda, o alcance dos cursos à demanda camponesa amazônica – no decorrer da pesquisa, vimos que muito tem de ser feito em relação a isso. O limite está em atender efetivamente a demanda conformando cursos de diversos níveis e áreas sem perder o horizonte da construção e da conquista da emancipação humana.

Nesse sentido, os processos formativos no IALA Amazônico promovem um enfrentamento crítico às determinações que fundamentam a ordem social capitalista. Embora seja uma longa e árdua tarefa, através de tudo aqui exposto é possível perceber que, para construir e consolidar um projeto educativo emancipatório e estabelecer as bases necessárias à transformação, é preciso potencializar o diálogo com os saberes historicamente acumulados ao conhecimento científico e tecnológico.

De acordo com os fundamentos marxistas, a partir das leituras e contribuições dos autores abordados no decorrer desta pesquisa, construímos a análise que os processos formativos no IALA Amazônico são desenvolvidos sob o pressuposto de um projeto histórico, que almeja trabalho e educação para *além do capital*. Para Mészáros (2008, p.79) esta educação “deve ser compreendida como a

extensão historicamente válida e a transformação radical dos grandes ideias educacionais defendidos no passado mais remoto".

Esta concepção coaduna aos processos formativos desenvolvidos no IALA Amazônico, pois inclui a socialização, produção e cultivo de saberes e conhecimentos em vista de ações e transformações da realidade. Em outras palavras se trata de formar para qualquer ação, trata-se de uma formação comprometida com um amplo propósito de mudança social.

Portanto, é nessa perspectiva que o IALA Amazônico surge, manifestando uma concepção contra hegemônica que, sem renunciar os processos de formação política e ideológica, se constitui como espaço de escolarização e profissionalização dos camponeses.

ILUSTRAÇÕES IALA AMAZÔNICO

Figura 02: Plenária do IALA Amazônico

Figura 03: Aula teórica de Agroecologia

Figura 04: Aula teórica de Educação do Campo

Figura 05: Refeitório e Cozinha do IALA Amazônico

Figura 06: Alojamentos e Secretária do IALA Amazônico

Figura 07: Placa do Ato de Lançamento da Pedra Fundamental do IALA Amazônico

Figura 08: Horta Mandala do IALA Amazônico

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado***.** Lisboa: Presença, 1970.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *O Continente do Labor*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As instituições escolares na Primeira República: ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: SAVIANI, Dermeval, et al. *Instituições escolares no Brasil*: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores associados, p. 95-122, 2007.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia Científica: um guia para a iniciação científica*. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 1995.

BRANDÃO, Carlos Henrique. *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional n.9394/96.* Brasília: Mec/SEF/COEDI, 1996.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1987.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra.* Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra.* São Paulo, Editora Expressão Popular, 2004.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem terra.* Expressão Popular: São Paulo, 2012.

_____. *O MST e a formação dos Sem Terra: O Movimento social como princípio educativo*. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs.) *A cidadania negada; políticas de exclusão na educação e no trabalho.* 2.ed.São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASANOVA, Pablo González. *As novas ciências e as humanidades: da academia à política*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006: 21.

COSTA. Francisco de Assis *Questão Agrária e Macropolíticas para a Amazônia*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 53, n. 19, p. 1-26, 2005.

.
CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

DESMARAIS, Annette A. *A Via Campesina:* a globalização e o poder do campesinato. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica e Expressão Popular, 2013.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; MONTAÑO, Carlos. *Estado, classe e movimento social*. São Paulo: Cortez, 2010.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem [1876]. In: ANTUNES, Ricardo (Org). *A dialética do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernández. *Trabalho, escola e ideologia*: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ESCOBAR, Arturo. *Encountering development: the making and unmaking of the Third World*.Princeton: Princeton University Press, 1995.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil.* 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *O MST e as Reformas Agrárias no Brasil.* **OSAL** (Buenos Aires), ano IX, n. 24, Outubro 2008, pp. 73-85. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal24/04mancano.pdf>. Acesso em: 9 Mai. 2014.

FERREIRA, Ayala. *O Processo histórico dos Institutos de Agroecologia na América Latina e o IALA Amazônico*. Entrevista concedia a Antônia Borges da Silva. Marabá. Setembro de 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*. In: GOMEZ, Carlos M. *Trabalho e conhecimento:* dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 8.

_____. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997

_____. *Educação e a crise do capitalismo real.* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO. Gaudêncio. e*t al. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação e Sociedade (Campinas), v. 24, n. 82, p.93-130, abr. 2003.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina.* 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Valéria Aroeira. *Um sobrevoo: o conceito de educação não-formal*. In: PARK, M. B & FERNANDES, R. S. Educação Não-Formal – Contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Unicamp/CMU, Editora Setembro. 2005.

_____. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores.* In: COSTA, Hélio da. CONCEIÇÃO, Martinho. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, p. 63-71– CUT, 2005b.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* São Paulo: Atlas, 1999, p. 43

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil.* São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *Movimentos sociais e educação.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. *Movimentos sociais e educação.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Movimentos sociais entrevista de Maria da Glória Gohn*. Revista Novamérica/Nuevamerica (Rio de Janeiro), 2008. Disponível em: <http://www.msebrasil.org/artigos/msg_ler.asp?ID_MSG=97>. Acesso em: 12 Mar. 2014.

_____. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n.47, maio-ago. 2011, pp. 333-361. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf. Acesso em: 24 Mai. 2014.

_____. *Movimentos sociais no início do século XXI:* antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Novas teorias dos movimentos sociais.* 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009c.

_____. *O novo associativimo e o Terceiro Setor*. Revista Serviço Social e Sociedade (São Paulo), n. 58, novembro 1998.

_____. *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos* e *contemporâneos*. São Paulo: Loyola, *2000.*

_____. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.* São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *Teorias dos movimentos sociais*: Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1992.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. 3 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *Concepção dialética da História*. 10. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2005.

JOSÉ FILHO, M. *Pesquisa: contornos no processo educativo*. In: JOSÉ FILHO, M; DALBÉRIO, O. Desafio da pesquisa. Franca: Unesp – FHDSS, p.63-75.2006.

KUENZER, Acácia. *Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unilateralidade possível*. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Marcia Ângela. (orgs.) Para onde vão à orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papirus, 2002.

_____. *As políticas de formação*: *A constituição da identidade do professor sobrante.* Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez. 1999.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko. Vida e obra: a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002*

LIMA, Paulo Gomes. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. 2001, 317f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

LOMBARDI, José Carlos. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI , Dermeval. (Orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. *A Amazônia no século 21: Novas formas de desenvolvimento*; Revista Direito GV, São Paulo; 8(2) 2012 p. 527-552. Disponível em:<http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/artigo-Edicao-revista/06_rev16_527-552_-_violeta_refkalefsky_loureiro.pdf> Acesso em 29/12/2014.

MAKARENKO, Anton Semionovitch. *Problemas da educação escolar – experiência do trabalho pedagógico*. Tradução: Maria Pais. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

MARTINS, Fernando José. *Ocupação da Escola: uma categoria em construção.* Cascavel- PR:Edunioeste, 2011.

MARX, Karl*. A ideologia alemã.* São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. *Manuscritos:* economia y filosofia. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

_____. *Manuscritos Económicos-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, LDA, 1993.

_____. *Manuscritos Económicos-Filosóficos.* São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *O Capital.* Crítica da economia política: livro I – O processo de Produção do Capital. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 17. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1985.

MELLUCCI, Alberto. *A experiência individual na sociedade planetária*. *Lua Nova* (São Paulo), n. 38, 1989.

MÉSZAROS, István. *A crise estrutural do capital.* São Paulo : Boitempo, 2009.

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

_____. *A educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2012.

MIDLEJ, Suylan. *Política Pública, Atores e Processos: a singularidade do caso Alca*. *XXXIV Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro – RJ/ 25 a 29 de Setembro de 2010. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2010/APB/2010_APB2543.pdf>. Acesso em: 09 Mai. 2014.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina:* La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.80, 1994.

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

MST. *Dôssie MST Escola* – Documentos e Estudos 1990- 2001. Caderno de Educação. n. 13 – edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005.

_____. *Princípios da Educação no MST*. In: *Dôssie MST Escola* – Documentos e Estudos 1990-2001. Cadernos de Educação. n. 13 – edição especial, Veranópolis: Iterra, p.159-180, 2005.

PÉREZ, Gómez Angel. *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ, Gómez Angel. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.

_____. *A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno.; PÉREZ, Gómez Angel. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.

PETRAS, James. *Neoliberalismo*: *América Latina, Estados Unidos e Europa.* Blumenau: Furb,. Col. Sociedade e ambiente, nº 3, 1999.

PETRAS, James; VELTMEYER, Henry. *Brasil de Cardoso*: *a desapropriação do país*. Trad. Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 2001.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho.* 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUENTAL, Pedro de Araújo. *A Latinidade do Conceito de América Latina.* Geographia (Rio de Janeiro), v. 14, n. 27, 2012, pp. 46-75. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/520/338>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Clarice Aparecida dos Santos. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*. In: CALDART, R. S. et al. (Org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p 643, 2012.

SAVIANI; Dermeval. *Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes.* In: LOMBARD, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval (Org). *Marxismo e Educação:* debates contemporâneos, São Paulo – Autores Associados – 2ª Ed. 2008.

_____. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. In: NASCIMENTO, M.I.M, SANDANO, W., LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (Orgs.), *Instituições escolares no Brasil:* conceito e reconstrução histórica. Campinas, Autores Associados, p. 3-27, 2007.

_____. *O choque teórico da politecnia.* Trabalho, Educação e Saúde, (Rio de Janeiro), v. 1, n. 1, pp. 131-152, mar. 2002.

_____. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

_____. *Trabalho e Educação: fundamentos* ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan/abr, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 14 Abr. 2014.

SAVIANI, Demerval; NEWTON, Duarte. *A formação humana na perspectiva histórico ontológica. Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.45, pp.422-490, set/dez. 2010.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Das mobilizações às redes de movimentos sociais*. Revista Sociedade e Estado, v.21, n.1, p. 109-130, jan./abr 2006.

_____. *Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC. 1987.

_____. *Redes de movimentos sociais.* São Paulo: Edições Loyola, 1993.

SHIROMA, Eneida Oto. *et al. Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

STÉDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente*: *A trajetória do MST e da luta pela terra no Brasil.* São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

TONET, Ivo. *A questão dos fundamentos*. In: Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí, SC: Ed. Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. *Educação e formação humana*. In: JIMENEZ, Susana. et al, Marxismo, educação e luta de classes. Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/>. Acesso em: 25 Mai. 2014.

TOURAINE, Alain. *Os novos conflitos sociais: para evitar mal-entendidos*. Tradução de Marili da Cunha Bezerra. *Lua Nova* (São Paulo): Cedec, n. 17, p. 5-18, 1989.

_____. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIA CAMPESINA. *Instituto Latino- americano de agroecologia: a pedra fundamental*. In: La Via Campesina – Pará. 28 de janeiro de 2009. Disponível em:

http://laviacampesina-pa.blogspot.com.br/2009/01/instituto-latino-americano-de.html. Acesso em março de 2013.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *O conceito de Formação Humana no Pensamento de Antônio Gramsci.* Educação em Revista, n.37, jul. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n37/n37a05.pdf>. Acesso em: 04 Mai. 2014.

VIEIRA, Flávia Braga. *Lutas camponesas na escala internacional: um estudo sobre a Via Campesina.* Revista Nera, Ano 15, n.20, Janeiro/Junho 2012, pp.58-82. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewArticle/1865. Acesso em: 02 Mai. 2014.

_____. Via Campesina: *Um projeto contra-hegemônico?* In: Anais III Simpósio lutas sociais na América Latina- "Trabalhadore(a)s em movimento: constituição de um novo proletariado?", Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/flaviabraga.pdf>. Acesso em: 31 Out. 2013.

ZIBECHI, Raúl. *"El zapatismo y América Latina. Profunda revolución cultural".* Perfil de La Jornada, 02/01/2004. Disponível em: <www.jornada.unam.mx/2004/01/02/per-raul.html>. Acesso em: 13 Mai. 2014.

Documentos elaborados pelo MST:

Cadernos de Formação:

N.º 18: *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. 3º ed. 1995;

Cadernos de Educação:

N° 8: *Princípios da educação no MST*. 3ª ed. 1999.

Boletins da Educação:

N° 1: *Como deve ser uma escola de assentamento*. 1992.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) O que é o IALA?
2) Por que foi construído/ Idealizado?
3) Qual o intuito de sua localização?
4) Quais são as atividades desenvolvidas no IALA?
5) Quais as projeções?
6) Quando se fala de formação, o que vocês entendem?
7) Na dinâmica da escola é só o ensino que forma?
8) Quais são os tempos formativos?
9) Em sua opinião o que é mais formativo no IALA?