

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DE COOPERATIVAS DO MST: A
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA NO ASSENTAMENTO FAZENDA
REUNIDAS DE PROMISSÃO-SP**

JOSÉ BENEDITO LEANDRO

2002

UNICAMP

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DE COOPERATIVAS DO MST: A
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA NO ASSENTAMENTO DA
FAZENDA REUNIDAS DE PROMISSÃO-SP

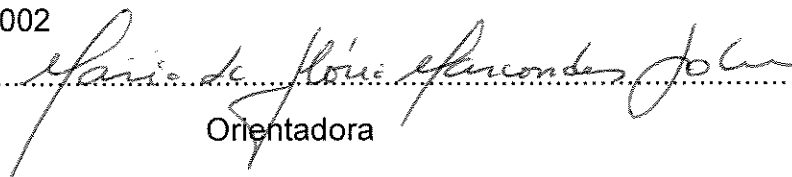
Autor: JOSÉ BENEDITO LEANDRO

Orientadora: MARIA DA GLÓRIA MARCONDES GOHN

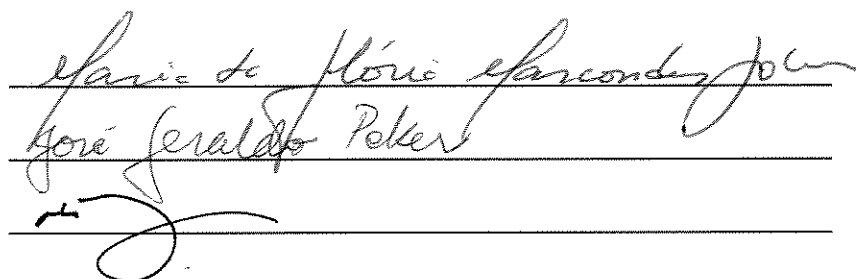
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por **José Benedito Leandro** e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 20/03/2002

Assinatura:.....


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



UNIDADE B E
Nº CHAMADA T/UNICAMP
L476c
V EX
TOMBO BC/ 50344
PROC 16.837/02
C DX
PREÇO R\$ 11,00
DATA 15/08/02
Vº CPD

CM00172446-9

IB ID 253626

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

L476c

Leandro, José Benedito.

Curso técnico em administração de cooperativas do MST : a concepção de educação e a sua influência no assentamento Fazenda Reunidas de Promissão - SP / José Benedito Leandro. - Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Maria da Glória Marcondes Gohn.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Movimentos sociais rurais. 2. Educação. 3. Cooperativas - Administração. 4. Reforma agrária. [I. Gohn, Maria da Gloria Marcondes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-075-BFE

029-620

À Minha mãe Maria Isabel (in memorian)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE SIGLAS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
APRESENTAÇÃO.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
 Capítulo I – Trabalho e Educação	 11
1.1. Trabalho e Educação – A formação para a onilateralidade em Marx e Engels.....	11
1.2. Reflexões sobre educação e trabalho na atualidade.....	22
1.3. A questão da qualificação e competências para o trabalho.....	29
 Capítulo II – A educação e o cooperativismo no interior do MST	 39
2.1. Um breve histórico do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	39
2.2. A educação no interior do MST.....	50
2.3. Um breve histórico do cooperativismo	69
2.4. O cooperativismo do MST	83
 Capítulo III – O curso TAC do MST	 91
3.1. Histórico do ensino técnico profissionalizante no Brasil.....	91
3.2. Fundamentos e estruturação do curso TAC	96
3.3. Análise do funcionamento na atualidade	136
 Capítulo IV – Problemática de uma prática em Promissão	 151
4.1. O Assentamento Fazenda Reunidas de Promissão e as formas cooperativas do MST.....	151
4.2. Trajetória de um técnico em administração de cooperativas na região de Promissão.....	163
Considerações Finais	179
Referências Bibliográficas	193

ANEXOS.....	201
--------------------	------------

LISTA DE FIGURAS

1 - Mapa do Assentamento de Promissão.....	149
--	-----

LISTA DE SIGLAS

CCA - Cooperativa Central dos Assentados
CEB's - Comunidades Eclesiais de Base
CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
COORAP - Cooperativa Regional de Reforma Agrária de Promissão
COPAJOTA - Cooperativa de Produção Agropecuária Padre Josimo Tavares
CPA - Cooperativa de Produção Agropecuária
CPS - Cooperativa de Prestação de Serviços
CPT - Comissão Pastoral da Terra
DER - Departamento de Educação Rural
FUNDEP - Fundação para o Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro - RS
GEMDEC - Grupo de Estudos de Movimentos Sociais, Demandas Educativas e Cidadania
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LOC - Laboratório Organizacional de Campo
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OFOC - Oficina Organizacional de Capacitação
PROCERA - Programa de Crédito Especial à Reforma Agrária
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SCA - Sistema Cooperativista dos Assentados
TAC - Técnico em Administração de Cooperativas

RESUMO

Este trabalho objetiva realizar um estudo sobre a concepção educacional e a metodologia do Curso TAC (Técnico em Administração de Cooperativas). Esse curso é oferecido pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e é desenvolvido no ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), na Escola Josué de Castro em Veranópolis – RS.

Aborda-se também a influência da prática dos egressos do curso TAC no Assentamento de Reforma Agrária Fazenda Reunidas de Promissão – SP. Analisa-se quais as inovações que resultam das ações desses técnicos militantes e se tais ações proporcionaram benefícios aos assentados dessa área. Outro aspecto constituinte dessa pesquisa é relacionar as ações pedagógicas e metodológicas desses técnicos, com as orientações gerais de funcionamento do MST.

Realiza-se uma análise da relação trabalho e educação, bem como a relação cooperação e educação e as contribuições dessas relações para a formação de quadros técnicos militantes, visando-se a atuação em áreas de assentamentos rurais de reforma agrária, bem como em acampamentos de trabalhadores sem-terra.

Na parte final do trabalho aborda-se as expectativas do MST e dos assentados em relação aos técnicos militantes formados pelo curso TAC e os resultados obtidos na prática desses profissionais.

Palavras Chaves: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, educação, trabalho, administração de cooperativas, reforma agrária, práxis.

ABSTRACT

This work objective to realize a study about the educational conception and the methodology of the course TAC (Technical in Cooperatives society administration). This course is offered by MST(Moviment of Landless Rural Workers) and it is developed in ITERRA (Technical Institute of Capacity and Search of Agrary Reform), at Josué de Castro School, Veranópolis – RS.

Also purpose the practice influence of egresses in the TAC course in the settlement of the Agrary Reform Reunidas de Promissão Farm – SP.

Analyze which innovations result from the actions of these militant technical and if such actions proposed benefits to the seated people in this area. Another aspect constituent in this research is to relate the pedagogic and methodologic actions from these technicians, with the general orientations of the MST function.

Realize the analyze of the relation of work and education, such as the relation cooperation and education and the contributions of these relations to the formation of the militant technical pictures, to put a vise on performance in areas of rural settlement of agrary, as well as in campings of landless workers.

At the end of the work shows the expectances of MST and the seated people in relation of the militant technicals graduated by the TAC course and the results got in practice of these professionals.

Key words: the moviment of landless workers, education, work, cooperatives society administration, agrary reform, praxis.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa de mestrado: “Curso Técnico em Administração de Cooperativas do MST: a concepção de educação e a influência no Assentamento Fazenda Reunidas de Promissão – SP”.

Tem como objetivo realizar uma análise da proposta educacional desenvolvida no curso TAC (Curso Técnico em Administração de Cooperativas) do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), bem como da estrutura de funcionamento desse curso e a prática de técnicos egressos em uma área específica: o Assentamento¹ Fazenda Reunidas de Promissão – SP e em sua região.

Para atingir tais objetivos, realiza-se no capítulo 1, uma análise da relação trabalho e educação; no capítulo 2, um resgate da origem e organização do MST e uma abordagem sobre educação e cooperativismo no interior deste movimento social; no capítulo 3, um resgate do ensino profissionalizante no Brasil, bem como a apresentação da estrutura do curso TAC e a análise do seu funcionamento; no capítulo 4, analisa-se a prática da atuação de técnicos egressos no Assentamento de Promissão-SP e em outros locais pertencentes à essa região.

O interesse em desenvolver pesquisas sobre os assentamentos surge no início da graduação em Ciências Sociais e o ingresso no CPEA (Centro de Pesquisas e Estudos Agrários) na FFC - UNESP foi muito importante e possibilitou uma experiência significativa na constituição de práticas científicas e humanas. Muito obrigado à professora Teresinha D'Aquino por tudo o que proporcionou neste período. O mesmo estende-se à toda a equipe que trabalhou entre 1995 e 1998: Patrícia, Teresa, Cláudia, Fabiana, Fábio, Silvio, Cláudio, Madalena, Elaine, Adriana e alguns outros amigos.

Muito significativa foi também a experiência de participar de grupos de discussão e atividades práticas relacionadas ao apoio à reforma agrária de Marília, bem como de educação de jovens e adultos em áreas de assentamentos. Muito obrigado Robinson, Tadeu, Cláudio, Suzi,

¹ Segundo Bergamasco e Norder (1996) em **O que são Assentamentos Rurais**, “de uma forma genérica, os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra. Como o seu significado remete à fixação do trabalhador na agricultura, envolve também a disponibilidade de condições adequadas para o uso da terra e o incentivo à organização social e à vida comunitária. Diante da ampliação da fome e da miséria, do desemprego, do inchaço dos centros urbanos e das reduzidas taxas de crescimento econômico, sobretudo nos países com elevados índices de pobreza e exclusão social, os assentamentos

Alcione, Adriana, Neno, Cléo, Marivalde, Tanabi, Simone e tantos outros que passaram pelo grupo.

Outra referência importante foi a participação na PU (Pastoral Universitária) e toda a influência positiva que recebi de meus amigos, que passei a considerar irmãos e irmãs. Valeu pela convivência e apoio Júlio, Ana Maria, Meire, Irani, Felipe, Adaor e outros passageiros do grupo.

Esse emaranhado de influências construíram comigo o caminho da continuidade dos estudos e impulsionaram o início de um novo percurso árido e rico, ou seja, o mestrado.

Nesses três anos assumi outras dívidas de gratidão e conquistei novos amigos. Meu muito obrigado ao GEMDEC (Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Demandas Educativas e Cidadania), especialmente à professora Maria da Glória Marcondes Gohn, pela orientação, pelo desafio, por proporcionar a continuidade do mestrado em Campinas e principalmente pela compreensão na fase final desta pesquisa, quando faleceu minha mãe. Muitíssimo obrigado, assim como aos demais membros do GEMDEC, especialmente à Edvaneide, Denise Melo, Denise Gomide, Pedro, Mônica, Rosângela e outros.

Um grande abraço também aos membros do grupo de trabalho em educação do assentamento de Mogi-Mirim: Fernanda, Mônica, Raquel, Vinícius, Éden, Célia, Vanessa e demais amigos que contribuíram com os trabalhos de extensão.

No percurso encontram-se diversos alunos da pós-graduação, destacando-se: Antônio Miguel, Pedro Gomes, Marisa Galvão e tantos outros.

Muito obrigado especialmente aos professores membros da banca de qualificação, Prof. Bryan, Prof. e amigo José Geraldo e também à prof^a. Maria Antonia de Souza. Grato pelas pontuais orientações e sugestões.

Agradeço à Andréa, esposa, companheira, amiga e força fundamental para a conclusão deste trabalho de diversas maneiras. O companheirismo, o amor, a paciência e a dedicação são coisas sem preço e que nos tornam mais humanos, sensíveis e por isso lhe devo demais.

Obrigado a Olegário pela amizade e pela força na finalização deste trabalho. Lembro-me com gratidão ainda, do Prof. Cláudio Pereira dos Santos pelas transcrições, bem como de Elizângela, Rosemar e Andréa pelas mesmas tarefas. Agradeço também à Prof^a. Maressa pela revisão do texto final e à Malê pela elaboração do abstract.

rurais representam uma importante iniciativa no sentido de gerar empregos diretos e indiretos a baixo custo e para estabelecer um modelo de desenvolvimento agrícola em bases sociais mais eqüitativas.”

De modo geral todos os citados são contribuintes da pesquisa e merecem parte dos créditos.

Ao meu pai muito obrigado pelo amor, pela aposta e por ter possibilitado a oportunidade de estudar numa realidade tão difícil como a de nossa família.

À todos meus irmãos e irmãs força para continuarem a vida sem nossa mãe.

Agradeço à CAPES pela bolsa de mestrado.

Às funcionárias e funcionários da pós – graduação da FE-Unicamp.

Enfim, muito obrigado à todos que de maneira direta e indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

INTRODUÇÃO

Durante o regime militar no Brasil, mesmo havendo a repressão do Estado autoritário, no final da década de 70, inicia-se um resgate da organização popular em vários setores da sociedade brasileira. No campo surge, em 1975, a CPT (Comissão Pastoral da Terra); parte desta, ligada à Teologia da Libertação.¹

Na década de 80, os movimentos de trabalhadores rurais de várias regiões do Brasil se unem e constituem o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), tendo sua fundação nacional em janeiro de 1984 em Cascavel - PR, por ocasião do seu 1º Encontro Nacional.² Em 1985 ocorreu, em Curitiba – PR, o 1º Congresso Nacional do MST.

Observando-se e analisando-se as falhas das experiências de movimentos sociais rurais existentes e de outros anteriores, o MST foi a partir de 1984 elaborando as propostas de formação dos seus setores internos: o de produção, o de educação, o de formação, de comunicação, de frente de massas, saúde, finanças, relações internacionais. (Souza, 1999, p.47-48)

Para que os assentamentos pudessem se desenvolver, os militantes do MST criaram, através da organização de seus setores, cursos que pudessem contribuir para a formação de seus membros, numa educação voltada para a sua realidade e ao mesmo tempo capacitada para desenvolver os tais setores e os assentamentos rurais.

No que se refere às metas com a formação e capacitação de seus membros, o MST considera, segundo Bezerra Neto (1998), o analfabetismo como o mais sério entrave a ser enfrentado no sentido de transformar a realidade agrária do povo brasileiro. *"O Movimento coloca como tarefa fundamental para si, eliminar o analfabetismo nos assentamentos e preparar os jovens para assumirem a condição de futuros técnicos, futuros doutores e transformar o meio rural numa sociedade progressista, igualitária, onde haja justiça social e educação para todos"*(Bezerra Neto, 1998, p. 94)

Segundo Caldart³ as publicações sistematizadas pelo setor de educação do MST apresentam uma concepção de educação que extrapola a educação escolar. Compreende a

¹ Vide: Gohn (1995, p. 113).

² Vide: Gohn, (1995, p. 133); Souza (1999, cap. I) e Navarro (1996).

³ Roseli Salete Caldart é pedagoga, Doutora em Educação; educadora da UFRGS e membro do Coletivo Nacional de Educação do MST.

educação como “um processo bem mais amplo, que tem a própria dinâmica do movimento social como ambiente de aprendizados por excelência.” (Caldart, 1997, p. 39)

Um dos cursos de formação e capacitação profissional do MST chama-se curso Técnico de Administração de Cooperativas - TAC e o escolhemos como nosso objeto de análise. Pretendemos, como tema principal, abordar: - Qual a origem e o caráter da concepção de educação que é aplicada no desenvolvimento desse curso e sua estrutura de funcionamento?

O curso TAC, criado em 1993, nasceu das necessidades do MST encontradas na prática e realização das lutas pela viabilização da Reforma Agrária. Ele funciona na Escola Josué de Castro, junto ao ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), localizado em Veranópolis no Estado de Rio Grande do Sul, órgão de capacitação profissional dos militantes do MST. Segundo a CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil) o Instituto visa promover o desenvolvimento rural e a melhoria das condições de vida do homem e da mulher do campo, especialmente dos pequenos agricultores e dos assentados e projetos de Reforma Agrária. Promove capacitação nas diversas áreas: estímulo à cooperação e às formas associativas de organização da produção, além do incentivo à agroecologia, à pesquisa e aos estudos. (CONCRAB, 1996, p.9)

Um dos pontos que se considera relevante nesse curso é a forma de seu funcionamento, pois, é uma experiência que desperta indagações. Os alunos são instruídos no ITERRA com os aspectos teóricos, em regime presencial e também desenvolvem atividades junto às comunidades as quais pertencem e que estão ligadas ao MST, principalmente nos assentamentos que contém uma Cooperativa de Produção Agropecuária - uma CPA, ou uma outra área que contenha uma Cooperativa de Comercialização ou Prestação de Serviços - CPS.⁴ Essas atividades integram-se ao estímulo de desenvolver a educação de acordo com a realidade dos assentados.

“O ensino deve partir sempre da realidade vivida pela criança na escola, no assentamento, no mundo afora. A teoria, os conteúdos já elaborados servem para ajudar a refletir sobre a realidade. O resultado da reflexão deve ajudar a transformar a realidade e a nossa vida. Para melhor, é claro! Deve levar a uma prática concreta.” (MST, Caderno de Formação n.º 18, p. 17)

⁴ As Cooperativas de Produção – CPA’s são utilizadas por pequenos grupos visando à produção coletiva e à divisão social dos bens e sobras ou excedente. As Cooperativas de Prestação de Serviços – CPS’s são constituídas geralmente para o beneficiamento e a comercialização da produção de uma determinada região. Vide: MST, 1993 e 1996. Ver também: Leandro, J. B., 1997.

Dessa forma o MST estimula a metodologia Prática –Teoria - Prática⁵ apregoada em seus princípios pedagógicos e políticos. Tal metodologia é um dos objetos a serem analisados nessa pesquisa, tendo em vista a novidade que essa iniciativa pode trazer para o ensino médio rural.

Segundo seus membros, essa postura visa a construção de propostas e projetos para a conquista de mudanças estruturais na educação do campo e também na sociedade como um todo. Utilizam para isso a vinculação entre educação e trabalho, estimulando a relação do estudo com a realidade na qual estão inseridos.

“Os princípios pedagógicos básicos da proposta educacional do MST são sustentados na proposta de conjunção entre estudo e trabalho, na gestão democrática da escola e na relação prática - teoria - prática. Visa transformar a escola num centro de desenvolvimento cultural, além de sonhar com uma educação voltada para novos comportamentos, estimulando o desenvolvimento pessoal, projetando as mudanças necessárias não só no campo, como no conjunto da sociedade. (CONCRAB, 1996, p. 8).

Busca-se nesta dissertação estudar também: - Qual a influência da proposta de educação do MST no Assentamento Fazenda Reunidas de Promissão – SP e em sua Região? Essa tarefa será realizada através da análise das ações dos Técnicos em Administração de Cooperativas formados pelo MST que atuam naquela região. Esse assentamento é resultado da luta pela terra e as ocupações ocorridas em 1986 e 1987. É uma conquista da desapropriação das terras improdutivas para fim de assentamento rural de reforma agrária, estimulada pela ação dos trabalhadores da região.⁶

O interesse em analisar essa temática no mestrado surgiu durante a realização da pesquisa de Iniciação Científica como bolsista CNPq – PIBIC “Cooperativismo e Associativismo no Assentamento das Terras de Promissão”, concluída em dezembro de 1997, e da pesquisa de Aperfeiçoamento “Pedagogia da Cooperação: Um Estudo Sobre A Educação Para A Organização Dos Trabalhadores Assentados”, como bolsista de Aperfeiçoamento CNPq, concluída em fevereiro de 1999. Essas pesquisas estavam vinculadas ao projeto integrado e multicampi da UNESP “Assentamento de Trabalhadores Rurais: A Construção de Um Novo Modo de Vida em Campo de Possibilidades e Diversidades” , desenvolvido junto ao Centro de Pesquisas e Estudos

⁵ Essa metodologia é assim chamada pelo MST para designar a relação permanente que se procura realizar entre as experiências do cotidiano e a reflexão e análise dessas vivências, exercitada também em seus cursos de formação.

⁶ A respeito desse assentamento, vide Leandro (1997), D ‘Aquino (1994) e (1995), Borges, 1997, Poker (1994) e (1999), Simonetti (1999), Melo (2001).

Agrários – CPEA da FFC - UNESP - Marília, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a. Teresinha D'Aquino.

A escolha dessa temática está relacionada ao fato de a educação desenvolvida nesse curso visar promover alterações nas configurações dos assentamentos rurais de reforma agrária e contribuir com a ampliação das lutas por reforma agrária travados pelo MST.

Características do curso Técnico em Administração de Cooperativas

Uma das características do curso TAC é justamente promover o estímulo ao pensamento, ação e trabalho em coletividade.

A base do curso TAC do MST está na realização de Oficinas Organizacionais de Capacitação por meio de profissionais da CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil).

O curso se organiza da seguinte forma: os assentados e acampados que já têm a escolarização do ensino fundamental (antigo 1º grau) e que são ligados ao MST nos assentamentos rurais de reforma agrária e também acampamentos, são convidados a cursarem o TAC em Veranópolis-RS no ITERRA. Permanecem nessa escola de formação durante o período presencial e depois retornam para assentamentos e cooperativas durante o “tempo comunidade” onde deverão realizar as tarefas apresentadas pelos professores e organizadores do curso. Um dos fatores que parece ser o mais interessante do curso é a sua alternância entre os “tempos presenciais” e os “tempos comunidade” nos assentamentos. Trata-se portanto de um curso misto: presencial e à distância.

As atividades desenvolvidas durante o *tempo de vivência na comunidade* incluem leituras de bibliografia sobre formação política, sobre cooperativismo, organização do MST etc. Além das leituras eles devem elaborar relatório de atividades realizadas no “tempo comunidade” e apresentarem quando voltarem para o ITERRA. Outras tarefas lhes são cobradas como a participação em experiências nos vários setores das cooperativas do MST, como por exemplo a produção, a secretaria, a formação de quadros, a comercialização, a agroindustrialização, a educação, as finanças, os projetos etc.

Pode-se dizer que o MST estruturou o curso TAC na tentativa de realizar uma relação dialética entre teoria e prática, entendendo que a formação intelectual de seus membros deve estar próxima de sua realidade e do cotidiano dos trabalhadores assentados.

A duração do curso compõe - se de sete etapas, abrangendo mais ou menos três anos. Estimula - se a realização de prestação de contas das atividades desenvolvidas no “tempo comunidade” a fim de serem submetidas a avaliação e formação prática dos técnicos.

Os conteúdos do curso TAC envolvem disciplinas de formação agrária, formação política, capacitação técnica para área rural, economia, administração de empreendimentos coletivos, autogestão e co-gestão etc.⁷

Os alunos geralmente são mantidos pelas cooperativas das quais são associados ou os seus pais o são. Outra forma ocorre quando eles são mantidos pela organização do MST da região a qual pertencem.

Na escolha dos nomes dos futuros alunos, prioriza-se os jovens pela potencialidade de estudos, pela oportunidade e facilidade de reprodução dos conhecimentos adquiridos e, em alguns casos, pela maior facilidade de serem liberados de suas obrigações em relação aos pais e familiares idosos.

O compromisso dos alunos, futuros técnicos, é permanecer na organização da luta pela Reforma Agrária e pelo desenvolvimento dos assentamentos conquistados, seguindo as bandeiras de luta do MST e seus princípios. Esse compromisso pode ser o fator mais importante na escolha dos alunos.

Objetivos da pesquisa

A) Objetivos Principais:

- Investigar a concepção pedagógica e metodológica do curso Técnico em Administração em Cooperativas (TAC) do MST, realizado na Escola Josué de Castro onde funciona o ITERRA (Instituto de Capacitação Técnica da Reforma Agrária) no município de Veranópolis-RS.

- Levantar as influências dos Técnicos em Administração de Cooperativas do MST, na organização dos trabalhadores do Assentamento Fazenda Reunidas, envolvendo o período de “Tempo Comunidade” em que ainda estudam.

B) Objetivos Específicos:

- Identificar as adequações que os técnicos assentados realizam, após a participação no curso TAC, em seu modo de olhar e trabalhar a organização da terra conquistada, bem como a organização política do assentamento em que estão atuando seguindo as diretrizes do MST.

⁷ Vide: Caldart, R. S., (1997, p. 94) e Souza, M. A., (1999, p. 120)

- Analisar se há possibilidades concretas de alterações significativas na realidade em questão, ocasionadas pela atuação desses técnicos formados pelo MST.
- Avaliar o material didático pedagógico utilizado nos cursos do ponto de vista de seus fundamentos.

As hipóteses desta pesquisa são:

1) A concepção de educação do MST é composta por um leque de múltiplas influências. Destacam-se a pedagogia marxista e alguns autores da ex – União Soviética, incluindo a escola de educação para o trabalho.⁸ Esta concepção de educação aplicada na metodologia de funcionamento do curso TAC – Técnico em Administração de Cooperativas, envolvendo a alternância entre o “tempo escola” e o “tempo comunidade”⁹, objetiva possibilitar aos alunos, desde o início da formação, realizarem uma inserção significativa em suas comunidades de origem. Tenciona - se que, através da reflexão de suas práticas, esses alunos reelaborem suas concepções com o acompanhamento de seus professores e companheiros, supondo que isto provoca avanços no modo de organizar os assentamentos, a administração dos lotes e contribui para o êxito dos projetos do próprio MST.

Outra influência na concepção de educação do MST é a pedagogia de Paulo Freire, envolvendo temas geradores e a Pedagogia do Oprimido, cuja aplicação é defendida em atividades de educação de jovens e adultos e em diversos documentos de formação do setor de educação do MST, conforme abordados por Souza (1999b, p.5).

2) Por meio da participação no curso TAC do ITERRA/MST, os jovens assentados adquirem instrumentos e conhecimentos para influenciarem os rumos da organização dos demais assentados e da própria organização política do MST.

Entendemos que, ao apoiarem a formação de técnicos em administração de cooperativas, através desse modelo educacional, os assentados e o MST esperam um retorno e melhorias tanto para os alunos quanto para a cooperativa ou assentamentos - como o da Fazenda Reunidas de Promissão – SP - e também para o movimento que luta pela reforma agrária de forma geral, formando novos quadros especializados.

⁸ Essa afirmação é resultado da análise de leituras realizadas até o momento, como Caldart (1997) e (2000); Bezerra Neto (1998) e Souza (1999) e análise de cadernos de educação do MST.

⁹ Termo utilizado no interior do setor de educação do MST tratado por Caldart (1997. p. 99), descrito mais abaixo, no corpo do texto.

Metodologia – Material e métodos

A metodologia para o desenvolvimento desse projeto envolveu pesquisa e análise qualitativas do tema, envolvendo estudo bibliográfico e realização das atividades de trabalho de campo, como entrevistas e observação sistemática.

A) Fontes Primárias:

- Cadernos de formação do MST; - cadernos de educação do MST; - cadernos de cooperação agrícola do MST; Home Page do MST; grade curricular do curso TAC, Proposta Pedagógica do Curso TAC.

B) Fontes Secundárias:

- Produção bibliográfica, - banco de dados do GEMDEC –(Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Demandas Educativas e Cidadania) - FE - UNICAMP; - banco de dados do ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) – RS; - bibliotecas das faculdades e institutos da UNICAMP, - entrevistas com alunos do curso TAC; - entrevistas com técnicos formados pelo curso TAC; - entrevistas com professores e coordenadores do curso TAC; - entrevistas com lideranças do MST e entrevistas com assentados da Fazenda Reunidas de Promissão – SP.

Forma de análise dos resultados

Para realizar-se essa atividade utiliza-se a análise qualitativa dos dados, primando-se se pelo aprofundamento teórico sobre a concepção de educação em questão.

Buscou-se verificar, através de observação sistemática e visitas a campo, os dados concretos das ações dos técnicos em Administração de Cooperativas na região em análise.

Utiliza-se a análise dos relatos presentes nas entrevistas, relacionando-os à abordagem teórica.

Esta dissertação foi dividida em 4 capítulos e o encadeamento dos capítulos envolve a discussão sobre a relação educação e trabalho desde o século XIX até as questões mais relevantes da atualidade envolvendo a educação para o desenvolvimento de qualificação e competências para o trabalho. Além disso, visa-se debater os conceitos de educação e cooperativismo defendidos pelo MST e também as principais características do curso TAC, abordando-se a metodologia aplicada no curso, envolvendo a relação educação e cooperação estimuladas pelo MST. No final

aborda-se a atuação de técnicos formados pelo curso TAC e a área escolhida para a análise é o Assentamento Fazenda Reunidas de Promissão – SP, bem como a sua região. Este assentamento está situado na região noroeste do Estado e é fruto da luta pela terra nesta região, iniciado durante o final da década de 80, conforme será descrito e analisado no capítulo 4.

Para realizar-se essa análise no capítulo 1, encontra-se uma abordagem sobre o vínculo educação e trabalho nas obras de Marx e Engels, as expectativas com a educação para o trabalho na atualidade e as perspectivas da educação para o desenvolvimento de qualificação e competências para o trabalho, tema que também é preocupação dos movimentos sociais na contemporaneidade, inclusive no MST.

Conforme verifica-se neste capítulo, o estímulo ao desenvolvimento de uma educação omnilateral está presente em vários textos de Marx e Engels, contrapondo-se à formação unilateral e visando a defesa da gratuidade e universalidade da educação para a classe trabalhadora. Esses aspectos são profundamente analisados por Manacorda.

As relações entre educação e trabalho na atualidade revelam um profundo vínculo a interesses, por parte das elites, de uma mão-de-obra que atenda às demandas do processo produtivo atual com todas as suas configurações. As observações de Segnini e outros autores possibilitam a crítica às propostas de educação para a classe trabalhadora que os órgãos estatais e outras instituições vêm desenvolvendo. Na mesma direção, ao abordar-se a qualificação e a competência para o trabalho, observa-se que os cursos de qualificação e re-qualificação profissional têm sido estimulados visando à adequação dos trabalhadores aos padrões de exigências das empresas no capitalismo. Não concorda-se, nesta dissertação, que a qualificação profissional seja "tábua de salvação" para a solução do desemprego.

A Análise demonstra que na verdade essas qualificações, competências e habilidades estão funcionando mais no sentido do aumento do índice de exploração sobre os trabalhadores. O alto índice de desemprego dentre as profissões que envolvem os cursos superiores serve de referência para afirmar-se que a educação não é "tábua de salvação".

No capítulo 2 procurou-se desenvolver um breve apanhado da história do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), visando à contextualização do leitor. Realizou-se um histórico do cooperativismo internacional e das principais caracterizações da proposta cooperativista do MST, bem como das características essenciais da proposta de educação estimulada pelo Movimento.

O MST visa articular a sua proposta de educação para os assentamentos em uma forma diferente de formação de seus quadros militantes. Para isso, estimulam o desenvolvimento de atividades coletivistas esperando desenvolver nos educandos uma consciência diferente das que trazem de suas realidades. O MST visa altos índices de coletivização na realização de seu curso TAC e apregoa a constituição de um ambiente pedagógico semelhante ao encontrado nas escolas administradas por Anton Makarenko na União Soviética no início da Revolução Russa.

No capítulo 3 visou-se apresentar a configuração do curso TAC e como ele vem sendo desenvolvido atualmente. Nessa construção utilizou-se de análise da Proposta Pedagógica do curso TAC e de depoimentos coletados em junho de 2000, na Escola Josué de Castro em Veranópolis – RS.

Considerou-se importante uma pequena contextualização do ensino técnico profissionalizante no Brasil, utilizando-se das contribuições de Acácia Kuenzer.

Os principais desafios do MST com o desenvolvimento do curso TAC são alcançar a formação cultural, técnica e política dos educandos que participam do processo de ensino/aprendizagem. Ao abordar esse curso, visa-se entender a pedagogia desenvolvida e as principais contribuições que a formação tem proporcionado aos participantes, bem como se tal iniciativa têm contribuído com o assentamento rural de reforma agrária de Promissão, as cooperativas dos assentados no local e demais instâncias do MST.

Utilizou-se na pesquisa a análise bibliográfica de intelectuais que desenvolveram trabalhos sobre o tema, na tentativa de valorizar as suas contribuições e ampliar-se o debate que iniciaram. Fez-se necessária uma análise de documentos produzidos pelo próprio MST e seu setor de educação e cooperação. No entanto, verifica-se algumas dificuldades em não utilizar-se dos próprios documentos para descrever o processo de formação e capacitação que o Movimento está aplicando em suas escolas técnicas.

As entrevistas revelaram-se instrumentos muito ricos para a complementação dos documentos e descrições que apresentam-se neste trabalho.

No capítulo 4 encontra-se a análise da atuação de técnicos formados pelo TAC em uma determinada área escolhida: o Assentamento Fazenda Reunidas de Promissão – SP e sua região. Neste local o envolvimento de uma dupla de alunos, militantes originários da COPAJOTA (Cooperativa de Produção Agropecuária Padre Josimo Tavares) desse assentamento, esteve colaborando com as formas de cooperativismo experimentadas pelos assentados até 1999 e

também impulsionando a organização da luta pela terra, travada na região noroeste do Estado de São Paulo.

O trabalho de campo foi um instrumento primordial para o encaminhamento dessa pesquisa. Graças a ele, conclui-se o presente trabalho relacionando e comparando as expectativas do MST com o curso TAC e a atuação prática de técnicos militantes na região de Promissão-SP.

Capítulo I – Trabalho e Educação

A abordagem da relação trabalho e educação será realizada neste primeiro capítulo preocupando-se em conceituar os principais aspectos envolvidos neste vínculo, principalmente visando-se uma fundamentação às justificativas do uso dessa articulação nos processos de ensino aprendizagem e de formação de quadros políticos que podem ser observados na análise dos cursos técnicos que o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) proporciona à uma parcela de seus membros.

O principal interesse nessa relação se dá pelo uso pedagógico que o MST realiza em seu curso TAC (Técnico em Administração de Cooperativas).

Para tal abordagem necessitou-se de uma retrospectiva das várias formulações que a relação trabalho e educação sofreu ao longo do século XIX e XX.

1.1. Trabalho e Educação - A formação para a onilateralidade em Marx e Engels

O princípio educativo do trabalho vem sendo discutido desde o início da sociedade capitalista e várias são as visões quanto ao seu caráter pedagógico e de como esse vínculo *trabalho - educação* pode ser interessante para a classe trabalhadora.

No presente trabalho considera-se importante a reflexão de Marx e Engels, tendo em vista a contribuição para a formulação de propostas pedagógicas que visam a uma formação onilateral¹⁰ do homem. Sendo assim, passa-se a abordá-los.

Segundo Marx em *O Capital* (1985:149), “o trabalho é antes de tudo um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a

¹⁰ Oni (do latim **omni**, que significa tudo, todo). O conceito de onilateralidade se opõe ao de unilateralidade, ou seja, a formação onilateral pressupõe o estímulo ao desenvolvimento das várias potencialidades humanas ao mesmo tempo e não uma de cada vez, ou de somente algumas. Para Marx e Engels a educação estatal oferecida no sistema capitalista não é imparcial. Pelo contrário, está voltada a atender os interesses da classe burguesa. Portanto, o sistema educacional estatal estaria voltado à dominação das elites sobre a classe trabalhadora. Sendo assim, essa educação tende a desenvolver certas potencialidades nos indivíduos, ou seja, aquelas que sejam do interesse das elites para a

sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.” Marx pressupõe o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem.

Ao utilizar-se da análise materialista histórica dialética o autor proporciona a apreensão de uma sociedade que está sempre em movimento, resgata o homem como sujeito histórico e valoriza as suas possibilidades de agente histórico que, ao atuar no mundo, na natureza, transforma-a e, ao mesmo tempo, a si mesmo. Essa visão de mundo possibilita encarar o homem como um ser que está sempre aprendendo ao mesmo tempo em que ensina em todas as suas atuações, experiências e atitudes e isso fica evidente quando em momentos de sua obra Marx insiste na defesa da práxis como exercício fundamental da ação-reflexão.

Pode-se constatar tal defesa da metodologia histórica e dialética por exemplo na II tese sobre Feuerbach: “A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica.” (Marx; Engels, 1996, p. 12)

E na III tese Marx e Engels reafirmam a importância da educação permanente dos próprios educadores e da atitude prática dos homens: “A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade.” (Marx; Engels, 1996, p. 12)

Para Marx e Engels, a atividade prática é a essência da transformação da realidade: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis.” (Marx; Engels, 1996, p. 14)

As atividades humanas para a satisfação de suas necessidades através do trabalho e a sua ação sobre a natureza e sobre a sociedade são aspectos chaves para o entendimento do pensamento marxiano. A centralidade do trabalho para o entendimento da humanidade e a sua

distinção entre os demais animais fica ressaltada firmemente em vários trechos da obra de Marx e Engels. “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a se produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.” (Marx; Engels, 1996, p. 27)

Para eles a divisão do trabalho no interior de uma nação leva, inicialmente, à separação entre trabalho industrial e comercial, de um lado, e o trabalho agrícola, de outro, e, com isso, à separação da cidade e do campo e à oposição de seus interesses. Seu desenvolvimento ulterior leva à separação entre o trabalho comercial e o trabalho industrial. Ao mesmo tempo, através da divisão do trabalho dentro destes diferentes ramos, desenvolvem-se diferentes subdivisões entre os indivíduos que cooperam em determinados trabalhos. A oposição de tais subdivisões particulares, umas em relação a outras, é condicionada ao modo pelo qual exerce o trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcalismo, escravidão, estamentos e classes). Estas mesmas condições mostram-se ao se desenvolver o intercâmbio entre as diferentes nações. (Marx; Engels, 1996, p. 29)

Os autores defendem que cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho.

De acordo com o exposto, os autores definem as diversas formas de propriedade através da história de desenvolvimento humano e da mesma forma, os diversos modos de produção. Assim sendo, a humanidade teria passado pelo modo de produção comunal primitivo, pelo escravista, pelo feudal e pelo capitalista, sendo que o modo de produção a ser construído com o avanço das forças produtivas e as contradições entre as classes sociais no capitalismo seria o modo de produção comunista.¹¹

Marx defende que “cada vez mais as contradições internas à sociedade capitalista levam à oposição entre duas classes sociais: a burguesia e o proletariado, como pode-se verificar na primeira parte do *Manifesto Comunista*.”

¹¹ Vide Marx *O Capital* (1985) e Marx e Engels *O Manifesto Comunista* (1997); *A ideologia Alemã* (1996)

Para Marx, “as relações burguesas de produção constituem a última forma antagônica do processo social de produção; antagônicas não em um sentido individual, mas de um antagonismo nascente das condições sociais de vida dos indivíduos. Contudo, as forças produtivas que se encontram em desenvolvimento no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para a solução desse antagonismo. Daí que com essa formação social se encerra a pré-história da sociedade humana.” (Marx, 1974. p.136)

Apesar dessa tendência à construção do comunismo no interior do capitalismo, Marx e Engels defendiam a organização dos trabalhadores para acirrar a velocidade do desenvolvimento dessa nova ordem social. A partir dessa visão, os autores se engajaram na organização da classe trabalhadora de sua época, envolvendo-se em partidos políticos e sindicatos.

Marx e Engels consideram que “indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo – empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação – a conexão entre a estrutura social e política e a produção.” (Marx; Engels, 1996, p. 35)

Para eles, o que os homens são depende das condições materiais de sua produção. Defendem ainda que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. As formas de estabelecerem relações e a forma com a qual os indivíduos se reproduzem no interior da sociedade em que vivem é que resultam na forma de pensar dos indivíduos.

De acordo com Marx em *O Capital*, “uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (...) Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios.” (Marx, 1985, p.149-150)

Para Antunes (1992:178), o ser humano tem ideado, em sua consciência, a configuração que quer imprimir ao objeto do trabalho antes da sua realização. Apoiando-se em Lukács, Antunes afirma que isso ressalta a capacidade teleológica do ser social. “É no trabalho, entendido como protoforma, como forma originária da atividade humana, que se pode demonstrar ontologicamente que o estabelecimento de uma finalidade é um momento real da efetiva realidade material (...) qualquer trabalho seria impossível se não fosse precedido de uma tal colocação, determinado-lhe o processo em todas as suas fases.” (Antunes, 1992, p.178)

O trabalho e as suas relações com a educação foi considerado sumamente importante como tema de estudo para Marx e Engels. Por isso, foram abordados alguns trechos de suas obras sobre o tema e também de Manacorda, visando entender o que os autores defendiam como construção da escola do futuro.

No desenvolvimento do capitalismo, as exigências de conhecimentos, comportamentos, habilidades e capacidades por parte dos trabalhadores, tem sido, desde seu início, muito frequentes e acirram o processo de contradição entre as classes sociais, contribuindo para o processo de marginalização de parte significativa dos trabalhadores. (Marx, 1985, vol. II, p. 86)

Engels em seu texto *Princípios do Comunismo* expõe a defesa de: “Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica vinculados.” (Engels apud Manacorda, 1991, p.16)

A gratuidade do ensino já se expressa nestes escritos de Engels como sendo algo obrigatório de ser garantido pelo Estado, o que revela avanço no que se refere à educação da classe trabalhadora de meados do século XIX. A união entre instrução e trabalho é o que já se pode destacar como pressupostos de politecnia¹² que seria defendida mais tarde por Marx.

Em outra passagem dos *Princípios do Comunismo* Engels diz: “O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos

¹² O conceito de politecnia envolve a formação teórica e prática em vários campos do conhecimento e ofícios nas escolas observadas por Marx e Engels já em meados do século XIX, com o desenvolvimento de um ensino técnico profissionalizante. A palavra vem do grego *polytechnos*, que significa “hábil em muitas artes”.

seus membros a oportunidade de aplicar, de forma onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente.” (Engels apud Manacorda, 1991, p.18)

Segundo Manacorda estão contidas nesses escritos algumas implicações importantes como o ensino, enquanto ensino industrial, isto é, união de ensino e trabalho produtivo ou *fabrikation*, que tem por método um estágio inteiramente desenvolvido no sistema de produção, procurará alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais.

Para Manacorda, na origem dessa opção pedagógica está a hipótese histórica da divisão do trabalho e da conseqüente divisão não apenas da sociedade em classes, mas também do próprio homem; encerrado como está cada um em sua unilateralidade, está também a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade.

O MST publica em seus cadernos de educação que também pretende construir tal onilateralidade em suas escolas e em seus cursos de formação, conforme verifica-se por exemplo no Caderno de Educação n. 8 (p. 8) em que defendem que “a educação do MST assuma este caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer.” Algumas dimensões principais que destacam são: “a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva; a formação religiosa...”

Marx em *Trabalho Assalariado e Capital* proclama: “Outra proposta preferida pelos burgueses é o ensino, em especial o ensino industrial universal (...) O verdadeiro significado que o ensino recebeu entre os economistas filantrópicos é este: treinar cada operário no maior número possível de ramos de trabalho, de modo que, se por introdução de novas máquinas ou por mudanças na divisão do trabalho ele vier a ser expulso de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro.” (Marx apud Manacorda, 1991, p. 19)

Essas palavras de Marx são extremamente atuais. O capitalista, o industrial, o empresário quer o trabalhador multifuncional para poder explorá-lo em todas as suas possibilidades.

A forma de organização do trabalho nas fábricas da Inglaterra e de outros países à época em que Marx e Engels escrevem os seus textos revelam que o índice de exploração do trabalho infantil é muito alto e os autores se posicionam criticamente em relação às tais condições de trabalho como nota-se no *Manifesto do Partido Comunista*: “Educação gratuita para todas as crianças em escolas públicas. Abolição do trabalho infantil em fábricas do modo atual. Combinação de educação com produção industrial etc.” (Marx; Engels, 1996, p.45)

O trabalho infantil no Brasil tem se revelado uma das mazelas que a pobreza de mais de 54 milhões de brasileiros e a exploração por parte das elites insistem em reproduzir, assim como o trabalho escravo ou semi-escravo observado ainda hoje em várias regiões do país, inclusive no interior do Estado de São Paulo.

O combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, principalmente em regiões rurais tem sido uma das principais exigências dos Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente no Brasil. Segundo o **ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 - o trabalho infantil é crime e precisa ser punido com severidade pelo Ministério Público.

Também a **LDB** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a **CF** - Constituição Federal do Brasil apresentam artigos que visam regulamentar a proibição do trabalho escravo no Brasil e o trabalho infantil. A presença de trabalho infantil e escravo em um país significa que nem as condições mínimas de reprodução das famílias aí existentes estão sendo garantidas como a vida e a liberdade defendidas desde o surgimento do Direito Natural, nem a educação, a saúde, a habitação, os direitos trabalhistas, salários dignos e justos a qualidade de vida, oriundos das conquistas dos trabalhadores durante o século XIX e XX tão difundidos pela ONU e demais órgãos internacionais de defesa dos Direitos Humanos, reforçando a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

O **Art. 53.** do **ECA** proclama que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho...”

O que o Estatuto da Criança e do Adolescente permite é que o **trabalho educativo** seja oferecido àqueles adolescentes que possuam **14 anos** e visando ao aprendizado e inserção social

deste adolescente, mas proíbe o trabalho até essa idade. Conforme o ECA Art. 60.: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.”

O trabalho educativo deve visar ao desenvolvimento pessoal e social do adolescente e não a interesses produtivos e econômicos.

Abaixo apresenta-se alguns artigos do ECA que explicitam as regras para o trabalho-aprendizagem e para o trabalho remunerado de adolescentes:

“Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por **trabalho educativo** a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.”

De acordo com o artigo 1.º da **LDB** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 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***. No Parágrafo 2.º deste artigo há a declaração de que a educação escolar deverá vincular-se ao ***mundo do trabalho e à prática social***.

Esses artigos viabilizam o reconhecimento das atividades educativas que ocorrem no interior das práticas e atuações dos movimentos sociais a exemplo do MST, o que considera-se

um grande avanço, já que possibilitam a regularização dos cursos de formação que estão sendo oferecidos por este movimento social, além de seus cursos regulares de nível médio, como o TAC.

O artigo 2.º garante que 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**.

No parágrafo XI do artigo 3.º encontra-se ***“vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”***

Também o artigo assegura que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para ***progredir no trabalho*** e em estudos posteriores.

Quanto ao Ensino Médio, nível em que se oferece o curso TAC do MST, o artigo 35 inciso II da LDB de 1996, indica que o educando poderá receber a ***preparação básica para o trabalho*** e a cidadania para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

No artigo 36. § 2.º verifica-se que o Ensino Médio, além de oferecer a formação geral do educando, poderá ***prepará-lo para o exercício de profissões técnicas***. O parágrafo 4.º afirma que ***a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional***, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

No capítulo III - Da Educação Profissional - a LDB assegura que o conhecimento e essa formação podem ocorrer inclusive nos ambientes de trabalho e servirem de objetos de avaliação:

“Art. 39 - ***A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.***

Art. 40 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou ***no ambiente de trabalho***.

Art. 41 - O ***conhecimento adquirido*** na educação profissional, ***inclusive no trabalho***, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.”

Retomando a discussão sobre as concepções de Marx e Engels sobre a relação trabalho e educação, lembra-se que Manacorda (1991: 21-22) afirma que Marx, ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, exclui, no entanto, qualquer instrução

desenvolvida na fábrica capitalista tal como essa se apresenta porque para ele a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que unicamente pela intervenção política (que não se reduz às medidas imediatas e “insuficientes”) poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora.

Nas *Instruções aos delegados do congresso do partido alemão* Marx discursa sua visão sobre as formas de educação que deveria ser estimulada para a construção da escola do futuro:

“Por ensino entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual; Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento político-elevará a classe operária acima das classes superiores e médias.” (Marx apud Manacorda, 1991, p.26-27)

Na defesa da politecnia Marx utiliza-se de exemplos de escolas em andamento para ressaltar as formas de funcionamento de uma educação unilateral que contribuisse para a subversão da ordem capitalista:

“Um elemento desse processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as 'écoles d'enseignement professionnel', nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático.” (Marx apud Manacorda, 1991, p. 29-30)

Segundo Manacorda (1991:32), deixando de lado o problema da escolha definitiva do nome a dar à escola do futuro, “tecnologia” indica o conteúdo pedagógico presente, em medida limitada, já na escola “politécnica” doada pela burguesia aos operários. Para o autor parece, principalmente, que o “politecnismo” em Marx sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou unilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. De acordo com Manacorda o primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho

intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. O primeiro destaca a idéia da multiplicidade da atividade (a respeito da qual Marx havia falado de uma sociedade comunista na qual, por exemplo, os pintores seriam "homens que também pintam"); o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa.

Manacorda (1991:33) considera que quando Marx, numa outra famosa página de *O Capital*, defende a hipótese de um "reino da liberdade" e, portanto, do livre desenvolvimento cultural e espiritual dos indivíduos fora do trabalho, ele tenha se "esquecido" do seu conceito originário da liberdade inserida no trabalho e tenha cometido um crime "de lesafilosofia e de lesosocialismo". Para Manacorda basta observar que Marx, em *O Capital*, oscila, pelo menos na expressão, entre duas diferentes atitudes, quando algumas vezes fala da conquista do ensino tecnológico nas escolas "dos operários", como se este ensino não pudesse substituir todo outro ensino e ser o ensino para todos; mas, numa outra vez, fala do binômio trabalho-ensino (intelectual, físico, tecnológico?), como germe do ensino do futuro para todas as crianças (e não apenas para os filhos dos operários), como "único modo de produzir homens onilaterais".

Deve-se concordar com Manacorda quando afirma que os temas fundamentais da "pedagogia" marxiana são: "a união de ensino e trabalho produtivo para as crianças, desde que previamente abolido o que, no manifesto, era chamada a sua forma atual; a exigência de escolas "técnicas" que com seu duplo conteúdo teórico e prático (e apesar do abandono daquelas mais significativas definições como "politécnicas" ou "tecnológicas"...) representa a mesma educação do futuro desejada nas *Instruções* e em *O Capital*." (Manacorda, 1991, p.39)

As considerações de Marx sobre a educação visavam o combate à forma de organização do trabalho na sociedade capitalista. Mas, sabia bem ele que isso só seira possível em uma outra sociedade, a sociedade comunista.

Segundo Marx, "numa fase mais elevada da sociedade comunista, depois de desaparecida a subordinação servil dos indivíduos à divisão do trabalho, e, portanto, também o contraste entre trabalho intelectual e físico; depois que o trabalho se tenha tornado não apenas meio de vida, mas também a primeira necessidade da vida; depois que, com o desenvolvimento onilateral dos indivíduos, tenham crescido também as forças produtivas e todas fontes da riqueza fluam em toda a plenitude, somente então o estreito horizonte jurídico burguês pode ser superado e a sociedade

poderá escrever sobre a sua bandeira: de cada um, segundo a sua capacidade- a cada um, segundo as suas necessidades!” (Marx apud Manacorda, 1991, p.42)

No processo de ensino do futuro a pessoa humana e seu desenvolvimento, definido por Marx como onilateral, se realizam justamente sobre a base do trabalho, ou melhor, da sua atividade vital. Segundo Manacorda a onilateralidade é considerada como a finalidade da educação.

1.2. Reflexões sobre educação e trabalho na atualidade

Nessa seção será abordada a polêmica sobre o acesso à educação e as estratégias das elites para a formação da classe trabalhadora.

Na sociedade capitalista o trabalho é visto segundo Arroyo (1995:87) como elemento pedagógico por excelência. Pela primeira vez entra como elemento central na instituição. O trabalho entra agora, não com a função que tinha na educação monacal - instrumento de libertação do espírito – nas escolas do trabalho este aparece como elemento central do progresso material para a satisfação das necessidades materiais e não como libertador do espírito; aparece ainda como elemento central na produção do novo homem.

Para o autor, “a educação do homem comum para o trabalho e pelo trabalho será a nova proposta da burguesia. O trabalhador de que a burguesia precisava não nascia pronto e nem poderia ser o produto de uma instituição educativa inspirada no desprezo produtivo. Era necessário remexer no campo educativo construído durante séculos. Nesse campo deveria caber o trabalhador, sua produção, instrução e educação para tirá-lo da ignorância alimentadora dos velhos preconceitos da velha ordem ou para reeducá-lo nos novos hábitos de disciplina, a disciplina não tanto moral, do controle dos vícios, mas a disciplina do tempo, do trabalho, da economia, do esforço.” (Arroyo, 1995, p.87)

“A proposta não era tanto instruir os trabalhadores, mas educá-los, construí-los. Onde? Nas escolas do trabalho, mais próximas da nova empresa fabril do que da velha escola, se aprenderia a trabalhar e a amar o trabalho, experimentando os frutos do trabalho.”(Arroyo, 1995, p.87)

De acordo com ele, “essa estratégia da burguesia de privilegiar o local de trabalho como o ambiente educativo por excelência fez com que o acesso da classe trabalhadora aos bancos escolares fosse, principalmente em nossa época, uma questão de interesse pessoal, individual, ou familiar sem que o Estado se sentisse na obrigação de oferecer a educação aos trabalhadores gratuitamente em todos os níveis.”

Defende também que “no início da sociedade capitalista, alguns fatos evidenciaram que o sistema escolar seria expandido aos trabalhadores como o lugar da instrumentalização na cultura escrita, contos e da superação dos preconceitos da velha ordem; porém, o lugar do educativo por excelência seria pensado fora da escola, no trabalho. O movimento das escolas do trabalho representava a tentativa da síntese: um mínimo de instrução e o máximo de educação pelo trabalho para produzir trabalhadores. O ideal se aproximava da escola oficina de homens, agora escola fábrica produtora de trabalhadores.” (Arroyo, 1995, p.87-88)

Arroyo (1986:88) revela que da escola do trabalho se passará à outra proposta: o trabalho como a verdadeira escola, o verdadeiro espaço para a produção e formação do trabalhador.

“A estratégia da burguesia parece ser entregar a instrução do povo aos educadores profissionais no sistema escolar, desde que ela mantenha o controle de sua escola de fabricar o trabalhador: o trabalho, as relações sociais mais amplas onde se reprime violentamente qualquer manifestação de um pensar alternativo, onde se negue qualquer espaço, tempo e instrumentos para a sistematização por parte das classes trabalhadoras do saber, da educação e da cultura que nasce da práxis social entre as classes.”(Arroyo, 1995, p.90)

Para Arroyo (1995), no Brasil há um projeto político pedagógico que “relega ao trabalhador um pequeno espaço de formação, de acesso à educação escolar em termos restritivos, o que ocasiona um obstáculo ao acesso a um grau de escolarização elevado como os níveis superiores que as classes médias e as elites do país têm assegurado para seus filhos.”

Na direção de Marx e Engels, também Arruda (1995) afirmará que “a forma mais completa e abrangente de sintetizar (interpretativamente) as definições de trabalho educativo é, primeiro, sublinhar a natureza relacional do trabalho; segundo, reconhecer nele o próprio modo de ser do homem no mundo, envolvendo, portanto, não apenas sua relação com a natureza – sua atividade produtiva social –, mas também as outras dimensões sociais, políticas, culturais, estéticas, artísticas etc.; terceiro, enfatizar que, por meio do trabalho, o homem produz também

sua subjetividade; e, quarto, tal concepção de trabalho envolve uma percepção não-compartimentalizadora nem reducionista do ser humano: ao contrário, este deve ser concebido como um ser em processo, pluridimensional, que vai se construindo por meio do seu viver e fazer e que vive, ao mesmo tempo, as várias dimensões da sua realidade corpórea, mental, intelectual, intuitiva, afetiva e espiritual.” (Arruda, 1995, p.69)

Segundo Arruda “é indispensável também questionar a noção reducionista e utilitarista que reduz o trabalho à produção material da subsistência e a educação a uma função social seletora e especializante daquela produção. O trabalho, no sentido mais abrangente de *poiésis*, no sentido da produção do próprio existir humano – físico e psíquico, material e imaterial, individual e social, objetivo e subjetivo -, do descobrimento e da produção do mundo, e a educação como o processo permanente de capacitação do ser humano para esse existir, para esse descobrir a para esse produzir e produzir-se, eis os faróis capazes de iluminar o itinerário da construção de sociedades humanizadas.” (Arruda, 1995, p.71)

Para o autor, se o objetivo fosse apenas desenvolver as habilidades do ser humano para o trabalho, bastaria aos países pobres modelar seus sistemas educativos pelos dos altamente industrializados. Ele defende que trata-se de fazer do trabalho o próprio modo de existência, expressão e libertação do ser humano e da sociedade; portanto, de responder ao desafio de criar um sistema educativo em tudo superior ao que o capitalismo foi e é capaz de criar. (Arruda, 1995, p. 73)

Frigotto (1995:20) afirma que “pode-se perceber historicamente um duplo processo de ‘expropriação’ – material e intelectual por parte do capital sobre o trabalhador. O capital sempre tem lutado, tanto no sentido de obstaculizar quanto no de negar o conhecimento, o saber das classes subalternas. Igualmente, busca apropriar-se privadamente do conhecimento adquirido coletivamente no próprio processo de trabalho, devolvendo-o como conhecimento incorporado à máquina, contra o próprio trabalhador.” De acordo com Frigotto, os modernos círculos de controle de qualidade (CCQ) sinalizam um dos mecanismos mais sutis de expropriação de saber e do conhecimento operário. Há, sobretudo, um processo de esterilização da capacidade humana de criar, produzir etc.

Em seu trabalho “Educação, Trabalho e Desenvolvimento: uma complexa relação” Segnini (1998) critica o que chama de consenso que se constrói na atualidade sobre os conflitos e

interesses antagônicos da sociedade. Esta relação aparece como uma “ideologia conservadora de nosso tempo”, que assegura coesão social, legítima e dissimula a ordem social existente. (Tanguy, 1998 apud Segnini, 1998, p.4)

As análises que a autora realiza sobre as transformações sociais dos últimos 30 anos no Brasil e em sintonia com as do mundo todo revelam que as sociedades capitalistas se reestruturaram no sentido de implementarem novas formas de racionalização do trabalho e da vida social.

Segnini demonstra que, apesar de todas as ondas de novas formas de regulamentação, a presença do Estado ainda permanece constante dos acordos internacionais para a administração e gerenciamento da sustentação dos processos produtivos e econômicos implementados em todo o mundo.

O contexto que vive-se na contemporaneidade envolve a “mundialização dos mercados de bens e fluxos financeiros e o acirramento da concorrência; difusão do ideário neoliberal que, contraditoriamente, requer políticas estatais que garantam a desregulamentação de normas concorrenciais e direitos sociais. Neste sentido, a concentração de capital - fusões, incorporações, privatizações - ocorre ao mesmo tempo que a força de trabalho fragiliza-se através da flexibilização, quer seja das estruturas produtivas, das formas de organização do trabalho, da própria força de trabalho através do emprego/desemprego. É dentro desta nova correlação de forças que concretiza-se a lógica do “livre mercado”, sob a coordenação do sistema financeiro global.” (Segnini, 1998, p.5)

Segundo a autora, a opção política do uso das tecnologias (microeletrônica, informática, telemática) tem sido direcionada no sentido da intensificação da produtividade e da supressão do emprego. (Segnini, 1998, p.6)

A estrutura do mercado de trabalho também tem passado por mudanças: altas taxas de desemprego são acompanhadas pela crescente insegurança e precarização das novas formas de ocupação. A flexibilização da força de trabalho (contratos de tempo parcial, subcontratação, terceirização, etc...) inscreve-se no mesmo processo que articula o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores que permanecem empregados e que ocupam postos de trabalho considerados essenciais para os processos produtivos nos quais se inserem. (Segnini, 1998, p.6)

Octavio Ianni, em palestra proferida na FFC UNESP de Marília em 1996, revela que cerca de 1 bilhão de indivíduos que poderiam estar trabalhando no mundo estão fora do mercado de trabalho. Nesse contexto, é notório o aumento da economia informal e o número de postos de trabalho precário.

De acordo com Gohn (1997a:12) uma nova estrutura de relações sociais está sendo construída nos anos 90, a partir das redes de economia informal ou comunitária que foram criadas. Para ela trata-se de soluções engendradas pelas ações coletivas populares, baseadas em planos coletivos de baixo custo e com utilização do trabalho comunitário, no cenário brasileiro, tanto urbano como rural. Essas características apontariam para o crescimento e atuação das ONGs (Organizações Não-Governamentais).

Sabe-se que não só o aspecto da relação entre conhecimento, formação e trabalho tem sido responsável pelo aumento desses índices de desemprego. O acelerado processo de informatização, robotização, avanço tecnológico e o processo chamado de flexibilização da produção são os maiores responsáveis por isso, segundo pesquisas realizadas por Harvey (1996), Castel (1998) e Antunes (1998).

Com isso, os órgãos internacionais como Banco Mundial e FMI, têm insistido no investimento por parte dos governos e sociedade civil em educação. Uma educação que atenda às novas exigências do mercado global como afirma Segnini.

Para Segnini, a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais pois lhes são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, como capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego. Os organismos internacionais reguladores têm sido muito influentes para as instalações e aplicações de tais exigências, principalmente o Banco Mundial. (Segnini, 1998, p.6)

Dessa forma, assim como aponta a autora, “o exercício da cidadania fica cada vez mais difícil de ser praticado num país como o Brasil que além de estar sendo fortemente pressionado para as adaptações a essas tendências mundiais, tem no interior de sua sociedade problemas históricos sérios ainda não resolvidos como a desigualdade da distribuição de renda, analfabetismo e baixos índices de escolaridade, que atingem grande parte da população, saúde, etc.”

A educação exigida sobre os trabalhadores acaba sendo mais um instrumento de dominação, pois ao exigir-se um alto índice de escolaridade, capacidade de competitividade, espera-se também, diminuir o custo da mão - de - obra. O alto exército de reserva existente aumenta as possibilidades de inseguranças para aqueles que estão no mercado de trabalho, acompanhado de fortes fatores de precarização do trabalho e da vida social, desregulamentação dos direitos sociais e altos índices de desemprego.

De acordo com as análises de Segnini, “a qualificação (educação e formação profissional) se transformou no fetiche capaz de romper este processo. Somas vultosas estão sendo gastas no mundo para requalificar trabalhadores. Os resultados são pífios se mensurados a partir da reinserção no mercado de trabalho, como atestam pesquisas em vários países. Vide os cursos realizados com o dinheiro do FAT (Fundo e Amparo ao Trabalhador), onde 11% dos trabalhadores que cursaram programas de formação conseguiu se inserir no mercado de trabalho, em 1997.” (Segnini, 1998, p.20)

Para a autora, “qualificação é uma relação social muito além da escolaridade ou da formação profissional. Trata-se de uma relação social (de classe de gênero, de etnia, geracional) que se estabelece nos processos produtivos no interior de uma sociedade regida pelo valor de troca e fortemente marcada por valores culturais que possibilitam a construção de preconceitos e desigualdades. Isso quer dizer que os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador através de diferentes processos e instituições sociais – família, escola, empresa, etc... – somadas às suas habilidades, também adquiridas socialmente, acrescidas de suas características pessoais e de sua subjetividade, de sua visão de mundo, constituem um conjunto de saberes e habilidades que significa, para ele, trabalhador, valor de uso. Este só se transforma em valor de troca, em um determinado momento histórico, se reconhecido pelo capital como sendo relevante para o processo produtivo.” (Segnini, 1998, p.40-41)

Para a autora, “o reconhecimento do grau de qualificação do trabalhador pelas empresas se dá através de sua particular inserção em diferentes níveis hierárquicos e salariais, em diferentes formas de relações empregatícias como trabalho assalariado (com ou sem registro), trabalho terceirizado, contratos temporários, sem remuneração.” (Segnini, 1998, p.41)

Segnini aponta que “escolaridade e formação profissional são condições necessárias, mas jamais suficientes para o desenvolvimento. Isto porque é compreendido que somente políticas e

ações concretas que possibilitem real desenvolvimento (distribuição de renda, reforma agrária, do sistema de saúde e educacional), podem estar superando desigualdades e construindo condições sociais que redundam em cidadania e qualificação. Estas só encontram sentido social no interior de um projeto de desenvolvimento econômico, que possibilite trabalho e direitos sociais.” (Segnini, 1998, p.41)

Um dos fatores mais importantes também destacado pela autora, é que a precarização no trabalho é um processo social que atinge homens e mulheres, porém, as mulheres já estavam em maior número nas ocupações precárias e continuam a vivenciar taxas maiores de informalidade e precariedade do que os homens. (Segnini, 1998, p.37)

Segnini revela que “as mulheres foram pioneiras ao ocupar postos de trabalho precários, que estavam por vir para ambos os sexos no contexto da reestruturação produtiva. Mesmo assim, elas continuam campeãs em informalidade e precariedade e começam a ser atingidas intensamente pelo desemprego em vários setores.” (Segnini, 1998, p.38)

No entanto, o desemprego entre aqueles que possuem altos níveis de escolarização, inclusive se comparados com os trabalhadores de baixa escolaridade, revelam que essa onda de incentivo à qualificação não trará a solução para o desemprego. O que acontece na verdade é o aumento concomitante e acelerado de exigências sobre os trabalhadores para que estes possam merecer os créditos de empregabilidade dos empresários e órgãos financiadores. A intensa exigência sobre o indivíduo tem aumentado ao mesmo tempo que a atribuição do fracasso também é relegada ao nível da individualização, o que considera-se um mecanismo perverso e muito excludente.

Arroyo considera que “apesar de tudo os trabalhadores estão em marcha, em permanente formação na própria reação e afirmação. Há uma pedagogia em marcha. Na prática social enquanto prática produtiva, organizativa, se faz cultura, o povo se educa e se forja, se torna ser social consciente. Hoje há um vigor na sociedade brasileira, uma energia política que tem uma dimensão pedagógica e cultural. Nesse locus do educativo as classes em luta são os sujeitos centrais.” (Arroyo, 1995, p.80)

1.3. A questão da qualificação e competências para o trabalho

Diversos autores tem direcionado sua atenção para os processos educativos e formativos que estão sendo exigidos pelo mercado de trabalho neste final de século. Termos como qualificação, competências, habilidades têm sido aplicados por estudiosos na tentativa de explicar os processos educativos mais frequentes nos ambientes de trabalho e em cursos visando à atualização, especialização e capacitação dos trabalhadores na nova era global.

Claudia Jacinto¹³ (1995:139), que estudou a formação técnica para o nível médio na Argentina, abordou os saberes que se julgam necessários para os jovens que visam ingressar no mercado de trabalho. Jacinto considera que alguns autores as definem como qualificações chave, outros o fazem em termos de competências; todos coincidem em que um conjunto de atitudes (cooperação, iniciativa, responsabilidade, autonomia) e de habilidades intelectuais (capacidade de planejamento e resolução de problemas, habilidades lógicas e analíticas) será crucial para os trabalhadores de todos os níveis hierárquicos.

Levando-se em conta estas demandas, a formação profissional dirigida a adolescentes que saíram do sistema educativo antes de finalizarem a escolaridade média, deveria responder a vários desafios:

- capacitar tecnicamente, incluindo saberes teóricos e práticos, “saber fazer”, quer dizer, capacidade para transferir ditos saberes a situações de trabalho concretas e diversas;
- compensar de algum modo os déficits em habilidades básicas que trazem estes jovens;
- e brindar, especialmente no caso dos adolescentes, uma instância de participação social e de contenção para os que são excluídos ou discriminados no mercado de trabalho e no sistema educativo. (Jacinto, 1995, p. 139)

Em sua pesquisa, a autora constata que a maioria dos egressos não se inseriram em ocupações vinculadas à capacitação recebida. Esta constatação deve interpretar-se tendo em conta que, segundo as informações recolhidas por distintos estudos de seguimento de egressos, se trata de um feito relativamente habitual nos egressos da educação técnica.

Para Jacinto, o modelo educacional voltado à formação técnica dos jovens na Argentina,

¹³ O trechos utilizados do texto de Jacinto (1995) “*Formación profesional y empleabilidad de jóvenes de bajo niveles educativos. Una articulación posible?*” foram traduzidos pelo autor desta dissertação a fim de facilitar a sua leitura.

que está situado às inovações e exigências do moderno mercado de trabalho e organização produtiva, não fornece garantias de empregabilidade. A autora acaba por relegar ao nível da individualidade parte do fracasso dos alunos que estão desempregados após participarem dos cursos profissionalizantes.

Para explicar a não atuação de parte dos jovens com escolarização técnica, Jacinto (1995:156) considera que “deve ter-se em conta a convergência de múltiplos fatores: a situação do mercado de emprego na atividade; a idade dos egressos; a falta - em muitos casos - de uma via de acesso a um trabalho vinculado ao estudado (seja através do capital social, ou por meio da instituição); e as prováveis debilidades da formação recebida.” Para ela, quem conseguiu se inserir assinala que suas atitudes de responsabilidade, cumprimento, etc. são aspectos muito valorizados em seus trabalhos. Este ponto põe em evidência a importância da formação de competências sociais e interativas que resultam importantes para estes jovens na hora de obter e conservar um trabalho, e por eles devem considerar-se parte essencial da formação profissional.

A autora considera que os jovens já têm poucas oportunidades no mercado de trabalho e que tais cursos de formação têm colaborado para que eles tenham alguma esperança de ingresso no mercado de trabalho, mesmo que não sejam nas funções para as quais foram instruídos. Os espaços existentes no mercado de trabalho para estes jovens são estreitos. A diminuição do emprego no mercado formal e a desvalorização das credenciais educativas pressagiam que cada dia se tornará mais difícil para os jovens de baixos níveis educativos formais ascender ao segmento de empresas mais modernas. Também se torna extremamente complexo, para eles, desempenhar-se como autônomos, dada sua escassa idade, sua falta de experiência profissional e sua limitada rede de relações sociais.

Por tudo isso é que a autora considera que, no atual contexto, a formação para o trabalho é central para melhorar as condições de empregabilidade destes jovens, quer dizer, para colocá-los em situação de poder conseguir um emprego. (Jacinto, 1995, p.157)

Na tentativa de ampliar o debate sobre qualificação e competências, outros autores precisam ser abordados como por exemplo Zarifian. O autor define competência envolvendo:

“a) Primeiro, *um assumir de responsabilidade* pessoal do assalariado frente às situações produtivas. Assumir responsabilidades quer dizer uma atitude social de tal sorte que o assalariado vai, por conta própria, tentar atingir o complexo de performances que ele deverá respeitar e tentar

enfrentar, sempre a partir de si mesmo, os eventos que ocorrem de forma imprevista na situação produtiva, tal como uma pane ou um grave problema de qualidade. Claro que esta responsabilidade pode ser assumida de forma coletiva, mas sempre há, na intervenção coletiva de uma equipe, uma parte importante de responsabilidade individual (senão a equipe tem todos as chances de fracassar ou de enfrentar conflitos internos bastante difíceis de serem resolvidos).” (Zarifian, 1998, p.19)

“b) A competência pode ser definida também como o exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho. Por reflexividade no trabalho ele entende um distanciamento crítico vis a vis de seu trabalho, o fato de que a pessoa questiona freqüentemente sua maneira de trabalhar e os conhecimentos que ela mobiliza. Este questionamento é tanto mais necessário quanto a situação profissional é mais evolutiva e os eventos mais numerosos e freqüentes. A reflexividade não pode ser prescrita. É impossível impô-la de forma autoritária. Ela também deverá vir da própria pessoa. Porém, ela pode ser progressivamente adquirida e acompanhada pela supervisão e pelos formadores.” (Zarifian, 1998, p.20)

Ele insiste no fato de que “a competência, definida como um assumir de responsabilidade, é uma atitude social, antes de ser um conjunto de conhecimentos profissionais. Se é certo que, na quase totalidade dos casos, o assumir responsabilidade frente às situações de trabalho complexas necessita de novas aquisições de conhecimento, o ponto de partida reside sempre na maneira como a pessoa aceitará ou não, conseguirá ou não assumir suas responsabilidades. Uma pessoa que aceita e pode, subjetivamente falando, mobilizar esta atitude social, terá muito mais facilidade para aprender que uma pessoa que esteja em posição defensiva ou de rejeição.” (Zarifian, 1998, p. 19)

Esquemáticamente, nas empresas francesas que adotaram uma real gestão das competências, encontra-se, para a população de operários de produção, três grandes domínios de competências:

- 1- as competências técnicas, que dizem respeito ao domínio dos processos e dos equipamentos, com uma forte tendência a associar competências de fabricação e competências na manutenção de equipamentos;
- 2- as competências de gestão, que atualmente se focalizam sobre a gestão da qualidade e da gestão dos fluxos (planejamento e seqüenciamento da produção). No momento, a gestão de

custos não é responsabilidade direta dos operários, se bem que ela influencie indiretamente o trabalho deles;

3- as competências de organização, que se concentram em dois domínios: a comunicação e a iniciativa/autonomia. (Zarifian, 1998, p.23)

Ele sustenta que, nas empresas, é bom que a avaliação das competências permaneça puramente profissional para evitar de derivar para “análises de prescrições de comportamento” que são sempre, desde seu princípio, contestáveis, porque contraditórias com o princípio moderno de autonomia individual. É importante também que a competência adquirida tenha um valor reconhecido além da empresa onde ela foi constituída, para que ela designe uma verdadeira “profissionalidade”, se possível através de um diploma. (Zarifian, 1998, p. 23)

Pode-se resumir, segundo Zarifian, o significado de “a gestão da e pela competência” através da seguinte observação: antes de gerir as competências, é preciso definir em que medida a mobilização da competência é um modo de gestão da empresa. *Gerir pela competência*, antes de *gerir as* competências. Com isso se supõe uma revisão das políticas de formação profissional e, sobretudo, sua articulação com as opções de organização do trabalho. Ele está convicto que progressos muito importantes na qualificação dos assalariados e nas performances produtivas são possíveis de serem atingidas seguindo-se esta orientação. Mas a lucidez o obriga a dizer que, na França, somente uma minoria de empresas industriais engajaram-se nesta via e às vezes elas o fazem “pela metade” com uma mistura bastante instável entre a qualificação do emprego e a gestão da competência (como é o caso na siderurgia). (Zarifian, 1998, p.24)

Hirata assinala que “hoje na França a noção de competência é apresentada cada vez mais como uma alternativa ao conceito de qualificação, tanto no mundo da empresa quanto em um certo número de estudos sociológicos.” O ponto central do debate para a autora, que parece também importante assinalar-se, “consiste no interesse ou nos inconvenientes de uma passagem de um conceito multidimensional de qualificação, que já foi formalizado e que serviu de base na França a uma codificação social (as classificações) para uma noção ainda em constituição, todavia com um passivo: o de ter tido sua origem no mundo da empresa e o de ter sido retomada posteriormente por sociólogos e economistas.” (Hirata, 1998, p. 58)

Segundo Hirata, pode-se afirmar que “o trabalho, no sentido de trabalho assalariado, perde sua centralidade na medida em que o volume do emprego assalariado regride e na medida em que

o crescimento dos empregos precários e do desemprego de massa se dá no nível internacional. O trabalho assalariado é questionado pela realidade atual do emprego. Entretanto, uma série de vozes converge na afirmação da centralidade do trabalho, na importância do trabalho como referência na vida e na mente das pessoas. A relevância dessa questão seria dada pela importância do trabalho na própria estruturação da vida dos indivíduos e mesmo na estruturação da vida dos desempregados, como mostram várias pesquisas qualitativas (C. Rogerat, D. Senotier, 1996) e na transversalidade de uma série de questões que atravessam tanto a esfera do trabalho quanto a esfera do não trabalho, o que faz com que haja possibilidades de discussão em nível de alternativas mais coletivas.” (Hirata, 1998, p. 60)

Para Hirata, “repensar o sentido do trabalho, hoje, ao nível da sociedade, é, de certa forma, tentar dar respostas para essa questão da centralidade e talvez valha a pena retomar, criticamente, a velha idéia do trabalho ou das relações sociais de trabalho como uma mediação necessária entre o inconsciente e o campo social, como uma passarela entre o individual e o coletivo.” (Hirata, 1998, p. 60)

Deve-se concordar com Manfredi quando afirma que não crê, que a formação profissional seja a grande fórmula mágica para o enfrentamento dos grandes problemas sócio-econômicos da atualidade. Contudo, afirma a autora, “por se configurar como uma demanda concreta dos trabalhadores dos diferentes segmentos da nossa sociedade, iniciativas formativas levadas a efeito com esta finalidade podem propiciar a criação de novos elos entre os trabalhadores (empregados e desempregados) e suas organizações, de modo a possibilitar o revigoramento das estratégias de ação que venham a ser adotadas pelos dirigentes dos movimentos sindical e popular.” (Manfredi, 1998, p. 222)

A participação em fóruns coletivos e institucionais exige dos representantes dos trabalhadores uma atuação mais qualificada, na medida em que requer a formulação e a fundamentação de propostas que estejam em condições de dialogar e competir com aquelas dos demais interlocutores, que demanda um esforço formativo adicional de uma maior fundamentação no campo técnico – científico. (Manfredi, 1998, p. 222)

Para Manfredi (1998:223) “a participação e atuação das entidades representativas dos trabalhadores no campo da formação profissional, quer seja como agentes de formação, quer seja como porta-vozes de seus interesses e propostas de políticas de formação, tenderão a influir

construção de mecanismos mais democráticos no que se refere aos processos de formulação de projetos e gestão de políticas educacionais em geral.”

Manfredi acredita que a entrada de novos atores na cena dos debates e como parceiros de construção de políticas públicas de formação profissional acabará por romper alguns monopólios, tradicionalmente detidos por técnicos, especialistas de educação e empresários, bem como tenderá a alargar as fronteiras estreitas a partir das quais vêm sendo concebidas e desenvolvidas as políticas públicas de educação básica e profissional no Brasil.

De acordo com Franco (1998:178), “como ideologia, a formação profissional não é única construção falsa, mas uma construção de legitimação das conseqüências das novas tecnologias e das novas formas de organização do trabalho, exigidas pela reprodução do capital. Ela alimenta o repasse da responsabilidade do emprego para o indivíduo diante da incerteza do trabalho, da flexibilização das normas contratuais, do *part time*, do fim dos contratos por tempo indeterminado, da perda da proteção legal do trabalho, da inexorabilidade da mobilidade, do subemprego, do desemprego como um dado estrutural permanente. São estas diversas formas e significados da visão que se têm hoje dos contornos das práticas educativas de preparação para o trabalho complexo decorrente das transformações em curso que emergiram com os avanços da Terceira Revolução Industrial.”

Para Franco (1998:178), “um outro claro-escuro da aparência, da ideologia em torno da visão do trabalho, do emprego e da formação profissional é a multiplicidade de visões segundo o ponto de vista dos sujeitos envolvidos: Estado, empresários e trabalhadores. Do ponto de vista dos empresários, a formação profissional tem um endereço claro, aumentar a produtividade do trabalho, a qualidade e a competitividade dos produtos, gerar riqueza. Há, ainda, aí, uma questão do poder, da visão de quem vê e não é visto, de quem decide quais as mudanças, em que tempo e espaço, com que objetivos, com que meios, em que condições, com que trabalhadores.”

Segundo Franco, no que toca aos trabalhadores e às suas necessidades de sobrevivência, “parece haver menor clareza quanto às opções concretas de formação profissional para a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, para valorização do valor de mercado de sua força de trabalho. O que parece claro, diante da experiência sindical de um país desenvolvido como a Itália, é a importância do conhecimento e da informação para aumentar a capacidade de negociação sobre as condições de trabalho e a preservação do emprego.”

Do ponto de vista do Estado, “há que considerar seu papel regulador, a correlação de forças políticas e os setores sociais hegemônicos. A diminuição do papel regulador do Estado, conforme a orientação das políticas neoliberais, no controle econômico do mercado mundializado obriga à historicização de cada situação, à análise das conquistas consolidadas em leis e em cultura política de maior ou menor proteção do trabalhador e do trabalho face às transformações em curso. Não obstante a globalização e o receituário comum dos organismos internacionais quanto ao papel do Estado, dos empresários e dos trabalhadores dentro da visibilidade restrita que o tema oferece, a formação profissional é uma questão que guarda especificidade entre os países onde Franco realizou sua pesquisa.” (Franco, 1998, p.179)

No Brasil, segundo Franco (1998:203), “o Governo, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho, elaborou um projeto de educação profissional onde pretende resgatar a qualificação entendida como “*recuperação, valorização da competência profissional do trabalhador*”, que não seja apenas uma questão de desempenho técnico, mas também de cidadania. O conjunto de programas elaborados distribui-se em três grandes linhas: um Plano Nacional de Educação Profissional, 1995-98 (Brasil. MTb, 1995), protocolos e acordos de cooperação técnica e financeira, estudos metodológicos, conceituais e operacionais sobre ações de qualificação, visando “*qualificar ou requalificar, anualmente, pelo menos 20% da PEA, ou seja, 15 milhões de trabalhadores*”, articulado com as secretarias estaduais de trabalho e seus conselhos de trabalho e implementado por entidades públicas e privadas, buscando atender uma gama ampla de trabalhadores. Suas diretrizes básicas são “participação, descentralização, integração e parceria” e devem “redefinir e ampliar o próprio conceito de ‘público’ e ‘privado’, configurando um novo padrão de relações entre Estado e sociedade.” (Franco, 1998, p. 203)

Os acontecimentos históricos atuais têm revelado profunda exigência de aquisição de níveis de ensino, instrução cada vez mais altos por parte dos trabalhadores. Mas esses estudos, essa educação não necessariamente tem assegurado a permanência dos trabalhadores em seus postos de trabalho.

A exigência de um trabalhador multifuncional tem sido freqüente, principalmente nos postos de trabalho com altos índices de inovações tecnológicas. Além das atividades para as quais foi contratado ou estava o trabalhador adaptado, acostumado a realizar, outras lhes são

cobradas como capacidade de cooperação, trabalho grupal, em equipe, as atitudes de gerenciamento, administração da produção e investimentos da empresa, conhecimentos em novas tecnologias, informática, além da maleabilidade de variar as atividades produtivas no interior de uma mesma empresa.

Essas exigências de tarefas e habilidades têm obrigado o trabalhador a investir em si mesmo, em atualização e educação para tentar permanecer em seus postos de trabalho. Recai sobre o sujeito, de forma individual, a responsabilidade pelo seu sucesso ou o seu fracasso profissional. Como se não bastasse os altos graus de educação, qualificação, habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, as inovações tecnológicas, as transformações sociais e econômicas, a micro-eletrônica, a informática têm causado a diminuição dos postos de trabalho e aumentado o que vem sendo chamado de precarização do trabalho.

Os direitos sociais e trabalhistas têm sido combatidos e subtraídos das legislações específicas e de categorias profissionais e das constituições nacionais. Essa subtração de direitos está situada às exigências dos órgãos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, BIRD etc. Ao desregulamentar o papel de garantia de direitos sociais e trabalhistas por parte dos Estados Nacionais, os órgãos internacionais estão contribuindo com o avanço da globalização da economia ou mundialização do capital, como chama François Chesnais. Esse processo de globalização tem promovido o maior índice de excluídos nos diversos setores das sociedades.

Frente às considerações dos vários autores abordados nesse trabalho, saliente-se que a forma como a qualificação profissional vem sendo administrada na atualidade, apesar de ser uma exigência das transformações sociais e principalmente econômicas e tecnológicas, não tem proporcionado aos trabalhadores a garantia da empregabilidade e do conhecimento do processo produtivo como um todo.

Pelo contrário, as habilidades exigidas têm sido mais em sentido utilitarista para a qualidade do produto produzido e garantia de um padrão de serviço que garante a disputa de mercados internacionalizados. Os maiores beneficiados não são os trabalhadores e sim os empresários, os capitalistas, os investidores.

Num país como o Brasil, em que a população trabalhadora pobre tem um baixo grau de escolaridade, a educação e a qualificação tem sido defendida como salvadora. No entanto, é

preciso situar tal padrão de educação ao quadro de péssimo nível de qualidade da escola pública devido a baixos investimentos em ampliação de construções de escolas, formação dos educadores de forma adequada, uma proposta pedagógica adequada à cultura e às necessidades dos trabalhadores e até mesmo baixos investimentos em produção interna, produção visando desenvolvimento e crescimento interno.

Se o trabalhador não tem conseguido ensino público em nível médio, dificilmente em nível superior, imagine-se se as universidades públicas forem privatizadas. As condições de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias serão fortemente comprometidas, além de ser quase impossível o acesso da classe trabalhadora ao nível superior, pois as empresas privadas de ensino têm ampliado os valores das mensalidades e as condições de acesso, de ingresso a esse nível de ensino tem sido cada vez mais difíceis.

Em suma, faz-se necessário um conjunto de investimentos em formas de educação e de políticas públicas que contribuam com os trabalhadores de uma forma eficaz e que realmente garantam sua empregabilidade na sociedade brasileira e a sua qualidade de vida, com respeito às suas características culturais e expectativas.

Vive-se um período no qual “a escola da liberdade e da criatividade” defendida por Gohn (1999b) está para ser construída. Segundo Gohn “a nova escola deve reconhecer a existência de demandas individuais e coletivas, orientar-se para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças. Deve aumentar a capacidade dos indivíduos de ser sujeitos, de compreender o outro em sua cultura. Para tanto, essa escola deve se estruturar a partir de alguns princípios, como: unir motivações, objetivos estratégicos e memória cultural para participar do mundo técnico e mercantil; atribuir importância central à diversidade (histórica e cultural), ao reconhecimento do outro e a todas as formas de comunicação intercultural; ter a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades.” (Gohn, 1999b, p. 108)

Há propostas de capacitação de quadros profissionais e militantes no interior dos movimentos populares e sociais que tentam reverter a lógica da exclusão e do mercado. A capacitação de quadros no interior do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), por exemplo, está inserida em um conjunto de princípios políticos, filosóficos e pedagógicos que tenta resgatar as contribuições do interior das várias correntes pedagógicas existentes,

principalmente a pedagogia marxista e a de Paulo Freire.

No que se refere ao investimento realizado em cursos de qualificação e re-qualificação de trabalhadores visando que os mesmos possam atingir maior poder de competitividade no mercado de trabalho, alguns dos autores abordados como Segnini, revelaram que os resultados não estão sendo muito significativos. No entanto, se observarmos os investimentos na formação de quadros técnicos e políticos no interior dos movimentos sociais como o MST, o investimento dos recursos públicos em escolas de formação atingem parte de seus objetivos contribuindo com a atuação profissional de egressos de cursos como o TAC que analisa-se nesta dissertação.

Diante das exposições acima, será abordada no capítulo 2 a educação desenvolvida pelo setor de educação e o de cooperativismo do MST, na tentativa de apreender o sentido da formação e capacitação de quadros que vem sendo estimulada por este movimento social.

No capítulo 3 será abordada a educação técnica em nível médio que o MST tem estimulado em um de seus cursos de formação. Com essa formação e capacitação de quadros o Movimento Sem Terra visa se diferenciar das outras propostas de qualificação profissional desenvolvida e estimulada em outros setores da sociedade capitalista, atendendo às demandas internas do próprio movimento e das comunidades que compõem os chamados *assentamentos rurais de reforma agrária*.

Capítulo II – A educação e o cooperativismo no interior do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

“Educação Popular se faz sempre lá onde se fizerem presentes e atuantes educandos e educadores, enfim, os protagonistas da ação educativa, comprometidos/engajados numa caminhada coletiva, numa perspectiva transformadora da ordem dominante, igualmente ciosos dos meios/caminhos/métodos a serem utilizados, ciosos da íntima associação entre meios e fins.” (Alder Júlio Ferreira Calado)

Neste capítulo aborda-se as principais características da educação e do cooperativismo desenvolvidos no interior do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Reuniu-se as contribuições de intelectuais e pesquisadores que têm, ao longo da história do Movimento, realizado um registro e análise das iniciativas educacionais presentes nas áreas de acampamentos e assentamentos rurais de reforma agrária em que o MST esteve atuante.

Não objetiva-se aprofundar as propostas educacionais e cooperativistas do MST, tendo em vista o vasto material elaborado por diversas pesquisas realizadas ou em andamento por pedagogos, sociólogos, geógrafos, historiadores, antropólogos, etc. em quase todos os Estados do Brasil e também no exterior. Esta postura se dá pela ênfase desta pesquisa a respeito do curso TAC (Técnico em Administração de Cooperativas) que será abordado no capítulo 3.

2.1. Um breve histórico do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Devido à necessidade de contextualização deste trabalho, realiza-se uma breve abordagem sobre a estruturação do MST.

Utiliza-se aqui fragmentos do texto elaborado SILVA, Edivaneide Barbosa da & LEANDRO, José Benedito. *“Movimentos Sociais no Campo”*, fruto do seminário realizado em 24 de junho de 1999, para a disciplina Movimentos Sociais e Gestão da Educação, oferecida pela professora Maria da Glória Gohn, na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Segundo o professor Bernardo Mançano Fernandes, pesquisador e militante do setor de educação do MST os projetos de desenvolvimento implantados pelos governos militares levaram

ao aumento da desigualdade social. Suas políticas, segundo o autor, aumentaram a concentração de renda, conduzindo a imensa maioria da população à miséria, intensificando a concentração fundiária e promovendo o maior êxodo rural da história do Brasil. Sob a retórica da modernização, os militares aumentaram os problemas políticos e econômicos, e quando deixaram o poder, em 1985, a situação do país estava extremamente agravada pelo que fora chamado de "milagre brasileiro". (Fernandes, 1999)

De meados da década de 60 até o final da década de 70, Fernandes aponta que "as lutas camponesas eclodiam por todo o território nacional, os conflitos fundiários triplicaram e o governo, ainda na perspectiva de controlar a questão agrária, determinou a militarização do problema da terra. A militarização proporcionou diferentes e combinadas formas de violência contra os trabalhadores." (Fernandes, 1999)

O desenvolvimento tecnológico da agricultura patronal contribuiu para o desemprego de milhões de trabalhadores assalariados. Esses problemas aumentaram a população na luta pela terra e por conseguinte multiplicaram os conflitos fundiários, que resultam no assassinato de trabalhadores. (Fernandes, 1999)

De acordo com Fernandes (1999) no ano derradeiro do governo militar, 1985, os jagunços dos latifundiários e a polícia assassinavam um trabalhador rural a cada dois dias.

Para o autor, ao reprimir a luta pela terra e não realizar a Reforma Agrária, os governos militares tentaram restringir o avanço do movimento camponês. Com a implantação do atual modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária, apostou-se no fim do campesinato. No entanto, por causa da repressão política e da expropriação resultantes do modelo econômico, nasceu o que Fernandes considera como o mais amplo movimento camponês da história do Brasil: o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). (Fernandes, 1999)

Para Souza (1996) a origem do MST está ligada ao modelo de modernização da agricultura e concentração fundiária, principalmente. Atrelado a isso, vem a resistência dos trabalhadores rurais que são excluídos do processo produtivo, por conta dessas transformações no campo. (Souza, 1996, p.4)

A autora assinala a importância e a influência da Igreja Católica para o surgimento do MST enquanto movimento social. Na origem do movimento a CPT (Comissão Pastoral da Terra)

e as CEB's (Comunidades Eclesiais de Base) que agiram sob as diretrizes da Teologia da Libertação, após a década de 1960, tiveram atuação decisiva.

Sabemos que as CEB's surgiram no começo dos anos 60 e, em meados dos anos 70, elas existiam em todo o país. Fernandes aponta que as CEBs no campo e na cidade foram importantes lugares sociais, onde os trabalhadores encontraram condições para se organizar e lutar contra as injustiças e por seus direitos. À luz dos ensinamentos da Teologia da Libertação, as comunidades tornaram-se espaços de socialização política, de libertação e organização popular. (Fernandes, 1999)

Em 1975, A Igreja Católica criou a CPT (Comissão Pastoral da Terra). Trabalhando juntamente com as paróquias nas periferias das cidades e nas comunidades rurais, a CPT foi a articuladora dos novos movimentos de trabalhadores rurais que insurgiram durante o regime militar.

É importante ressaltar que o MST surgiu num contexto de lutas sociais urbanas contra a ditadura militar (1964-1985), reivindicando a redemocratização do Brasil contemporâneo.

Inseridos num processo insustentável de desemprego, expulsão de suas terras ou de ex - empregos na zona rural e na cidade, os trabalhadores iniciam um movimento de organização e mobilização das famílias em situação precária. Essa mobilização e organização perpassadas pelas reflexões e orientações da Comissão Pastoral da Terra ligada à Teologia da Libertação, resultam no surgimento do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) no final da década de 1970.

Além da organização da Igreja Católica, as experiências de outros agentes intensificaram a mobilização dos trabalhadores nesse período. O sindicalismo urbano e o rural ligado à CUT (Central Única dos Trabalhadores) desse período, a constituição do PT - Partido dos Trabalhadores e o processo de abertura política em andamento, colaboraram muito para a emergência do MST e sua expansão em todo o território nacional.

Certos episódios são apontados como sendo significativos na história dos trabalhadores rurais sem terra do Brasil. Em 1979, no dia 7 de setembro, 110 famílias ocuparam a gleba Macali, no município de Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Essa ocupação inaugurou o processo de formação do MST. As terras da Macali eram remanescentes das lutas pela terra da década de sessenta, quando o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra) organizara os

acampamentos na região. Portanto, a luta pela conquista destas terras estava registrada na memória dos camponeses, que agora participavam de uma luta maior: a luta pela construção da democracia. (Fernandes, 1999)

A organização do Movimentos dos Atingidos por Barragens – MAB é considerado por Navarro (1996) como grande colaborador na estrutura da luta pela terra no Brasil, principalmente nos Estados da região Sul.

Em janeiro de 1984, no município de Cascavel - PR, os sem terra fundaram o MST e partiram para a construção de um movimento nacional.

Essa iniciativa do 1º. Encontro Nacional possibilitou que os trabalhadores sem terra realizassem o seu 1º. Congresso Nacional em Curitiba - PR em 1985, consolidando a fundação e a constituição do MST como um movimento social e político de âmbito e caráter nacional.

Com a realização do 1º. congresso, abriu-se caminhos para a organização do Movimento nas regiões Nordeste e Amazônia, territorializando a luta pela terra. Nesse período de reconstrução da democracia no Brasil e início da Nova República, os camponeses sem terra definiram a **ocupação da terra** como forma de **resistência da luta camponesa**. (Fernandes, 1999)

Através da realização dos seus primeiros encontros e congressos nacionais o MST elaborou seu projeto de reforma agrária e a estruturação regimental e o funcionamento de suas instâncias de decisão e organização.

Segundo Souza (1996:14) a proposta de reforma agrária do MST engloba:

- “- desapropriação de latifúndios;
- desapropriação das terras de propriedades multinacionais;
- definição de um tamanho máximo para a propriedade rural;
- luta contra a colonização;
- um política agrícola voltada para o produtor;
- autonomia para as terras indígenas;
- desapropriação de áreas de açudes no nordeste para fins de irrigação;
- investigação de punição de assassinos de trabalhadores rurais;
- cobrança sumária do Imposto Territorial Rural.”

Em 1985 foi apresentado à sociedade o Plano Nacional de Reforma Agrária do Governo Federal. Em quatro anos, menos de 10% do previsto no Plano foi realizado. Em parte, as desapropriações ocorreram porque os sem terra intensificavam as ocupações de terra.

A realização de 3º Congresso Nacional do MST em julho de 1995 foi marcada pela utilização e lançamento do lema "Reforma Agrária, Uma Luta De Todos!" Com isso, o MST visou a conquista de alianças com vários setores da sociedade brasileira visando à efetivação de suas expectativas de Reforma Agrária.

Passados 15 anos da caminhada da luta pela terra e da formação do MST, em 1995, na realização de seu Terceiro Congresso Nacional, o Movimento apresentou uma nova elaboração de seus objetivos gerais passando a ser:

- 1.Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital;
- 2.A terra é um bem de todos . E deve estar a serviço de toda a sociedade;
- 3.Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas;
- 4.Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
- 5.Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais;
- 6.Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher.

Nesta nova elaboração, o MST manteve os mesmos princípios de transformação da sociedade a partir de suas ações, ampliando e atualizando os objetivos, o que representa algumas mudanças e que são resultados do próprio desenvolvimento das experiências construídas na contínua luta pela terra. Nesse sentido, apresentou também uma síntese de seu programa de reforma agrária:

- 1.Modificar a estrutura da propriedade da terra;
- 2.Subordinar a propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e aos objetivos da sociedade;
- 3.Garantir que a produção da agropecuária esteja voltada para a segurança alimentar, à eliminação da fome e ao desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores;

4. Apoiar a produção familiar e cooperativada com preços compensadores, crédito e seguro agrícola;

5. Levar a agroindústria e a industrialização ao interior do país, buscando o desenvolvimento harmônico das regiões e garantindo geração de empregos especialmente para a juventude;

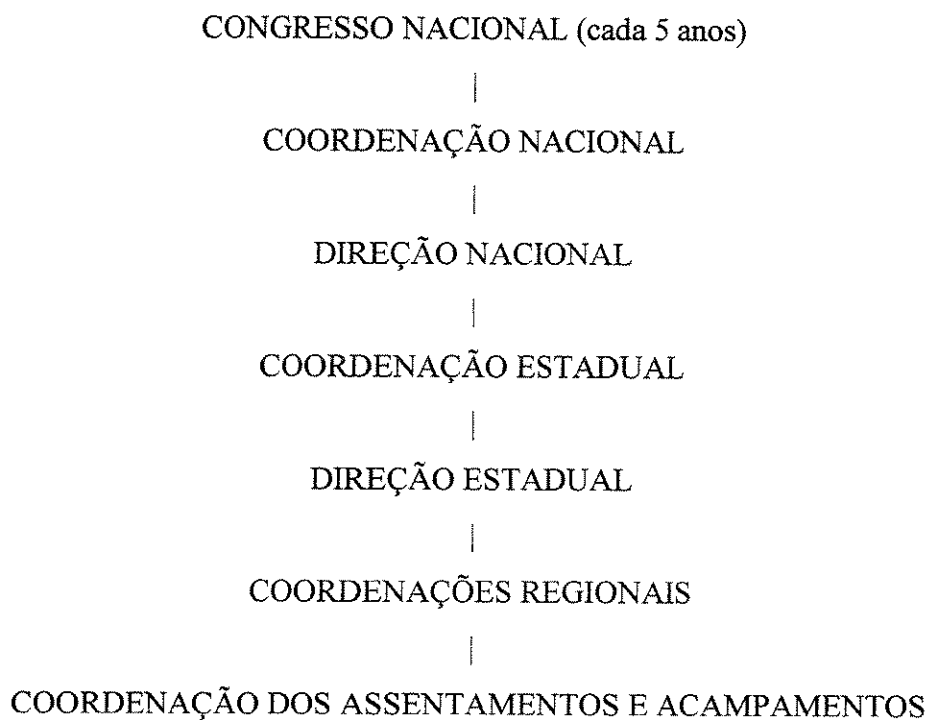
6. Aplicar um programa especial de desenvolvimento para a região do semi-árido;

7. Desenvolver tecnologias adequadas à realidade, preservando e recuperando os recursos naturais com um modelo de desenvolvimento agrícola auto-sustentável;

8. Buscar um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida, educação, cultura e lazer para todos.

Os pontos acima são uma síntese do programa agrário elaborado pelo MST. O Movimento possui hoje a seguinte estrutura organizacional:

ESTRUTURA DAS INSTÂNCIAS DELIBERATIVAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA



A Coordenação Nacional é formada por aproximadamente 90 pessoas. São dois membros por estado, eleitos nos encontros estaduais; um representante eleito de cada Central das Cooperativas Estaduais; dois membros eleitos por setores nacionais e 21 membros da Direção Nacional, que são eleitos no Encontro Nacional.

A Coordenação Estadual é representada por um coletivo eleito no Encontro Estadual e formada por sete ou até quinze membros, de acordo com a realidade da forma de organização em cada estado. Este coletivo é composto pelos membros da Direção Estadual, da Central de Cooperativas e dos setores estaduais.

Segundo Geraldo de Fátima Oliveira (Geraldinho),¹⁴ atualmente a direção estadual em São Paulo conta com 31 membros e a coordenação estadual contaria com um número muito grande, chegando a atingir 200 pessoas.

A Coordenação Regional é formada por membros eleitos ou indicados nos Encontros Regionais. Estes também são membros das coordenações dos assentamentos ou dos acampamentos e são eleitos em assembléias.

A direção da região de Promissão-SP é composta por 7 membros e a coordenação por aproximadamente 20 militantes.

As Coordenações de Assentamentos e Acampamentos são formadas por membros de vários setores, como por exemplo: produção, educação, saúde, comunicação, frente de massa, finanças etc. Em nenhuma das instâncias existem cargos tipo: chefes, presidentes, diretores etc. Os dois graus da hierarquia são coordenadores e membros.

A partir de 1995 o MST tem investido numa certa abertura de diálogo com alguns interlocutores de maneira mais perceptível. Vários projetos de educação e capacitação desenvolvidos pelo MST estão inseridos em parcerias com órgãos governamentais, como o MEC, FAO, UNESCO e também um grande número de parcerias com universidades públicas e privadas.

O MST apresenta, além das práticas coletivas mais visíveis, tais como acampamentos, ocupações e marchas, uma preocupação interna com demandas relacionadas ao acesso à escolarização de seus integrantes. Essa preocupação se traduz em organização de escolas e outras práticas específicas.

¹⁴ Membro da Direção Estadual do MST no estado de São Paulo e da região de Promissão-SP, formado no curso

Segundo Fernandes & Stédile (1999), desde 1979 “o MST foi tomando forma, foi crescendo até tornar-se a organização que é hoje. (...) o MST é a continuação de 500 anos de luta pela terra. São cinco séculos de luta contra o latifúndio. É uma história camponesa, de famílias que estão lutando para viver com dignidade. Constróem experiências de organização do trabalho e da produção, procurando enfrentar o modo capitalista de produção, resistindo à exploração e à expropriação. Executam experiências de desenvolvimento e de solidariedade da mesma forma como criam uma mística em que acreditar no futuro é saber resistir no presente. Desafiando sempre. (...) O MST é um jovem movimento social que tem uma vida inteira de lutas pela frente.” (Fernandes & Stédile, 1999, p.12-13)

De acordo com Martins (1997:114) o MST é uma organização. Ele tem uma estrutura, um corpo de funcionários. Já não tem características de um movimento social. A tendência dos movimentos sociais é a de desaparecerem, uma vez atingidos ou esgotados seus objetivos ou sua capacidade de pressionar, ou se transformarem em organizações partidárias ou de outro tipo. Para Martins isso é próprio da dinâmica dos movimentos sociais. Os movimentos sociais existem enquanto existe uma causa não resolvida. Se o problema se resolve, acaba o movimento. Se ele não se resolve, a tendência é a de que o movimento se institucionalize, se transforme numa organização, como é o caso do MST. Para ele, trata-se de uma organização poderosa. É o primeiro e único partido popular agrário que existe no Brasil, apesar de não ter programa e organização propriamente partidários.

João Pedro Stédile rebate as considerações feitas em 1996 por José de Souza Martins ao referir-se ao MST não mais como movimento social, mas como uma organização social que tem estruturas de partido político e tende a se transformar em um partido popular agrário. Para Stédile o MST quer ser organizado com características populares, sindicais e políticas de outro tipo. Não é uma organização partidária, nem quer ser, nem deve ser. (Fernandes & Stédile, 1999, p.38-39)

Segundo Gohn (2000), com referência em Bogo (1999) “no MST as redes que dão suporte às suas ações provêm de alas do clero católico, de alas da esquerda brasileira, e setores do universo das ONGs inseridas na estrutura da cooperação internacional. A esse respeito o MST já produziu um caderno onde trata das políticas de alianças e relações com outras organizações da sociedade civil.”

O MST é um movimento de massa, mas sua coordenação se estrutura como um movimento/organização de quadros. Para Gohn isso pode justificar as afirmações de Martins ao defender que o MST é uma organização.

Ao analisar a obra “Lições da Luta pela terra”, de Ademar Bogo, Gohn afirma que ele reconhece a dupla dimensão do MST de uma outra forma. Para ele o MST é um movimento de massas, mas deve passar para uma organização de massas. (Bogo,1999, apud Gohn,2000, p.107)

Para a autora, “observa-se que o MST é composto por uma coordenação de menos de 100 pessoas e elas sustentam um movimento de massas que eles próprios têm dificuldades de contabilizar em termos do número de militantes, seguidores e adeptos. Segundo dados do próprio movimento, ele atua junto a 200 mil famílias assentadas, participa da coordenação de 09 cooperativas centrais e 81 cooperativas locais (de produção de serviços e comercialização). Acrescente-se a esse universo mais duas cooperativas de crédito e quatro unidades agro-industriais.” (Gohn, 2000)

Atualmente o MST tem intensificado muito fôlego no que chamam de “*Consulta Popular*”. Um conjunto de debates em vários espaços da sociedade brasileira, como universidades, assentamentos, acampamentos, escolas, sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, associações, igrejas, etc. acerca das características econômicas, sociais, políticas e culturais do país e os passos alternativos que devem ser desenvolvidos para a sua alteração. Com isso, o MST e as demais entidades que compõem a Coordenação da “consulta popular” esperam desenvolver uma espécie de plano de desenvolvimento e de administração para o Brasil. Desse modo, as críticas de Martins podem ser reforçadas e até mesmo evidenciadas. Se o MST não é um partido político, está envolvido em processo que serve de analogia do mesmo.

Mas, o que são movimentos sociais?

Para Gohn, “movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos 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” (Gohn, 1997b: 251)

Segundo Cohen um movimento social existe quando um grupo de indivíduos está envolvido num esforço organizado, seja para mudar, seja para manter alguns elementos da sociedade mais ampla. (Cohen apud Lakatos e Marconi, 1999:308) Para Turner e Killian

movimento social é uma coletividade agindo com certa continuidade a fim de promover ou resistir à mudança na sociedade ou grupo de que é parte. (Turner e Killian apud Lakatos e Marconi, 1999:308) Neumann defende que movimento social é a ação ou agitação concentrada, com algum grau de continuidade, de um grupo que, plena ou vagamente organizado, está unido por aspirações mais ou menos concretas, segue um plano traçado e se orienta para uma mudança das formas ou instituições da sociedade existente (ou um contra-ataque em defesa dessas instituições) (Neumann apud Lakatos e Marconi, 1999:308)

Lee afirma que os movimentos sociais podem ser considerados como empreendimentos coletivos para estabelecer nova ordem de vida. Têm eles início numa condição de inquietação e derivam seu poder de motivação na insatisfação diante da forma corrente de vida, de um lado, e dos desejos e esperanças de um novo esquema ou sistema de viver, do outro lado. (Lee apud Lakatos e Marconi, 1999:309) Para Touraine é a ação conflitante de agentes das classes sociais lutando pelo controle do sistema de ação histórica. (Touraine apud Lakatos e Marconi, 1999:309)

Sintetizando as colocações dos vários autores, pode-se considerar os movimentos sociais como tendo origem em uma parcela da sociedade global, com característica de maior ou menor organização, certo grau de continuidade e derivando da insatisfação e/ou das contradições existentes na ordem estabelecida, de caráter predominantemente urbano, vinculados a determinado contexto histórico e sendo ou de transformação ou de manutenção do *status quo*. (Lakatos e Marconi, 1999, p.309)

Maria da Glória M. Gohn tem realizado extensas pesquisas acerca das “História dos movimentos sociais e lutas sociais” brasileiros (Gohn,1995) desde a década de 70 bem como da “teoria dos movimentos sociais” (Gohn,1997b). Em suas obras a autora defende que os movimentos sociais são de suma importância para a gestão da democracia e há necessidade, em certos momentos, de um recuo nas formas de organizar-se as lutas e até mesmo uma reorganização dos objetivos e utopias.(Gohn, 1994) Os conselhos gestores (Gohn, 2001) têm sido um dos enfoque da autora na atualidade, bem como as ONGs (Gohn, 1997a e 1999b). Os conselhos teriam um potencial muito importante para nossa atualidade, que é a possibilidade de administrar e gerir em parceria com o Poder Público todos os ramos da sociedade ressaltando-se a educação, os recursos naturais, a habitação, a saúde, a reforma agrária, etc.

Em “Educação não-formal e cultura política” (1999b:87) Gohn afirma, apoiada em Giddens, que a política não pode ser vista como algo distante, corrupto e exclusivo das elites porque o Estado é o mais importante *container* do poder na era moderna. Diz também que os movimentos sociais estão obrigados a se interessar pela questão do Estado. Isto supõe a existência de um “momento político” na evolução dos movimentos e se opõe à concepção de que eles contribuem única ou primordialmente para a democracia por intermédio de suas ações na sociedade civil, isto é, colaborando para a democratização das relações na sociedade civil. A autora considera fundamental a participação dos movimentos sociais nos espaços interinstitucionais.

Gohn (1999b:90) defende que lentamente tem sido construído no Brasil um novo tecido social onde desponta uma nova cultura política, ao lado das antigas formas de representação político integradoras, assistenciais e/ou clientelistas, que infelizmente ainda são hegemônicas. Inaugura-se uma nova era de fazer política na gerência dos negócios públicos, à medida que surgem, a partir de novas formas de representação política popular, exemplos da nova era da participação, agora ativa e institucionalizada.

Os movimentos sociais têm contribuído para o avanço da democracia e a construção do Estado Democrático de Direito, destacando a participação política e a intensificação da cidadania.¹⁵

Para abordar a contribuição dos movimentos sociais para a democracia, cabe resgatar o pensamento de José de Souza Martins. O autor tem sido um dos principais pesquisadores a respeito das características dos movimentos sociais rurais e em suas obras procura resgatar a riqueza da autonomia camponesa e de como as culturas desenvolvidas nas relações sociais cotidianas possuem aspectos de resistência à ordem social e, ao mesmo tempo, com aspectos transformadores em potencial.

¹⁵ Ressalte-se que democracia é muito mais que um Estado Democrático de Direitos, envolve necessariamente relações sociais que constituem e constroem práticas democráticas. Conforme Dincau e Roy (1995:266) não pode ser referendada pela idéia de democracia liberal, “que concebe os indivíduos fora de suas condições reais de existência.” A democracia só é possível através de ações cotidianas que revertam-se em cultura democrática e políticas democráticas. Não basta ser um impresso de leis, como um código ou carta, mas faz-se necessária a vivência democrática que resulte em anseios e depois em níveis de legislação e teorização. Sem prática democrática a partir de relações sociais que visem a liberdade, o respeito, a plena realização de todos os seres envolvidos no processo de convivência social, a palavra democracia é só uma falácia, tanto em um Estado de Direito, quanto em um discurso de lideranças políticas partidárias e de movimentos e organizações sociais.

Martins defende que “existe uma guerra latente, mas mantida em silêncio pelos subalternos, talvez pela própria história de opressão, onde foram obrigados a criar toda uma simbologia de resistência que as elites muitas vezes não conseguem perceber. No campo, na guerrilha silenciosa da desobediência, velha arma dos desvalidos e da proclamação dos direitos que desmoraliza o mando de quem tem sobre quem carece, os pobres definem uma nova moral. É a moral dos excluídos, resgatada a partir da perspectiva e da experiência de vida dos que sofrem a primeira privação de tudo: de terra, de casa, de trabalho, de respeito e de saber. Essa moral proclama a esperança e a alegria, mesmo na luta, resultando daí, possivelmente, o seu caráter revolucionário.” (Martins apud Janes, 1998, p.88)

Para Martins a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo, e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular. (Martins apud Janes, 1998, p.74)

Sendo assim, cabe ressaltar a riqueza existente nas manifestações da cultura popular e chamar a atenção para possíveis equívocos de militantes que atuam no seio da população pobre do campo que visam à imposição de uma cultura racional que considerem “superior” ou revolucionária aos membros dos movimentos sociais. Essas afirmações podem ser respaldadas na leituras de Martins, Dincao e Roy, Poker, Souza e Gohn.

2.2. A educação no interior do MST

João Pedro Stédile, membro da direção nacional do MST, em uma entrevista à Revista Imprensa - agosto de 1998, equacionou a problemática atual dos assentamentos nos seguintes termos: “Primeiro: hoje, o problema agrário no Brasil vai muito além do simplesmente lutar por aquela Reforma Agrária clássica do início do século que a burguesia industrial implantou na Europa Ocidental, nos Estados Unidos e depois da Segunda Guerra Mundial, também na Ásia, especialmente no Japão ou na Coreia. Ou seja, falar em Reforma agrária no Brasil atual não é só dividir a terra, é lutar contra três cercas. A primeira, a cerca dos latifúndios, que talvez seja a mais fácil de derrubar; a segunda, a cerca do capital, pois de nada adianta ter terra se não houver recursos para reorganizar a produção agrícola e ampliar a produtividade do trabalho no campo; a

terceira cerca é a da ignorância. No mundo de hoje a informação, o conhecimento científico é tão importante para o sujeito virar um cidadão quanto ele ter terra, ter trabalho, ter casa.” (Stédile apud Poker, 1999, p.41)

Stédile afirma ainda em entrevista à Fernandes (1999) que nunca terá futuro a organização social que não formar os seus próprios quadros. “Ninguém de fora da organização vai formar os quadros para nós. Precisamos de quadros técnicos, políticos, organizadores, profissionais de todas as áreas. Isso também nos disseram, com muita insistência, os que nos precederam na luta. Fomos nos dando conta disso na prática.” (Fernandes & Stédile, 1999, p.42-43)

Para Robinson Janes¹⁶ (1998:11) o MST tem duas bases de sustentação: a autogestão e a educação popular. O autor defende que um movimento social organizado necessariamente tem como sustentação a educação popular, concebida entre seus pares e de acordo com seus objetivos e metas a serem atingidas e com os princípios de luta a que se propõe. No caso do MST, Janes afirma que “se diferenciam de outros movimentos sociais por ter uma característica concreta que é a produção, ou seja, desde suas origens ele se caracteriza como um movimento de luta pela Reforma Agrária, entendendo por Reforma Agrária não apenas a distribuição de terras, mas a fixação do trabalhador rural no campo com todas as condições para desenvolver sua produção. A estratégia utilizada pelo MST é a cooperação, entendendo que sem ela não há como fixar este trabalhador rural no campo devido à concorrência do mercado e a ação dos grandes produtores. Neste sentido, o MST entende que a forma mais democrática de organizar a produção são as **cooperativas coletivas**, ou seja, a **autogestão** e ele lança mão da educação popular para atingir seus objetivos. Em suma, **os dois pilares de sustentação do MST são: a autogestão e a educação popular.**” (grifos nossos)

Segundo Sandroni (1994:19) “a **autogestão** é uma modalidade de administração que consiste em entregar as decisões ao conjunto dos trabalhadores a partir de seus locais de trabalho e de moradia. Num sistema de autogestão, os operários de cada empresa decidem sobre as metas de produção, salários e como sua unidade produtiva deve se relacionar com a totalidade da economia nacional.” Em sua origem, afirma Sandroni, “a autogestão econômica vincula-se ao ideário anarquista, embora de forma diversa esteja presente também no pensamento de Karl

¹⁶ Robinson Janes é pedagogo, Doutor em Educação e educador na UNESP – Marília, foi membro da coordenação pedagógica nacional do PRONERA.

Marx. Foi na Iugoslávia que a autogestão se tornou uma prática, em contraposição ao modelo econômico centralizado dos demais países socialistas da Europa Oriental, sobretudo o da União Soviética. Atualmente, e em face da experiência e das dificuldades econômicas vividas por esses países, a questão da autogestão tornou-se um dos temas mais polêmicos entre as várias correntes socialistas. Na Polônia, a autogestão foi uma das principais bandeiras do movimento sindical Solidariedade, proscrito em 13-12-1981” (Sandroni, 1994, p.19)

A **co-gestão**, de acordo com o autor, “é uma forma de participação dos trabalhadores na Administração da empresa, por meio de representantes eleitos em votação direta. É uma experiência típica da Europa Ocidental (Alemanha, França, Inglaterra), variando sua forma de organização em cada um desses países. De modo geral, no regime de co-gestão os representantes dos trabalhadores são consultados sobre questões salariais, benefícios sociais promovidos pela empresa, dispensa de empregados, utilização de novas tecnologias e são também informados sobre os planos da expansão da empresa e seu balanço anual.” (Sandroni, 1994, p.58)

Caldart (2000) considera que a pedagogia do MST é a pedagogia do movimento. Caldart defende que o MST impulsiona as várias pedagogias utilizadas na atuação dos militantes no setor de educação pondo-as em movimento. Essa defesa também é feita por Edgard Kolling membro do Coletivo Nacional de Educação do MST.

De acordo com Poker (1999:41) o I Censo da Reforma Agrária do Brasil traz alguns dados que permitem vislumbrar a dimensão do problema da educação nos assentamentos. No Censo, constatou-se que os assentados, em geral, possuem baixa escolaridade, com um alto índice de analfabetismo, atingindo 70% em alguns Estados, com média nacional em torno de 43%.

Segundo o autor, para discutir o assunto e encontrar estratégias de enfrentamento desse problema específico, em 1997 foi realizado o I ENERA (Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), organizado sob a iniciativa do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma agrária da Universidade de Brasília, juntamente com o setor de Educação do MST e representantes da UNICEF (Fundação das Nações Unidas para a Infância e Adolescência).

Para Poker (1999) as conclusões do ENERA subsidiaram a criação do PRONERA¹⁷

¹⁷ A respeito desse tema vide a dissertação de mestrado em educação de Edvaneide Barbosa da Silva (2001) onde aborda o funcionamento do PRONERA no Sudoeste do Estado de São Paulo. Atualmente há também uma tese de doutorado em educação sendo produzida sobre o tema por Antônio Cláudio Moreira Costa na UNESP de Marília.

(Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), pelo Governo Federal, que tem como objetivo “fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil”. O conselho deliberativo do PRONERA inclui: representantes do governo federal (Ministério Extraordinário da Política Fundiária, INCRA, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho), do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), do MST, da ABONG (Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais), da CONTAG, da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), da UNICEF, da UNE (União Nacional dos Estudantes), da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), do FNVC (Fórum Nacional contra a Violência no Campo), da FNRA (Fórum Nacional pela Reforma Agrária) e do Programa Comunidade Solidária. Participam da Comissão Pedagógica as Universidades: Federal de Sergipe (UFSE), Estadual Paulista (UNESP), Federal do Ceará (UFCE), Federal do Paraná (UFPR) e de Brasília (UnB).

Segundo Poker, o PRONERA é um bom exemplo de que nem sempre um programa oficial destinado aos assentamentos que é anunciado realmente venha a ser implementado da forma como fora planejado. O programa foi lançado oficialmente em 5 de agosto 1998 pelo Ministro Raul Jungmann, numa cerimônia que contou inclusive com a aula inaugural do ministro no assentamento Nova Esperança, município de Pentecoste, no Ceará. O PRONERA prevê a aplicação de 37 milhões de reais, a serem gastos na alfabetização de 100 mil assentados. No entanto, como os recursos não estavam previstos no orçamento da União para 1998, conseguiu-se 3 milhões de reais para atender a 7 mil pessoas. E, com os problemas conjunturais que provocaram o corte das despesas do Governo Federal para o ano de 1999, Poker afirmara que nada garantiria que as metas inicialmente traçadas viriam a ser cumpridas da forma pretendida. (Poker, 1999, p.41-42) Realmente as metas não foram atendidas e em alguns Estados o programa está defasado ou não está funcionando como inicialmente, como é o caso do Estado de São Paulo.

O PRONERA poderia vir a se tornar um programa que realmente contribuisse com a erradicação do analfabetismo nos assentamentos rurais de reforma agrária do Brasil. No entanto, esse programa não se transformou em uma política pública federal e nem teve o crivo da Presidência da República para que fosse incluído na previsão orçamentária da União. Esses fatos fortalecem a posição de luta pelo direito à educação reivindicados pelos movimentos sociais

rurais como o MST. Por diversas vezes as reivindicações dos movimentos sociais são absorvidas em acordos com o Estado em suas várias instâncias. Não obstante, tais acordos nem sempre são cumpridos.

Esse programa é resultante da organização dos movimentos sociais que atuam na luta pela realização da reforma agrária e também nas áreas de assentamentos rurais em parceria com vários setores da sociedade, como levanta Poker (1999).

O aprofundamento sobre o PRONERA não é foco da presente dissertação, mas merece uma atenção significativa em pesquisas posteriores como fora dada por Silva (2001).

Procura-se aqui resgatar os aspectos principais da proposta educacional do MST e da visão de educação estimulada por esse movimento social.

Com o aprimoramento da sua organização, o MST através de seus setores desenvolve atualmente alguns cursos de formação, sendo eles: em nível médio - a) TAC - Técnico em Administração de Cooperativas, b) Magistério e c) TAA - Técnico em Administração de Assentamentos, que está voltado à uma formação mais política de militantes; em nível superior - Pedagogia - UNIJUI - RS e há propostas para a implantação de um segundo curso, bem como ocorre ainda o Curso de Especialização Superior em Cooperativismo em parceria com a UNB/ UNISINOS/ MST e recentemente com apoio da UNICAMP.

De acordo com Souza (1999b:1), apoiada em Caldart (1997), a educação no interior dos assentamentos rurais organizados pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) tem sido problematizada a partir dos anos 80, com o aumento do número de acampamentos e assentamentos de sem-terra. Segundo a autora, lutar pela escola no assentamento e nos acampamentos tem sido uma bandeira do setor de Educação do MST. Juntamente com a luta pela construção de escolas, há a preocupação com a qualidade do ensino, com a formação dos profissionais, com a educação de jovens e adultos, enfim, a luta pela garantia dos direitos assegurados na Constituição Federal.

Conforme Caldart (1997:2) a história da educação em assentamentos rurais organizados pelo MST está atrelada à história do próprio movimento que surge em 1979 nos estados do RS, SC, PR, SP e MS.

Souza, apoiada em vários documentos do MST e de autores como Caldart, Fernandes e outros, revela que “desde a fundação do MST, em 1984, tiveram início as primeiras

discussões/sistematizações sobre “o que fazer com as crianças acampadas ?” e “como garantir escolas nos assentamentos que estavam surgindo?”. Para Souza, num primeiro momento a preocupação estava em como organizar a escola do acampamento, suscitando reivindicações junto ao poder público municipal e estadual com intuito de garantir o funcionamento de escolas “provisórias” nos acampamentos e “definitivas” nos assentamentos. Juntamente com a preocupação com o espaço escolar e os profissionais, vem a inquietação com relação à qualidade do ensino; o como e o quê trabalhar com as crianças que estavam enfrentando violência – na dimensão da exclusão social – e a resistência – na dimensão da organização para a conquista da terra.”

De acordo com Souza (1999b:2) “a educação para além da preocupação com o formal torna-se estratégica para o MST. Por um lado, há a preocupação com a formação das crianças; por outro lado, a educação vista como possibilidade para a construção de conhecimentos através da formação de quadros que pudessem discutir a organização social e da produção agrícola nos assentamentos.” Para ela, “fica evidenciado o amplo caráter da educação, principalmente a busca pela formação escolar-política com objetivos de dominar conhecimentos técnicos e organizativos, romper com as práticas de trabalho denominadas de “individualista, autoritária e artesanal” pelo MST. A busca por educação ocorre através da reivindicação por escola/instituição, assim como pela organização de cursos de formação política, através de assessorias.”

Para Souza, na proposta de educação do MST “fica explícita a necessidade de formar pessoas comprometidas “com a transformação social e com a militância direta nas lutas populares, capazes de pensar e de agir com autonomia (...); o que se quer da escola ainda é que ajude a formar personalidades saudáveis, criativas e coerentes; que estimule a consciência organizativa das crianças e dos jovens ...” (MST, 1990 apud Souza, 1999b, p.3)

Uma questão interessante que poderia motivar uma pesquisa futura é: *Será que a tal ação com autonomia esperada na atuação dos indivíduos que atravessam os processos educacionais oferecidos pelo MST está acontecendo?*

Sobre esse aspecto aborda-se no capítulo 4 desta dissertação a atuação de um técnico militante que passou pelo curso TAC e que exerce suas atividades na região de Promissão.

Souza (1999b:5) afirma que “no início dos anos 90 tem início a elaboração de uma proposta de educação para os assentamentos, tendo como fundamentação teórica as idéias de

Paulo Freire (temas geradores/Pedagogia do oprimido) e uma escola para o trabalho (Pistrak), bem como experiências de Educação em Sistemas Socialistas (Makarenko), enfatizando a idéia de coletivos na educação.”

Apesar dessas fontes de inspiração, muitos pesquisadores questionam se na prática não há uma incoerência com a origem dos pensadores, ou seja, entre o discurso e a prática. Essa questão pode ser realizada e direcionada tanto para as propostas educacionais do MST, como para as práticas dos militantes em seus cursos e nas suas atuações nas instâncias do próprio MST e nas áreas de assentamentos e acampamentos.

Segundo Souza, João Pedro Stédile defende que a criação dos coletivos pedagógicos foi um aprendizado do MST, afirmando que “são precisos coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a Equipe de Educação do assentamento ou acampamento, para planejar as formas de implementação das mudanças do currículo, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para planejar e avaliar as aulas...”. Anton Makarenko é um dos autores clássicos na discussão dos coletivos pedagógicos. (Stédile apud Souza, 1999b:5)

Em setembro de 1991 é lançado para discussão o documento “como fazer a escola que queremos?” onde é apresentada uma proposta de currículo para as escolas. “No nosso currículo, os conteúdos passam a ser selecionados e desenvolvidos em função dos conhecimentos exigidos pelos temas geradores e pelas práticas das crianças” (MST, 1991 apud Souza, 1999b, p. 5)

De acordo com Souza, “os temas geradores são definidos pelo Setor de Educação do MST como ‘... assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real tanto para as crianças como para a comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, o tipo de avaliação...’ ”(MST, 1991 apud Souza, 1999b, p.5)

Para Souza parece ser fundamental aprofundar a questão teórico-metodológica referente aos temas geradores, lembrando que se defende uma educação problematizadora é porque acredita que “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo em que se constitui. A ação educativa e política não pode

prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto” (Freire, 1987 apud Souza, 1999b, 6)

Aqui cabe outra questão: Deve-se forçar um trabalho ideológico ou ouvir permanentemente os *sem-terra* ao elaborar-se a proposta de educação e suas formas? Segundo Paulo Freire não há uma fórmula fechada para realizar a chamada educação libertadora e emancipadora, não há receitas. É na prática do diálogo, na ação prática e dialógica que acontece a transformação da educação e das características da existência dos seres humanos.

O currículo, proposto pelo MST, é organizado a partir de temas geradores, podendo ter a seguinte sequência: nosso assentamento; nossa luta pela terra; nossa cultura e nossa história de luta; nosso trabalho no assentamento; nós, nosso trabalho e a natureza; nossa saúde; nós e a política. (Souza, 1999b, p.6)

Conforme relata Souza (1999b:8), em 1992 é publicado o 1º Boletim da Educação, com propostas sobre “como deve ser uma Escola de assentamento”, trazendo dez pontos para discussão, a saber: A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; a escola deve **capacitar para a cooperação**; a direção da escola deve ser coletiva e democrática; **a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento**; a escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; o ensino deve **partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade**; o coletivo da escola deve preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; **o professor tem que ser militante**; a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular; a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética. (MST, 1992 apud Souza, 1999b, p.8)

A alfabetização é entendida pelo MST como “um processo para capacitar as pessoas a dominar um determinado código de linguagem, a partir da apreensão lógica do mesmo. O código não é apenas a linguagem escrita, é expressões simbólicas, expressões corporais,...É arte de saber utilizar estes códigos (dimensão oral)” (MST, 1994 apud Souza, 1999b, p.9)

Para Souza (1999b) “a educação idealizada nos princípios pedagógicos e filosóficos do MST é, com certeza, a educação que nunca existiu para as classes populares – pobres, minorias – no Brasil. Não é somente a educação para os assentamentos ou para o campo, é muito mais, é a educação do povo. A história da educação pública é muito recente no Brasil e, com ela, a educação das minorias. Quando a educação se torna pública, vem os manuais prontos e com

conteúdos, metodologias e ideologia definidos. Como superar tal situação? De imediato restam as saídas micro, as várias experiências desenvolvidas no país no sentido de uma educação problematizadora. A longo prazo, talvez uma revolução e também uma revolução no cotidiano!" (Souza,1999b,p.10)

Parece que para o momento, as "saídas micro" são as mais viáveis. No entanto, a sistematização de experiências que o MST proporcionou em duas décadas de existência, deve ser aproveitada para o debate e aprimoramento nas realidades específicas de cada assentamento e acampamento. Um currículo ou bloco de opiniões fechadas daria à proposta educacional do MST um caráter monolítico.

Segundo Souza (1999b:11) "a proposta do MST de alfabetização de Jovens e adultos tem como objetivo a alfabetização e discussão do trabalho "cooperativo" no assentamento." Ela considera que "este é um processo lento pois o adulto tem mais resistência ao aprender ler e escrever uma vez que aparentemente, para trabalhar na terra não há necessidade de escrever, no entender de alguns dos assentados. Por outro lado, sentem a necessidade de entender a organização de uma associação, cooperativas e para tal a educação comprometida com o ler/escrever, mas acima de tudo com a emancipação política e cultural dos assentados."

Conforme destaca Souza (1999b:12) "o Setor de Educação do MST enfatiza o trabalho com os temas geradores: Assentamento; luta; trabalho no assentamento, sempre destacando os alunos como sujeitos do processo de luta / conquista. A proposta parte da realidade para contextos mais amplos. O objetivo é não ficar apenas na discussão da realidade. Ela é apenas ponto de partida." A fundamentação teórica engloba, segundo Souza: "Paulo Freire; Vygotsky, Makarenko, Pistrak e, conseqüentemente, uma concepção dialógica/emancipadora de educação. O grande problema se refere à formação/capacitação de educadores. O grande desafio é que os professores conheçam a história do assentamento; do MST, da luta, dos sujeitos e a conjuntura político- econômica justamente para colocarem em prática a proposta do MST ou contestá-la com fundamentos consistentes. Este desafio pode ser vencido através da atitude de pesquisa, de indagação, de sistematização de conhecimentos e de discussão "pública" dos conhecimentos construídos." (Souza,1999b, p.12)

A autora finaliza seu artigo defendendo que "a luta por educação nos assentamentos e acampamentos é a luta por cidadania, pelo cumprimento das leis e pela transformação social.

Portanto, para além da especificidade do MST, é a luta por uma sociedade diferente e por uma escola que seja **da** classe popular e **não** para ela. Uma escola que seja **do** campo e não **para** o campo. *Uma educação que seja do MST, do acampamento, do assentamento e não para o assentamento/acampamento.* Eis o desafio que tem sido enfrentado pelo MST, principalmente. Uma educação que seja construída em conjunto com instituições interessadas em discutir e construir um processo educativo diferenciado. Neste sentido, um dos desafios do MST é reconhecer o papel que profissionais docentes-pesquisadores universitários podem desenvolver na construção da “educação diferenciada”, respeitando as autonomias e competências dos mesmos.” (Souza,1999b:15)

Essas afirmações de Souza também estão presentes nos discursos mais recentes do MST. Uma das obras recentemente publicadas é "Por uma educação básica do campo", fruto das reflexões de um encontro promovido pelo MST, CNBB, UNICEF e outras entidades.

Será que uma educação do campo seria a solução? Ou será que a busca de uma educação emancipadora e adequada às realidades específicas não seria a solução para a educação no Brasil como um todo?

Será que uma educação diferenciada nas áreas rurais não entraria em choque com as expectativas de inserção social dos trabalhadores assentados, tendo em vista que “a luta se decide na cidade”, como afirma Gilmar Mauro, da direção nacional do MST?

A urbanização é inevitável na sociedade capitalista; aliás, é uma das características fundamentais do capitalismo. Sendo assim, uma educação do campo teria que estar totalmente em sintonia com as realidades urbanas, ainda mais se levar-se em consideração a crescente globalização, ou melhor, a mundialização do capitalismo e todas as implicações que isso proporciona ao produtor, ao empresário urbano e rural.

Para Gohn “o processo de alfabetização dos alunos nas escolas do MST não se restringe ao acesso à decodificação das letras na leitura e sua formulação na escrita. Trata-se de um processo interativo lastreado na realidade vivida, fermentado pelas esperanças e utopias que os repertórios que suas reivindicações constróem.” (Gohn,1999c,p. 11)

Gohn (2000:110-111) defende que “o grande leque de frentes de atuação do MST na área da Educação indica alguns de seus princípios, a saber:

1- a educação não acontece só na escola, é um processo mais amplo, mas a luta pela escolarização é fundamental;

2- o eixo central da luta pela escola é dado pela demanda de uma escola pública com qualidade;

3- A escola demandada deve ter uma identidade com o meio rural, seu *currículum* deve refletir essa identidade, assim como a criação de um ambiente educativo adequado no espaço onde se desenvolvem suas atividades;

4- O processo educativo é um ato coletivo e todos os esforços devem ser feitos no sentido de se investir na formação dos educadores, o educador propriamente dito;”

Gohn considera que o MST soube aproveitar a estrutura dos trabalhos de formação técnica que organizou. Para ela, o acúmulo de experiência no desenvolvimento dos cursos e a lacuna histórica na oferta de capacitação técnica para o trabalhador, especialmente no meio rural, criaram para o movimento uma estrutura de oportunidades políticas, uma série de brechas que foram capturadas pelo MST. Segundo a autora, foram oportunidades dadas pela própria conjuntura sociopolítica e econômica do país, onde há um vácuo no setor de formação técnica, principalmente para atuar no campo. Defende que a criação de novidades que causam impacto e alavancam as ações coletivas foram estratégias utilizadas pelo movimento. Parte do grande crescimento que o MST teve nos anos 90 pode ser explicado pelo exame do cenário daquela conjuntura (a outra parte deve ser atribuída à própria capacidade organizativa do MST). (Gohn, 2000, p.111)

Ao analisar a proposta de educação do MST, Gohn afirma que o movimento não estabelece distinção, ou dicotomia, entre educação e política. Ele tem como ponto de partida o aspecto político do ato educativo. Enfatiza a especificidade política da educação, segundo os conceitos gramscianos, de uma relação pedagógica que se insere num universo de luta contra as relações hegemônicas do capital que desqualificam todo e qualquer saber que não está em consonância com o *status quo*. (Gohn, 2000, p.127)

Mesmo que o assentado não tenha essa percepção e não esteja acompanhando as idéias do MST e seu Coletivo Nacional de Educação, estimula-se uma educação libertadora e revolucionária nas áreas dos assentamentos de reforma agrária e acampamentos de sem-terras.

No entanto, seria necessário um amplo debate nas áreas citadas para verificar o que os indivíduos esperam da educação. O resultado poderia ser bem diferente dos esperados pelos líderes do MST, mas estaria-se respeitando as realidades das pessoas em seu mais rico cotidiano, que aliás, pode ser muito mais avançado que as propostas dos agentes de mediação, como salientam Poker, Martins, D'Incao e tantos outros pesquisadores. Não confunda-se esta sugestão com defesa de espontaneísmos e a volta a propostas isoladas de educação, mas o que espera-se é um processo democrático não só na formulação de uma proposta educacional, como nas práticas dos professores e demais militantes do MST.

Implícita no projeto educativo do MST, segundo Gohn, “há uma visão emancipatória de que o caminho para a libertação é a conscientização. Ela defende que a forma e os agentes a realizarem a conscientização não deve ser visto como único, como na vertente ortodoxa.” Como se sabe, Gohn relembra que, “nesta vertente, passa-se pela idéia de sujeito histórico único e uno - a classe operária, o proletariado- que após tornar-se consciente de seu papel e destino histórico, daria direção à resistência, politizando suas reivindicações ancorado pelo partido e por seus intelectuais orgânicos. A denúncia e a luta contra as estruturas dominantes são parte do processo de construção dessa consciência, formada a partir da interação com os intelectuais orgânicos, os quais, com seus esforços, promoveriam a capacitação científica e técnica do proletariado. Em tese, a conscientização possibilitaria aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo, distinguir os interesses antagônicos, e desvelar as contradições sociais. No processo delineado, aparentemente o aprendizado resulta das absorção do aprendizado das informações transmitidas pelos intelectuais. É um processo que vem de fora dos sujeitos/ alunos, pela assimilação das mensagens transmitidas.” (Gohn,2000,p.127)

Neste trabalho concorda-se que essas discussões intelectualizadas estão levando a uma revisão dos paradigmas existentes no campo educacional.

No que se refere aos cursos de formação política do MST, Gohn afirma que “o movimento busca realizar a tarefa do desenvolvimento da consciência dos alunos participantes, ou melhor, da formação de sujeitos políticos com uma determinada cultura política que contempla um olhar crítico sobre a realidade. Para tal utilizam-se métodos que são uma combinação de análises já realizadas por teóricos famosos da esquerda no passado com métodos e técnicas que são muito semelhantes aos preconizados por Paulo Freire, a saber:

1. Parte-se da análise de uma situação concreta codificada numa imagem (um fato da realidade do mundo rural congelada numa foto, num desenho, uma cena de vídeo etc.);

2. Após a projeção da imagem inicia-se o processo de distanciamento e decodificação da imagem. Busca-se o todo implícito naquela parte da realidade projetado na imagem, via a decomposição de seus elementos constituintes.” (Gohn, 2000,p.128)

Segundo Gohn “o que é repassado como informação/conhecimento usualmente não é assimilado e tomado como verdade absoluta num primeiro momento porque há um distanciamento entre a razão daqueles que recebem as informações (os alunos) e a razão que transmite aquele conhecimento (o professor, apoio, mediador etc.). Ainda que a direção do processo tenha um só objetivo voltado para a organização popular que visa um processo emancipatório, o sentido e o significado do saber construído transfigura-se em uma meta: transformar o mundo pela ótica dos interesses da classe que eles representam- os excluídos. Os professores/assessores do MST estabelecem relações dialógicas com os alunos - enquanto sujeitos e objetos da reflexão do trabalho que todos eles defendem o pressuposto de que o movimento tem, em si mesmo, a capacidade de construir novos conhecimentos a partir da práxis cotidiana. Estes sujeitos reelaboram sua prática e transformam-na em práxis pela mediação que estes assessores/apoios- professores desenvolvem nos cursos de formação.” (Gohn,2000,p.128-129)

Na mesma direção das críticas que Martins (1989) e Poker (1994) e (1999) realizam, ao afirmar-se que a atuação dos mediadores geralmente possui uma ótica e razão diferenciada das dos assentados e acampados, abre-se espaço para que sejam direcionadas sugestões de respeito e diálogo entre colaboradores, intelectuais, assessores e militantes dos movimentos sociais como o MST que não sejam originalmente do grupo com o qual se está trabalhando. Aos militantes que assumem uma nova ótica e forma de pensar, cabe respeitar as formas diferenciadas de organização e procurar aos poucos verificar as possibilidades de mudança nas práticas dos outros membros envolvidos e não há outra forma de agir, senão dialogar e reconhecer as dificuldades que são necessárias vencer. É importante também verificar se não há outras formas de se atingir as metas esperadas, ou seja, de fazer o que se espera com o grupo. Agindo dessa maneira, é possível uma militância realmente comprometida com a realidade dos sem-terras do Brasil, pois será uma prática dialógica comprovada e não discursiva.

Para Gohn (2000:130) “se considerar-se que o ato de aprender é um processo de construção de significados, onde há relações substantivas entre o que está sendo transmitido e o que já se conhece, a construção desses significados nos alunos que participam dos cursos do MST, resulta da articulação entre o que lhes é repassado como leitura do mundo com os *habitus* adquiridos em sua comunidade de origem.” De acordo com a autora “o cidadão que resulta deste processo é um sujeito politizado, preparado para ser um militante de uma causa.”

O curso TAC desenvolvido pelo MST visa a aplicação de aspectos apontados pela autora, como o de tornar os assentados, acampados e pequenos agricultores que passam pelo curso, técnicos militantes da reforma agrária, ou seja, do próprio MST.

Analisando-se as várias contribuições dos autores acima, pode-se dizer que essa educação do MST deve ser entendida como sendo uma resposta do movimento às necessidades que a organização foi encontrando durante o processo de luta pela reforma agrária e pela viabilização dos assentamentos conquistados. Enquanto os assentados não tiverem uma gama de quadros qualificados para atenderem às necessidades educacionais, econômicas, administrativas e outras que exijam um certo nível de conhecimento técnico ou mais aprimorado e atualizado, terão muitos problemas para avançar na organização da luta e sucesso da sua proposta de reforma agrária. Por isso, o MST tem investido muito na educação e formação política de seus membros.

O setor de educação do MST a entende como um dos processos de formação da pessoa humana. Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-a e transformando-se. Por isso, a educação está sempre ligada a uma concepção de mundo. (MST, caderno de educação n.8, p.5)

Ao defender a educação como uma das dimensões da formação humana, consideram-na tanto no sentido amplo dessa formação, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a sua organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores. (Ibidem)

Essa concepção marxista pode ser referendada pelas abordagens dos textos de Marx e Engels que analisou-se no capítulo 1. Saliente-se que o movimento dialético continua com o embate entre as concepções dos líderes do MST e dos acampados e assentados.

Falar de educação no MST inclui pelo menos o seguinte: escolas de ensino fundamental dos assentamentos; escolas (oficiais ou não) dos acampamentos; alfabetização e pós - alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos; educação infantil (0-6

anos) nas famílias, creches, nas pré-escolas; escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior; cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores. (MST, caderno de educação n.8, p.5)

Na mesma direção que Paulo Freire, o MST define o caráter da educação desenvolvida em seu interior como sendo para a transformação social. É um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas. (MST, caderno de educação n.8, p.6)

Os princípios que o MST defende como sendo filosóficos na educação são: educação para a transformação social; educação de classe, massiva, orgânica voltada para a ação, aberta para o novo; **educação para o trabalho e a cooperação**; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas e educação como um processo permanente de formação/transformação humana. (MST, caderno de educação n.8, p.10)

Uma das características educacionais mais interessantes captadas nesta pesquisa é a defesa que o MST faz da educação vinculada ao trabalho e a cooperação. Estimula-se a formação de quadros profissionais para a atuação no interior dos assentamentos e para promover a viabilização dos mesmos.

Vale salientar que a formação de quadros não está sendo estimulada somente para a atuação em assentamentos. Mas para a atuação em todas as instâncias e necessidades do MST.

As influências pedagógicas da "Escola do Trabalho" desenvolvida na União Soviética, pelos pedagogos russos é defendida em cadernos do MST e em várias das pesquisas sobre a proposta de educação do MST e está presente em discursos dos militantes do Movimento no funcionamento do curso TAC. Vários de seus boletins de educação evidenciam a proximidade com essa linha de pensamento, envolvendo Makarenko, Krupskaja e Pistrak.¹⁸

É aqui que se insere o curso TAC (Técnico em Administração de Cooperativas) que pretende-se analisar. Ao incentivar a educação para o trabalho, o MST pretende que seus quadros recebam uma formação que contemple conhecimentos profissionais que possam viabilizar

economicamente e socialmente os assentamentos conquistados e sejam capazes de atender às lutas e necessidades de toda a organização do MST.

Os princípios pedagógicos defendidos pelo MST são: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; **educação para o trabalho e pelo trabalho**; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (MST, caderno de educação n.8, p.23)¹⁹

Tais princípios pedagógicos vêm sendo incentivados pelos elaboradores dos cadernos de educação do MST e pelos seus líderes mais ilustres do Coletivo Nacional de Educação como Roseli Salete Caldart em seus livros e artigos. Visa-se aplicá-los no interior das práticas educativas e formativas do MST desde a alfabetização em acampamentos e assentamentos até os cursos de nível médio e superior. Observou-se em visita ao ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) em Veranópolis - RS e mais atentamente ao curso TAC que ali se desenvolve, que tais princípios pedagógicos são estimulados e acompanhados com muita seriedade e em determinados momentos com certa rigidez.

O vínculo entre educação e realidade é certamente mais uma herança do movimento de educação popular desenvolvido pelos círculos de cultura popular desde a época do MCP (Movimento de Cultura Popular) e dos primeiros passos de Paulo Freire no Estado de Pernambuco. Em várias de suas obras o vínculo educação e realidade pode ser observado como em *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como Prática da Liberdade*, *Educação e Mudança* e outras.

Segundo Wilson de Faria (1987:08), no método de Freire “unia-se a preocupação com a alfabetização combinada à tomada de consciência do homem brasileiro. Tratava-se de tentar a

¹⁸ Vide o Boletim da Educação n. 4 de maio de 1994 “Escola, Trabalho e Cooperação”, Caderno de Educação n. 8 de 1996 e n.9. de 1999 e ainda Souza (1999b); Bezerra Neto (1999)

¹⁹ O caderno de educação do início dos anos 90 é diferente de edições mais recentes. Nas publicações atualizadas sobre educação houve uma certa relativização dos preceitos marxistas.

promoção da ingenuidade à criticidade, ao mesmo tempo em que se alfabetizava. O conteúdo da alfabetização deveria brotar da própria experiência existencial do homem.”

Em *Pedagogia do Oprimido* Freire propunha, para a sociedade brasileira em fase de transição, uma educação que pusesse à disposição do homem meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade por uma predominantemente crítica. Educação instrumental, portanto, dado que procurava interpretar e adequar-se à nossa realidade de desigualdades sociais gritantes.

Em *Educação como prática da liberdade*, de acordo com Weffort, a sua grande preocupação é a mesma de toda a pedagogia moderna: uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. **Conscientizar não significa de nenhum modo ideologizar ou propor palavras de ordem.** Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão.

Para Freire, o homem é visto como sujeito e não como objeto de um processo que se insere em seu projeto existencial. Ele pode ser capaz de ver o mundo como possível de ser transformado e também ver a si mesmo como ser dinâmico de sua história. Freire repudia uma visão de homem passivo, que aceita um destino traçado por outros. Ser plenamente humano, pois, implica uma **consciência crítica da realidade** e de sua inserção nela. (Faria, 1987:14)

Faria afirma ainda que, na busca de uma metodologia para o seu trabalho de alfabetização de adultos, Paulo Freire selecionou um método ativo em que o **diálogo** e a **participação efetiva do educando** ocorresse.

Uma das questões desta dissertação é se a concepção de educação do MST pode ou se tem contribuído realmente para a viabilização do Assentamento Fazenda Reunidas de Promissão-SP e para a viabilização das expectativas do MST na região.²⁰

Com a criação da CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil) em 1992, o MST tem investido muito na organização de cooperativas de produção e de comercialização, tanto locais como regionais, nos assentamentos rurais que estão sob suas orientações.

²⁰ O Assentamento Fazenda Reunidas de Promissão – SP será no capítulo 4 deste trabalho.

O SCA (Sistema Cooperativista dos Assentados) está prioritariamente voltado para a viabilização dos assentamentos através da cooperação agrícola e também da agroindustrialização e escoamento da produção dos assentados da reforma agrária.

Essa investida do MST na produção pode ser explicada como tentativa de transmitir para a sociedade que a luta pela terra e pela reforma agrária são processos legítimos e demonstrar que o maior interesse é a viabilização da permanência dos trabalhadores no campo, através do sucesso dos lotes de terras conquistados nos Assentamentos de Reforma Agrária.

Nessa investida do MST vê-se a preocupação de utilizar os resultados econômicos para justificar e divulgar as suas atuações.

Sendo assim, a produção passa a ser prioridade para o MST, envolvendo a criação do Sistema Cooperativista dos Assentados e da CONCRAB, constituída em 1992. Pode-se dizer que esses órgãos expressam um pouco mais do que a organização do setor de produção do MST. Eles foram criados para envolver seus militantes no esforço de viabilizar o sucesso da sua proposta de Reforma Agrária no Brasil. Esse sucesso envolveria um novo conjunto de técnicas, estratégias e saberes dimensionados à realidade específica do MST, dos assentamentos rurais de reforma agrária e da produção coletiva e cooperativa. Cabe aqui um questionamento: Será que o assentado quer produzir dessa maneira coletiva? Ou será que visa levar uma vida ao estilo de autonomia camponesa preocupado com a produção para a sua subsistência e de sua família?

Algumas pesquisas sobre essa proposta de produção coletiva revela um embate entre a visão coletivista e cooperativa e os interesses dos assentados, como Leandro (1997) e (2000), Poker (1994) e (1999), Souza (1999), D'Aquino et al.(1995) e Simonetti (1999).

Com a ampliação da perspectiva de viabilização dos assentamentos surge a necessidade de investir mais intensamente na capacitação profissional e técnica de seus membros, através de seu setor de educação e o de formação. As escolas de formação, os cursos técnicos e a estruturação das cooperativas de produção de comercialização, fazem parte de exigências conjunturais e históricas que o MST encontrou durante o seu processo de desenvolvimento.

Para Gohn (2000:133-134) “os marcos referenciais criados pelos atores envolvidos nas ações coletivas do MST, especialmente aquelas destinadas à formação dos indivíduos, são construídos a partir de modelos teóricos que privilegiam a análise objetiva da realidade. Utilizam-se de fatores subjetivos apenas como estratégias metodológicas para atingir os objetivos últimos

da ação: organizar/conscientizar/emancipar. Músicas regionais permeiam as sessões de um curso de formação, seguidas de gritos e gestos de palavras de ordem, por exemplo; ou sessão de tai-chi-chuan, nos acampamentos.”²¹ Segundo a autora, “os *frames* criados na luta fornecem instrumentos que capacitam os militantes a exercitarem sua consciência e identidade “ser um sem-terra”, sempre que acionados a partir de eventos que as coordenações do MST constróem, em conjunturas de oportunidades políticas favoráveis (criadas pelo movimento ou por outros agentes/atores), ao longo de sua trajetória.” Gohn considera que “o cidadão que o MST forma/constrói é parte de um coletivo. Abstraído em sua individualidade, é um sujeito permeado de contradições: tem uma visão de mundo, aprende a diagnosticar problemas e males sociais, mas tem dificuldades para entender os problemas inter-subjetivos daqueles que o cercam.”(Gohn, 2000,p.133-134)

Saliente-se que as várias formas de educação que o MST vem desenvolvendo visam contribuir não só com a viabilização de áreas conquistadas para a reforma agrária, mas contribuir, em último plano, para a organização dos trabalhadores na construção de uma sociedade mais justa (nos moldes defendidos como socialistas) que passa pelo processo denominado conscientização. A dificuldade de lideranças no tratamento de aspectos subjetivos é um tema muito importante e merece maior atenção de pesquisas futuras. Sobre esse assunto Melo (2001) analisou a questão da subjetividade entre as mulheres de um assentamento de Promissão-SP e enfatiza as alterações e reinterpretações que as mesmas realizam em sua atuação em relação aos discursos presentes nos documentos do MST e as diretrizes que este movimento social destina à atuação de seus militantes.

No curso TAC e na prática dos militantes há um permanente embate entre os aspectos subjetivos da vida cotidiana e os objetivos almejados pelo MST e pelos assentados. Nem sempre ocorre da melhor forma possível e isso pode resultar em um obstáculo para que os indivíduos “não militantes” permaneçam como membro do MST.

Na próxima seção verifica-se a abordagem da origem do cooperativismo internacional e do cooperativismo desenvolvido pelo MST contextualizando a formação de quadros para a atuação em cooperativas e outros setores nos assentamentos rurais de reforma agrária e também acampamentos de trabalhadores rurais sem-terra.

²¹ Essa prática não é reproduzida em todos os assentamentos e acampamentos do MST. Mas, há um investimento em

2.3. Um breve histórico do cooperativismo

O que é cooperativismo? Cooperação e cooperativismo seriam sinônimas?

De acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, **Cooperação** é o ato ou efeito de cooperar. **Cooperativa**: Sociedade ou empresa constituída por membros de determinado grupo econômico ou social, e que objetiva desempenhar, em benefício comum, determinada ação econômica. **Cooperativismo**: Seria a doutrina econômica que atribui às cooperativas um papel primordial.

Cooperação não está restrita às atividades em cooperativas. Há uma gama de atividades cotidianas em que os indivíduos se utilizam da cooperação para atingirem seus objetivos.

Na sociedade humana a cooperação pode ser encontrada na educação, no trabalho, na vida familiar, nos movimentos sociais, nas ONG's, entre as amizades etc.

Segundo Pinho (1961:17), etimologicamente **cooperação** (do latim 'cooperatio') significa a prestação de auxílio para um fim comum. E **cooperativismo** é a doutrina que visa à renovação social através da cooperação. Do ponto de vista sociológico, **cooperação** é uma forma de interação social e pode ser entendida como ação conjugada em que pessoas se unem de modo mais ou menos organizado para alcançar o mesmo objetivo. A cooperação, quando organizada segundo estatutos previamente estabelecidos, dá origem a determinados grupos sociais. Dentre tais grupos as **cooperativas** representam aqueles que visam, em primeiro lugar, a fins econômicos. A doutrina que deu base teórica às realizações cooperativas constitui o **cooperativismo**. Portanto, cooperação e cooperativismo não são palavras sinônimas. (Pinho, 1961. p.17)

- **Coooperativismo** no sentido de doutrina que tem por objeto a correção do social pelo econômico através de associações de fim predominantemente econômico, ou seja, as cooperativas.

- **Cooperativas** no sentido de sociedades de pessoas, organizadas em bases democráticas, que visam não só a suprir seus membros de bens e serviços como também realizar determinados programas educativos e sociais. (Pinho, 1961. p.18)

lazer e aproveitamento de cultura regionalizada como as danças, as músicas, o cordel, o teatro etc.

Cooperação, segundo Lavergne, “é a organização da vida econômica baseada no princípio de ‘fazer retornar o lucro ao consumidor’ que define sobretudo, as sociedades cooperativas de consumo. Também existem, contudo, associações cooperativas de produção (aquelas em que os trabalhadores se associam para empreender trabalhos por conta própria, em vez de trabalhar por conta de um patrão) e cooperativas de crédito, em que os participantes constituem uma caixa comum, destinada a fornecer-lhes capitais.” (Lavergne apud Santos 1995, p. 47) Para Santos a cooperação também caracteriza a sociedade na origem do homem (herança de bens materiais e espirituais), nos seus meios de vida (trabalho, capital) no seu próprio fim (educação, assistência moral) ela está presente. Para Carvalho “a cooperação é uma forma de interação na qual diferentes pessoas ou grupos trabalham juntos para um fim comum. Há tipos mais fracos e mais fortes de cooperação. O mais tênue é o dos entendimentos ou acordos em conflitos ou competições.” (Carvalho apud Santos, 1995, p.47)

A Constituição Federal Brasileira em seu **Artigo 5º**, Inciso XVIII –proclama que “a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento;

XIX - as associações só poderão ser compulsoriamente dissolvidas ou ter suas atividades suspensas por decisão judicial, exigindo-se, no primeiro caso, o trânsito em julgado;

XX - ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado;

XXI - as entidades associativas, quando expressamente autorizadas, têm legitimidade para representar seus filiados judicial ou extrajudicialmente;”

Para Benato (1996) a essência do sistema cooperativista é a cooperação, isto é, uma união de esforços conjuntos no intuito de se atingir objetivos comuns. Valendo-se do capitalismo como base de sustentação e do socialismo como base de equilíbrio harmonioso de distribuição de riqueza, o cooperativismo propugna por uma sociedade mais justa, mais humana e mais comprometida consigo mesma. Seu princípio fundamental é a igualdade de direitos. Ninguém é menor ou maior que o outro. Na sociedade cooperativa todos os seus membros têm os mesmos direitos e as mesmas obrigações. (Benato, 1996, p. 12-13)

A origem do cooperativismo, segundo Charles Gide, está nas entranhas do povo, no cérebro de qualquer sábio ou reformador social.(Benato, p. 14)

Para Pinho até 1961 poderia classificar-se as formas de cooperativas em:

1. Cooperativas de produção
 - a. de empreendedores
 - b. de trabalhadores
2. Cooperativas de Consumo
 - a. Cooperativas de venda
 - b. Cooperativas de compra
 - c. Cooperativas de compra e venda
3. Cooperativas de crédito
4. Cooperativas Mistas

As cooperativas de produção podem ser organizadas por empreendedores ou por trabalhadores tanto no setor industrial como agropecuário. Quando organizadas por empreendedores, visam a obter, pela associação, melhores condições para a aquisição de matérias primas ou para a produção de objetos acabados ou ainda obter as vantagens da concentração agrícola ou industrial. As segundas, com as mesmas finalidades da anterior, são constituídas por trabalhadores sem capital, os quais dependem de financiamento de órgãos creditícios ou do auxílio de outras cooperativas.

As cooperativas de consumo, também chamadas distributivas, reúnem os consumidores com o fim de conseguir produtos em condições mais vantajosas de preço. Podem se destinar a vendas ou compras e vendas, quer por atacado, quer a varejo. (Pinho, 1961. p.19)

A doutrina cooperativa surge em oposição às conseqüências práticas da doutrina liberal e individualista. Propõe-se não somente a corrigir o ambiente econômico-social como também a prestar serviço. Para realizar tais fins, o meio utilizado é a reunião dos consumidores em cooperativas.

O consumidor, é a um tempo, o elemento principal do instrumento de reforma da sociedade - a cooperativa - e o fim precípua da doutrina. Daí a frase que sintetiza o ideal cooperativista: **O consumidor deve ser tudo.** (Pinho, 1961. p.21)

Em meados do século surgem formas cooperativas e um conjunto de princípios cooperativistas que influenciariam o rumo das organizações cooperativas e dariam origem a um movimento internacional cooperativista. Destaca-se nesse cenário a experiência de produtores

ingleses de Rochdale. Os princípios cooperativos de Rochdale (1848) que contribuíram com o movimento cooperativista internacional são os seguintes:

a. **Princípios gerais, de inspiração democrática:** 1. adesão livre; 2. controle democrático; 3. neutralidade política; 4. desenvolvimento do ensino

b. **Princípios especiais:** 1. vendas segundo o ‘justo preço’; 2. retorno pro rata das compras; 3. vendas a dinheiro e à vista; 4. juros limitados ao capital.

A ACI (Aliança Cooperativa Internacional) estabelece os seguintes princípios em 1937:

A. **Principais:** 1. adesão livre; 2. cada pessoa - um voto; 3. distribuição do excedente pro rata das transações dos membros; 4. Juros limitados ao capital.

B. **Acessórios:** 1. neutralidade política e religiosa; 2. vendas a dinheiro e à vista; 3. desenvolvimento da educação. (Pinho, 1961. p.22)

Segundo Pinho, a doutrina coloca em primeiro lugar a pessoa humana e procura, através do ‘self-help’ (ajuda-te a ti mesmo) e da associação democrática (ajudem-nos uns aos outros), corrigir os males da sociedade capitalista e prestar serviços.

Para Pinho a associação permitirá ao consumidor eliminar o comerciante intermediário das trocas e tornar-se, em seguida, o produtor dos bens necessários à satisfação de suas necessidades. Assim será, aos poucos, criado um meio de cooperação no qual não haverá conflitos porque o proprietário e o usuário serão uma só pessoa. E ‘as lutas desaparecerão por falta de combatentes’ segundo Gide. (Pinho, 1961. p.24)

Em 1995, em Manchester, a ACI (Aliança Cooperativa Internacional) fixou em sete os principais princípios a serem seguidos pelos cooperados: -adesão livre e voluntária; -controle democrático pelos sócios; -participação econômica dos sócios; -autonomia e independência; -educação, treinamento e informação; -cooperação entre cooperativas; -preocupação com a comunidade. (Perspectiva Econômica, vol.30 - n° 38. 1995, p.91)

Princípios Cooperativistas

“Para participar do desenvolvimento da sociedade de forma consciente e organizada é necessário que discutamos em grupo como entendemos a vida de nossa comunidade, definindo o futuro que desejamos. Desde o início do cooperativismo a troca de idéias entre as pessoas, para solucionarem problemas comuns, foi colocada como prática necessária e insubstituível.

Ao se apropriarem do saber as pessoas se apropriam do poder de modificar a realidade, provando ser possível conquistar pelas próprias mãos um mundo melhor e mais digno.

Esse hábito democrático acompanha o crescimento do movimento cooperativista e tornou possível a permanente articulação de seus representantes, enfatizada em sucessivos congressos, desde o século passado.

Em 1995, comemorou-se um século de existência da Aliança Cooperativa Internacional - ACI. No congresso comemorativo dessa data histórica, mais uma vez associados de todo o mundo debateram sobre importantes questões para o fortalecimento da prática cooperativista, refletindo sobre os objetivos de suas organizações.

Durante o evento aprovaram conceitos e princípios não muito diferentes daqueles apresentados pelos pioneiros de Rochdale, mas que devem estar sempre em pauta para que, atualizados e aperfeiçoados, sejam a base das estratégias de desenvolvimento do sistema de cooperativas existente nos diversos países.” (disponível em: <http://www.riviera.com.br/coop6.htm>)

Atuais princípios do cooperativismo

Os princípios são as linhas orientadoras da prática cooperativista:

“Adesão voluntária e livre

As cooperativas são organizações abertas à participação de todos, independentemente de sexo, raça, classe social, opção política ou religiosa. Para participar, a pessoa deve conhecer e decidir se tem condições de cumprir os acordos estabelecidos pela maioria. Os cooperantes, reunidos em assembléia, discutem e votam os objetivos e metas do trabalho conjunto, bem como elegem os representantes que irão administrar a sociedade. Cada associado representa um voto, não importando se alguns detenham mais cotas do que outros.

Participação econômica dos membros

Todos contribuem igualmente para a formação do capital da cooperativa, o qual é controlado democraticamente. Se a cooperativa é bem administrada e obtém uma receita maior do as despesas, esses rendimentos serão divididos entre os sócios até o limite do valor da contribuição de cada um. O restante poderá ser destinado para investimentos na própria cooperativa ou para outras aplicações, sempre de acordo com a decisão tomada na assembléia.

Autonomia e independência

O funcionamento da empresa é controlado pelos seus sócios, que são os donos do negócio. Qualquer acordo firmado com outras organizações e empresas deve garantir e manter essa condição.

Educação, formação e informação

É objetivo permanente da cooperativa destinar ações e recursos para formar seus associados, capacitando-os para a prática cooperativista e para o uso de equipamentos e técnicas no processo produtivo e comercial. Ao mesmo tempo, buscam informar o público sobre as vantagens da cooperação organizada, estimulando o ensino de cooperativismo nas escolas de 1º e 2º graus.

Intercooperação

Para o fortalecimento do cooperativismo é importante que haja intercâmbio de informações, produtos e serviços, viabilizando o setor como atividade sócio-econômica. Por outro lado, organizadas em entidades representativas, formadas para contribuir no seu desenvolvimento, determinam avanços e conquistas para o movimento cooperativista nos níveis local e internacional.

Interesse pela comunidade

As cooperativas trabalham para o bem-estar de suas comunidades, através da execução de programas sócio-culturais realizados em parceria com o governo e outras entidades civis.” (disponível em: <http://www.riviera.com.br/coop6.htm>)

Será que todas as iniciativas cooperativas agem no sentido de respeitar e difundir tais princípios cooperativistas? Antes de problematizar-se tal assunto cabe resgatar outras contribuições acerca dos conceitos cooperativos e coletivistas.

Frola (1937) afirma que a cooperação tem potencial muito grande de exercício de solidariedade. Para ele a cooperação é uma das forças mais nobres da solidariedade humana. Em nossa época ela assume uma importância capital devido à necessidade cada vez mais sentida pelas massas trabalhadoras para resolver os prementes problemas da vida econômica. Os esforços coletivos tendentes a elevar o teor da vida dão origem a uma infinita série de atos coordenadores dos espíritos, da energia e da vontade. Nesta coordenação residem a origem e a razão da

cooperação que devem ser livres, para que todos possam sentir-se solidários com iguais deveres e idênticos direitos. (Frola, 1937, p. 11)

A OIT (Organização Internacional do Trabalho) em sua recomendação n.º 127 define: “A **cooperativa** é uma associação de pessoas que se uniram voluntariamente para realizar objetivo comum, através da formação de uma organização administrada e controlada democraticamente, realizando contribuições eqüitativas para o capital necessário e aceitando assumir de forma igualitária os riscos e benefícios do empreendimento no qual os sócios participam ativamente.” (OIT apud Rech, 1995, p.25)

Para Rech (1995:25) a cooperativa é caracterizada por possuir dupla natureza, partindo do fato da mesma ser simultaneamente uma **entidade social** (um grupo organizado de pessoas) e uma **unidade econômica** (uma empresa financiada, administrada e controlada comunitariamente), usada pelos associados como meio para prover bens e serviços que necessitam e que não conseguem obter individualmente em condições semelhantes. Em resumo, trata-se de uma sociedade de pessoas que têm o objetivo de se dedicar a **atividades econômicas**, seja de produção, seja de consumo, de trabalho etc.

Rech (1995:13) verificou que a história oficial do cooperativismo registra o surgimento das primeiras cooperativas no início do século passado, especialmente na Inglaterra e na Alemanha. Atribui-se à iniciativa de um grupo de trabalhadores em Rochdale, em 1844, na Inglaterra, a primeira cooperativa formal, cujos princípios se tornaram referência para todo o movimento cooperativista internacional.

Rech revela que, através de uma pesquisa histórica bem aprofundada, é possível verificar-se que tipos semelhantes de organização apareceram muito antes do século XIX.

Para Rech pode-se citar os ‘grêmios’ do antigo Egito, as ‘orglonas’ e ‘tiasas’ da Grécia, os ‘colégios’ e as ‘sodalistas’ dos romanos, os ‘ágapes’ dos primeiros cristãos citados nos Atos dos Apóstolos da Bíblia. Aqui na América, os incas (com os ‘ayllus’) e os astecas (com os ‘calpulli’) tinham formas expressivas de solidariedade e cooperação no trabalho e na vida em geral. (Rech, 1995, p.13)

Apesar disso, Rech admite que foi no século XIX que se estruturaram as cooperativas modernas, nascidas, no entanto, com perspectivas muito diferenciadas, as quais poderiam se

resumir em duas grandes posições sobre o papel e os objetivos cooperativistas: A) O ponto de vista socialista e B) O ponto de vista capitalista.

A) O ponto de vista socialista

De acordo com Rech os **socialistas utópicos** entendiam a cooperativa como um dos caminhos para uma nova ordem econômica e social. O grande teórico desta linha de interpretação foi o inglês Robert Owen. Para Owen o objetivo primordial e necessário de toda a existência deve ser a felicidade, mas a felicidade não pode ser obtida individualmente. (Owen apud Rech, 1995, p.14)

Para o francês Charles Gide, defensor de uma das vertentes cooperativistas, haveria a possibilidade do sistema capitalista ser substituído por uma “república cooperativa”. Ele propunha que todos os setores da economia deveriam ser organizados num sistema cooperativista. Neste, a soberania seria do consumidor e as relações de mercado, mediadas pelas próprias cooperativas, beneficiariam a todos. (Rech, 1995, p.14)

Segundo Rech uma outra vertente cooperativista, envolvendo Robert Owen, Charles Fourier (francês) e Ferdinand Lasalle (alemão), vê na cooperativa um instrumento de luta para a superação do capitalismo em busca de um sistema socialista.

Engels em *Do socialismo utópico ao socialismo científico* declara de suma importância as atividades desenvolvidas por Owen e o incentivo por ele dado às cooperativas e a contribuição destas para a classe trabalhadora: “Todos os movimentos sociais, todos os progressos reais registrados na Inglaterra em interesse da classe trabalhadora, estão ligados ao nome de Owen. Assim, em 1819, depois de cinco anos de grandes esforços, conseguiu que fosse votada a primeira lei limitando o trabalho da mulher e da criança nas fábricas. Foi ele quem presidiu o primeiro congresso em que as *trade-unions* de toda a Inglaterra fundiram-se numa grande organização sindical única. E foi também ele quem criou, como medidas de transição, para que a sociedade pudesse organizar-se de maneira integralmente comunista, de um lado, as cooperativas de consumo e de produção - que serviram, pelo menos, para demonstrar na prática que o comerciante e o fabricante não são Indispensáveis -, e de outro lado, os mercados operários, estabelecimentos de troca dos produtos do trabalho por meio de bônus de trabalho e cuja unidade é a hora de trabalho produzido; esses estabelecimentos tinham necessariamente que fracassar, mas se antecipam muito aos bancos proudhonianos de troca, diferenciando-se deles somente em

que não pretendem ser a panacéia universal para todos os males sociais, mas pura e simplesmente um primeiro passo para uma transformação muito mais radical da sociedade.”

Rech (1995:15) lembra que Karl Marx no 1º. Congresso da Associação Internacional do Trabalho, em 1864, não demonstrou ânimo pelas cooperativas, já que ele entendia que elas, quando isoladas em si, não tinham condições de enfrentar os monopólios que se agigantavam no capitalismo. Em outros momentos Marx retornaria a esse assunto e reconheceria o potencial de colaboração com a classe trabalhadora. Segundo Janes (1998:25) na obra “A Guerra Civil na França”, parece ser o momento de maior aproximação entre Marx e Proudhon, onde Marx fala de um sistema confederado e comunitário segundo o princípio da **“autogestão dos trabalhadores”** e onde enfatiza o sistema de associações cooperativas.

Rech aponta que nos países socialistas do século XX as cooperativas foram constituídas, de modo geral, apenas para suprir deficiências nas economias fundadas em planejamento centralizado.

O autor defende que na antiga União Soviética, dois tipos de cooperativas foram implantadas após 1917: as cooperativas de consumo e as cooperativas de produção agrícola. As cooperativas de produção agrícola chamadas *“Kolkhoses”* se dividiam em: - comunas (os meios de produção e os bens de consumo são comuns); - artéis (somente os meios de produção são comuns); - tozes (cooperativas de trabalho, na qual os camponeses colocam em comum apenas os instrumentos de trabalho). Segundo Rech no início predominavam as comunas, dando aos poucos lugar aos “tozes”, mas foram os “artéis” que se impuseram, atingindo o número de 650 mil em 1965. (Rech, 1995; p. 16)

Na China, o autor defende que a comuna foi o sistema predominante no setor de produção, só que com maior autonomia que na União Soviética. Enquanto na União Soviética cada participante recebia segundo o seu trabalho, na China a remuneração dos participantes era segundo as necessidades básicas de cada um. No entanto, as cooperativas de crédito rural estiveram presentes em toda a parte, totalizando, em 1965, 450 mil, com 200 milhões de membros. (Ibidem)

Um exemplo interessante narrado por Rech é o de Israel que, mesmo sendo um país essencialmente capitalista, também implementou sua forma típica de cooperativa socialista: os “Kibutz” (espécie de cooperativa comunitária de produção agrícola) ou os “moschav”

(comunidade de agricultores na qual cada um dirige sua granja, sendo o cooperativismo praticado nas operações de compra e venda) ou, ainda, os “moshav shituf” (com uma só empresa agrícola explorada em comum por todos os habitantes de uma determinada região e cujas rendas são distribuídas entre as famílias segundo suas respectivas necessidades). A propriedade da terra é do estado e a cooperativa é pensada como se fosse uma “aldeia”, com sua vida própria e suas relações consolidadas. (Rech, 1995, p. 16-17)

O kibutz é uma organização comunitária onde a produção e o consumo são totalmente comuns e onde tudo é partilhado, inclusive a habitação e a comida. Para Rech (1995: 17) sem dúvida nenhuma, surpreendentemente, é em Israel que encontra-se uma das mais radicais expressões de atividades econômicas e sociais coletivizadas, em nível comunitário. De acordo com o autor, é um exemplo em que a cooperação entre grupos familiares foi levada à mais profunda e completa expressão do termo.

B) O ponto de vista capitalista

Segundo Rech (1995:17) os “liberais” e “fisiocratas” capitalistas entendiam as cooperativas como corretivo aos defeitos do sistema capitalista. Tal perspectiva, um tanto romântica na visão de Rech, foi, na verdade, assumida pelos países capitalistas e tornou-se a base das nossas legislações e políticas cooperativistas.

A cooperativa viria, segundo o autor, a atenuar as características egoístas e concentradoras de capital do sistema vigente. Esta foi uma das preocupações do grupo de cidadãos de Rochdale quando fundou a primeira cooperativa oficial da história moderna.

Na opinião de Rech (1995:17-18) o grande dilema histórico que se lhes apresentava era que o contrato de trabalho e dos negócios, teoricamente fundado na livre decisão entre as partes, acabava sendo unilateral e produzia uma exploração semelhante ou maior que a escravidão. Para ele mesmo que os economistas clássicos e fisiocratas da época defendessem com unhas e dentes a excelência do novo sistema (onde haveria uma harmonia entre as pessoas, seus interesses e necessidades e a sociedade ou grupos), isso não acontecia porque a concentração da riqueza e do poder e o uso da força continuaram impondo um pequeno grupo sobre a maioria.

De acordo com o autor, para suavizar esta dominação e injustiça, fórmulas foram elaboradas, teorias foram desenvolvidas, métodos foram oferecidos. Os socialistas por um lado,

os liberais por outro e os intervencionistas pelo meio propunham uma fórmula intermediária que poderia ser o Estado, a família, a igreja e, finalmente, a cooperativa.

Rech revela que essa perspectiva de correção do sistema capitalista tomou mais fôlego. As cooperativas logo progrediram e nos países do Norte europeu, em 1965, 60% da população era cooperativada. Atualmente, as cooperativas de produção são responsáveis pela colocação da maior parte dos produtos agrícolas no mercado, especialmente na Suécia, Dinamarca, Finlândia e Noruega; e na Inglaterra e Suécia, cerca de 50% das famílias estão vinculadas a cooperativas de consumo.

Ao abordar o Brasil, Rech lembra que as primeiras experiências começaram ainda no século passado, especialmente no estado de São Paulo. Porém, sempre foi insignificante a participação percentual da população, mesmo porque a iniciativa jamais foi efetivamente apoiada.

Como comenta Rech, a primeira lei básica específica sobre cooperativismo no Brasil é de 1932. Visava enfrentar, pela diversificação agrícola, as quebras provocadas pelos problemas com o comércio do café.

O Sul ainda é a região do Brasil de maior concentração de cooperativas. No entanto, até 1995, em todo o território nacional apenas 2% da população era associada a algum tipo de cooperativa. (Rech, 1995, p.19)

Segundo Rech (1995:20) com a absorção das cooperativas pelo sistema capitalista, tais empreendimentos acabaram tornando-se profundamente comerciais. A pressão da concorrência provocou em quase todos os países capitalistas dificuldades de relacionamento no conjunto do movimento cooperativista e desencadeamento de lutas intercooperativas pela conquista de espaços comerciais e de mercados. Os lucros também geram problemas. Mesmo tendo o nome de “sobras”, nem sempre o espírito inicial de não buscá-lo vem se mantendo nas operações de compras, vendas e retorno aos sócios. Outro aspecto é o das relações internas à estrutura das cooperativas envolvendo promoções pessoais às custas de outros, criando disparidades de capitalização e concentração de poder, além de sérios arranhões na democracia.

Rech defende uma postura crítica em relação ao modelo de cooperativismo que vem sendo implantado nos países capitalistas com um caráter reformista para as distorções do capitalismo.

Para contribuir com as preocupações de Daniel Rech polemiza-se se os princípios cooperativistas têm sido praticados dentre todas as iniciativas cooperativistas, cabendo informar

que atualmente há um grande debate no Brasil a respeito das cooperativas de trabalho que estariam sendo utilizadas pelos antigos “gatos”, ou seja, contratadores de mão-de-obra sem registro e sem qualquer outros direitos trabalhistas. A cooperativa de trabalho livra os contratantes de vários encargos trabalhistas e aumenta a exploração sobre os trabalhadores tanto diaristas como mensalistas.

No mesmo sentido pode-se criticar a aprovação das recentes alterações na CLT que ferem princípios de direitos historicamente conquistados pela organização da classe trabalhadora em todo o mundo em particular num país como o Brasil, em que a escravidão foi abolida a pouco mais de um século.

No entanto, há os defensores dessa forma de cooperativismo como é o caso de João Vitorino Azolin Benato. Para o autor, as tais cooperativas de trabalho são:

“uma sociedade de pessoas imbuídas do mesmo objetivo que, sem vislumbrar o lucro como solução final, se comprometem reciprocamente estabelecer a plenitude da solidariedade, do humanismo, da racionalidade e da justiça social. É uma sociedade economicamente ativa, disciplinada e organizada não para comandar ou obedecer, mas, sim, para fazer, realizar e produzir. É uma sociedade livre, democrática e descompromissada com sindicatos e desatrelada da C.L.T. É uma sociedade de pessoas livres que buscam sua realização econômico-financeira através do esforço conjugado e participe. É uma sociedade que busca na autonomia de sua individualidade, a “grife” da personalidade de cada indivíduo que a compõe. Livre dos detritos das greves e dos distúrbios sociais. Liberta do jugo de uma lei que mais subjuga do que auxilia, que mais impõe do que racionaliza. Livre de um comando socialista capitalista que ordena a observância de uma doutrina salarial (há os que têm seus caracteres enfatizando ser *política salarial*), neutralizando o mérito do esforço e da produção substituindo-o pela inanição selvagem do comportamento humano. É uma sociedade de pessoas que busca, pelo trabalho, a remuneração; pelo esforço, a riqueza e pelo conjunto harmonioso da reciprocidade, a parceria financeira e social. A cooperativa de trabalho é uma sociedade em transição e em evolução. Transição, por quebrar os tabus econômicos onde só o capitalismo ou o socialismo despontam como condões mágicos da sobrevivência de uma nação e de um povo. Transição, por criar na pessoa o senso da liberdade responsável onde o indivíduo vale pelo que é, pelo que produz e não pelo que tem. Transição, por oferecer ao indivíduo uma sociedade sem casta, sem credo, sem raça e sem sectarismo ideológico-político. Transição, por ser a artífice de maior solidariedade, de maior humanismo e de maior sociabilidade. Evolução, por obrigar o indivíduo à profissionalização de seus atos através da educação constante. Evolução, por imantar no indivíduo a crença da convicção, da força, do trabalho conjunto e da perfeição. Evolução, por transformar uma sociedade hermética e fantasmagórica em uma sociedade aberta, disciplinada, autocrítica e autogestionável. Evolução, por dar ao homem o verdadeiro sentido de cidadania em toda sua plenitude. Evolução, por dar à sociedade como um todo, cidadãos mais conscientes, mais responsáveis, mais cultos e mais participativos. Desponta, assim, a missão de uma cooperativa de trabalho: “transformar o homem pelo próprio homem” Nesta transformação o homem reconquista o seu lugar na sociedade deixando de ser um prosélito ou um deserdado da sorte. O homem reconquista o seu direito de ser livre, de trabalhar e de administrar a sua cidadania. O homem passa a valer pelo volume de sua produção, pelo seu esforço e pela sua capacidade. Deixa de ser um autômato gerado e gerido por leis trabalhistas para se transformar em dono partícipe de uma sociedade na qual ele é a figura central e principal.” (Benato, Vitorino Azolin. **O que são cooperativas de trabalho**. Publicada em 1998. Disponível em <<http://www.riviera.com.br/coop10.htm>> Acesso em 06. nov. 2001.)

Os argumentos de Benato reforçam as alterações legislativas, a exemplo do que ocorreu em 1994, que permitem a existência da possibilidade de contratação de trabalhadores sem que estes estejam assessorados por qualquer garantia trabalhista na atualidade e ainda com um caráter que mascara exploração com ares de autonomia dos trabalhadores.

Na mesma direção que Benato, os elaboradores do site: <http://www.cooperativa.com.br> defendem que as tais cooperativas de trabalho e de prestação de serviços sejam um investimento vantajoso como a terceirização:

“Hoje, as cooperativas atuam com sucesso no campo da prestação de serviços, segmento de mercado que mais gera postos de trabalho e que se destaca na economia mundial a partir da década de 60. Como já foi dito no Brasil as Cooperativas de Trabalho e Cooperativas de Prestação de Serviços foram reconhecidas juridicamente, como válidas, no final do ano de 94.

O que é Parceria Cooperada?

Os empresários, buscam a terceirização como uma ALTERNATIVA eficiente e eficaz para a melhoria da qualidade e agilização de serviços. Terceirização significa maior participação e, em troca, o cliente ganha uma empresa mais ágil, mais enxuta, mais especializada nos seus principais produtos, processos e serviços.

Parceria Cooperativa

É uma modalidade de terceirização, mediante a qual uma empresa pode contratar, com segurança econômica, as chamadas Cooperativas de Trabalho e Serviços, as quais para exercerem suas atividades de apoio (atividades-meio) devem estar em conformidade com a Lei 5.764/71 - que estabelece o regime das cooperativas no Brasil.

Vantagens

A grande vantagem do novo sistema, comparando com as terceirizações usuais, é que a parceria com as Cooperativas de Trabalho e Serviços possibilita a redução de custos na relação de emprego e os decorrentes encargos, tornando possível a flexibilização de mobilizar recursos humanos.

A vantagem da redução dos custos administrativos e operacionais é significativa, já que os associados, por serem sócios das Cooperativas, agem de forma mais comprometida. Reduz-se drasticamente e muitas vezes é extinta a necessidade das funções de chefias, que passam a ser canalizadas para a produção, pois todos dividem diretamente o resultado e a responsabilidade econômico-financeira do negócio. Isto estimula o real aumento de produtividade.

Como os cooperativados são parceiros no processo produtivo e no resultado econômico, há redução do custo final dos produtos, aumentando, ainda mais, a competitividade das empresas, democratizando o consumo e, em consequência, gerando novos postos de trabalho.” (**Cooperativismo**. Disponível em: <<http://www.cooperativa.com.br/cooperativismo.asp>>, Acesso em: 6 nov.2001)

Além desses aspectos acerca das reformas legislativas a respeito do cooperativismo e de práticas cooperativistas no Brasil, pode-se evidenciar certo investimento de energias de diversos setores sociais em discutir como as práticas cooperativas podem beneficiar ações coletivas de movimentos sociais, organizações sociais e demais iniciativas populares.

Vietez (1997) defende que atualmente está ocorrendo um surto autogestionário em várias partes do mundo, sendo mais significativo na Europa, onde em alguns países está sendo denominado como “autogestão”, na França como “economia social”, no Brasil, vários tipos de

cooperativas de trabalhadores têm surgido, destacando-se as do MST. No entanto, Vieitez afirma que a inexistência prévia de uma cultura autogestionária e, mais ainda, de práxis autogestionária, constitui-se numa fonte de problemas para estes estabelecimentos. (Vieitez apud Janes, 1998, p. 30)

Janes (1998:30) defende que o MST lança mão da educação, ou melhor, cria uma proposta educacional que possa dar conta de trabalhar essa cultura autogestionária.

De 1994 para cá, segundo Janes (1998:120), o MST consolidou uma proposta pedagógica em consonância com seus objetivos mais amplos da luta pela terra, mas não só isso, da luta por uma Reforma Agrária que garanta a fixação do trabalhador rural no campo com toda dignidade e cidadania ativa, crítica e consciente, se organizando em cooperativas coletivas de produção com a participação de todos na gestão, ou seja, com autogestão. Para isso, sendo necessária também uma educação popular autogerida com a participação efetiva de todos na sua gestão, possibilitando, assim, a consolidação de uma cultura e uma práxis autogestionária.

Cabe ressaltar que o número de cooperativas nos assentamentos rurais ainda é pequeno e que a proposta de CPAs (Cooperativas de Produção Agropecuária) tem passado por crises e algumas dessas cooperativas até mesmo por dissolução. Outro fator relevante é que as formas de gestão dos assentamentos variam de realidade para realidade e assim a educação aos moldes da expectativa do MST nem sempre são aplicadas e desenvolvidas. Um dos grandes obstáculos ainda é a administração das escolas por parte do Poder Público e a formação de professores, tendo em vista que a maior parte das (os) educadoras (es) dos assentamentos são formadas (os) em escolas médias e superiores com ênfase no mundo urbano.²²

Seria interessante em pesquisas posteriores investigar-se as diferenças entre as posições de estímulo à criação de cooperativas que a COPE no Rio de Janeiro, com a sua **“Incubadora de Cooperativas”** tem realizado e também o trabalho que o Núcleo coordenado por Paul Singer – da USP realiza e as discussões do Núcleo de Estudos Organizações & Democracia da UNESP de Marília, coordenado por Candido G. Vieitez e Neusa Dal Ri, estão desenvolvendo.

²² Vide as obras de Caldart (1997) (1999); Poker (1999), Souza (1996), (1999a) e (1999b), Melo (2001) e Silva (2001)

2.4. O cooperativismo do MST

Para abordar este tema faz-se necessário reportar-se aos objetivos do MST com as suas cooperativas nos assentamentos rurais de Reforma Agrária e ainda qual a atuação dessas cooperativas e suas estruturas. Verifica-se com isso as preocupações que o MST tem com essas cooperativas, envolvendo o seu Setor de Produção e o seu SCA - Sistema Cooperativista dos Assentados:

“O Sistema Cooperativista dos Assentados é a organização do Setor de Produção e Comercialização do MST(...) cuida dos assuntos da produção, da comercialização, da tecnologia, da agroindústria, do crédito rural e da organização de base. (...) É a organização de nossa proposta (MST) de Cooperação Agrícola para os Assentamentos, e surgiu a partir de 1990. (...)Este setor veio para estimular as formas de Cooperação Agrícola dentro dos Assentamentos, integrando os assentados individuais. Mesmo que alguns assentados não estejam dispostos a realizar cooperação na produção, certamente têm interesse em cooperar nas atividades de comercialização, obtenção de crédito rural, lutas por melhorias de infraestrutura etc...(MST, 1996, p.39)

No que se refere aos desafios que o MST enfrenta para a viabilização da Cooperação Agrícola nos Assentamentos, pode-se destacar os vários modelos de produção dentro da cooperação que os assentados utilizam em seus lotes além da produção familiar, que o MST chama de Produção Individual, feita nos lotes só com os membros da família.

De acordo com os documentos do MST, o grande desafio do SCA é manter a articulação entre esse conjunto de experiências de Cooperação Agrícola, que vai desde a participação dos assentados individuais, passando pelos grupos coletivos, pelas Associações, pelas Cooperativas de Base, até chegar nas Centrais Estaduais e Confederação Nacional – CONCRAB. (MST, 1996, p.40)

Para suprir esse desafio de manter a articulação das cooperativas, o MST construiu a CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil) em maio de 1992. Esta auxilia e centraliza a assessoria prestada às Cooperativas Centrais dos Assentados - CCA's de cada Estado em que o MST já as constituiu e realiza o trabalho de base com as Cooperativas de Produção e as Cooperativas de Comercialização e prestação de serviços.

O MST tem objetivos econômicos, sociais e orgânicos com o SCA, destacando-se os seguintes: ECONÔMICOS: a) Ajudar a resolver os problemas econômicos de todas as famílias assentadas; b) Desenvolver a Cooperação Agrícola como uma empresa econômica que produza “sobras”, ou seja, resultados financeiros para as famílias; c) Aumentar o progresso econômico e

social dos Assentamentos, garantindo: aumento da Produtividade do trabalho, acumulação de capital, diminuição da exploração dos trabalhadores; d) Modernizar a produção no campo; e) Desenvolver a agroindústria. SOCIAIS: a) Propor um tipo de organização da produção agropecuária que sirva de alternativa para o conjunto dos trabalhadores do campo; b) Desenvolver um modelo tecnológico adequado à realidade dos Assentamentos; c) Provar que a Reforma Agrária é viável, não só do ponto de vista da justiça social, mas também do ponto de vista econômico; d) Aumentar o poder de barganha e pressão dos assentados diante do governo; e) Formar e capacitar quadros para o conjunto das lutas dos trabalhadores; f) Contribuir para a construção do Homem Novo e da Nova Mulher. Cidadãos responsáveis, culturalmente desenvolvidos, solidários e fraternos uns com os outros; g) Transformar a luta econômica em luta política e ideológica. ORGÂNICOS: a) Consolidar a organização de base do MST; b) Conseguir liberar as pessoas para participar dos Movimentos e Organizações Populares; c) Servir de retaguarda econômica do MST; d) Desenvolver a consciência social, com uma nova visão de sociedade; e) Transformar a ideologia do camponês: substituir o “meu” pelo “nosso” e mudar o jeito artesão de trabalhar e enxergar o mundo; f) Acumular forças para a transformação da sociedade.(MST, 1996, p.41)

Para o MST existem alguns aspectos que diferenciam as cooperativas de reforma agrária das cooperativas tradicionais capitalistas. Eles consideram características diferenciadoras: a composição da base social das cooperativas, a democracia interna e suas instâncias de poder e seus objetivos econômicos, sociais, orgânicos e políticos. (MST, 1996, p.83)

Quanto à democracia interna considera-se importante: a constituição entre membros de uma mesma situação social e econômica e os momentos de debate e assembléias e formas de direcionamento das decisões nas cooperativas que o MST visa aplicar. O planejamento, a coordenação de suas cooperativas é feita por grupos e Diretorias eleitas democraticamente através do voto direto e aberto.

Para Rech é necessário que todo associado esteja informado e esclarecido que, nas CPA's, (Cooperativas de Produção Agropecuária) a estrutura da terra é coletiva e comum, diferenciando-se da propriedade particular, individual e privada. Seu capital tem aspectos que a propriedade privada não tem.

De acordo com Rech (1995: 48) a propriedade da terra é em 90% das CPA's, dos assentados que são sócios das cooperativas (os insumos e as benfeitorias são da cooperativa). Todo patrimônio posteriormente constituído (imobilizado e investimentos de capital) está sob controle e em nome da cooperativa, com exceção do capital social que está em nome dos associados.

A democracia é declarada por Rech como sendo parte integrante dessas cooperativas e nelas todo trabalho é dividido em coletivo e distribuído para que todos atuem de acordo com as necessidades das ações e potencialidade de cada um.

Segundo Rech (1995:48) a gestão das atividades da cooperativa é assumida por instâncias democráticas internas, sendo que a definição das atividades produtivas específicas é de responsabilidade da própria assembléia ou é transferida para os núcleos que a representam.

Quanto aos meios de produção na cooperativa, são de posse e uso coletivo e não individual como nas cooperativas de trabalho. Aqui prevalece a coletividade e não o individualismo. O empreendimento visa melhorias para o conjunto dos associados e não para uma pessoa ou grupo menor. “- Os associados da cooperativa detêm o uso dos meios de produção. Este uso constitui-se em posse real coletiva, mantida através da perspectiva coletiva, mas não é posse individual como nas cooperativas de trabalho.”(Rech, 1995, p.48)

Todo participante têm sua responsabilidade e participação na cooperativa, seja nas tarefas ou no lazer e na divisão das sobras. Isso é decidido coletivamente e internamente. Segundo Rech (1995:49) os associados não realizam atividades de forma individual. Todas atividades, definidas pelas instâncias de participação interna, sejam as assembléias, sejam os núcleos, são realizadas de forma coletiva; não existe vínculo do resultado do trabalho com determinada pessoa a não ser no que se refere à própria realização do trabalho, onde cada um tem uma atribuição sob sua responsabilidade.

Rech (1995:49) considera que apesar do MST insistir que as CPA's se tratam especificamente de cooperativas de produção, na verdade elas estão muito mais próximas das cooperativas de trabalho, mesmo que de uma forma híbrida.

Mas pode-se acreditar que ao unirem suas terras, seus lotes de Reforma Agrária, os cooperados não estão pensando só na sua força produtiva manual. Isso vai além do trabalho, incluindo vida social e uma visão mais abrangente sobre a coletividade, a terra e seus fins.

O humanismo é uma característica importante a ser lembrada no cooperativismo e se o empreendimento foge a esta finalidade, não merece tanto crédito. Esse desvio acaba acontecendo nas cooperativas capitalistas dos grandes proprietários e empresários que exploram os pequenos produtores e os trabalhadores. O MST defende que esse não é o caso das CPA's dos assentamentos rurais. Na verdade, as cooperativas do MST são criadas visando finalidades e resultados econômicos (lucros) e às vezes os interesses socialistas divergem dos interesses capitalistas (lucros) dos membros como é o caso da COPAJOTA de Promissão-SP.

Rech chama a atenção para características das CPA's, diferentes das outras cooperativas, que necessitam de legislação adequada por ser um empreendimento coletivista e comunitário.

Para o autor, mesmo com esta dificuldade na implementação efetiva da autonomia dos associados, afastando a característica trabalhista expressa na subordinação do associado à cooperativa, estas cooperativas são inovadoras no quadro do cooperativismo brasileiro e abrem um importante debate e esforço na conquista de uma nova legislação que venha a atender esse tipo de iniciativa comunitária de gestão de negócios e conquista de direitos coletivos. (Rech, 1995, p.55)

O MST visa com as várias formas de cooperativas a possibilidade de gerar um aumento da produtividade e da qualidade de vida dos assentados nas áreas de reforma agrária. Uma dessas formas de cooperativa são as cooperativas de comercialização. Os principais aspectos constituintes de uma cooperativa de comercialização (ou cooperativa de prestação de serviços), são os seguintes:

“...deve ter no mínimo 15 famílias associadas, (...) gestão democrática e participativa dos associados,...em relação à distribuição das sobras da cooperativa, de fato, garante a distribuição proporcional à participação de cada associado no seu movimento financeiro (...) dedica-se basicamente a organizar o processo de compra e venda da produção e de bens de consumo para os associados, podendo também implantar agroindústrias para beneficiar a produção dos assentamentos (...) É importante salientar que a cooperativa pode buscar recursos tanto para investir nas unidades de produção - lotes individuais, associação, grupo de produção coletivizada, CPA etc. - como para investimentos centralizados para a cooperativa que beneficiem o conjunto de associados. Neste caso, o capital é parte do coletivo e parte individual das unidades de produção (...) o capital social de comércio está sob controle da cooperativa, mas mantém os mesmos critérios da CPA; todo o capital acumulado, considerado capital social, é passível de rateio a associado e o capital considerado indivisível é considerado patrimônio social (...) a cooperativa de comercialização não organiza o trabalho, que é tarefa da unidade de produção (...) Todo o processo de planejamento fica a cargo das unidades de produção, ou seja, os núcleos de produção, grupos coletivos, associações etc (...) Mas é tarefa da cooperativa de comercialização, a partir de estudo de viabilidade econômica, definir suas linhas de produção prioritárias a serem desenvolvidas e elaborar planejamento centralizado da produção vinculado à cooperativa. Também pode direcionar os recursos e a assistência técnica para essas linhas prioritárias, porque seu objetivo principal é centralizar toda a produção para viabilizar a comercialização e industrialização”(MST,1996, p.14-16)

Para Rios (1989: 46) este modelo de empreendimento parece trazer vantagens: quando um certo número de cooperativas locais de um mesmo tipo faz face a uma mesma série de problemas que poderiam ser equacionados vantajosamente numa escala maior, constitui-se o que se denomina de cooperativa de segundo grau ou central. As cooperativas centrais, também denominadas federações, em geral assumem a responsabilidade pelo beneficiamento e comercialização da produção.

Acredita-se que essa pareça ser a melhor forma de viabilizar os Assentamentos rurais de reforma agrária hoje. Pensando na inserção no MERCOSUL, numa economia globalizada, a agroindústria seria a forma de organização mais viável para o mercado capitalista atual. Essa é a visão, a percepção do MST, e isso já se reflete em suas proposições aos assentados vinculados ao movimento.

Souza destaca a questão do formar para a cooperação e ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados levantando alguns questionamentos: Primeiro: a cooperação agrícola tem sido uma das saídas para a viabilidade econômica dos assentamentos, entretanto, muitos assentados “resistem” ao processo de cooperação – seja coletivo, semi-coletivo ou associações -, lembrando que a forma de cooperação que tem tido maior adesão dos assentados é a associação. Ela indaga: estamos diante de um dos desafios da educação, no sentido amplo, ou seja, como trabalhar com este contexto cultural dos valores individuais? Souza pensa que um dos caminhos para iniciar um processo de discussão e emancipação político-cultural seja o resgate da trajetória de vida de cada um, no espaço coletivo. Para a autora com certeza, o caminho da imposição de formas coletivas, consideradas ideais por um grupo de pessoas, não convencerá os assentados a mudarem de idéia. Acredita-se que a estratégia deva ser outra, trabalhar com as vozes dos assentados; saber ouvi-los, sem discriminações; adotar uma postura de falar com e não falar para. É com esta mesma postura que o educador poderá auxiliar no “desenvolvimento cultural do assentado” e vice-versa, adotar a postura de se transformar no processo. (Souza,1999b,p.8)

Para Souza (1999b:11) os assentados têm resistência ao trabalho coletivo, que é enfatizado pelo MST e lideranças. Ela defende que educação deve contribuir com a discussão acerca da cooperação agrícola, mas é um processo lento, que deveria partir do resgate da

trajetória de vida (não a história de vida contada em 5 minutos, mas em vários momentos, a cada reunião um ponto para discussão).

Poker (1999) defende que o projeto de cooperação estimulado pelo MST tem origem na direção do MST e não no MST. Essa origem da direção é um dos maiores motivos de rompimentos entre assentados e lideranças em assentamentos rurais, pois a visão dos recém chegados ao MST é diferente das lideranças que já observaram e vivenciaram outras experiências de organização da produção em áreas de assentamentos e sabem das dificuldades a serem enfrentadas pelos assentados.

Para Poker (1999) o modelo de agricultura desenvolvido pela direção e apresentado como sendo do Movimento todo, apesar de ser original em muitos aspectos, não se constitui em algo essencialmente novo em relação à problemática da viabilização dos assentamentos. O autor interpreta o SCA como um aperfeiçoamento dos modelos experimentados nos assentamentos por assessores e mediadores, principalmente aqueles vinculados à Igreja Católica progressista, muito antes do surgimento do MST, como é o caso da CPT, por exemplo. Ele afirma que prova disso é que o projeto da direção para o Movimento incorpora a coletivização da terra e do trabalho como principal fator de potencialização dos poucos recursos disponíveis para produção, o que também foi a essência da grande maioria dos outros projetos anteriormente desenvolvidos. (Poker, 1999, p.46)

Analisando-se a organização de cooperativas do MST desde 1995 é possível afirmar que as *Cooperativas de Comercialização* abrem um espaço para o diálogo entre os coletivistas e os produtores familiares, pois se houver interesse na proposta os produtores familiares poderão continuar trabalhando com a sua família em seus lotes, havendo necessidade de um mínimo de planejamento da produção. Um certo número de produtores plantaria mandioca, outro número hortaliças e legumes, outro frutas, outro criaria vaca leiteira, outros implantariam estufas etc. para que a comercialização pudesse ser garantida. O produto deve ser escolhido de acordo com as aptidões dos assentados e as necessidades do mercado. (Leandro, 1997, 1999 e 2000)

Nesse sentido Guanzioli (1994:266) aponta que projetos coletivistas flexíveis seriam viáveis para os assentamentos e isso vai ao encontro dos processos de implantação de cooperativas de comercialização.

Isto também fica evidente em Zimmermann (1989:195) ao afirmar que, tendo seu desenvolvimento diretamente ligado ao avanço dos movimentos populares, a Cooperação Agrícola poderá encontrar na comercialização direta um instrumento positivo de mobilização e integração dos interesses imediatos da população rural e urbana.

O aspecto da agroindustrialização é um dos mais importantes para o enfrentamento da situação da agricultura na atualidade e o MST, ao implantá-las nos assentamentos, visa proporcionar uma competitividade mais equilibrada e ainda mais rentável aos Assentados da Reforma Agrária. A contribuição e o potencial da agroindustrialização em assentamentos também foram abordados por Poker (1999).

A democracia faz parte do discurso do MST e divulga-se a sua prática nas cooperativas, tanto de produção, como de comercialização e prestação de serviços. Na verdade, os processos internos ao funcionamento das cooperativas variam muito e alguns aspectos de direção das mesmas sofrem permanente influência das lideranças mais afinadas com as expectativas do MST para com o cooperativismo. Essa “pressão” do MST sobre as cooperativas acaba por dificultar o seu funcionamento principalmente sobre as chamadas CPAs (Cooperativas de Produção Agropecuária), a exemplo da COPAJOTA de Promissão – SP, diluída a partir de 2000.

Os interesses de se alcançar uma maior organicidade do Movimento com o Sistema Cooperativista dos Assentados devem ser apreciados com muito cuidado e atenção. Pois, se o intuito é bom, por outro lado, não devem ser nunca deixados de lado aqueles assentados que não têm a intenção de se coletivizar através de cooperativas nos assentamentos.

Se o esforço de uma formação técnica em nível médio está sendo proposto para contribuir com o avanço desta proposta cooperativista, já é sinal de que o curso TAC pode ser considerado de suma importância para os membros do MST. Porém, outros interesses estão envolvidos nessa proposta, conforme discute-se nos próximos capítulos.

Capítulo III – O curso TAC do MST

Antes de abordar-se as características essenciais do curso TAC, considera-se importante situar um pouco a discussão sobre o ensino profissionalizante no Brasil. Utiliza-se aqui a contribuição de Acácia Kuenzer para realizar essa tarefa. Em seguida, procura-se descrever a formatação do curso TAC e realizar algumas considerações sobre o seu funcionamento na atualidade.

3.1. Histórico do ensino técnico profissionalizante no Brasil

De acordo com Acácia Z. Kuenzer, o ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Como resultado, continua sem identidade, nem sequer física, uma vez que tem crescido nos “espaços ociosos” das escolas de 1º grau, o que se agrava com o descaso do Estado, em todos os níveis, com um financiamento que atende precariamente uma demanda (16% dos alunos entre 15 e 19 anos) que cresce significativamente, com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral. (Kuenzer, 1997, p. 9)

Kuenzer (1997) defende que há uma ambigüidade inerente ao ensino médio: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho. Para ela esta é mais que uma questão pedagógica, mas também política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção a partir do que se define, a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.

A autora revela que a análise das propostas de estrutura e organização do sistema escolar, no transcurso das nove reformas por que passou o ensino secundário neste século, mostra que sua característica mais geral sempre foi a de ensino primário seguido pelo ensino secundário propedêutico e completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais. Para

atingi-lo, o estudante sempre teve de vencer inúmeras barreiras, entre exames de admissão, vestibulares e aprovações sucessivas, para que, ao final de no mínimo 15 anos, tivesse acesso à certificação formal superior que pretensamente lhe abriria as portas do mercado de trabalho. (Kuenzer, 1997, p. 11)

De acordo com Kuenzer (1997: 11), até 1932 ao curso primário havia as alternativas de curso rural e curso profissional, todas com 4 anos de duração; ao curso primário poderiam suceder o curso de adaptação e o curso técnico comercial, antecedido de 3 anos de curso propedêutico. Já ao curso rural sucedia necessariamente o curso básico agrícola, com 2 anos de duração e ao curso profissional sucedia o curso complementar, também com 2 anos.

A autora afirma que o ensino médio, ou secundário de 2º ciclo, ainda não existia. Ele passa a se estruturar como curso, com estudos regulares, em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema. A dualidade estrutural, portanto, fazia-se presente apenas nos primeiros 10 anos de escolaridade, teto máximo para aqueles que desempenhariam funções intermediárias no processo produtivo que exigissem algum nível de formação escolar. Segundo Kuenzer (1997:12) não é demais lembrar que, para estes e para os “órfãos da sorte”, desde 1909 existiam as escolas de artes e ofícios.

Kuenzer salienta que era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho.

Segundo Kuenzer, em 1932, com a reforma Francisco Campos a característica básica não alterou. Apenas dá-se início à estruturação do que seria, mais tarde, o 2º ciclo, secundário, com a criação dos cursos complementares. Esses cursos, sempre propedêuticos, constituíram-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Os cursos complementares eram realizados nas próprias escolas de nível superior e tinham 2 anos de duração, destinando-se aos que concluíam a 5ª série do curso ginásial. (Kuenzer, 1997, p. 12)

As demais modalidades passaram também por um processo de expansão, sem contudo alcançar equivalência para fins de acesso aos cursos superiores. O curso normal passou a ser complementado por 2 anos de aplicação, que poderiam ser seguidos de mais 2 anos de aperfeiçoamento (que cronologicamente correspondiam aos dois anos de curso complementar e 2

anos de curso superior). Da mesma forma, o curso técnico comercial, já com 10 anos de duração, poderia ser complementado por 4 anos de administração e finanças. (Kuenzer, 1997, p. 13)

Já os cursos agrícola e profissional permaneciam como estavam, com término no final do 6º ano, por corresponderem a funções “menos intelectualizadas” no processo produtivo.

Em 1942, com a reforma Capanema e com a promulgação das Leis Orgânicas, extinguem-se os cursos complementares, que são substituídos por cursos médios de 2º ciclo, denominados genericamente de cursos colegiais, com a diferenciação de científico e clássico, com 3 anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior; os cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico colocavam-se no mesmo nível. Estes, contudo, não asseguravam o acesso ao nível superior. Esboçava-se, contudo, uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades do ramo secundário (científico e clássico) com os cursos profissionais, admitida mediante exames de adaptação. Abria-se uma via, portanto, de acesso ao nível superior para os egressos dos cursos secundários profissionalizantes. (Kuenzer, 1997, p. 13)

Para Kuenzer (1997:14), ao se constituir esta via, ao nível da superestrutura, se afirmava um princípio já presente nas formas escolares anteriores que correspondia ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas: o acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam as funções de dirigentes, o que Gramsci denominou de *princípio tradicional* na vertente humanista clássica. Assim é que os matriculados ou egressos dos cursos profissionais não tinham reconhecimento para um saber voltado a um campo específico de trabalho, tendo de fazer adaptação a um currículo que era composto por línguas (português, latim, grego, francês ou inglês, espanhol), ciências e filosofia (matemática, física, química, história natural, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, filosofia) e arte (desenho). (Kuenzer, 1997, p. 14)

Segundo a autora, as finalidades do ensino secundário neste período de 1942 eram:

- formação da personalidade integral dos adolescentes;
- acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a humanística;

- preparação intelectual que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Kuenzer (1997:14) situa esta marcada separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial. Essa separação se complementa com a criação dos sistemas SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada, como forma de atender às demandas de mão-de-obra qualificada. É neste período, também, que as escolas de aprendizes artífices transformaram-se em Escolas Técnicas Federais, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942).

Em 1971, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), do governo militar, a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau.

Quando se refere ao sistema escolar atual a autora afirma que não serve sequer aos interesses do capitalismo, que busca superar concretamente as dificuldades que a aplicação rigorosa da divisão técnica do trabalho impõe ao seu desenvolvimento. Hoje, para o capital, o “gorila amestrado” não tem função a desempenhar. Segundo Kuenzer o capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres e, ao mesmo tempo, capazes de incorporar as mudanças tecnológicas sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é suficiente. Por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica. (Kuenzer, 1997, p. 37)

Em seu texto, Kuenzer faz duras críticas às configurações atuais do ensino técnico profissionalizante e à forma como o Governo Federal está administrando-o. As mudanças que foram provocadas na década de 90 com o governo Fernando Henrique contribuíram para o desmantelamento da rede federal de escolas técnicas. As novas políticas públicas voltadas para o ensino profissionalizante estão na direção do que tratou-se no capítulo 1 com as qualificações e re-qualificações para a trabalho.

No sentido oposto ao cenário atual da formação técnica em nível médio, o MST e a CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil) têm procurado garantir uma formação profissional militante neste nível, visando atender às necessidades da luta pela reforma agrária e às necessidades da própria organização social que constitui-se como MST. Passa-se então, à experiência do curso TAC.

3.2. Fundamentos e estruturação do curso TAC do MST (Técnico em Administração de Cooperativas)

Para que os assentamentos pudessem se desenvolver e o MST avançar, seus militantes criaram, através da organização de seus setores²³, cursos que pudessem contribuir para a formação de seus membros, numa educação voltada para a realidade da luta pela reforma agrária e ao mesmo tempo visava-se à capacitação para desenvolver os tais setores e os assentamentos rurais.

Um dos cursos de formação e capacitação profissional do MST chama-se Curso Técnico de Administração de Cooperativas - TAC e que foi escolhido como objeto de análise devido às possibilidades que visa de colaboração com a formação de quadros para a viabilização dos assentamentos rurais de reforma agrária e outras atividades como quadros militantes do MST. Além disso, considera-se importante a sua proposta pedagógica de realizar:

- uma formação de quadros utilizando-se do vínculo educação e cooperação;
- incentivo à relação educação e trabalho;
- um sistema de alternância entre aulas presenciais (Tempo Escola) e atividades à distância (Tempo Comunidade) nas áreas de origem dos educandos.

Antes da presente dissertação uma dezena de trabalhos já foram realizados envolvendo a relação educação e cooperação. Ressalte-se as obras de Janes (1998), Poker (1999), Souza (1999), Costa (1999).

As principais fontes de referência para a análise do curso são: Proposta Pedagógica do Curso TAC, a monografia de especialização em Cooperativismo de Cerioli (1997), “Educação em Movimento” de Caldart (1997) e algumas entrevistas que realizou-se em junho de 2000 com alunos do curso e egressos, professor Edgard Kolling²⁴ e Sr. Moacir Vilela²⁵ membro da CONCRAB responsável pelo curso TAC.

²³ Com o desenvolvimento de sua organização interna o MST foi, a partir de 1984, elaborando as propostas de formação dos seus setores internos: o de produção, o de educação, o de formação, de comunicação, de frente de massas, saúde, finanças, relações internacionais. Vide: Souza, 1999a, p.47-48.

²⁴ Pedagogo, Coordenador Nacional do Setor de Educação do MST, é ex-seminarista, militou na CPT (Comissão Pastoral da Terra), colaborou com a constituição do MST e especificamente de seu setor de educação.

²⁵ Arquiteto, membro da CONCRAB (confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil), responsável pela coordenação política do curso TAC desde o início de 2000, dá diretriz para o curso, faz a ponte entre a CONCRAB e a escola.

No início o curso TAC denominava - se *Curso de Ensino Supletivo de 2º Grau com habilitação em Técnico em Administração de Cooperativas*.

Segundo Cerioli (1997:9) a primeira turma do curso teve início em 29 de junho de 1993 em Braga – RS e a segunda em 1 de outubro de 1993. Nesse período o curso funcionava junto ao DER - (Departamento de Educação Rural) - da FUNDEP - (Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Ceileiro) RS. A terceira turma começou em 16 de junho de 1995 e a quarta turma em 8 de janeiro de 1996 já na sede do ITERRA - (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) na Escola Josué de Castro, no município de Veranópolis - RS.

O espaço físico da Escola Josué de Castro, que sedia o ITERRA, envolve: 3 salas de aula, 1 refeitório, 1 biblioteca, 5 salas de estudo, 27 dormitórios, 30 banheiros, 23 chuveiros, 10 salas para a coordenação, 9 salas para os Núcleos de Base dos alunos, 1 portaria, 1 mercadinho, 1 cozinha, 1 padaria, 1 agroindústria, 1 salão de atos, 1 sala de computação, 1 sala de datilografia, 1 sala de jogo de xadrez, 1 sala de leitura, 1 secretaria, 1 sala de leituras, 1 sala para sistema de som interno dividida com o sistema de xerox, 1 lavanderia.

De acordo com Edgar Kolling²⁶ a experiência de formação de quadros em Braga contribuiu muito para a constituição da proposta atual do curso TAC e do curso magistério. “Nós queríamos ter uma escola diferente em nossos assentamentos. Mas as pessoas que eram assentadas não tinham formação suficiente. A partir dessa necessidade os vários movimentos sociais e sindicais, as pastorais constituíram o DER em Braga [RS] e elaboraram o curso do magistério para a formação dos professores para as áreas de assentamentos. Com o aumento da demanda do MST, a estrutura em Braga não comportou e então transferiram o curso de magistério e o TAC para Veranópolis, nascendo a Escola Josué de Castro e o ITERRA.”

Há algumas pesquisas realizadas que dão margem à outra explicação para o fato da mudança dos cursos do MST para Veranópolis, envolvendo interesses do Movimento em formar seus quadros de forma diferenciada daquela que vinha sendo praticada pelo DER (Departamento de Educação Rural) da FUNDEP, afastando-se das influências da igreja e separando-se dos interesses de outros movimentos sociais locais. Nesse sentido, o ITERRA poderia ser encarado como que um “QG” - Quartel General da formação de quadros técnicos militantes do MST, assim como outro que funciona em Caçador-PR.

²⁶ Quando refere-se aqui a Edgar Kolling está-se utilizando de fragmentos de entrevista que realizou-se em 23 de

Segundo Kolling a escolha dos cursos oferecidos na Escola Josué de Castro, se dá pelas demandas mais urgentes do MST. De acordo com o seu depoimento, “há atualmente cerca de 5000 pessoas que lidam com educação em assentamentos, das quais pelo menos 3000 não têm formação. Na área da produção, também para avançar o sistema cooperativista, ou tu tens pessoas qualificadas ou então não existe possibilidade. Então, os dois principais são esses aí. O curso TAA (Técnico em Administração de Assentamentos) também vai nessa linha. E agora nós estamos projetando mais dois novos cursos para o ano que vem, que também vem de baixo, do ponto de vista da demanda: um na área de **saúde** e um na área de **comunicação**. Então, a gente abre, não por que alguém quer, a gente abre porque tem uma demanda reprimindo e que pressiona até que explode e a gente tem a capacidade de canalizar a formação nessa linha aí.”

Moacir Vilela²⁷ defende que “o curso TAC não atende demandas individuais. Não é a pessoa estar interessada em se escolarizar e candidata. Quem escolhe os alunos para virem para cá são as cooperativas, os Estados. Há todo um processo de seleção dos alunos. Eles vêm para cumprir tarefa ao virem para cá. Não é um projeto individual dos alunos que está em jogo. É um projeto de formação de quadros das cooperativas para atender às suas necessidades. O curso está vinculado às demandas das cooperativas. Na medida em que essas demandas mudam, também o curso acaba se adaptando a essas mudanças.”

Mas, além dessas demandas das cooperativas, Vilela afirma que atualmente o MST visa formar quadros para os assentamentos: “organizadores de assentamentos, tanto faz se é cooperativa e não cooperativa.”

Na verdade não são só membros de cooperativas que são indicados para cursarem os cursos do ITERRA, há alunos de acampamentos e também pequenos produtores rurais participando dessa formação.

Em junho de 2000 o curso TAC já encontrava-se em sua sétima turma e naquele momento teve-se a oportunidade de tomar contato com os alunos em visita realizada ao ITERRA entre 22 e 26 do mesmo mês.

Segundo os elaboradores, a Proposta Pedagógica do Curso TAC parte da experiência desenvolvida em curso similar pela FUNDEP, através de seu Departamento de Educação Rural,

junho de 2000, na Escola Josué de Castro – ITERRA, Veranópolis-RS.

²⁷ Fragmentos de entrevista realizada na Escola Josué de Castro, 25 de junho de 2000.

envolvendo uma análise da prática e avaliação das duas primeiras turmas que se formaram como Técnicos em Administração de Cooperativas.

A finalidade dos elaboradores é melhorar a contribuição da Escola, através dos formados, na administração de Empresas Associativas, especialmente nas áreas de Reforma Agrária.

Como pretende-se discutir nesse capítulo e no próximo, o curso está contribuindo mais com os interesses do MST na formação de quadros militantes do que especificamente com técnicos de cooperativas e associações.

Estrutura do curso TAC

A Proposta Pedagógica de 1995 previa que o Curso Técnico em Administração de Cooperativas seria desenvolvido durante dois anos e meio (2,5) através de seis (6) etapas de cento e cinquenta (150) dias cada uma, em regime de alternância, sendo setenta e cinco (75) dias de Tempo Escola e setenta e cinco (75) dias de Tempo Comunidade. Haveria também uma sétima etapa, só com Tempo Escola, para que cada um dos alunos apresentasse um TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.²⁸ (Proposta Pedagógica do curso TAC, 1995, p.5)²⁹

Esse tempo pode atingir até 3 anos e não só 2 anos e meio como previsto, pois está sendo oferecida uma **etapa preparatória** atualmente. Essa etapa serviria como período de adaptação dos educandos à proposta de funcionamento do curso e seria uma forma de “selecionar” aqueles que devem permanecer no curso ou não. Há pessoas que não se enquadram nas formas propostas pela escola e decidem não retornar na etapa seguinte. Esse aspecto pode ser explicado por vários fatores, mas um fator que se destaca é a incompatibilidade com o excesso de coletivismo e a falta de espaço individual na estrutura do curso. Abordar-se-á esse tema mais adiante.

Tempo Escola é o tempo em que os alunos desenvolvem as atividades pedagógicas na escola Josué de Castro em regime presencial e de internato. É um período de aproximadamente 75 dias em que os educandos ficam na Escola Josué de Castro e estudam textos, participam de aulas e cursos, colaboram com a administração não só do curso, mas também das atividades de gestão da escola como um todo. Esses momentos de Tempo Escola são aqueles mais fortes na

²⁸ O sistema de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade será abordado mais adiante de forma mais detalhada.

²⁹ Nas próximas citações utiliza-se a sigla PPCTAC para indicar (Proposta Pedagógica do curso TAC)

fundamentação de princípios do MST a serem exercitados pelos educandos e coordenação do curso, onde ocorre também a problematização de conceitos chaves na formação militante e técnica dos participantes.

Tempo Comunidade é o tempo do retorno dos alunos aos seus “coletivos” de origem ou a outros coletivos onde existam empresas associativas para que possam realizar uma série de tarefas encaminhadas pela Escola e entre elas um estágio de trinta dias. Na quinta etapa, o estágio será encaminhado a outras empresas pelas Entidades Responsáveis pelos alunos de cada Estado.

Esses momentos de Tempo Comunidade são extremamente interessantes para os educandos e são períodos em que se poderia confrontar os temas discutidos em seu Tempo Escola com aquelas dificuldades e demandas da realidade de origem. Porém, nem todos os alunos retornam para a sua comunidade de origem. Há muitos casos de educandos realizando uma espécie de estágio em comunidades diferentes das suas para atender às necessidades e expectativas da organização. Ou seja, há muitos casos de educandos que acabam realizando estágios em cooperativas de outra região, - (é o caso de educandos oriundos de comunidades onde não há cooperativas e também daqueles educandos membros oriundos de acampamentos,) - secretarias estaduais e até mesmo acampamentos de *sem - terras*.

Se o curso TAC visasse formar só técnicos em administração de cooperativas, não haveria estágios em acampamentos e sim em cooperativas e outras formas de coletivização da produção.

Outro fator relevante é que a formação coletivista desenvolvida e apregoada no curso nem sempre é confrontada com a realidade de origem dos educandos conforme os dados acima. Se a proposta é realizar a possibilidade de discussão de problemas reais da prática dos educandos e de seus familiares, na realidade isso não ocorre integralmente, o que possibilita uma contradição entre a formação coletivista e algumas realidades em que predominam a produção familiar ou individual, conforme caracteriza o MST e a CONCRAB em seus documentos sobre cooperação. A esse respeito vide os cadernos 20, 21 do MST e os cadernos de autoria da CONCRAB. Esse assunto foi discutido por vários pesquisadores como Poker (1999), Souza (1999), Leandro (1997) e outros.

Segundo a proposta pedagógica, o curso TAC organiza-se em três níveis: Nível I: **Diagnóstico**; Nível II: **Consolidação** e Nível III: **Aprofundamento**. Os alunos teriam uma

avaliação de habilidades básicas para passar do nível I ao II e do nível II ao III. A conclusão do nível III e do Curso estaria ligada ao Trabalho de Conclusão de Curso. (PPCTAC, p. 5)

Previam-se também no referido curso que o Nível III: **Aprofundamento** se caracterizaria pela especialização. Na quarta etapa os alunos deveriam escolher uma área de especialização entre as acertadas entre os alunos e a Escola. A especialização aconteceria na quinta e na sexta etapa. O Trabalho de Conclusão do Curso deveria ser dentro da área de especialização escolhida pelo aluno. (idem)

Logo abaixo apresenta-se um quadro da distribuição desses períodos segundo a proposta do curso e depois uma breve discussão sobre os mesmos:

**Curso de Ensino Supletivo de 2º Grau com habilitação em Técnico em
Administração de Cooperativas**

Níveis	Etapas	Focos	
		Tempo Escola (TE)	Tempo Comunidade (TC)
I	I³⁰	• Organização da empresa • DIAGNÓSTICO das necessidades • Nivelamento das habilidades básicas • Avaliação das habilidades básicas	• DIAGNÓSTICO completo da realidade do coletivo de origem ou de outro coletivo
II	II III IV	• CONSOLIDAÇÃO da organização • Complexificação da GESTÃO • Aprofundamento teórico das questões-problemas levantados pela Empresa dos Alunos e no diagnóstico de tempo Comunidade anterior • Formação geral • Visitas de pesquisa	• Complementação dos estudos • Contribuições na realidade a partir da experiência do curso • Realização de cursos técnicos na área da produção e agroindústria • Projeto de Pesquisa Bibliográfica • Estágio em outras empresas rurais, ligadas ao Sistema Cooperativista dos Assentados, que se relacionam com o mercado • Projeto de Pesquisa de Campo
	IV	• Avaliação das habilidades prioritárias	
III³¹	V VI	• APROFUNDAMENTO nas áreas da gestão empresarial consideradas prioritárias para a atuação do SCA • Período de especialização através de oficinas	• Complementação de estudos • Intervenção na realidade • Estágio Técnico • Trabalho de Conclusão do Curso: relatório analítico sobre sua área de atuação específica no coletivo de origem ou SCA
	VII	• Apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso • FORMATURA	

FONTE: (Proposta Pedagógica do Curso TAC, 1995, p. 6)

³⁰ Segundo os organizadores da proposta, para marcar o período de uma etapa é necessário levar em conta: o número de horas das disciplinas, um dia para a viagem de estudos, 2 dias de oficinas, 4 dias de seminários, 1 dia para a abertura, 1 dia para o desmantelamento, os feriados (caso houver) e os domingos. Na quinta e na Sexta etapas os dias de oficinas devem passar de 2 para 5.

³¹ Segundo a proposta, para marcar o período de uma etapa, neste nível, além dos requisitos anteriores, deve-se projetar mais alguns dias para oficinas, apesar de elas terem menor horas de aula das disciplinas.

A divisão em três grandes períodos como demonstrada acima visa desenvolver atividades específicas e problematizar aspectos relativos às expectativas do MST e trazer para a formação dos educandos a possibilidade de debater sobre os fatores e fenômenos observados na prática. O estágio técnico pode ser um fator relevante para a formação dos educandos, tendo em vista a possibilidade de contato com aspectos complexos relativos à produção e comercialização de produtos e mesmo aspectos relativos à administração ampla de empreendimentos coletivos ou não.

O Nível do diagnóstico aparenta fatores interessantes, pois permite que os educandos levantem as configurações de sua realidade de origem na fase de Tempo Comunidade e no Tempo Escola, na tentativa de equiparar-se os conhecimentos dos educandos ao mesmo nível para a discussão dos temas relativos à formação. Aqui revelariam-se também as complementações necessárias à formação educacional dos participantes como os reforços de aprendizagem aplicados aos que necessitam.

O Nível da Consolidação está repleto de objetivos, como pode-se observar no quadro acima. Dentre os aspectos mais importantes ressalte-se o aprofundamento dos conteúdos e situações problemas trazidos pelos educandos de suas comunidades. Visa-se também o aprofundamento dos conteúdos teóricos e técnicos relacionados à gestão cooperativa e o levantamento de tema como objeto de pesquisa e a elaboração de um projeto de pesquisa que culminaria na elaboração do TCC.

O último Nível, chamado aprofundamento, visa à discussão acerca da gestão empresarial e a atuação no Sistema Cooperativista dos Assentados, bem como a busca pela especialização em uma área específica para os educandos. No entanto, a especialização não aconteceu na prática do curso desde as primeiras turmas. No Tempo Comunidade visa-se a uma intervenção maior nas realidades específicas e uma capacitação técnica através de estágios em realidades complexas relacionadas à administração e gestão empresarial, bem como a confecção do TCC e sua apresentação, concluindo-se o curso.

Objetivos do curso

Objetivos Gerais

- a) Formar quadros políticos para atuar no Movimento Sem Terra como um todo.

b) Capacitar quadros organizadores e técnicos para o Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA) a nível nacional.

c) Preparar administradores, de nível médio, para as Empresas Associativas controladas pelos trabalhadores.

Objetivos Específicos

a) Desenvolver no grupo a consciência organizativa e a mentalidade empresarial e ética necessárias para a implementação da cooperação agrícola.

b) Capacitar os alunos em gestão empresarial cooperativa, dando ênfase às habilidades técnico-administrativas.

c) Aprofundar o conhecimento sobre a proposta do SCA e sobre o tipo de desenvolvimento rural que pretendemos construir.

d) Desenvolver habilidades pedagógicas na perspectiva de uma educação cooperativista e de uma metodologia de trabalho de base para a implementação da proposta do SCA e do MST como um todo.

e) Garantir a formação político-ideológica do grupo, ampliando seu universo de conhecimentos gerais e sua capacidade de análise da realidade.

Segundo a PPCTAC (1995) cada etapa envolveria um conjunto de objetivos gerais e também específicos, descritos nas páginas 7 a 11. Para não alongar-se demais sobre estes itens, só citou-se acima os objetivos mais amplos do curso.

Tais objetivos revelam a preocupação do MST tanto com a formação técnica, como a ideológica dos militantes. Até mesmo dentre os objetivos verifica-se uma preocupação maior para a formação de quadros para atuarem na organização, ou seja, atuar nas instâncias do MST, do que a atuação nas realidades específicas dos assentamentos.

Estratégia Pedagógica do Curso

O curso visa “trabalhar com **Capacitação** (preparação direta para ação ou desenvolvimento de habilidades) e com **Ensino** (saber teórico e análise da realidade mais ampla),

ênfatizando a capacitação e relacionando a prática com a teoria em vista de uma nova prática.” (PPCTAC, 1995, p. 12)

Segundo a proposta o foco central da **capacitação** é a **Gestão Empresarial Cooperativa**, entendida em diversas dimensões, todas relacionadas, mas com características específicas. De acordo com a proposta “o foco central nos orienta a enfatizar (através das situações de aprendizagem e de maior carga horária nas disciplinas) a dimensão da *Capacitação Técnico – Administrativa*, mas sem descuidar dos demais conhecimentos técnicos e políticos que situam a gestão empresarial num contexto mais amplo e, portanto, mais real.” (idem, p. 12)

As principais habilidades que o MST espera desenvolver nos alunos são:

- a) **Capacitação Organizativa:** como organizar uma empresa; como buscar soluções para os problemas coletivamente; como organizar o trabalho através da divisão social e técnica das responsabilidades e das tarefas; como fazer reuniões empresariais e reuniões de discussão; como articular assessorias ou monitorias; como pôr em funcionamento uma direção coletiva; como elaborar planos de trabalho; como garantir a unidade, a disciplina e a participação na empresa;...
- b) **Capacitação Político-Pedagógica:** como articular militantes pela reforma agrária; como aplicar uma estratégia; como alimentar a militância; como estabelecer relações e convênios com entidades, governos, pessoas, sem perder a identidade de projeto político; como fazer alianças; como trabalhar a mística do MST, do SCA e da classe trabalhadora; como fazer formatura; como fazer análise de conjuntura; como preparar atos;...
- c) **Capacitação Técnico-Pedagógica:** como fazer trabalhos de base; como organizar o assentamento; técnicas de comunicação oral e escrita; como utilizar recursos didáticos, como intervir e como coordenar discussões ou debates; como se relacionar com os meios de comunicação; como fazer um programa de rádio; como fazer um jornal popular; técnicas de elaboração de cartazes, faixas, propagandas, matérias de jornal;...
- d) **Capacitação Ética:** como fazer crítica e autocrítica; prática dos valores éticos de solidariedade, honestidade, disponibilidade, companheirismo, pontualidade, responsabilidade,...; como estabelecer e garantir o cumprimento de regras de convívio coletivo; como promover o crescimento pessoal de todos os membros do coletivo; como garantir o cumprimento das decisões coletivas sem mágoas ou boicotes; o valor de ter um código de disciplina;...

e) **Capacitação Técnico-Administrativa:** como organizar uma empresa (associação, cooperativa); como organizar a contabilidade básica de uma empresa rural; como fazer controles; como calcular os custos de produção; como administrar e controlar a produtividade da mão-de-obra; como fazer planejamento a curto, médio e longo prazos; como elaborar projetos econômicos; como fazer análise de mercado; como lidar com a legislação cooperativista e com outros instrumentos legais; como fazer investimentos; como comercializar; como administrar uma agroindústria; como fazer a emulação do trabalho;...

f) **Capacitação Técnico-Agropecuária e Agroindustrial:** domínio de técnicas de manejo ecológico do solo e de irrigação; algumas técnicas de manejo de animais; análise de projetos de desenvolvimento; matriz produtiva; como organizar e pôr em funcionamento uma agroindústria; domínio técnico de algumas linhas de produção agroindustrial;... (PPCTAC, 1995, p. 12-13)

Ao detalhar o **Ensino** a proposta diz que espera-se poder aprofundar através do estudo, da pesquisa, da discussão e do intercâmbio temas tais como: aplicação e aprofundamento da filosofia da práxis; o que é um movimento e uma organização popular; princípios do MST e do SCA; organização do trabalho numa empresa rural não capitalista (a partir das teorias e experiências capitalistas e socialistas); questão ideológica do trabalho (o trabalho como fonte de riqueza e pertença a uma classe); modelos tecnológicos (agroecologia e outras tendências); reforma agrária e desenvolvimento rural; MERCOSUL; Capitalismo Internacional (tendências em relação à agricultura); socialismo; estratégia e táticas das organizações de esquerda e de direita; políticas de alianças e políticas de relacionamento; psicologia do relacionamento interpessoal; revisão constitucional; importância da memória histórica dos trabalhadores etc.

OFOC – Oficina Organizacional de Capacitação

A OFOC - Oficina Organizacional de Capacitação faz parte de um método de trabalho que os idealizadores do curso TAC elaboraram para ser aplicado durante o processo de formação de seus alunos.

Essa denominação se dá pela aplicação dos princípios dos Laboratórios Organizacionais de Campo - LOCs, com duração entre 15 e 45 dias ininterruptos e com caráter não formal para cursos formais-legais e com duração prevista para até mais de dois anos.

Poker (1999) analisa o LOC e a OFOC orientando-se em dados do DER e nas reflexões de

Caldart. “Segundo Roseli Caldart, em 1991, alguns integrantes do DER participaram de um Laboratório Organizacional de Campo, experiência que visava capacitar agricultores para a organização da produção em bases cooperativas, utilizando a Metodologia da Capacitação Massiva, criada por Clodomir Santos de Moraes. O Movimento já conhecia a metodologia, que era questionada quanto ao “viés economicista e pouco dialógico”, conforme afirma Caldart. Mesmo assim, decidiu-se investir no estudo dos seus pressupostos pedagógicos e epistemológicos.” (Caldart apud Poker, 1999, 116)

Poker afirma que “da pesquisa e discussão sobre a teoria dos Laboratórios Organizacionais, buscados na Sociologia e na Psicologia Social, foi sendo desenvolvida a metodologia da Oficina Organizacional de Capacitação (OFOC). Conforme Caldart, “o primeiro curso a ser desenvolvido através de uma OFOC foi o Técnico em Administração de Cooperativas, TAC, que iniciou em junho de 1993”. No curso de Magistério, a referida metodologia começou a ser adotada com adaptações a partir de 1994, mesma época em que o MST criou o ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) em Veranópolis-RS e transferiu para lá o cursos de Magistério e TAC, para atender à sua clientela específica.”

O autor defende, tomando por referência Marx, que a concepção materialista de educação influenciou a proposta de trabalho dos cursos do ITERRA que utilizam a OFOC. “Coerentemente com a proposta pedagógica elaborada pelo MST para as escolas dos assentamentos e acampamentos, a metodologia da OFOC também se sustenta num pressuposto **materialista** de educação, cuja base é a conhecida síntese feita por K. Marx no **Prefácio** à Contribuição à crítica da economia política, no qual se lê: O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.” (Marx apud Poker, 1999, p.116)

Poker ressalta o caráter materialista da proposta de formação de quadros do MST e defende que por basear-se na concepção **materialista** de educação, portanto, a metodologia da OFOC, desenvolvida coerentemente com os princípios norteadores da proposta de Educação, mesmo incorporando diferentes influências, não pode ser classificada como uma construção teórica eclética. Apesar das diferenças entre as abordagens pedagógicas que respaldam as estratégias do método criado, nas quais podem ser identificadas também concepções buscadas na epistemologia genética de Jean Piaget, as idéias reunidas possuem o mesmo fundamento: cada

uma à sua maneira, todas enfatizam a determinação das relações estabelecidas entre o sujeito e seu meio como principal elemento possibilitador de conhecimento no processo educativo.” (Poker, 1999, p.121)

Fundamentada no materialismo, a metodologia da OFOC, descrita por Roseli Caldart, constitui-se “num conjunto articulado de estratégias pedagógicas baseadas na lógica da capacitação” com o objetivo de “introduzir num determinado grupo o princípio da consciência organizativa”, construindo para isso “um formato metodológico para o curso que provoca a necessidade de aprendizados ligados à organização e à participação coletiva no processo formativo, tenha ele o foco que tiver”.(Caldart apud Poker, 1999, p. 121)

Esses LOCs – Laboratórios Organizacionais de Campo - não são mais utilizados para a constituição de Cooperativas de Produção em Assentamentos de Reforma Agrária. A esse respeito vide Caderno de formação do MST 11, 20 e 21, bem como as análises realizadas por Poker (1999) e Souza (1999).

A equipe pedagógica do curso, segundo a Proposta de 1995, segue as orientações das experiências dos LOC's para uma tentativa de estimular a coletividade entre os alunos através da organização e administração na prática de uma cooperativa.

Previam-se que os próprios alunos pudessem “constituir uma Cooperativa durante o curso TAC e a administrarem, vivendo na prática um processo administrativo com todas as suas variantes.” (PPCTAC, 1995, p.14)

Segundo Clodomir Santos de Moraes, a OFOC “é um ensaio prático e ao mesmo tempo real no qual se busca introduzir em um grupo social a Consciência Organizativa³² que necessitam para atuar em forma de empresa ou ação organizada”. Só que é um ensaio longo, com duração entre um a dois anos. De acordo com o MST “isto a princípio parece muito difícil, mas após meses se torna fácil e após um ano se torna simples e com um tempo pode se tornar um hábito. Aí aparece a tradição.” (PPCTAC, 1995,p. 14)

³² A consciência organizativa segundo Moraes seria encontrada nos indivíduos que apresentam um alto grau de racionalidade e cooperação em suas atividades. A expectativa da aquisição deste nível de coletivismo pode ser encontrada em sua obra “Elementos sobre a teoria da organização no campo”, 1986, publicada pelo MST. Este documento foi bem analisado por Poker (1999)

Para o MST a metodologia de capacitação massiva em organização não é uma técnica. Eles entendem por técnica a aplicação de passos metodológicos sem a devida análise, isto é, a aplicação de um “rito”. Esta metodologia supõe uma sequência de passos, baseados em:

- a) Princípios do comportamento humano;
- b) Princípios do processo de aprendizagem;
- c) Condições pedagógicas adequadas;
- d) Análise racional da situação.

O MST acredita que através da aplicação dessa metodologia alcançará comportamentos, atitudes e práticas coletivas e de cooperação em detrimento das práticas individualistas e egoístas que o capitalismo desenvolve.

Para Cerioli (1997) a sociedade em que as pessoas estão inseridas determina o seu caráter, os seus hábitos, os seus comportamentos. A sociedade individualista não permite que a pessoa humana nasça cooperadora, pois ela aprende o valor da concorrência e da competição. Hoje, o cooperador precisa ser formado, precisa experimentar a solidariedade e a cooperação. (Cerioli, 1997, p.5)

Nesse sentido impõe-se sobre os participantes do curso TAC e também do curso Magistério e TAA (Técnico em Administração de Assentamentos) a vivência do coletivismo estimulando-se a prática da cooperação e o combate ao individualismo em todas as atividades do processo de formação e capacitação.

Fundamentos Pedagógicos da OFOC

A Mudança da Existência

O MST defende que “é necessário mudar a existência do sujeito para transformar a sua consciência pois a existência é “cimentada” pelo processo produtivo em que a pessoa humana está inserida.”

Para o MST é necessário criar as condições para que uma pessoa humana, acostumada a trabalhar sozinha (Processo Produtivo Único - PPU), ou com a mínima divisão social do trabalho para forçá-la, pela realidade objetivada a reorganizar as suas relações de trabalho com os outros seres humanos que estão condicionados à mesma realidade objetivada e precisam estar inseridas no mesmo processo produtivo (Processo Produtivo Socialmente Dividido - PPSD).

Acreditam que esta nova existência põe em cheque todo o conhecimento acumulado de quem trabalha sempre sozinho, põe em cheque as suas relações e exige, ao mesmo tempo, uma nova prática que precisa ser elaborada, testada e que sofre a crítica do coletivo.

Segundo o MST este novo processo produtivo vai forjando, apesar das contradições entre o anterior e o novo, um novo conhecimento, um novo comportamento, uma nova consciência, uma nova existência que, com o passar do tempo, passa a ser predominante. É neste momento que o processo de passagem se rende a uma nova existência. (PPCTAC, 1995, p. 15)

Na proposta pedagógica do curso TAC há um item denominado “*o objeto capacita*”. O MST entende por objeto aquilo sobre o qual a pessoa humana atua para transformar. Não são coisas, mas realidades objetivadas ou atividades objetivadas. Suas relações. (ibidem)

Segundo o MST o que faz o sujeito mudar são os fatores objetivos ou objetuais, isto é, os fatores materiais do objeto. São eles que criam necessidades e estas “fixam” na cabeça das pessoas. É a atividade objetivada que opera na transformação do comportamento ideológico.

Exemplificam afirmando que isto é fruto da maquinaria. Em uma canoa é a pessoa que trabalha para alterar a natureza e é a pessoa que diz o que vai ser feito (PPU). Em um navio é a maquinaria que trabalha para alterar a natureza e a pessoa só vigia. Nele quem decide são os fatores materiais do objeto e não mais a pessoa, pois ela é parte. Aqui não há mais espaço para caprichos pessoais. É preciso ter controle para funcionar bem.

Esse aspecto, como lembra Poker (1999), é semelhante às idéias de Taylor sobre a administração científica do trabalho na produção industrial.

As dificuldades do MST em trabalhar aspectos subjetivos está sendo analisada por várias pesquisas de pós graduação. Em vários documentos publicados pelo MST, os aspectos subjetivos envolvidos no processo de formação parecem ser atropelados, esquecidos ou mesmo considerados como resquícios de uma cultura individualista. O documento n. 11 de 1986, escrito por Moraes, revela bem essa visão. Os elaboradores da Proposta Pedagógica parecem seguir a visão de Moraes e considerar que só os aspectos objetivos são importantes no processo de mudança de comportamentos e atividades na busca de uma consciência e um hábito coletivista.

Apesar dessa dificuldade em lidar com os aspectos subjetivos, o MST procura realizar constantes encontros musicais que resultam em festivais de canções em nível nacional, estimulam a realização de teatros, pintura e esportes para seus militantes nas várias instituições e níveis que

compõem suas bases e direções. Um outro exemplo são as várias olimpíadas estaduais entre equipes de assentados e acampados realizadas na década de 90 no Estado de São Paulo.

O MST visa que os educandos alcancem um nível de cooperação no curso TAC suficiente para atuarem em suas comunidades e outras regiões para as quais são destinados, estimulando as atividades coletivistas. Ao exercitarem a cooperação, espera-se que adquiram novos hábitos coletivistas e aos poucos rompam com o que chamam de individualismo e outros “vícios ideológicos”. Esses vícios ideológicos foram listados e detalhados por Moraes (1986) no caderno de formação do MST n.11 “Elementos sobre a teoria da organização no campo”.

Pode-se considerar um tanto exagerado o rigor com que se critica os chamados “vícios”. A crítica aos valores que são constituintes da cultura dos indivíduos em contato parece radical a ponto de causar desconforto e mesmo resistência à expectativa da coletivização e cooperação que o autor visa incutir nas pessoas que participam de seus Laboratórios Organizacionais.

Na pesquisa de Poker em que analisa o funcionamento do curso Magistério, esse caráter de inculcação do coletivismo nos participantes é abordado inclusive envolvendo depoimentos de formandos do curso que, ao serem questionados sobre sua individualidade no processo educacional, revelaram uma insatisfação e realizaram críticas ao excesso de rigor com o qual as lideranças da escola procuram preencher os espaços de tempo dos alunos ocupando-os com atividades da escola Josué de Castro, do ITERRA ou do curso.

O mesmo processo é verificado por Poker noutras instâncias da militância do MST. Alguns entrevistados de Poker revelaram inquietações quanto às cobranças da direção do Movimento de forma exagerada, atrapalhando o espaço familiar e individual. A tentativa de preencher todos os espaços de tempo de militante também é percebida na atuação de lideranças Estaduais e Regionais. Muitos acabam sendo pressionados a decidirem entre a sua família e a sua militância, provocando rompimentos de vários militantes capacitados e engajados, até então.

Também Moacir Vilela da CONCRAB revela que “no curso TAC a experiência da coletivização visa a superação dos vícios individuais”.

Stédile faz uma análise a esse respeito e também considera radical a postura de Moraes. Segundo Stédile a proposta do laboratório organizacional mostrou certas limitações: “...tentamos fazer laboratórios no intuito de organizar cooperativas. Não deu certo porque, em primeiro lugar, o método é muito ortodoxo, muito rígido na sua aplicação. Em segundo, porque ele não é um

processo, é muito estanque. Ou seja: tu reúnes a turma e em 40 dias tem que sair com a cooperativa. A experiência nos assentamentos nos mostra que esse processo é mais lento. Em geral, os grupos de cooperação agrícola já vêm se formando nos acampamentos em função de afinidades que vão se criando. Não estou discutindo se isso é certo ou não, ou se é por isso que a cooperação se desenvolve ou fracassa. O que eu estou dizendo é que a nossa experiência é essa. Ou seja, quando tentamos aplicar um sistema rígido, não deu certo.” (Fernandes & Stédile, 1999, p. 99-100)

Na mesma direção, Souza (1999) critica essa visão de Moraes que foram aplicadas na constituição dos laboratórios visando a construção de cooperativas. Para ela o espaço para o diálogo, a cultura, as propostas dos próprios assentados devem ser levadas em conta para discutir-se as possibilidades de cooperação.

Desse modo, pode-se afirmar que a velocidade esperada por Moraes e pelo MST para que as pessoas rompam com seu “individualismo” acaba por forçar o processo e o alcance de uma visão racional (organizativa) que na verdade não se constrói em cursos, mas ao passo das relações sociais em que os indivíduos estão inseridos. O cotidiano, as estruturas envolvidas no processo de produção e nas relações sociais é que orientam os seres humanos a adquirirem maior ou menor nível de racionalização em suas atividades e em sua cultura, ao mesmo tempo que determina as formas de cooperação a serem utilizadas pelos indivíduos em suas atividades. Não deve-se deixar de lado a importância dos aspectos subjetivos ao trabalhar-se propostas coletivistas, pois isso significaria uma formatação dos indivíduos a partir de uma visão unívoca, autoritária e homogeneizante que em nada se aproxima a propostas de sociedades realmente democráticas e igualitárias.

Na página 16 da proposta pedagógica, os elaboradores separaram metodologicamente a formação em ENSINO e CAPACITAÇÃO diferenciando-as.

“a) No ensino o gnóstico antecede o prático ou a teoria vem antes da prática e na capacitação o prático antecede o gnóstico ou a prática vem antes da teoria.

b) No ensino o sujeito transforma o objeto e na capacitação o objeto transforma o sujeito, pois o objeto que diz qual a informação que a pessoa precisa, pois são os problemas que criam as necessidades. A cognição é gerada pelas necessidades.

c) No ensino ambos tem a mesma lógica e na capacitação não necessariamente tem que ter a

mesma lógica (aferramentação).

d) Na formação o papel do educador é repassar conteúdo (usando as formas mais inteligentes possíveis) e na capacitação é repassar os insumos (no nosso caso indivisíveis).

e) O ensino parte da prática sistematizada (da versão) enquanto que a capacitação parte da prática real ou dos fatores materiais do objetivo (da necessidade).

f) O resultado do ensino é o aumento do conhecimento, a apreensão de conceitos, o saber enquanto que da capacitação é o saber fazer e isto muda as pessoas.”

Deve acontecer o processo de capacitação e o de ensino, levando em conta segundo a PPCTAC, 1995, p. 16:

“a) Que um pode acontecer sem o outro, mas não nos interessa. Mas se tiver que acontecer um só, que seja a capacitação.

b) Nós buscamos os dois, isto é, o FAZER-SABENDO. Isto leva as pessoas a agirem racionalmente (a práxis).

c) Existe uma contradição entre o conteúdo e a forma. A todo conteúdo corresponde uma determinada forma (didática). É mais fácil mudar o conteúdo que a forma. É mais fácil aprender a forma que o conteúdo.

d) O que confunde é que, muitas vezes, o ensino capacita sem querer, no secundário. Por exemplo, para ensinar história o professor incentiva os alunos a fazer teatro e os alunos aprendem a representar em vez de conhecer a história ou o professor “passa” os filósofos em vez de ensinar a pensar.

e) A pessoa não está capacitada se só sabe teoricamente. O teste deve ser prático, pois é a prática que cria a habilidade. É por isto que os médicos têm que fazer residência depois de terem estudado anos.

f) Só o objeto capacita, ou melhor, a necessidade do impacto do objeto sobre o sujeito. Para se capacitar em organização é necessário a pessoa estar em uma ação organizada.

g) A teoria só capacita quando corresponde a necessidades já criadas pela prática organizada.” (PPCTAC, 1995, p.16)

As propostas de capacitação envolvendo uma práxis aparenta ser interessante. No entanto, considera-se nesta dissertação que não é só através do pensamento racional que acontece o que denomina-se por práxis na literatura marxista, ou seja, não é só através da especulação a priori.

Mas é através da reflexão na ação e de uma prática reflexiva é que acontece a chamada práxis, como a própria proposta cita no item b, do primeiro bloco da página anterior. A dialética só acontece se for exercitada numa relação permanente entre a prática e a teoria, o que resultaria no surgimento de uma síntese superior através das experiências refletidas e confrontadas no cotidiano. Ninguém pode prever com certeza total a melhor forma de agir sobre uma realidade que ainda não vivenciou ou não foi analisada anteriormente.

Aproveitar a experiência de outras comunidades e grupos contribui com a formação dos educandos, mas em cada realidade específica estão envolvidos um conjunto muito vasto de peças e características culturais, morais, econômicas, sociais e políticas que merecem novas reflexões e práticas.

Na mesma direção, cabe ressaltar que apesar da defesa permanente desse aproveitamento da prática, segundo a PPCTAC, nem sempre a realidade objetiva está sendo aproveitada como tema gerador dos conteúdos do curso TAC, como pode-se verificar em depoimentos relatados no capítulo 4.

O primado do Objeto sobre o Sujeito

Os elaboradores da proposta defendem que este primado não visa colocar o sujeito (pessoa) em segundo plano para valorizar as coisas. De acordo com a PPCTAC (1995:17) não pode-se confundir objeto (atividade objetivada) com coisa. Para eles “objeto é a aferramentação dos fatores materiais do objeto frente ao sujeito que está em relação. Objeto é o “diálogo” resultante da prática do sujeito que ausculta frente aos fatores materiais do mesmo, a saber, o objeto “tem vida”, “fala”, isto é, passa informações para o sujeito e estas informações confirmam ou questionam a sua prática e o seu conhecimento até então acumulado.” (PPCTAC, 1995, p.17)

Apesar de ser, não é apenas o primado do prático (ato de fazer ou exercício refletido) sobre o gnóstico (reflexão sobre a prática a partir do conhecimento acumulado). É mais que isto. É a arte do sujeito tornar-se sensível (estar atento com todos os sentidos) para o que diz o objeto, sabendo que este sempre tem razão (por causa dos fatores materiais) e não o sujeito com o seu subjetivismo. (PPCTAC, 1995, p.17)

Para eles a teoria é muito importante para o avanço da prática. Mas é o objeto que capacita o sujeito. Defendem que é fazendo que se aprende. É caindo na água que se cria a habilidade de

nadar. As afirmações de aproveitamento da prática podem ser relacionadas às sugestões de Paulo Freire em seu método de educação de jovens e adultos, como descrito em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

Aproveitar as Contradições

O MST acredita que “é no processo que a pessoa humana descobre a prática objetivada, com as suas relações, através das distintas e diferentes experiências e interesses de todos os participantes do mesmo processo. Durante o processo elas tendem a entrar em conflito (contradição). Os participantes tendem a buscar permanentemente a superação destas contradições e a nova relação acertada pode ser acertada ou não, mas necessariamente criar novas contradições.” (PPCTAC, 1995, p.17)

Este processo permanente leva os participantes a buscar superações cada vez mais precisas, superando as emoções através de análises racionais que buscam a essência que gerou as contradições. Quando chegam a esta racionalidade, passam da consciência crítica para a consciência organizativa. (Idem)

Condições pedagógicas da OFOC

Os participantes

Segundo o MST, para o desenvolvimento do processo da OFOC é preciso haver quarenta (40) ou mais participantes. Segundo eles “quanto mais distintos forem os participantes melhor, porque aceleram as contradições. A heterogeneidade favorece. É um erro pensar que a homogeneização dos participantes facilitaria o processo.”

Os insumos

Eles funcionam como o aglutinador genético, isto é, é em torno deles que os participantes se unem (associam) e passam a constituir uma empresa que lhes permita alcançar os seus objetivos superando as contradições encontradas.

Eles devem ser indivisíveis. Se o indivíduo pode satisfazer as suas necessidades individualmente não tem sentido todo o processo. Por serem indivisíveis eles permitem o surgimento de uma empresa de propriedade social ou coletiva (onde todos são donos) e de produção social de bens e serviços (onde todos trabalham), pois cada um não pode pegar uma

parte e transformar em várias "propriedades" individuais.

A empresa é muito débil no início. Aos poucos os interesses individuais passam a ser interesses coletivos. A empresa passa a exigir uma complexidade maior (PPSD) para responder às suas demandas internas e às demandas do serviço que cria as condições e acelera os participantes a alterar a sua existência e, conseqüentemente, por auto-pressão (e não pela pressão de um feitor ou de um patrão), a sua consciência.

Autonomia nas decisões internas da Empresa

Para o MST os únicos limites da gestão dos participantes são as "regras" iniciais, embora todo o processo deva ocorrer dentro do marco da legalidade. Os participantes devem ter a gestão democrática do seu processo e deve-se eliminar a tendência de introduzir a co-gestão.³³

Os participantes necessitam responder coletivamente às necessidades apresentadas, para que cada indivíduo possa alcançar o seu objetivo pessoal. Isto precisa ser feito sem o auxílio direto de terceiros (tem que buscar as respostas entre os participantes). Este é um processo real, prático e vivência.

Deste processo participa quem quiser e cada um pode sair no momento que quiser. Não é possível permitir o ingresso de indivíduos após ter iniciado o processo até o momento da primeira consolidação para não atrapalhar o andamento da empresa. (idem, p.18)

Momentos do processo encontrado na constituição da empresa coletiva

A divisão dos itens abaixo descritas na proposta pedagógica do curso TAC também podem ser encontradas no caderno de formação n.11 do MST, elaborado por Moraes, 1986. Essas etapas previstas no documento de 1986 estão presentes na proposta pedagógica de 1995 pela influência de participantes de Laboratórios Organizacionais coordenados por Moraes que trouxeram a metodologia laboratorial para o interior da Escola Josué de Castro, onde funciona o curso TAC.

Ao visar que o curso TAC funcione como uma empresa coletiva e que os educandos alcancem o maior nível possível de cooperação, o MST defende que as fases atravessadas por

³³ Esta proposta de evitar a intervenção de outros membros do MST ou da coordenação pedagógica no funcionamento e administração do curso em 1995 foi aos poucos cedendo lugar à uma gestão mista e mais flexível conforme discute-se mais adiante.

membros de outras experiências coletivas, a exemplo da constituição de cooperativas através de laboratórios organizacionais, também serão encontradas no decorrer das etapas do curso TAC.

Anomia

É o momento defendido pelo MST como de desconcerto, confusão, embaralhamento que acontece de forma marcante após o ato de abertura e se repetirá de tempos em tempos diante de um grande acontecimento novo. Com o tempo, tende a diminuir cada vez mais a sua intensidade. (PPCTAC, 1995, p. 18)

Síncrese

É quando os participantes procuram dar soluções sem a devida análise para **entender** o que está acontecendo e sem buscar categorias para entender os problemas. Usam o conhecimento dos sentidos (empíricos), ou melhor, não usam categorias teóricas. Estão mais interessados em se livrar dos problemas.

Análise

É quando os participantes já fazem uso de sua racionalidade e passam a analisar e a planejar a ação do coletivo (empresa) e buscam controlar os desvios ideológicos dos participantes.

Síntese

É quando o conhecimento é racional (prima pela busca da essência) e os participantes são mestres (não auto-suficientes) na condução do processo. Para eles, analisar, planejar, distribuir e controlar o executado passa a ser normalidade. (idem, p.19)

Base Curricular do Curso TAC

A Base Curricular do curso TAC conta com 1690 horas aula no Tempo Escola e 1120 horas aula no Tempo Comunidade, perfazendo um total de 2810 horas aula no total do curso. Isto sem contar as 78 horas de Educação Física, que serão todas no Tempo Escola, e outras atividades que são propostas pelo método do Curso.

Da Etapa 1 até a Etapa IV são 285 horas aula no Tempo Escola e 190 horas aula no Tempo Comunidade de cada etapa, perfazendo um total de 475 horas aula.

Nas Etapas V e VI são 265 horas aula no Tempo Escola e 180 horas aula no Tempo

Comunidade, perfazendo um total de 445 horas aula. Nestas duas etapas aumenta a carga horária das Oficinas.

Na Etapa VII são consideradas apenas 20 horas aula no Tempo Escola. A nota da respectiva disciplina estará embutida na nota do Trabalho de Conclusão de Curso que será a nota do Tempo Comunidade da Etapa VI.

Considerando as demais atividades previstas para o Tempo Escola fazem com que o mesmo dure em torno de 75 dias (podendo variar por causa dos feriados). (idem, p.20)

Algumas das atividades previstas para o Tempo Escola eram: Verificação de Leitura (que implica leitura de textos e de obras de literatura), Oficinas, Trabalho na Empresa dos Alunos, Grupos de Estudo, reforço de aprendizagem, seminários de preparação e de avaliação do Tempo Comunidade etc.

Grade Curricular

Os conteúdos da grade curricular do curso TAC envolvem disciplinas de **núcleo comum**, como qualquer curso de Ensino Médio: Português, Matemática, Literatura, Geografia, História, Química, Biologia, Física e Educação Física com acréscimo do Ensino Religioso e de Espanhol. Uma **parte diversificada**, contendo: Educação Cooperativista, Sociologia, Economia Política, Metodologia Científica e Filosofia. Uma **parte profissionalizante**, envolvendo: Administração e Controle, Administração em Economia e Mercados, Administração em Agroindústria, Administração em Técnicas Agropecuárias, Contabilidade e Custos, Direito e Legislação, Doutrina do Cooperativismo, Psicologia, Estatística, Mecanografia e Processamento de Dados.³⁴

Não é possível afirmar somente através da observação da grade curricular do curso TAC se as disciplinas previstas são suficientes para a capacitação técnica, visando à intervenção em empresas cooperativas ou outras formas de gestão da produção. Seria necessário estar inserido mais internamente ao processo educacional para aprofundar-se nos conteúdos e técnicas problematizadas, para daí adquirir-se segurança nas argumentações acerca da suficiência e apropriação da formação recebida e as exigências das realidades de áreas de assentamentos e demais instâncias do MST. No entanto, acredita-se que acima está previsto um conjunto de

³⁴ Para maior visualização dos componentes curriculares do curso TAC vide Base Curricular do curso nos anexos.

disciplinas muito ricas e adequadas ao debate dos aspectos essenciais da administração de empresas, ou talvez um mínimo para a atuação nessa área.

A Alternância entre o período de internato e período nas comunidades

Os militantes do MST, sejam assentados ou acampados, que já têm a escolarização do ensino fundamental (antigo 1º grau) e, que são indicados para cursarem o TAC em Veranópolis-RS no ITERRA, permanecem nessa escola de formação durante o período presencial chamado de “Tempo Escola” em sistema de internato e retornam para assentamentos e cooperativas durante o “Tempo Comunidade”, onde deverão realizar as tarefas apresentadas pelos professores e organizadores do curso. Esses tempos Escola e tempos Comunidade são realizados de forma alternadas.

As atividades desenvolvidas durante o tempo de vivência na comunidade incluem leituras de bibliografia sobre formação política, sobre cooperativismo, organização do MST etc. Além das leituras, eles devem elaborar relatório de atividades realizadas no "tempo comunidade" e apresentarem quando voltarem para o ITERRA. Outras tarefas lhes são cobradas como a participação em experiências nos vários setores das cooperativas do MST como por exemplo a produção, a secretaria, a formação de quadros, a comercialização, a agroindustrialização, a educação, as finanças, os projetos etc. e também participação em atividades gerais do MST, como os Encontros Estaduais, Congressos etc.

Tomando por referência Caldart, Poker(1999) afirma que esta prática é justificada teoricamente através da pedagogia da alternância, utilizada na experiência das Escolas-famílias, desenvolvida pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, no Espírito Santo, que prevê aos alunos uma semana na escola e outra na família. As vantagens dessa pedagogia, segundo Caldart, são as seguintes: “não tira as/os educadoras/es do seu trabalho nos assentamentos e acampamentos, apenas implica em ajustes para viabilizar a presença no curso durante três meses ou um pouco mais durante cada ano; vincula mais diretamente o currículo do curso com as demandas concretas de formação dos/as participantes, à medida que implica num ir e vir constante entre diferentes práticas e estudos teóricos; faz das próprias práticas pedagógicas nas comunidades parte integrante do currículo e formação das/os educadoras/es no curso, em função de sua permanente

avaliação pelo conjunto das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, com seus resultados.” (Caldart, 1997 apud Poker, 1999, p.113)

Por intercalarem os períodos de ação e reflexão da ação na formação de seus técnicos, o MST defende a utilização da metodologia Prática - Teoria - Prática. Essa metodologia é assim chamada pelo MST para designar a relação permanente que se procura realizar entre as experiências do cotidiano e a reflexão e análise dessas vivências, exercitada também em seus cursos de formação.³⁵

Segundo o MST, essa postura visa a construção de propostas e projetos para a conquista de mudanças estruturais na educação do campo e também na sociedade como um todo. Utilizam para isso a **vinculação entre educação e trabalho**, estimulando a relação do estudo com a realidade na qual estão inseridos.

Os princípios pedagógicos básicos da proposta educacional do MST são sustentados na proposta de **conjunção entre estudo e trabalho, na gestão democrática da escola e na relação prática - teoria - prática**. O MST visa transformar a escola num centro de desenvolvimento cultural, além de sonhar com uma educação voltada para novos comportamentos, estimulando o desenvolvimento pessoal, projetando as mudanças necessárias não só no campo, como no conjunto da sociedade. (CONCRAB, 1996, p. 8)

Para Moacir Vilela o MST acha “que o único jeito de aprender é fazendo. A sala de aula é um complemento de uma prática. Não é só na escola. No Movimento Sem Terra a gente parte do princípio que toda a atividade tem que estar associada ao trabalho...Esse é um princípio do Movimento Sem Terra: nenhuma atividade se faz sem estar associada com o trabalho.” Ele defende que em todas as atividades do MST as pessoas têm que trabalhar e resolver os seus problemas, administrarem os cursos, palestras que realizam,. Daí a defesa de se aproveitar desse vínculo com o trabalho para desenvolverem os cursos como o TAC.

Resgatando a literatura citada no capítulo 1, verifica-se uma certa proximidade entre as estratégias pedagógicas do MST e a proposta de vínculo entre educação e trabalho conforme defendida por Marx, bem como utilização da relação dialética entre prática e teoria. Tanto na

³⁵ Conforme tem-se afirmado em momentos anteriores nesta dissertação, nem sempre essa relação entre a realidade e a teoria para uma nova intervenção na realidade, por parte dos educandos, tem funcionado de forma coerente com a proposta de 1995. O caso da COPAJOTA é um dos exemplos disso. Essa constatação foi feita por outros pesquisadores que analisaram as cooperativas do MST e também seus cursos como o magistério e o TAC. Vide

estrutura de relação entre os tempos escola e tempos comunidade, como na proposta de construir saberes a partir da realidade vivenciada nas etapas pelos participantes do curso.

Tempo Escola

No Tempo Escola (TE) as atividades pedagógicas básicas são: as disciplinas obrigatórias da grade curricular, as oficinas de formação, palestras e seminários, viagem de estudos, atividades culturais (como as noites culturais, noites socialistas, festas comemorativas como festas juninas, a dança da quadrilha etc.)

Os conteúdos para as disciplinas devem levar em conta:

- a) O plano de curso de cada etapa.
- b) A listagem mínima elaborada pelo coletivo pedagógico do respectivo curso.
- c) As necessidades do processo em andamento.

As oficinas básicas a serem oferecidas aos educandos, através de uma estrutura constituída pelos próprios educandos e pela equipe de acompanhamento pedagógico, são:

Na etapa I: xadrez, controles, orçamento, comunicação (discurso), jornal popular.

Na etapa II: custos, métodos de trabalho popular, planejamento, comunicação (entrevista), programa de rádio...

Na etapa III: técnica de pesquisa de mercado, linha de agroindústria, controle sanitário etc.

Na etapa IV: controle de qualidade...e demais oficinas que a equipe de acompanhamento pedagógico e o MST julgarem necessárias.

Mesmo aulas de violão, datilografia e outros temas também são desenvolvidos.

Os seminários deveriam ser freqüentes em todas as etapas. Dentre eles destacam-se:

- a) Preparação do Tempo Comunidade
- b) Crítica e autocrítica
- c) Avaliação do Tempo Comunidade da Etapa anterior
- d) Análise da Conjuntura

Ao abrir-se oportunidades para atividades como violão e xadrez pode-se verificar que apesar das críticas a respeito das dificuldades em trabalhar-se a subjetividade, o MST garante um pequeno espaço para a individualidade e lazer, bem como o desenvolvimento dos aspectos subjetivos dos educandos. Defende-se nesta dissertação, um maior investimento nestes aspectos,

para melhorar-se o funcionamento do curso e a formação de militantes mais sensíveis e democráticos.

A **seleção de professores** para o curso TAC é rigorosa, conforme pode-se verificar e leva em conta:

- a) Abertura pessoal à proposta pedagógica do Instituto;
- b) Respeito à proposta metodológica do curso, inclusive no que se refere a avaliação;
- c) Domínio dos conteúdos;
- d) Possuir habilitação na respectiva disciplina ou ter um responsável legal;
- e) Estar disposto a negociar a metodologia e os conteúdos com os alunos e a EAP;
- f) Ser um simpatizante da Reforma Agrária;
- g) Aceitar sugestão e avaliação.

O Mesmo rigor se dá quanto à seleção do **animador**. O animador é o responsável por impulsionar o início do processo de formação dos educandos e realizar o ato de abertura do curso. Ele deve dominar o método de formação proposto (OFOC) para o funcionamento do curso TAC e estar vinculado ao setor de educação do MST, acompanhando de perto o andamento da Escola Josué de Castro. Revela-se, com isso, que o animador deve ser alguém da maior confiança do MST e da CONCRAB, além de ser muito rigoroso em relação às propostas pedagógicas do setor de formação e educação.

Não é à toa que o Padre Paulo Cerioli foi escolhido como o animador das primeiras turmas do curso TAC. As exigências e critérios requerem um perfil de comprometimento com as causas do MST e um domínio rigoroso das estratégias.

A seleção dos membros da **EAP (Equipe de Assessoria Pedagógica)** também não deixa a desejar. Requer aquele nível de comprometimento e conhecimento profundo das estratégias do MST para alcançar os seus objetivos na formação e capacitação de seus quadros militantes.

De acordo com a proposta pedagógica de 1995, a EAP (Empresa de Assessoria Pedagógica) deveria mesmo funcionar como uma empresa e ter uma relação formal com os educandos. Deveria ficar responsável pelo bom funcionamento do processo educacional, garantir

as condições objetivas para a realização do curso, realizar o acompanhamento e fiscalização do processo educacional proposto pelo MST e o bom desempenho do método de ensino sugerido. Muitas outras tarefas lhes são destinadas, pois é a estrutura que daria o suporte para o curso resolvendo com os alunos e os coletivos constituídos todos os problemas que viessem a surgir durante o processo de formação.

O MST aposta muito na EAP ao acreditar que só através de um acompanhamento bem próximo dos alunos e do interior do próprio processo é que se pode realmente colaborar para a aplicação da metodologia proposta e o seu bom desempenho. Pode-se afirmar que da EAP (equipe de assessoria pedagógica) depende o bom andamento do curso e a solução dos problemas no interior do curso pelos próprios alunos, sem deixar que ocorra paternalismos e autoritarismos por parte da coordenação da escola e mesmo de coletivos constituídos pelos próprios educandos. A responsabilidade da EAP é muito grande, indo desde a garantia das condições objetivas para a realização do curso até a mais rigorosa avaliação e auto-avaliação do processo pedagógico.

Atualmente a EAP foi abolida e constituiu-se o que chama-se CAP (Coletivo de Acompanhamento Pedagógico), conforme verificou-se na visita de 2000 e na leitura da tese de Poker. Segundo o autor, com a EAP as empresas cooperativas dos cursos também foram extintas. “Os alunos e a coordenação pedagógica avaliaram que a existência de várias cooperativas na escola, com o mesmo objetivo, acabou provocando uma certa competição entre elas e os seus integrantes, algo que foi avaliado como negativo em relação aos objetivos dos cursos que enfatizam a cooperação. Por esta razão, amenizou-se também o enfoque empresarial que deveria obrigatoriamente perpassar a organização dos alunos. Decidiu-se então que os alunos, dos diferentes cursos, doravante pertenciam a uma mesma cooperativa, nela atuando conforme a especificidade da respectiva habilitação.” (Poker, 1999)

Além da EAP ainda há a **Coordenação Pedagógica**. É tarefa da Coordenação Pedagógica em relação ao Curso:

- a) Zelar pelo cumprimento das Propostas Pedagógicas do ITERRA, da Escola e do Curso;
- b) Garantir o registro oficial do Curso;
- c) Garantir que a Empresa de Assessoria Pedagógica possa cumprir o seu papel pedagógico e metodológico;

- d) Garantir que a escola cumpra com o seu papel pedagógico e metodológico;
- e) Acompanhar os alunos que estão com dificuldades pessoais e de adaptação ao processo.

Segundo a Proposta Pedagógica o curso TAC deve ter ainda um **Coletivo Pedagógico** que se responsabilizará:

- a) Pela concepção e acompanhamento do curso;
- b) Para que o curso atinja os objetivos previstos e o nível de qualidade de ensino desejado;
- c) Para que os princípios pedagógicos e metodológicos sejam cumpridos;
- d) Pela evolução permanente do método, adaptando ou desenvolvendo inovações metodológicas;
- e) Zelar pelo cumprimento das Normas da Escola (ou da casa);
- f) Propor melhorias nas dependências da Escola.

A Escola também deve ter uma coordenação, um **coletivo da escola**, que procurará ter um relacionamento empresarial com a(s) Empresa(s) dos Alunos e a(s) EAP(s). Por isto providenciará contratos e os demais documentos e instrumentos necessários.

A Escola promoverá, semanalmente, uma reunião deste Coletivo para que possa:

- a) Promover a intercooperação;
- b) Fazer as combinações pedagógicas das atividades em comum;
- c) Avaliar a convivência entre as empresas e fazer os devidos encaminhamentos;
- e) Fazer acertos administrativos. (PPCTAC, 1995, p.80)

Tempo comunidade

Durante o Tempo Escola deverá acontecer um Seminário de Preparação do Tempo Comunidade da mesma etapa. Nesta preparação a EAP deverá repassar as tarefas que os alunos deverão executar, individualmente, no Tempo Comunidade.

As atividades das Disciplinas deverão ser encaminhadas pela EAP e elas deverão obedecer o eixo de cada Tempo Comunidade, a saber:

- a) Primeira Etapa: Diagnóstico
- b) Segunda Etapa: Controles e custos

- c) Terceira Etapa: Comercialização
- d) Quarta Etapa: Organização do trabalho
- e) Quinta Etapa: Transformação (agroindústria)
- f) Sexta Etapa: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

A EAP deverá fazer a indicação dos Livros. Também deverá encaminhar as demais atividades. A EAP poderá encaminhar ainda outras atividades, preparando assim os alunos para a Etapa seguinte. Os coletivos constituídos pelos alunos também podem indicar atividades.

Estágios

As instâncias estaduais do MST, através das Entidades Responsáveis, como a direção estadual, direção regional ou cooperativas de origem, devem providenciar um lugar para os alunos do TAC realizarem os estágios, de pelo menos trinta (30) dias, no Tempo Comunidade. Os lugares escolhidos devem obedecer à seguinte orientação:

- a) Etapa 1: será no coletivo de origem ou em outro coletivo se o aluno não pertencer a nenhum coletivo.
- b) Etapa II até a Etapa IV-. será em uma CPA, ou CPS, ou outra Cooperativa.
- c) Etapa V: será um Estágio Técnico em uma empresa externa
- d) Etapa VI: . será, sempre que possível, em seu coletivo de origem. Nele deverá ser feito o Trabalho de Conclusão do Curso.

No estágio da Etapa III já deve começar a especialização dos alunos. Cada Estado deverá definir, em comum acordo com o aluno, no que querem que ele vá se especializando. (PPCTAC, 1995, p. 44)

Este último objetivo de especialização não foi atingido em nenhuma das turmas, conforme afirma Cerioli e comprova-se nas entrevistas que realizou-se com técnicos formados.

Quanto aos locais de estágio, não é difícil de se questionar por que alguns desses educandos não conseguiram, depois de formados, aplicar os interesses cooperativistas nas comunidades de origem, pois conforme afirmou-se em páginas anteriores, alguns desses educandos podem ser encontrados em acampamentos durante o seu período comunidade e em Encontros Estaduais, Regionais e Nacionais do MST ou mesmo organizando o setor de Frente De Massas que conchama mais sem-terras para os acampamentos.

Em um trabalho de pesquisa multidisciplinar realizado em 1998, durante as visitas ao Assentamento Fazenda Reunidas, pôde-se visitar um recém constituído acampamento à Beira da BR 153 – Transbrasiliana - na altura do município de Promissão-SP, e notou-se a presença de alguns alunos do curso TAC fortalecendo o volume de militantes do MST no local.

Outro fator relevante é o que Poker (1999) levanta em seu trabalho quando se refere às características culturais e os interesses diferenciados dos membros assentados em vários locais do Brasil. Os projetos dos assentados nem sempre correspondem às expectativas dos mediadores, intelectuais, das lideranças dos movimentos sociais como o MST, conforme pode-se verificar em várias pesquisas como a de D’Incao e Roy (1995), Souza (1999), Poker (1999), Leandro (1997), D’Aquino et al. (1995) e outras.

Estágio técnico

Objetivos do estágio

- a) Experimentar e analisar a organização e funcionamento de empresas complexas (associativas de preferência), do trabalho de base (se tiver) até a alta gestão;
- b) Aprofundamento em uma área específica (orientada pela CCA ou pelo coletivo de origem);
- c) Vivência de relações novas, com uma lógica diferenciada dos assentamentos;
- d) Conhecer os dinamismos do mercado e da comercialização;
- e) Perceber os desafios enfrentados por estas empresas e as suas tentativas de superação;
- f) Acompanhar as diversas etapas do processo produtivo de uma ou mais linhas de produção.

O que o estagiário deve fazer

Isto vai depender de cada tipo de empresa e do seu grau de abertura da mesma.

O estagiário deve chegar na empresa munido de uma carta de apresentação e em primeiro lugar deverá explicar quais são as suas tarefas para o tempo de estágio e fazer todas as combinações práticas necessárias (horário de trabalho, ...).

a) Acompanhar o trabalho com os associados em nível da organização de base. Para isto, o estagiário poderia acompanhar as reuniões com os associados, assembléias (se houver), visitas dos técnicos, visitas dos dirigentes e conversar com os sócios individualmente. Deve entender qual é o ponto de vista da cooperativa e o do associado, no que eles coincidem e no que divergem.

b) Acompanhar uma linha de produção do início ao fim (da lavoura ao comércio, passando pela industrialização). Por exemplo, se for o leite, ver desde como acontece o trabalho na unidade de produção, a assistência técnica que tem, a tecnologia que utiliza, como funcionam as linhas de recolhimento, como funciona a plataforma de recolhimento, como se dá a industrialização, a estocagem, a comercialização,... Ver como é a estrutura física e organizativa de cada uma das operações e os problemas que aparecem nesta etapa.

c) Analisar mais detalhadamente como se dá o processo de industrialização: a forma de organizar o processo industrial, a disposição das linhas de produção, o nível de divisão do técnica

do trabalho, os aspectos ligados à higiene, à qualidade, à divisão de tarefas, ... Ver quais os principais problemas desta etapa.

d) Acompanhar o processo de comercialização da cooperativa: a logística (transporte, embalagem,...), ver o perfil dos consumidores intermediários (revendedores) e finais (consumidores), os principais concorrentes, a estratégia de propaganda e de marketing, como são calculados os custos e formado o preço, Ver os principais problemas desta etapa.

e) Ver a estrutura organizativa da empresa e quais as mudanças que sofreu ao longo do tempo, como acontecem as decisões nos vários níveis.

f) Ver se há planos estratégicos de desenvolvimento e a sua política de capacitação. (PPCTAC, 1995, p. 45)

Base da avaliação do tempo comunidade

O aluno deverá:

a) Ter um caderno de campo onde registrará diariamente todas as suas impressões, análise e conclusões.

b) Elaborar Planos de Trabalho (PT) a cada duas semanas e Informe com Balanço Crítico (IBC) e os enviar, via correio, para a EAP.

c) Elaborar um relatório do estágio por escrito, datilografado ou digitado, contendo os dados da empresa e a sua análise crítica do ponto de vista administrativo e político e quais as contribuições percebidas para o SCA.

d) Solicitar um parecer por escrito da empresa.

e) Deverá acontecer um seminário no Tempo Escola para os estagiários relatarem e discutirem cada uma das experiências e fazerem uma síntese da Turma. (PPCTAC, 1995, p. 46)

Verificação de Leituras:

Durante o tempo escola e o tempo comunidade será exigida a verificação de leituras para os educandos e para a Equipe de Assessoria Pedagógica.

Haverá textos que serão indicativos para todas as etapas. Como segue:

a) O primeiro texto será sempre a Proposta Metodológica da etapa.

b) O último texto será sempre todas as Verificações de Leitura da etapa.

- c) Duas Verificações de Leitura serão sobre o Jornal Sem Terra (dos respectivos meses)
- d) O Texto dos Desvios Ideológicos deverá ser utilizado a cada quinze dias (Etapa 1 e 2) e a cada mês (Etapa 3 até 4).
- e) O Texto de Teoria da Organização deve ser aplicado em todas as etapas.
- f) Estar atento a textos conjunturais.

Orientações para as Fichas de Leitura obrigatórias para os educandos

- a) Cada aluno deverá ler dois (2) livros em cada Tempo Escola (TE)
- b) Os livros podem ser escolhidos pelos alunos da biblioteca. A EAP pode entregar uma lista sugerindo obras.
- c) Devem apresentar uma Ficha de Leitura de cada livro para a EAP. A EAP deverá repassar um modelo de Ficha de Leitura para a Empresa dos alunos.
- d) Prazo: entregar um na quarta (4ª) semana e o outro na sétima (7ª) semana. Não serão aceitas Fichas de Leitura após o término do prazo.
- e) Os Controles de Leitura valem como VL-EXTRA (não confundir com os livros do Tempo Comunidade)

Livros para o Tempo comunidade

- a) Será sugerida pela EAP, para cada etapa, uma relação com nove (9) livros, onde cada aluno escolhe um (1) deles.
- b) Será sugerido um livro de leitura obrigatória.
- c) Os alunos deverão fazer uma Ficha de Leitura de cada livro. A EAP deve repassar o modelo para a Empresa dos Alunos.
- d) Se da etapa anterior um dos livros não for lido por ninguém, deve entrar, necessariamente, na lista da Etapa seguinte.
- e) Pode-se haver noites de apresentação dos livros lidos no Tempo Comunidade da Etapa anterior, durante o Tempo Escola da seguinte.

O Estudo para a empresa de assessoria pedagógica durante o Tempo Escola “tem por objetivo os seus membros irem se apropriando do método através do estudo dos pontos principais e de exercícios de análise do processo. A EAP deve se desafiar a estudar dois (2) textos por

semana e deverão ser elaboradas cinco (5) perguntas sobre cada texto, com a finalidade de chamar a atenção dos leitores para aspectos que ajudariam a entender melhor o processo em andamento.” (PPCTAC, 1995, p. 63)

Mesmo durante o Tempo Comunidade, a Equipe de Assessoria terá que realizar leituras. Os mesmos livros indicados para os alunos devem ser distribuídos entre os membros para que todos sejam lidos. O livro obrigatório todos devem ler. Para os que também são alunos, as Fichas de Leitura devem ser avaliadas pela Coordenação Pedagógica da Escola. (PPCTAC, 1995, p. 63)

A dinâmica de leitura exigida pelo curso parece ser muito exigente. No entanto, é raro, mesmo em cursos superiores, verificar-se um padrão de exigência como o encontrado no curso TAC para atividades extra-classe. A menos que os alunos de graduação estejam inseridos em grupos de estudos ou de pesquisas, não são tão freqüentes a realização de atividades que cobram leituras de aprofundamento dos conceitos trabalhados em sala de aula.

Nesse sentido, pode-se considerar válido tal atividade de Verificação de Leitura (VL) referindo-se a ampliação dos conhecimentos dos alunos do TAC e de seus assessores.

Seleção e matrícula dos alunos

Para cursar o TAC o aluno tem que: a) Pertencer a um coletivo ou organização que se responsabilize pelo aluno (Coletivo de Origem); b) Ser indicado, por carta, pela ANCA³⁶ ou uma de suas filiais ou pela CONCRAB ou uma de suas filiadas (Entidade Responsável); c) Cumprir com os requisitos de seleção: prova e matrícula; d) Chegar na data marcada. Só serão admitidos atrasos de no máximo 48 horas do Ato de Abertura do referido curso; e) Assinar um contrato de ingresso no curso; f) Preencher a ficha de inscrição.

Matrícula

Para fazer a matrícula o aluno deve apresentar: a) Carta de apresentação do Coletivo de Origem; b) Carta de apresentação da Entidade Responsável (pode ser a mesma carta do Coletivo de Origem, só que com o visto desta); c) Original do histórico escolar exigido; d) Fotocópia do certidão de nascimento ou de casamento; e) Fotocópia da Carteira de Identidade ou RG; f) Fotocópia do Título de Eleitor; g) Fotocópia do CIC ou CPF; h) Fotocópia de Serviço Militar (se for o caso); i) Duas fotos 3x4; j) Atestado médico apresentando condições físicas e mentais.

³⁶ A ANCA (Associação Nacional de Cooperação Agrícola) é o nome jurídico do MST. O MST usa esse nome para

O aluno deverá preencher a sua ficha de matrícula com todos os dados e anexar os documentos acima. Em cada etapa o aluno deverá refazer a matrícula. (PPCTAC, p.76)

Afastamento do curso

O aluno será afastado do Curso se: a) Não cumprir de forma proposital com a proposta do curso; b) Repetência de roubos; c) Repetência de fraudes; d) Repetência, ou falta grave, de uso indevido do nome da Escola, do ITERRA ou da CONCRAB. (PPCTAC, p.77)

Esse afastamento do curso passará por avaliação da equipe de disciplina, do Coletivo de Acompanhamento Pedagógico e da Direção da Escola Josué de Castro.

Ao visitar o curso TAC pode-se observar que atualmente a maior parte dos educandos são jovens. Ao ser indagado sobre essa predominância e a respeito dos objetivos do MST com a formação dos jovens, Edgard Kolling afirma que “sendo jovem fica bem mais fácil para participar dos cursos e se locomover.” Ele reporta-se à caracterização do próprio MST para justificar que no próprio movimento as instâncias são formadas com quadros jovens desde o início. Além disso, segundo Kolling, “do ponto de vista político, porque a gente sabe que a juventude está em fase de ser formada, de ser construída. Então tá com abertura, é mais, mais eficaz a formação com gente que, por não ter tanta vida política, mas tem abertura para o novo e tá disposta...Você pega eles de um jeito e entrega em um outro patamar. A escola faz diferença na vida das pessoas.”

Acredita-se na possibilidade de incutir a metodologia e as expectativas do MST para que esses jovens tornem-se militantes da cooperação nas áreas designadas pelas direções estaduais do MST ou direção nacional, bem como nas instâncias e setores que os líderes considerarem necessárias.

Vilela afirma que “essa característica dos membros do curso serem jovens está mais presente no Estados do Sul e do Sudeste do país. Segundo ele, as pessoas mais velhas dessa região já teriam sido contempladas em outras ocasiões no passado. E agora está vindo um pessoal mais velho do Norte.”

Para o ano de 2001 estava previsto que o curso TAC se tornasse profissionalizante em sua denominação, deixando de ser supletivo. De acordo com Vilela isso possibilita o atendimento de alunos com menos de 18 anos. A tendência é baixar a faixa etária do educandos do TAC.

Em relação à metodologia empregada no curso, Kolling defende que “na prática não gostam da palavra modelo.” “Nós nos inspiramos na pedagogia utilizada por Makarenko, mas o que mais nós trouxemos para a escola foi a idéia do coletivo. Talvez mais até do que a questão do trabalho. O trabalho-educação também, mas Pistrak, outro pedagogo russo, foi quem trabalhou mais a questão do trabalho e Makarenko nós pegamos muito essa idéia da coletividade como elemento que tem a capacidade de formar, de pelo fato das pessoas viverem em coletivo, trabalhar em coletivo, ter a gestão democrática, a idéia e a experiência das pessoas se transformarem em sujeito de seu próprio processo de sua própria formação.”

Quanto à estratégia da alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, Kolling afirma terem aproveitado das experiências das **escolas famílias agrícolas**. “A gente bebeu nas escolas famílias agrícolas que já existem desde da década de 60 e hoje são quase 200 no país. Então nós, quando nós fomos montar o curso lá em Braga, nós fomos visitar essas experiências. Tem inclusive assentamentos onde os alunos participam dessas escolas no Espírito Santo. (...) e, como não temos condições de fazer escolas em todos os lugares, esse sistema de alternância permite trazer gente de todos os lugares do país. É caro também, mas assim mesmo ele permite porque a pessoa continua vinculada à sua comunidade, a maioria tem família, então não perde o vínculo...”

A participação no curso TAC através do sistema de alternância permite a descoberta de habilidades dos alunos. Mas, segundo Kolling, ele também forma essas habilidades. Ele revela que “atualmente o coletivo de educação a nível nacional, praticamente, todo ele é fruto do nosso trabalho de formação.(...) quem fica até o final sai diferente por causa desse vínculo com a prática.”

O TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)

O TCC tem a mesma estrutura de uma monografia de conclusão dos cursos de graduação, requerendo-se inclusive um orientador. O nível de exigência é menor, mas requer projeto de pesquisa e a frequência na disciplina de metodologia científica. O projeto de pesquisa deve conter capa, tema, problema, hipótese, justificativas, objetivos, pesquisa bibliográfica (só a indicação) e procedimentos.

Há uma indicação de problemas do SCA (Sistema Cooperativista dos Assentados) a serem pesquisados envolvendo a área de atuação dos formandos, segundo a proposta de 1995: a) Aproveitamento da mão-de-obra. A sua baixa produtividade; b) Cooperação entre as cooperativas ou a intercooperação; c) A relação entre o governo (ações do Estado) e as cooperativas; d) A organicidade dos assentamentos; e) Aplicação do capital; f) Implementação de agroindústrias; g) Experiências de cooperação; h) Gestão democrática nas Cooperativas; i) Viabilidade do trabalho coletivo; j) Desperdício de insumos nas unidades de produção; k) Fluxo administrativo e controles; l) Fluxo de informações; m) Educação Cooperativista (para a cooperação). (PPCTAC, 1995, p. 73)

A Auditoria

Segundo a Proposta Pedagógica será feita auditoria, ao mesmo tempo, em cada etapa, na Empresa dos Alunos, na Empresa de Assessoria Pedagógica e na Escola. A princípio ela terá pelo menos três (3) dias de duração.

Objetivos da auditoria

- a) Fazer uma radiografia dos problemas principais de cada uma das Empresas e revelar os limites.
- b) Desafiar os membros das Empresas para a superação dos limites constatados, isto é, cobrar o necessário para que as pessoas possam responder aos desafios. Os membros das Empresas tem que se sentir desafiados.
- c) Perceber os avanços metodológicos da Turma.
- d) Ser um mecanismo de pressão (objeto), para que as pessoas assumam a gestão da Empresa.
- e) Não decidir, mas analisar e propor ou sugerir. As pessoas têm que pensar em como superar os problemas. Evitar de criar dependência por dar soluções prontas.

Pontos a serem auditados

- a) Relação da Empresa com o Mercado: Geração de renda (e se é permanente ou não), análise de mercado, iniciativas, ...
- b) Contábil-Financeira-Administrativa: escrituração, patrimônio, estoque, quotas, tesouraria, registros, documentos, horas trabalhadas, orçamento, situação financeira, plano de contas, plano de metas, livros, prestação de contas, ...

- c) Controles de Custos: cálculo de custos, planilhas (tipo, preenchimento, fluxograma), desperdício, análise de custos e viabilidade, política de redução de custos, ...
- d) Organicidade da Empresa: gestão, comunicação interna (fluxo de informações), comunicação externa, atuação das instâncias e nas instâncias (setores, conselhos, assembléias), formas de decisão, estatuto, regimento interno, comissão de disciplina, ajustamento da estrutura à necessidade, ajustamento das tarefas aos setores, ...
- e) Organização do Processo de Produção: linhas de produção, divisão técnica do trabalho, produtividade, aspectos sanitários, análise do fluxograma do processo de produção, ...
- f) Relacionamento-Cultura: Companheirismo, crítica e autocrítica, valor do acordo, dimensão cultural, integração com a comunidade, imagem da Empresa, postura pessoal, ...
- g) Político-Ideológico: Militância, sentir-se MST, disposição em construir o SCA, consciência de classe, vinculação com as lutas, utilização de material do MST: Jornal, boletim do militante), nucleação de base (nova proposta do MST), mística, conhecer e respeitar os princípios do MST, respeitar os símbolos do MST, respeitar as normas do ITERRA, espírito de sacrifício, ...
- h) Educação (Estudo e Capacitação): qualidade das aulas e das oficinas, clima de estudo, notas, Tempo Comunidade (tarefas), Estágio, participação em sala de aula, frequência, grupos de estudo, solidariedade no estudo (nivelamento), empenho pessoal, ...
- i) Registro do Processo: Elaboração da crônica diária e da memória, organização dos arquivos (histórico), resgate da etapa anterior. Além disto, na EAP: sistematização e relatórios.
- j) Valor Per capita: Ver se o valor repassado corresponde à demanda da Empresa dos Alunos (este ponto não vai no relatório da Empresa dos Alunos).

Passos da auditoria

- a) Reunião com a direção de cada Empresa para acertar: o processo (como a auditoria será feita); os horários; o que a Empresa deve preparar; a ordem de passar nos setores. Os auditores devem cobrar os relatórios da Empresa de Assessoria Pedagógica e da Escola.
- b) Passos da auditoria nas três Empresas: Leitura da auditoria anterior e da resposta formal da Empresa dos Alunos e conferir se fizeram os encaminhamentos; Leitura dos relatórios da EAP e Escola; Visitas aos setores; Conversas pessoais (alunos, membros da EAP, -..); Conversar com os professores, monitores (eles tem uma leitura própria do processo e revelam aspectos que, às

vezes, nós não vemos); Acompanhamento das reuniões das instâncias; Acompanhamento das atividades (mística etc)

c) Elaboração dos três relatórios: Relatório da auditoria na Empresa dos Alunos (5 vias): Empresa dos Alunos, EAP, Escola, ITERRA e CONCRAB; Relatório da auditoria na EAP (4 vias): EAP, Escola, ITERRA e CONCRAB- Relatório da auditoria no ITERRA (3 vias): Escola, ITERRA, CONCRAB.

d) Apresentação dos Relatórios respectivos a cada Empresa: Um dos auditores deve fazer, em uma Assembléia, uma leitura comentada do relatório; Definição de um prazo para a resposta formal da Empresa (constar no relatório); Entregar, solenemente, o relatório para a Direção da Empresa. (PPCTAC, 1995, p. 39)

Essa atividade de auditoria requer uma fina sintonia entre a escola, a equipe de assessoria pedagógica e os membros indicados para realizarem a auditoria. Os membros da auditoria precisam ter profundo conhecimento sobre os objetivos do curso e das metas a serem atingidas a cada etapa de sua realização.

Assim como sugere a proposta pedagógica, seria importante que ao menos um membro da equipe de auditoria permanecesse acompanhando o processo de auditoria até a conclusão de uma turma, possibilitando uma avaliação do avanço da turma e do curso.

A prática da auditoria revela que, apesar do MST apostar na auto-gestão da escola e dos cursos, prefere que seja feito um acompanhamento externo por membros do movimento de extrema confiança e que podem vir a provocar alterações no processo em desenvolvimento.

Devido à avaliação do funcionamento das etapas e das turmas até 2000, o MST resolveu superar a autogestão dos alunos e investir na co-gestão.

3.3. Análise do funcionamento na atualidade

No dia a dia do curso TAC acabam surgindo várias terminologias internas que são específicas dos participantes. É difícil para quem é de fora entender algumas posições ou mesmo diálogos que são mantidos.

Certos termos como TE, TC, CAP, TL, VL, TT, NB, formatura³⁷, etc. que são siglas e vocábulos a serem apreendidos e exigidos no curso, deixam os estranhos atordoados sem dominar totalmente a mensagem ou mensagens que estão sendo transmitidas.

Às vezes as terminologias são de cunho ideológico para se diferenciarem tanto no tratamento, nos relacionamentos das pessoas envolvidas no processo de formação, até mesmo para se diferenciarem de outros cursos técnicos.

A palavra aluno, por exemplo, não é muito aceita. Pois, em sua origem, quer dizer “*sem luz*”. O termo usado e considerado mais adequado para os participantes é educando. Professor também não é muito praticada, pois acreditam que todos os membros da equipe de formação do curso são “companheiros do MST e das causas do povo”. Portanto, o termo mais usado é educador.

Outras características que pôde-se assimilar são de que há um movimento de avaliação e adequação permanente no curso. Mas estas são feitas seguindo as diretrizes gerais do MST e das Propostas Pedagógicas dos cursos e do Setor de Educação do MST e da CONCRAB.

A proposta pedagógica de 1995 prevê a constituição de uma empresa a ser autogerida pelos alunos. No entanto, atualmente a escola adota o sistema de co-gestão. Isso revela que as expectativas de total autonomia no processo de administração da escola pelos educandos e o andamento do curso não está sendo atingido.

Para Moacir Vilela está é a mudança mais significativa do curso atualmente. Esse método da auto-gestão encontrou dificuldades com a existência de várias empresas dos alunos ao mesmo tempo. Hoje existe uma única empresa que é o ITERRA, onde os professores, alunos e

³⁷ TE – Tempo Escola; TC – Tempo Comunidade; CAP – Coletivo de Acompanhamento Pedagógico; - TL - Tempo Leitura; - TT – Tempos Trabalho; NB – Núcleo de Base. A **formatura** é o momento após o café da manhã e antecede as aulas. É uma espécie de chamada dos grupos de alunos, uma composição do “batalhão” para cantarem o Hino do MST e realizarem a mística e outros rituais que visam afirmar o compromisso dos educandos com as lutas do MST e com as atividades a serem desempenhadas no dia e em suas comunidades de origem. Essa atividade específica faz com que o funcionamento do curso mais se assemelhe ao mesmo tempo a um **exército** e, por outro,

funcionários participam. Segundo Vilela “a turma do TAC participa de uma empresa, que é o ITERRA. Não é mais um sistema de auto-gestão, mas de co-gestão. “Essa foi a grande modificação do TAC. Porque os alunos não têm mais autonomia para gerir todos os aspectos da educação, eles têm que partilhar essa gestão com outros setores, com outras turmas que estão aqui presentes e também com a estrutura organizativa da escola.”

Ao iniciarem o curso a cada nova etapa, os alunos são convidados a participarem da equipe pedagógica que administra os cursos oferecidos pelo ITERRA. Mas nem todos ingressam nessa equipe. Alguns elementos são escolhidos no interior dos seus Núcleos de Base.

Então, ao invés de terem que se organizar para a constituição de uma empresa da turma que inicia o curso, os alunos integram-se em uma empresa única já existente para administrar os cursos em andamento, constituindo-se um processo de co-gestão.

Para Moacir Vilela “a forma anterior era mais radical, as pessoas tinham que reinventar a roda. O processo era esse. Agora é um pouco mais matizado. A forma de fazer a roda a gente já tem aqui e as pessoas podem ir lá consultar....Mas uma boa parte os alunos tem que descobrir. A gente não entrega tudo pronto.”

Em relação às mudanças da auto-gestão estimulada no início da proposta do curso TAC para o sistema de co-gestão, Kolling afirma que “hoje tu tens um código genético de co-gestão e os alunos entram em uma engrenagem que tá em andamento. Não dá para dizer que facilitou. Eles entram em um trem que tá andando. Eles chegam aqui e em alguns dias têm que se enquadrar. Mas ao mesmo tempo que eles se enquadram, eles são os condutores. É um processo que continua exigindo a atuação firme dos educandos e também da escola como um todo.”

Essa diferenciação no gerenciamento da Escola Josué de Castro revela, em certa medida, um salto na formação dos alunos. Esse sistema possibilita que os alunos aprendam com as experiências anteriores de outras turmas e demais alunos de outras etapas e também cursos que estiveram e estão acontecendo no ITERRA.

Quanto ao currículo, percebe-se que a cada turma e às vezes a cada etapa, novas propostas são formuladas e provocam alterações na grade curricular, adequando-se às novas características dos alunos e também após as avaliações feitas pela equipe pedagógica do curso TAC.

Isso revela que a proposta serve de base, horizonte, norte a ser seguido. Mas a história

demonstra que algumas alterações são necessárias para atender às demandas contemporâneas tanto dos alunos quanto do MST como um todo.

Os alunos que ingressam no curso atualmente têm a vantagem de já encontrarem uma estrutura que já foi avaliada e está em permanente avaliação. As práticas de avaliação são seguidas tanto pela coordenação da escola, pela equipe pedagógica, pelos professores e pelos alunos.

Essa reflexão acumulada sobre a experiência do curso TAC permite que algumas das práticas sofram mudanças para melhorá-lo e também facilita ao Movimento Sem Terra atingir os objetivos gerais da formação de seus quadros, conforme evidencia-se no próximo capítulo e na conclusão.

Os recursos para a manutenção dos cursos do ITERRA são provenientes de várias fontes. São mantidos com auxílio da CONCRAB, das cooperativas locais, regionais e estaduais, das Secretarias Estaduais do MST, do Governo Federal através do PRONERA (em 1999 e 2000), de projetos Estaduais, de auxílio internacional e ajuda familiar de cada educando. Todos os recursos são administrados pelo ITERRA, que é a mantenedora dos cursos. Torna-se difícil determinar com certeza os graus de participação financeira de cada entidade e órgão.

A disciplina é um fator muito importante para os responsáveis pelo curso. Essa preocupação com a disciplina é levada a sério em todas as atividades da escola. Desde o horário de acordar, tomar café da manhã, participar da mística, da formatura e início das aulas, até o horário de dormir. Durante o dia todos têm tarefas a desempenhar. Os horários livres são preenchidos em muitos casos para a preparação de outras atividades previstas posteriormente.

Geraldinho explica que o papel da disciplina é uma forma de contribuir com a adaptação dos educandos ao sistema de trabalho do curso:

“Lá no curso, ela é muito rígida, na primeira etapa, no primeiro impacto. Depois isso vai mudando um pouco de acordo com as etapas, porque dentro da necessidade a pessoa percebe que precisa chegar na hora certa na reunião, precisa cumprir os horários direito. Na primeira etapa é rígida mesmo, pois precisa cumprir horários, se não cumpre, há todo um processo de avaliação no setor que ela trabalha. Todo um processo. “Você não fez isso, deveria ter feito.” Tem todo esse processo de avaliação na primeira etapa, na segunda em diante a pessoa vai adquirindo essa necessidade de responsabilidade, de pessoa cumprir. A primeira etapa dá um choque e percebe a necessidade de cumprir regras. Se você trabalha, chega atrasado, perde o ônibus, se vai para o serviço, daí a necessidade do trabalho.”

Esse rigor pela disciplina contribui para que seja levado a sério o sistema de internato que a escola adota. Quando os alunos têm oportunidade de sair da escola, seja no horário de almoço

ou à noite após cumprir com as obrigações em seus Núcleos de Base, suas tarefas, e às vezes aulas, alguns deles saem para um passeio por Veranópolis.

Alguns aproveitam para comprar cigarros, conhecer pessoas, dar um pulo ao bar. No bar encontram mesas de bilhar ou “sinuca”, a liberdade de falar um pouco sobre outros assuntos que não têm relação com o curso, lembrar de casa e arrumar um parceiro ou parceira para um namoro.

Aos finais de semana certo número gosta de beber. O vinho da região é uma das preleções em dias de frio. E que frio! Em dias de calor a cerveja é a mais tomada. Mas nem sempre foi tão fácil andar por Veranópolis.

Há casos de alunos que foram abordados, revistados e interrogados por policiais de Veranópolis, principalmente no início de funcionamento dos cursos no local.

Do mesmo modo, não são em todos os ambientes que se pode encontrar alunos da Escola Josué de Castro.

Nas duas visitas à Veranópolis realizadas nesta pesquisa, uma em janeiro de 1999 e outra em junho de 2000, pôde-se notar que só os bares mais “populares” é que recebem os alunos.

Esses bares atendem a trabalhadores pobres do município e têm uma estrutura mais simples em relação à restaurantes, lanchonetes ou “lancheterias” e padarias que são freqüentadas pela população em geral e pelos turistas que a cidade atrai.

Há até um termo utilizado por alguns na cidade e descoberto por membros da escola que é “segundinha” para determinar os estratos sociais desfavorecidos do município e que freqüentam os mesmos ambientes que os alunos.

Apesar dessa estratificação e certo preconceito que os alunos ainda enfrentam, alguns me revelaram que no início era bem pior. Agora já saem à noite e procuram se inserir fazendo amizades com certos membros da localidade.

Em um vídeo elaborado por Antonio Claudio Moreira Costa acerca do curso magistério (1999), que funciona na mesma escola do TAC, como parte da defesa de sua dissertação de mestrado em educação, pode-se perceber que até em celebrações da igreja católica local os alunos estão se envolvendo em algumas ocasiões.

Os alunos em geral revelaram em seus discursos forte grau de disciplina e um sentimento de compromisso para com as diretrizes do MST. Muitos deles repetidas vezes tocaram no termo

“pertença”³⁸. Tal sentimento envolve o reconhecimento e consciência de cada militante em formação de que deve doar-se e dedicar-se ao máximo em seus estudos e militância no interior do MST. O pertencer ao MST significa um compromisso muito importante para eles de modo geral. A sua dedicação e prontidão seriam a resposta esperada por toda a sua comunidade local e também pelos membros da coordenação da Escola, da CONCRAB e do MST.

Segundo comentário de Gohn a esta dissertação, “esta categoria é de origem marxista, o que prova o “mix” da pedagogia do curso. No controle é ortodoxa, mas na motivação e estimulação aproxima-se das teorias clássicas norte-americanas.”

No início da formação no curso TAC esse sentimento de pertença está começando a ser trabalhado. Aqueles que já se encontram em etapas posteriores consideram em suas falas que estes novatos ainda não estão levando a sério os estudos e a disciplina que o curso TAC e o MST requerem.

Os enfoques que a equipe responsável pelo curso TAC lhe imprimem procuram atender às demandas do MST para a formação de quadros militantes e técnicos abertos às necessidades da estrutura do próprio Movimento.

Questionado sobre esse sentimento, Geraldinho explica da seguinte maneira:

“O ser humano faz aquilo que gosta. Só se precisar de dinheiro para viver você faz o que não gosta e acaba se estressando, porque não gosta, não é o que você quer, é a sua necessidade. O MST pode ser assim, você não é do MST por necessidade. É porque você precisa, é do MST porque você quer ser um militante, tem vontade de fazer a Reforma Agrária, de transformar a sociedade, então você tem que gostar, senão não faz. O curso cria este espaço de você aprender a gostar, daí entra a mística e todo esse negócio da própria, da própria disciplina, de você aprender a gostar e respeitar, daí entra esse sentimento de pertença ao MST. Isso pode acabar com o tempo, por isso tem pessoas que acabam deixando e vão cuidar da vida particular, perdem o sentimento de pertença. Isso se constrói e senão cultivar com o tempo acaba se perdendo. Às vezes sai e vai fazer outra coisa, totalmente contrária ao que seguia no movimento.”

Os objetivos atuais são revelados na fala de Vilela, coordenador político do curso junto à CONCRAB. Segundo Vilela “espera-se que o formando se integre à comunidade dele ou uma comunidade semelhante. Uma parte de alunos acabam indo militar ou atuar em outros Estados e isso é estimulado. A gente acha saudável isso, até porque o Movimento só cresceu porque ele foi

³⁸ O sentimento de pertença é muito arraigado nos discursos dos jovens militantes do MST. Tais militantes adquirem uma postura muito severa em relação a este sentimento e são visíveis alguns exageros esperados com esse nível de entrega às causas do MST a ponto de tais militantes encontrarem muitas dificuldades de realizarem a crítica de suas próprias tarefas e posições políticas. Isso pode engessar, endurecer as personalidades e prejudicar o relacionamento entre as pessoas.

capaz de transferir quadros. Então, a expectativa nossa é essa: que uma boa parte vá assumir tarefas em outros Estados junto aos assentamentos, junto à frente de massa, junto ao SCA e outra parte, que já está mais estabilizada, que tem uma expectativa de vida, então, que eles reforcem a comunidade deles. Essa é a expectativa.”

Vilela afirma que “há uma grande porcentagem dos ex-alunos militando no Movimento, integrados, mas nas várias funções. Eles não ficaram só na parte administrativa. Tem muita gente no setor de formação, no setor de frente de massa e uma boa parte no setor das cooperativas como administradores. Tem uma porcentagem deles que acaba seguindo outros rumos e isso é mais ou menos natural. Há uma dificuldade muito grande de segurar os jovens nos assentamentos. Mas isso não é por causa do TAC. É em geral isso. A vida na agricultura é muito difícil. Então, há uma tendência do jovem querer buscar uma saída fora. Nós temos que lutar contra isso, porque senão vão ficando no campo só os velhos e crianças e a mão-de-obra que a gente vai se empenhando em formar acaba saindo fora, o que enfraquece a agricultura. Esse é um grande debate, discussão: como criar alternativas para os jovens na agricultura? Não acredito que tenha uma resposta única, não...”

Na fala de Miranda, um aluno que está concluindo o curso TAC e que estava responsável politicamente pela etapa preparatória da sétima turma, a expressão mais forte é a de que visam formar “lutadores do povo”.

Para Edgard Kolling o acampamento é a origem de toda a metodologia de educação do MST. Nesse estágio de acampamento surgem as propostas e práticas de autogestão, coletivização, cooperação, formação e capacitação de militantes do MST. Segundo esse raciocínio, os avanços da proposta de formação de quadros através de cursos de nível médio e superior não devem deixar de lado as metodologias utilizadas e desenvolvidas no interior de acampamentos do MST, mas pelo contrário, a partir delas enriquecê-las.

Outro fator relevante é a mística³⁹. Esse assunto já foi muito abordado por muitos dos pesquisadores que se interessaram pelo estudo do MST. Sem dar maior ênfase ao referido tema,

³⁹ A mística é considerada a força que anima os militantes. A influência da igreja católica é muito forte em muitos aspectos da constituição do MST e a mística é uma dessas contribuições. Através dos símbolos tenta-se resgatar certos valores que consideram importantes tanto para a organização quanto para a formação do caráter dos indivíduos. A respeito da mística no interior do MST vide: GAIGER, Luiz Inácio Germany. *Culture, religion et praxis socio-politique: La pastorale de libération et le Mouvement des Travailleurs Rurax Sans-terre au Sud du Brésil*. Tese de doutorado em Sociologia. Université Catholique de Louvain, 1991.

pode-se dizer que a mística envolve toda as etapas de formação dos educandos e todo o seu dia-a-dia no curso TAC. Os símbolos, as bandeiras, os instrumentos de trabalho, faixas, cartazes, teatralizações, performances estão presentes em quase todas as atividades na escola.

O MST também se preocupa em esclarecer o que se busca com a realização e incentivo da mística em suas atividades. Para tanto tem elaborado documentos abordando o assunto e oferece cursos de como utilizar-se melhor desse recurso no dia-a-dia da militância. Mas, mais do que falar sobre, escrever sobre, pratica-se.

Sobre o papel da mística no curso TAC Geraldinho afirma o seguinte:

“Lá a gente todos os dias, principalmente na 1ª etapa, cantava o hino do MST cedo, tinha a parte que chamava formatura, cada setor era responsável de preparar uma mística no início do dia. Tinha um período do curso que discutia a mística, geralmente era o Edgard⁴⁰ que ia fazer isso e levava o violão, falava da importância da mística dentro do curso e dentro do MST.”

Sobre a origem religiosa da mística afirma:

“É começou dentro da igreja e depois ganhou objetivos do MST: Reforma Agrária, a própria transformação social, todo o estudo dos educadores e lutadores do MST como Che, dentro do MST são muito fortes, outros pensadores, Mao Tsé Tung, todo um estreitamento não só no TAC, em todos os curso de formação política. Conhecer estas figuras e saber o que fizeram, o que servem para nossa luta para sua própria formação de identidade”.

Quanto ao objetivo do uso dessa mística no curso:

“É fortalecer os alunos a conhecer o MST e criar gosto pelo que tá fazendo ali. Na verdade é criar gosto. A mística é o motor do curso. É o que faz a animação da pessoa ficar longe de tudo 75 dias, das famílias, do local onde mora. Tem que criar espaço para o esporte, lazer, a pessoa se sentir bem e tomar gosto. A pessoa só faz o que está animada a fazer. Não adianta a pessoa ir para o curso e não querer estar lá, a pessoa não quer tá lá tem que vir embora, a pessoa tem que ter gosto.”

Segundo Poker (1999), “os núcleos, que se batizam com nomes de pessoas significativas ao Movimento – Che Guevara é o nome mais disputado –, revezam-se diariamente no planejamento da mística, celebrada toda manhã, ocasião em que ocorre a **formatura**. Logo depois do café, sob a condução de um integrante do setor de formação, e antes da mística, os alunos entram numa sala determinada e se posicionam **formando filas**. Daí porque o nome de **formatura**. Esse é o momento em que os participantes, adultos e crianças, conferem eventuais ausências, anunciam presenças, informam sobre eventos etc.”

Continuando a descrição nas palavras de Poker, “tão logo acaba o ritual da formatura, as fileiras de alunos se agrupam num grande círculo. É o momento da mística no qual, através de

⁴⁰ Aqui o militante refere-se à Edgard Kolling, membro do Coletivo Nacional de Educação do MST, que também

encenações e músicas, o núcleo encarregado do dia aborda um tema de importância para o Movimento: a luta pela terra, a cooperação no trabalho, o valor da participação, a igualdade de direitos, justiça social, entre outros. A mística termina com todos cantando o hino do Movimento.”

Na tentativa de explicar a significação profunda da mística na vida das pessoas e a utilização que o MST faz dessa dimensão subjetiva e ao mesmo tempo tão enraizada na vida cotidiana dos indivíduos, o autor procura refletir recorrendo às origens desse ritual.

Poker afirma que “apesar de acontecer logo pela manhã, o momento da mística pode ser considerado uma parte apoteótica do dia para os alunos do ITERRA. Muito embora os organizadores diários não confirmem a afirmação, os temas abordados e suas respectivas formas na mística, parecem querer lembrar a todos os presentes as suas origens, algo como uma cerimônia necessária, e constante, de renovação da identidade de integrantes do MST, mencionando ora mais, ora menos explicitamente, os lugares e as obrigações para os quais todos retornarão, tão logo termine a etapa do Tempo Escola.”

Nas páginas 132-135 de sua tese Poker aborda a mística reportando-se à relação do MST e Igreja Católica: “Cabe aqui fazer um parêntese para esclarecer as razões da prática e do cultivo da mística na escola do ITERRA. Não se sabe ao certo quando o MST adotou a mística como ritual sistemático nas ocasiões de encontro. Mas sabe-se que o ritual já era adotado como parte do método de atuação, pelos agentes da CPT, ambiente do qual vieram a maior parte dos militantes do Movimento.”

O MST também procura refletir sobre essa prática, conforme revela-se em alguns de seus documentos, podendo-se citar Leonardo Boff e Ranulfo Peloso como contribuintes dessa reflexão. As obras de tais autores são: “*A mística*” de Leonardo Boff publicada no **Jornal Sem Terra**, em maio de 1993 e “*A força que anima os militantes*” de Ranulfo Peloso, publicada pelo MST em 1994, citados por Poker.

Segundo Poker, “mais preocupado em definir o conceito de *mística*, Boff buscou as referências em Max Weber e Pierre Bourdieu, aproveitando “quando analisam a política como profissão e arte e discutem a importância dos atores carismáticos na transformação da sociedade”, sem esquecer de relacionar a atuação carismática com a problemática da *luta de classes*. Para o

referido autor, então, mística “significa o conjunto das significações profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudanças ou que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança ante os fracassos históricos”. Enfim, a mística é o momento de manifestação dos visionários que mantém a sociedade em movimento, a demonstração de um “anti-poder que se opõe ao poder dominante”, a “recusa a aceitar a situação dada”, um instante de geração “de energia orientada para a construção de um futuro melhor”. (Boff apud Poker, 1999)

No texto de Peloso, segundo Poker, “o enfoque é um tanto diferente. O autor não se preocupa em definir o conceito, esforçando-se mais em construir argumentos para comprovar a utilidade da mística e de seu valor, importância essa que não se restringe à vida do militante sem-terra, nos assentamentos e acampamentos, mas podendo ser usada como eficiente estratégia de *marketing* do Movimento com o público externo, no processo de conquista de novos adeptos.” (Peloso apud Poker, 1999)

De acordo com o autor, “Peloso considera ser a mística uma “realidade que mais se vive do que se fala sobre ela”, ou o “sabor que junta o pensamento a ação e a emoção (sic)”. Através da mística, os militantes podem revelar o entusiasmo com as inovações construídas no Movimento – a *cooperação no trabalho*, que faz nascer o *Homem Novo* e a *Mulher Nova*. Mais do que uma ideologia, a mística pode ser entendida então como o conjunto de valores que deve ser cultivado pelos integrantes do Movimento, a expressão da identidade e da cultura própria que caracterizam e distinguem um membro do MST.”

Continuando, Poker alega que “dessa forma, segundo Peloso, a mística se manifesta (ou deve se manifestar) nas diferentes ocasiões presentes no cotidiano do sem-terra, com ênfase no momento de promover mobilizações, sendo este uso justificado pelas seguintes razões:

Cada mobilização tem que ter visual: cores, gestos, vibrações, símbolos. Pode ser de protesto, de reivindicação, de solidariedade e de celebração.

A mobilização tem que ter volume e tem que atrair. Porque sua finalidade é mostrar a força da união, pressionar na busca de direitos e conseguir outros parceiros. Se for mal organizada ou mal apresentada, não vão (sic) transmitir nossas mensagens nem nossas propostas. Os fatos marcantes ninguém nunca esquece.” (Peloso apud Poker, 1999)

O autor revela ainda que “além disso, ressalta Peloso que a mística precisa refletir o “zelo ao cumprir cada tarefa”, sendo este mais um dos atributos que o militante deve possuir, para que possa ser diferenciado das pessoas comuns, constituindo-se num exemplo vivo da causa que acredita. Esta *mística permanente e cotidiana* do militante, cuja expressão não se limita aos

momentos rituais, exige que ele faça “os trabalhos com dedicação, dentro das orientações coletivas, evitando se escorar nos outros e combatendo a improvisação e a idéia de competição”.(Peloso apud Poker, 1999)

Poker afirma que “para os militantes do MST, o significado da mística relaciona-se mais com um momento de exteriorização de valores, para fins de convencimento de outros e de si mesmos, sobre a legitimidade da própria causa: a celebração da ideologia do Movimento. A despeito da contribuição dos teóricos, talvez seja esta a definição que melhor explica tudo que acontece no momento da mística, na forma como realizada no ITERRA, podendo ser igualmente observada em outros eventos, que envolvem a participação de militantes do Movimento.” (Poker, 1999)

Mas, defende Poker, “é no ITERRA que melhor se pode notar os resultados pedagógicos do cultivo da mística, que não se restringem à prática de inculcação ideológica das referências do MST nos alunos dos cursos. Constituindo-se numa atividade que não envolve somente a expressão artística, abarcando o conjunto de referências conceituais do Movimento, que o militante deve possuir, a responsabilidade da organização da mística se alterna democraticamente entre todos os alunos.”

Para Poker “a mística diária proporciona, assim, o desenvolvimento individual gradativo das habilidades e aptidões necessárias à sua realização. Por causa da responsabilidade da mística, os alunos do ITERRA aperfeiçoam a criatividade inventando temas a serem encenados, escrevendo roteiros de pequenas peças, compondo ou interpretando músicas, aprendendo a representar, a dançar e a utilizar todas as formas de expressão necessárias à comunicação. Para uma parte considerável dos alunos, compreensivelmente, a organização da mística é vista como uma das mais penosas tarefas a serem executadas durante as etapas do Tempo Escola.” (Poker, 1999)

Após a conclusão da mística, “todos se encaminham para seus afazeres cotidianos, individuais e coletivos, conforme programados pelos cursos e setores de cada um. Alguns dirigem-se para a sala de aula, outros vão para o laticínio etc. E assim passam os dias e as etapas do Tempo Escola das turmas.” (Poker, 1999)

A equipe pedagógica que me recebeu em junho de 2000 era composta em sua maioria por jovens militantes que já concluíram ou estavam por concluir o curso TAC e o curso Magistério.

Essa característica parece atender aos objetivos gerais do MST com relação aos cursos de formação. Ao menos no que se refere à capacidade de administrar e gerenciar tanto estruturas do MST quanto situações de capacitação e a de formar novos quadros militantes.

Um deles já possuía um tempo de militância junto ao setor de formação do MST em Estados do Norte e do Nordeste e já se envolveu em cursos massivos de formação de jovens. Por essas características, mesmo sendo ingressante do curso TAC, foi chamado a compor a equipe pedagógica responsável por sua turma na etapa preparatória.

No momento da visita de 2000 a coordenadora geral da Escola Josué de Castro também era uma aluna do MST. Estava cursando Pedagogia em IJUI – RS. Outra característica interessante da equipe que me recepcionou. Esse curso superior de pedagogia em IJUI é oferecido nos mesmos moldes do cursos TAC e Magistério, resultado de uma parceria entre MST e a universidade.

Os alunos visitados em junho de 2000 possuem o primeiro grau, em sua maioria. No entanto, há casos de alunos que não possuem nem o antigo primário. Para resolver esses problemas de escolaridade e de conhecimentos que o curso necessita, os alunos de escolaridade incompleta recebem aulas de reforço e orientação para concluírem seus estudos.

O sistema de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade passará por mudanças nas próximas turmas. Antes era composto por 150 dias, metade na escola e metade nas comunidades originárias ou onde o MST designasse. Agora prevê-se um período de 180 dias, 90 na escola e 90 nas comunidades.

A Escola Josué de Castro está aos poucos tomando mais e mais espaço no Seminário São José dos Freis Capuchinhos. Mas terá que disputar espaço com escolas particulares que também se instalaram no prédio. Isso pode ser um entrave para expansão de cursos no futuro como os responsáveis pretendem.

Ao analisar-se o trabalho de Cerioli (1997), pode-se verificar que algumas alterações no curso TAC já ocorriam em 1997. O autor levanta algumas questões relativas aos resultados do curso que parecem ser interessantes. Uma delas é que todos os egressos estavam inseridos em atividades do MST. Um grande número estava envolvido em atividades do setor de produção, ou seja o SCA – Sistema Cooperativo dos Assentados.

Este elemento de inserção em atividades do MST revela que o grande objetivo geral do Movimento, *formar quadros militantes*, parece ter sido atingido. Porém no que se refere às expectativas de *capacitação* para resolver os problemas das cooperativas e outras empresas dos assentamentos, os egressos não obtiveram o desempenho necessário. Cerioli afirma que as cooperativas avançaram mais que o curso TAC nas questões referentes à cooperação, à administração.

No capítulo 4, ao abordar-se a prática de um dos técnicos militantes, pode-se verificar que nem sempre a reflexão das características da realidade encontrada, enfrentada pelos educandos estão contempladas no Tempos Escola quando retornam para o curso.

Vilela considera que a escola Josué de Castro não é uma escola normal. “O processo de ensino/aprendizagem é muito dinâmico e muito descontinuado, sempre sendo refeito, reiniciado. Não se pode dizer que é uma escola estável. Depende da dinâmica que se imprime a cada momento. Tem momentos que são muito positivos. Tem momentos que são mais críticos, precisa de intervenção mais direta, precisa às vezes de intervenção externa para pôr a coisa no eixo...Têm turmas que avançam e depois recuam de uma etapa para outra. Mas nosso objetivo não é a escola. Nosso objetivo é o que vai acontecer depois que o aluno sair da escola. Nós não estamos buscando uma escola estável. Ela está na dinâmica do processo. Se o processo avançar bem lá fora, a tendência é que a escola avance junto.”

Numa realidade globalizada, os movimentos sociais devem estar atentos para as exigências do mercado e da sociedade. E o caminho encontrado pelo MST para manter seus membros bem informados e em sintonia com as inovações tecnológicas, contextualizados com as questões econômicas e políticas, foi desenvolver a educação permanente de parte de seus membros. Mas a educação no meio rural é uma carência grave. O enorme índice de analfabetismo e as exigências do capitalismo forçam os movimentos sociais a aplicarem esforços para superarem as dificuldades referentes à educação.

Entretanto, os cursos de formação desenvolvidos junto aos sem - terra não são apenas para a formação política. A capacitação técnica é outro ponto relevante. Nessa, há reelaboração de saberes em que a experiência passada é confrontada com as necessidades do presente, relacionadas com o planejamento, gestão e controle da produção sob os moldes coletivistas.

Segundo comentários de Gohn a esta dissertação, cabe realizar-se um questionamento

sobre as expectativas do curso TAC: ao desenvolver-se habilidades entre os educandos do curso, o MST não estaria seguindo os preceitos da cartilha neo-liberal impostas pelas reformas na educação na atualidade?

Não é só uma questão de estar em sintonia com a realidade, mas sim de estimular a formação de quadros profissionais que provenham do interior do próprio MST. O conhecimento desenvolvido no curso TAC, relacionado concretamente às práticas dos trabalhadores assentados, é de suma importância nas alterações de situações precárias, obstáculos e entraves que essas pessoas enfrentam na realidade da reforma agrária no Brasil.

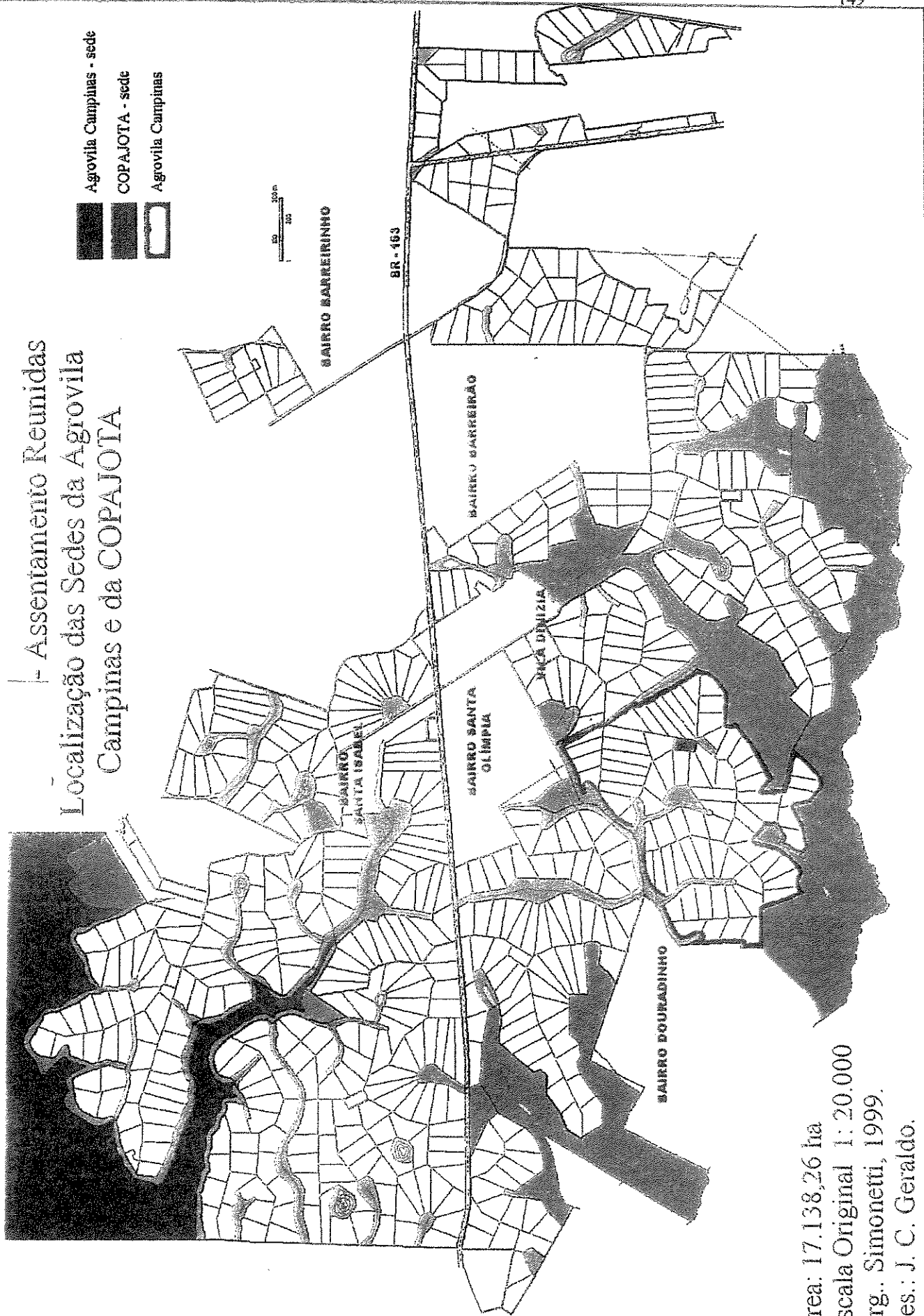
Essa educação pode ser entendida como sendo uma resposta do MST às necessidades que a organização foi encontrando durante o processo de luta pela reforma agrária e pela viabilização dos assentamentos conquistados. Enquanto os assentados não tiverem um quadro qualificado para atender às necessidades educacionais, econômicas, administrativas e outras que exijam um certo nível de conhecimento técnico ou mais aprimorado e atualizado, terão muitos problemas para avançar na organização da luta e sucesso da reforma agrária. Por isso, o MST tem investido muito na educação e qualificação de seus membros.

Contextualizando as tendências atuais de incentivo à educação às exigências de qualificação que o mercado global requer, o investimento que o MST tem realizado para a formação de quadros técnicos em seu interior pode se revelar em um esforço de proporcionar uma formação adequada à realidade dos assentados pertencentes ao movimento social e também visando uma inserção no mercado competitivo de modo mais satisfatório.

Enquanto tem-se imposto aos trabalhadores urbanos uma qualificação que atenda às necessidades de competitividade e produtividade gratificadoras aos capitalistas, empresários, o movimento social procura incentivar e realizar uma formação técnica que não esteja atrelada a mesma lógica da exclusão e da precarização dos empregos e da vida, ao menos são essas as impressões parciais.

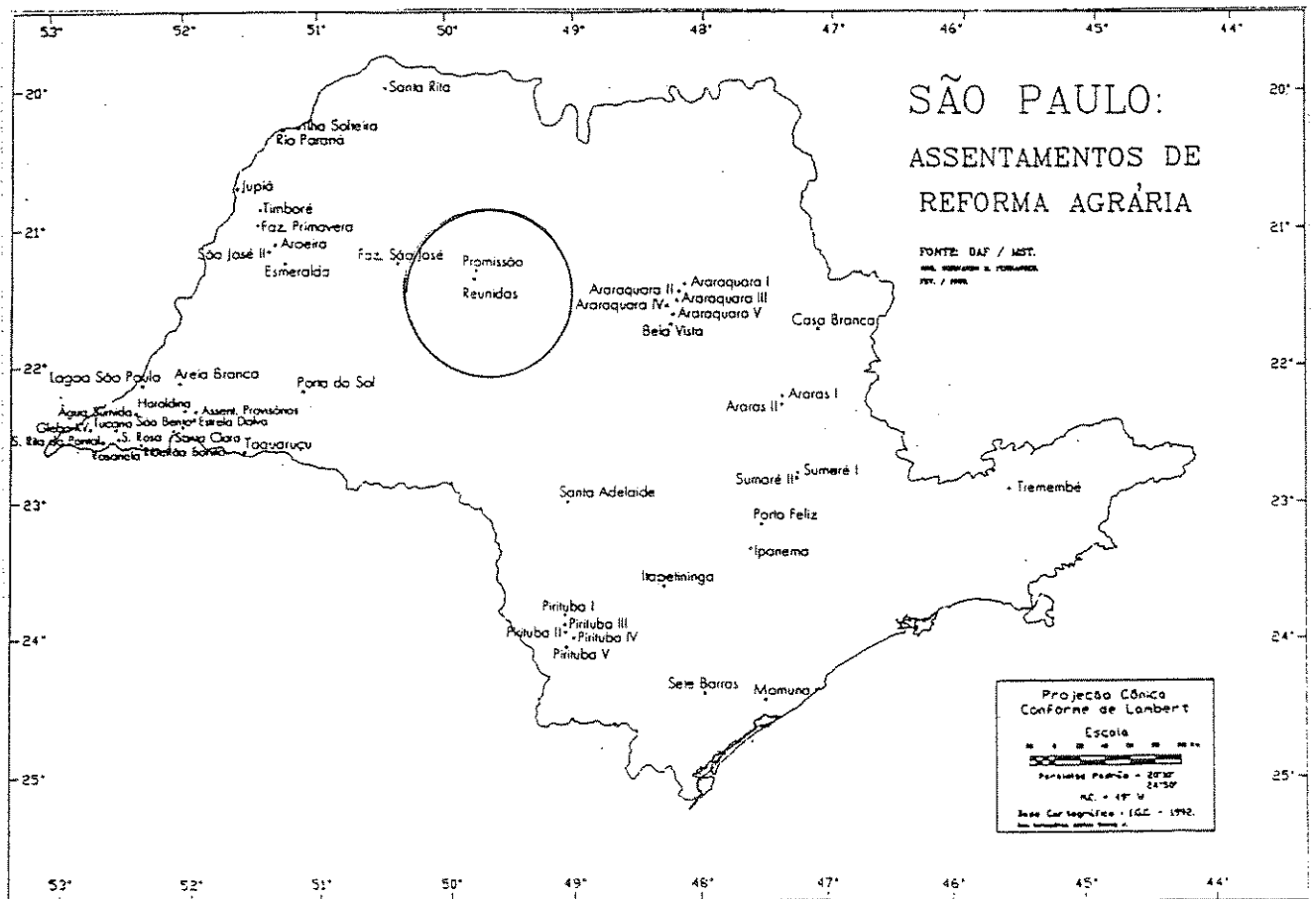
Assentamento Reunidas

Localização das Sedes da Agrovila Campinas e da COPAJOTA



Área: 17.138,26 ha
 Escala Original 1: 20.000
 Org.: Simonetti, 1999.
 Des.: J. C. Geraldo.

Assentamentos no Estado de São Paulo



Fernandes, 1996.

Capítulo IV - Problematização de uma prática em Promissão

Na presente seção visa-se abordar a participação de técnicos em Administração de Cooperativas do MST em empreendimentos coletivistas no Assentamento Fazenda Reunidas de Promissão-SP, ou seja, nas cooperativas instaladas em uma comunidade específica, envolvendo a Cooperativa de Produção Agropecuária Padre Josimo Tavares⁴¹ (COPAJOTA) e a Cooperativa Regional de Reforma Agrária de Promissão (COORAP). Além disso, visa-se analisar as impressões de um dos egressos sobre o curso TAC, bem como a avaliação dos assentados sobre este técnico da Comunidade Padre Josimo Tavares, da Agrovila de Campinas, no assentamento e na regional do MST de Promissão-SP.

Primeiramente, realiza-se um histórico da COPAJOTA e o investimento da cooperativa em formação de quadros. Na segunda parte, passa-se a descrever e analisar a atuação de um egresso do curso TAC.

4.1. O Assentamento Fazenda Reunidas de Promissão – SP e as formas cooperativas do MST

Esse assentamento é resultado da luta pela terra e as ocupações ocorridas em 1986 e 1987. É uma conquista da desapropriação das terras improdutivas para fim de assentamento rural de reforma agrária, estimulada pela ação dos trabalhadores da região.⁴²

Promissão está localizada no interior do Estado de São Paulo, na região da Alta Noroeste. As cidades maiores na região são Lins, São José do Rio Preto e Araçatuba.

O Município contava em 1980, segundo dados do IBGE, com uma população de 20.177 habitantes, sendo que 15.854 residiam na área urbana e 4.323 na área rural. (Borges, 1997, p. 200)

Segundo o IBGE, o município possuía 31.105 habitantes em 2000, sendo formado por uma população urbana de 25.635 habitantes e rural de 5470 habitantes. O número de eleitores do município em 1998 era de 21.201.

De acordo com Rosana Benuto da assessoria da prefeitura municipal de Promissão, o

⁴¹ Padre Josimo de Moraes Tavares é considerado o mártir da Reforma Agrária. Morreu em 1985 na região norte, atuando como membro da CPT (Comissão Pastoral da Terra) em defesa da desapropriação de terras de latifúndios para fins de assentamentos rurais.

⁴² A respeito desse assentamento, vide D'Aquino et al. (1994) e (1995); Borges (1997); Leandro (1997) e (2000); Poker (1994) e (1999); Simonetti (1999) e Melo (2001)

assentamento conta em 2002 com aproximadamente 4.000 pessoas, envolvendo as 637 famílias assentadas, divididas entre 10 agrovilas. Segundo D'Aquino et al. (1994) os lotes são em média de 15 hectares para cada família.

Tal assentamento compõe-se de 10 agrovilas em que estão assentadas 629 famílias, assim distribuídas: Agrovila dos "44" ou Lins 1 (101 famílias), Agrovila Central ou Lins 2 (98 famílias), Agrovila Birigüi ou Prainha (78 famílias), Agrovila de Campinas (74 famílias), Agrovila Cintra ou Promissão (31 famílias), Agrovila José Bonifácio (80 famílias), Agrovila de Penápolis ou Tietê (83 famílias), Agrovila do Trevo ou São Bento ou São Pedro (42 famílias), Agrovila São João ou Vila Dinízia (30 famílias) e Grupo dos "12" (12 famílias). Há ainda nessa região o Assentamento da CESP ou Comunidade Nossa Senhora Aparecida ou "Promissãozinha", com 8 famílias assentadas, totalizando 637 famílias assentadas no município de Promissão - SP, segundo dados do DAF (Departamento de Assentamentos Fundiários) - ITESP - Promissão - SP, de 11 de dezembro de 1997.

Apesar do número de lotes de reforma agrária, as famílias são bem mais que 637, pois houve dezenas de casamentos entre os filhos dos titulares dos lotes e outros escolheram amasiar-se ou só tiveram essa condição para morarem juntos. Por isso, conforme o cartório municipal, em 1997 o número de pessoas no assentamento já ultrapassava 3 mil. É muito comum encontrar-se mais de uma família morando em um mesmo lote ou sítio (como chamam alguns membros) do assentamento.

O atual assentamento Fazenda Reunidas é originário de um processo de luta pela terra que teve como agentes os trabalhadores sem terra da região de Promissão, Lins, São José do Rio Preto, Penápolis, José Bonifácio, Limeira, Campinas e outros.

Segundo documento elaborado pelo GLEP (Grupo Linense de Educação Popular) analisado por Borges (1997), o acampamento que daria origem ao assentamento era assim descrito: O acampamento dos trabalhadores rurais sem terra da BR 153 km 144 surgiu em novembro de 1986, com a vinda de 10 famílias que estavam acampadas em Cardoso (região de São José do Rio Preto). A partir da instalação das 10 famílias vindas de Cardoso para as margens da BR 153, vieram juntar-se a elas trabalhadores de Indaiatuba, Limeira, Ubarana e Promissão, perfazendo em 1986 um total de 45 famílias. (GLEP apud Borges, 1997, p.197)

Segundo documento do GLEP analisado por Borges (1997:198), os trabalhadores permaneceram 9 meses na beira da estrada passando as maiores dificuldades, mas sempre lutando

para que o INCRA conseguisse a imissão de posse para eles serem assentados na área. Inúmeras negociações foram realizadas com as autoridades competentes, mas nada foi resolvido. Até que, cansados de esperar, resolveram ocupar a área, mesmo com o número reduzido de trabalhadores. (GLEP apud Borges, 1997, p. 198)

Os trabalhadores ocuparam a área no dia 22 de agosto de 1987. São 45 famílias perfazendo um total de 180 pessoas (70 crianças e 110 adultos). Logo que os trabalhadores ocuparam a área, a família Ribas entrou com um pedido de despejo na justiça Federal. (GLEP apud Borges, 1997, p. 198)

As famílias permaneceram por mais alguns meses nesse impasse com a justiça e até estouro de bois provocados pelos jagunços dos proprietários da Fazenda tiveram que enfrentar. Mesmo assim, continuaram negociando com o INCRA e com a justiça Federal até conseguirem a desapropriação das terras para fins de reforma agrária. No entanto, uma das famílias desistiu de continuar o processo de luta e abandonou o acampamento.

É importante ressaltar que além desse grupo de 44 famílias organizadas em parte pelo GLEP, em parte pela ala progressista da igreja católica e outras entidades de apoio, houve um outro grupo que chegou à Fazenda Reunidas e acampou no dia 2 de novembro de 1987. Esse grupo de 350 famílias provenientes da região de Campinas - SP estava ligado ao MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

Segundo D'Aquino et al. (1994), diante das dificuldades encontradas, o grupo ficou reduzido a 105 famílias, desde outubro de 1992, assentadas definitivamente na Fazenda Reunidas e que constituem a Comunidade Padre Josimo Tavares. Dessas famílias, 40 formaram a COPAJOTA (Cooperativa de Produção Agropecuária Padre Josimo Tavares), morando na agrovila. O restante das famílias decidiu construir suas casas nos lotes individuais. (D'Aquino et. al., 1994, p.204)

Na composição do grupo da Comunidade Padre Josimo, “verificou-se que 100% deles nasceu no campo, vivenciou a condição camponesa, quer como camponeses ou filhos ou netos. Também vivenciaram o trabalho explorado/alienado na cidade ou no campo: 80% dos chefes de família estavam trabalhando em serviços urbanos no momento da organização da luta pela terra, em atividades ligadas à construção civil, metalurgia, cerâmicas, no comércio ou serviços.” (Simonetti, 1999, p.117)

Segundo Simonetti, “nas atividades ligadas ao campo, 17% eram bóia-frias e 3%

trabalhavam como camponeses/parceiros. As condições de inserção das famílias estudadas no mercado de trabalho na cidade apontam para diversas situações, quer de exclusão ou não. Para alguns, condições de trabalho instáveis, salários baixos e precária qualidade de vida, em alguns casos desemprego. Já outros, encontravam-se em trabalhos estáveis, quer como metalúrgicos, ou outros serviços na indústria, no setor de comércio ou na construção civil. Outros, trabalhavam como volantes na colheita da cana, algodão e laranja. Com relação as atividades que as informantes e esposas dos informantes exerciam na cidade, antes da luta pela terra, 40% delas não trabalhavam fora de casa. Entre as que trabalhavam, 31% eram empregadas domésticas e o restante dividia-se entre o corte da cana, colheita de laranja e o trabalho nas fábricas, comércio e setor de serviços.” (Simonetti, 1999, p.117)

Para a autora, esses dados evidenciam que, mesmo não exercendo atividade ligada ao campo no momento da organização da luta pela terra, ainda persistia nestes trabalhadores o desejo da terra. Um dos motivos era o fato de a sua trajetória de vida, estar ligada à terra em outros momentos de sua vida seja como filho ou neto de camponeses. Quanto à condição do trabalhador antes do assentamento, verificou-se que a maioria dos assentados, 80%, nunca foi proprietário da terra. Mais da metade desses assentados, 60%, trabalhou na terra como posseiro, arrendatário, meeiro, parceiro, assalariado etc.”(Simonetti, 1999, p.117)

Como havia, segundo Borges (1997), a perspectiva de que a Fazenda Reunidas possuía capacidade para assentar mais de 900 famílias, era de se esperar que os dois grupos se unissem na reivindicação pela desapropriação sem grandes confrontos. Mas não foi bem o que aconteceu.

O grupo pioneiro das 44 famílias não concordava que as terras fossem destinadas aos trabalhadores de outras regiões e de certo modo essa opinião também parece ter sido compartilhada pelos técnicos do INCRA e pela Justiça Estadual.

No entanto, após longas discussões, uma área suficiente para assentar as 44 famílias e muitas outras foi desapropriada, mas o grupo de Campinas ligado ao MST não foi contemplado, com o argumento que a área não era suficiente para contemplar as famílias organizadas pelo MST. Porém, havia um cadastro de famílias da região que seriam contempladas com um lote de Reforma Agrária.

Então, após alguns impasses, as famílias ligadas ao MST resolveram ocupar uma área diferente daquela que o INCRA estava desapropriando e lutaram pela desapropriação desta nova área também na Fazenda Reunidas. As famílias ligadas ao MST também conseguiram os lotes de

reforma agrária. Porém, muitas famílias desistiram no meio do caminho. O longo impasse até a liberação de lotes para todos os grupos envolvidos resultou em muitas desistências. Além do impasse judicial e político, as dificuldades de alimentação, pouso, saúde, higiene e educação desestimularam um grande grupo de famílias.

Esse conjunto de trabalhadores vivenciou vários modelos de atividades em grupo desde o período e acampamento.

O processo de ocupação de fazendas improdutivas e áreas devolutas, ou seja, pertencentes ao Estado, é muito penoso e desgastante para a maior parte dos trabalhadores que reivindicam a Reforma Agrária no país. No entanto, é no período de ocupação e de acampamento que revela-se um grande potencial coletivizador por parte das famílias que se encontram reivindicando a Reforma Agrária. Ocorre uma maior união entre os acampados tanto para suprir as necessidades básicas das pessoas acampadas como a alimentação, a saúde, a segurança do acampamento, bem como a discussão política que os movimentos sociais rurais realizam através de mini-cursos de formação política e de capacitação de suas novas lideranças. As assembléias gerais do acampamento e as discussões em grupos são momentos extremamente significativos para essas pessoas, mas principalmente para os movimentos sociais rurais a exemplo do MST, que organizou as famílias pertencentes à Agrovila de Campinas, onde se localiza a Comunidade Padre Josimo Tavares.

O MST impulsiona a aquisição de uma conscientização política por parte dos trabalhadores rurais sem terra através dos debates, assembléias, mini-cursos e congressos que realizam tanto no interior de seus acampamentos como nos espaços dos assentamentos.

No entanto, após a conquista dos lotes de assentamentos de Reforma Agrária, pode-se verificar uma diminuição nos sentimentos de coletivização dos trabalhadores. Não é raro encontrar-se a maior parte dos trabalhadores assentados produzindo em seus lotes de forma individual, ou de outra forma, através da produção familiar, como averigua-se em várias obras sobre a produção em assentamentos rurais como Souza (1999), Poker (1999), Simonetti (1999), Leandro (1997) e D'Aquino et al. (1994), principalmente no Assentamento Fazenda Reunidas.

Essas observações sobre a diminuição do sentimento e de práticas coletivistas dentre os assentados também estão presentes entre os trabalhadores de Promissão. Embora o MST tivesse mantido forte influência sobre a comunidade que organizou e mobilizou em 1987 até meados da

década de 90, atualmente o movimento perdeu seu potencial dentro a comunidade Padre Josimo Tavares.

Esse grupo experimentou a coletivização de várias formas durante a história do assentamento. No período de acampamento dividiam-se em coletivos e grupos para garantirem a saúde, a alimentação, a segurança, a formação política ideológica e também a formação religiosa, tendo em vista que a maior parte ou quase a totalidade são católicos, a igreja católica sempre sustentou suas bases com a presença de padres e lideranças dentro os eventos relativos a esse grupo.

No período de espera da divisão das terras da Fazenda Reunidas as pessoas se organizaram em coletivos para a produção de alimentos. Quando conseguiram a divisão dos lotes passaram pela experiência da criação de uma associação de pequenos produtores assentados, chamada Padre Josimo Tavares e em 1992 criaram a COPAJOTA (Cooperativa de Produção Agropecuária Padre Josimo Tavares).

A história da COPAJOTA está contada em várias obras e dentre elas pode-se citar Poker (1999), Simonetti (1999), Leandro (1997) e D'Aquino et al. (1994).

Reafirma-se que essa organização cooperada foi fruto de um processo de trabalho coletivo desenvolvido pelas famílias envolvidas desde o início da luta pela terra. Usavam cozinha comunitária, horta coletiva, criaram uma associação e depois, inspirados nas orientações do MST, realizaram um Laboratório Organizacional de Campo e constituíram uma cooperativa de produção em 1992.

Em 1994 a COPAJOTA passou por uma cisão e metade dos cooperados deixaram a cooperativa. Esse processo de divisão pode ser melhor entendido através das leituras de D'Aquino et al. (1994) e (1995), Bergamasco e Norder (1996); Leandro (1997) e (2000); Poker (1999), Simonetti (1999) e Melo (2001).

Em seu trabalho, Simonetti (1999) ressalta durante vários trechos a questão da autonomia camponesa como algo almejado pela maioria de seus entrevistados em detrimento da proposta do MST em implantar um estilo coletivista através da (COPAJOTA) Cooperativa de Produção Agropecuária Padre Josimo Tavares. Essa mesma constatação foi feita por Poker (1994 e (1999), D'Aquino (1995).

Em outros assentamentos esse fator de resistência dos trabalhadores aos projetos coletivistas também foi detectado. Cita-se por exemplo o caso experienciado por D’Incao e Roy em seu livro *“Nós Cidadãos: aprendendo e ensinando democracia”*

Os indivíduos que contribuíram na criação da cooperativa e que deixaram-na depois de 2 anos de experiência reclamaram da forma da distribuição das sobras, e os que ficaram reclamaram da visão economicista dos que saíram, conforme as pesquisas realizadas no Assentamento na década de 1990, ressaltando-se Bergamasco e Norder (1996); (Poker, 1999); (Simonetti, 1999), Leandro (1997), D’Aquino (1995) e Melo (2001).

Simonetti analisa alguns depoimentos de trabalhadores que romperam com o coletivismo do MST alegando que não queriam ser empregados de ninguém, mesmo que fosse a sua própria cooperativa, ou seja, que não gostaria de trabalhar e receber as sobras pela contagem de horas trabalhadas ao final de cada mês. Isso também fica evidente na pesquisa de D’Aquino. Segundo Simonetti, nas falas deixa-se transparecer aquele sentimento de contrariedade à alienação, conforme analisada por Marx, percebida pelos trabalhadores quando ocupavam-se nas indústrias e lavouras privadas e que não gostariam de passar por isso também na sua própria terra. O uso de argumentos reportando-se à autonomia é realmente muito forte na cultura dos assentados analisados.

Conforme apontado por Simonetti, Poker e D’Aquino, havia entre os que saíram em 1994 ou anteriormente, a visão crítica em relação à produtividade das horas trabalhadas pelos sócios. Há depoimentos colhidos em várias pesquisas que revelam questionamento quanto à viabilidade de considerar o registro de horas da mesma maneira para todos que realizaram as tarefas iguais, mas em ritmos diferenciados e com produtividade diferenciadas. O grupo que ficou alega que as horas devem ser bem acompanhadas pelos coordenadores de grupo de produção e que estes é que devem registrar as horas de acordo com a produtividade das mesmas, o que também gera polêmica.

Bergamasco e Norder destacaram o excesso de mão-de-obra disponível como sendo a principal motivação para as desavenças e retirada das famílias. Cabe ressaltar que o próprio presidente da cooperativa em 1994 acabou retirando-se com metade das sócios fundadores.

Além disso o parentesco entre as famílias influenciava o andamento e funcionamento da cooperativa na opinião deles:

"Embora procurem separar as questões familiares das profissionais, no trabalho cotidiano algumas considerações acabam sendo levadas para a esfera familiar, o que facilita a articulação entre os

diversos elos da divisão do trabalho ou a maior sintonia num determinado setor. Por outro lado, os que saíram da Cooperativa para formar a APRONOR afirmam que os vínculos de parentesco chegaram a influenciar decisões na COPAJOTA, pois os interesses familiares nem sempre são exatamente os mesmos que os da cooperativa de caráter “empresarial”. (Bergamasco e Norder, 1996, p.25)

Quanto ao tamanho das famílias, os autores desmistificam-na não atribuindo sentido ao motivo justificado pelos dois lados. Criticaram a rigidez do estatuto social que regia a COPAJOTA e reforçaram ainda o excedente de mão de obra como maior problema:

“Pelos critérios vigentes, as famílias menos numerosas teriam desvantagens na partilha dos resultados econômicos. Avaliemos então se as que ficaram são as mais numerosas. Dos 16 titulares de lotes na COPAJOTA, dez possuem até dois sócios; três famílias possuem três sócios cada uma; das outras três famílias, a mais numerosa conta com seis sócios, outra com cinco, e a restante com quatro sócios...”

“...Das famílias que deixaram a COPAJOTA, dez eram pequenas: não tinham filhos maiores de 16 anos sequer para serem associados. Uma família tinha quatro sócios e outras três famílias tinham três sócios da Cooperativa. As diferenças no tamanho das famílias que saíram, em comparação com as que ficaram, não são tão grandes. As famílias que deixaram a Cooperativa podem até tê-lo feito porque pertenciam a famílias pequena,s sem filhos. Mas praticamente o mesmo número de famílias, também sem filhos, continuou na Cooperativa. Isso reforça a hipótese de que a principal explicação para a ruptura na COPAJOTA relaciona-se à impossibilidade de absorção de toda sua força de trabalho. E que esse fato, e não apenas a heterogeneidade no tamanho das famílias, foi que gerou as controvérsias sobre quem deveria deixar de ser sócio, e sobre quem estaria se dedicando insuficientemente ao trabalho. Foi a rigidez do Estatuto Social, e não sua transgressão ou flexibilidade, que dificultou o encontro de alternativas administrativas. Não houve um autoritarismo centralista intransparente, mas a indisposição de uma maioria constituída pelo próprio Estatuto. Maioria que poderia ser constituída de outra forma.” (Bergamasco e Norder, 1996, p.25-26)

Observando as várias opiniões a respeito da ruptura ocorrida na COPAJOTA, verifica-se que as possibilidades de desentendimento surgiram de muitos fatores. Seja quanto à organização da cooperativa propriamente dita, seja quanto ao modelo estatutário utilizado, ou questões ligadas ao desejo de obter um retorno econômico a curto prazo, ou uma debilidade no planejamento da produção mais adequado ao mercado regional e outras ponderações como o excesso de mão de obra disponível e por outro lado, as relações de parentesco.

Ocorreu uma falha muito grande quanto à assistência técnica na cooperativa desde o início da COPAJOTA. Talvez necessitasse de um direcionamento mais racional e eficaz da aplicação da mão-de-obra para viabilizar rapidamente projetos de agroindustrialização com objetivo de absorver seu excedente. O investimento em algodão foi um grande erro, mas em todo o Assentamento.

O conflito ocorrido na COPAJOTA evidencia uma certa resistência aos formatos de um coletivismo que se revelou coercitivo e sinônimo de dominação para parte dos trabalhadores que acabaram por deixar o empreendimento e voltando seus investimentos à produção familiar ou

individual. Isso não significa que o projeto de cooperativismo do MST seja inviável, apenas demonstra-se na localidade em questão que o rigor para com o tratamento com a diferença de interesses acabou inviabilizando a experiência específica daquela comunidade.

A produção no assentamento Fazenda Reunidas é bastante diversificada e muito rica, indo desde produtos mínimos da cesta básica até o investimento em *escargô*, codornas, pesqueiro, além de estufas e várias culturas irrigadas, bem como criação de várias espécies. Apesar da produtividade, quase toda a produção sofre a exploração dos atravessadores.

Em 1999 os sócios decidiram por terminar com as atividades cooperadas e dividiram o seu patrimônio entre os 16 sócios possuidores de lotes, sendo que cada família ficou com uma das 15 estufas de hortaliças e uma ficou com um trator equipado com os implementos de trabalho e cuidaria da produção de hortaliças a céu aberto.

Terminadas as atividades da COPAJOTA, os sócios passaram a utilizar a venda de suas mercadorias através de nota de produtor rural. Cada uma das famílias vende sua própria produção e tem que disputar preço e mercado.

Um fato preocupante é que todos estão vendendo suas hortaliças e legumes para intermediários, ou seja, para atravessadores.

Dentre os aspectos importantes relatados, a atuação de dois membros da COPAJOTA tem profunda relevância para esta pesquisa, ou seja, os dois militantes do MST que cursaram o curso TAC.

A atuação desses dois técnicos foi muito significativa na constituição da COORAP e de várias atividades impulsionadas pelo MST na região. Destaca-se também a forte presença dos dois em atividades políticas do setor chamado de frente de massas e o de produção. Os dois compunham o coletivo de coordenação e direção do MST na região e também em certos momentos da Direção Estadual de São Paulo.

Após a notória alteração de funcionamento das cooperativas: COPAJOTA e COORAP, o MST local acabou por sofrer também um declínio. Mas a afirmação poderia passar por uma inversão: após o declínio na forma de atuação do MST local, as suas cooperativas acabaram por se desfigurar e encerrarem suas atividades.

Uma crise no âmbito das relações interpessoais na Comunidade Padre Josimo Tavares impulsionou a queda da união e da capacidade mobilizadora dos assentados desse grupo ligado ao MST. A atuação dos Técnicos em Administração de Cooperativas está inserida nesse contexto.

Vários foram os motivos dessas alterações ao longo de 7 anos de existência da COPAJOTA e aborda-se rapidamente esses motivos mais adiante.

O grupo de assentados que esteve envolvido com as iniciativas cooperativistas na Agrovila de Campinas desse assentamento é o grupo que representa o MST na região e atua seguindo as orientações do movimento. Vários assentados ou filhos destes foram membros de direção regional, estadual e já tiveram membros na coordenação nacional do MST. Hoje somente 4 (quatro) assentados oriundos dessa comunidade estão contribuindo com o MST, sendo que dois deles sem residir no assentamento.

Conforme relatado nas pesquisas de Poker (1999) e Simonetti (1999) em maio de 1999, os sócios da COPAJOTA, após mais uma avaliação da situação financeira da cooperativa, decidiram pela sua dissolução. As dívidas da Cooperativa junto às instituições financeiras inviabilizaram a continuidade. Decidiram vender alguns dos seus bens coletivos e o restante da dívida será saldado com o trabalho de cada família individualmente. Ao refletirem sobre novas formas de viabilizar suas vidas na terra decidiram que cada família associada assumisse uma estufa ...e que seus lotes fossem trabalhados individualmente pelas famílias. As famílias que quisessem continuariam morando na agrovila da Cooperativa e a estrutura construída pela COPAJOTA seria transformada em um centro de atividades sociais, culturais e de lazer do MST, usada por toda a comunidade. (Simonetti, 1999, p.167)

Para a autora, foram 7 anos de uma longa jornada tentando adequar o seu modo de vida às práticas definidas pelos assessores - setores da Igreja e MST. Para o MST, o desenvolvimento coletivizado da produção e do trabalho podem levar a saídas mais rentáveis para esses camponeses se inserirem na sociedade capitalista e de fato há algumas cooperativas bem sucedidas em vários lugares do país. Porém, Simonetti aponta que, no caso estudado, esse tipo de organização provocou uma desestruturação dos conhecimentos preservados pelos camponeses da cooperativa, cujos valores estavam centrados na autonomia e liberdade do trabalho com a terra. A autora discute que, por ter sido a primeira cooperativa coletivizada do Estado de São Paulo, foi um "laboratório de experiências para todos", assentados, MST, representantes da Igreja, técnicos do governo. (idem)

Simonetti (1999:167) defende que para esses camponeses trabalho, família e liberdade de produzir estão estritamente relacionados à liberdade de dispor do seu tempo e de estabelecer o tempo de trabalho e de divertimento/lazer.

A Agrovila de Campinas foi um exemplo ímpar no Assentamento Fazenda Reunidas, pois em todas as outras agrovilas, a influência e atuação do MST sempre foi menor ou inexistente. O único modelo de cooperativa de produção que seguia as padronizações do MST era a COPAJOTA e a única Cooperativa de Prestação de Serviços - CPS, que atuava na mesma direção era a COORAP (Cooperativa Regional de Reforma Agrária de Promissão), constituída em 1997. Ambas foram criadas pelos militantes do MST regional, principalmente pelos dois técnicos em administração de cooperativas formados (Vicente e Geraldinho) e visavam contribuir para o sucesso do assentamento.

As experiências cooperativistas, da COPAJOTA e da COORAP, possibilitaram a liberação de alguns jovens para cursarem os curso de formação do MST, como o TAC. Dois exemplos são Geraldinho e Vicente, que participaram do processo de luta pela desapropriação da Fazenda Reunidas, são membros desse assentamento que cursaram o TAC e hoje apenas um atua no MST regional de Promissão.

Por essas características, evidencia-se a importância da análise de atuação de Técnicos em Administração de Cooperativas nesse assentamento.

Influências sobre o município

O município de Promissão foi profundamente agitado pelos resultados do Assentamento Fazenda Reunidas. O consumo e a circulação de mercadorias e serviços de que necessitam as mais de 600 famílias proporcionou um aumento na arrecadação de impostos do município, aumento do número de lojas, bares e lanchonetes e demais pontos comerciais. O Banco do Brasil ficava eufórico com a movimentação financeira oriunda dos recursos de empréstimos federais destinados aos assentados. É importante ressaltar que tais empréstimos estão suspensos na atualidade.

O impacto do assentamento no município é notório também no volume populacional, pois o assentamento atinge cerca de 3.000 pessoas, um grande número de eleitores locais. Esse dado possibilita aos assentados um poder político significativo. No entanto, as várias organizações e movimentos sociais existentes nas 10 agrovilas não torna esse potencial político unívoco. Há filiação a diversos partidos políticos dentre os assentados e mesmo interesses diferentes entre os grupos organizados nas agrovilas.

Um grupo significativo é o Partido dos Trabalhadores, que envolve os membros de MST no assentamento e outros assentados oriundos da região de Campinas. Mas o PMDB e outros partidos políticos também possuem forte influência no local. Diante desse quadro, torna-se difícil um apoio hegemônico a um candidato que represente os interesses dos assentados, pois os interesses dos grupos organizados na área também são diversos.

As incursões dos membros do MST local na esfera da política partidária e governamental ora facilitam a vida dos assentados, ora dificultam, pois o apoio aos candidatos ao cargo majoritário, ou seja, prefeito e vice, já resultaram em sucesso e derrota nas urnas.

Não é sempre que os assentados do MST acertam o apoio. Quando seu candidato perde, os vencedores limitam o apoio aos assentados e redirecionam sua políticas públicas.

A aposta em uma candidatura própria com apoio do núcleo petista de Promissão durante as últimas eleições municipais não foi vitoriosa. O resultado é que a relação com a prefeitura está muito difícil. O atual prefeito é do PMDB e possui maioria na câmara de vereadores. A coligação que lhe dá suporte envolve outros 10 partidos além do PMDB destacando-se o PSDB, o PPB, o PDT, o PPS e o PSD.

4.2. A trajetória de um técnico em administração de cooperativas na região de Promissão

Para realizar uma análise dos resultados do curso TAC, recorre-se a um depoimento de um egresso oriundo da COPAJOTA. Seu nome é Geraldo de Fátima Oliveira. No entanto, adota-se chamá-lo de Geraldinho, pois é assim que todos o tratam.

Geraldinho vivia e trabalhava com sua família em áreas rurais desde criança. Nasceu em Coronel Ferraz – PR, em 15 de maio de 1970. Seu pai e seus irmãos estão assentados na Fazenda Reunidas, porém ele está vivendo na cidade, em regime marital com Zilda, sua companheira, que por sua vez, é funcionária da Caixa Econômica Federal em um município da região. Vivem em uma casa financiada, no Jardim Alvorada em Promissão –SP e são pais de Felipe – de dois anos. Geraldinho frequentou a primeira turma do curso TAC e concluiu o curso com a segunda, pois por solicitação dos membros de sua cooperativa, ficou um semestre a mais com seu grupo no assentamento para colaborar com a implantação de cinco estufas de hortaliças, cujo projeto em parceria de Vicente, outro técnico do TAC, conseguiu viabilizar.

Atualmente, apesar de residir na cidade, é membro da Direção Estadual do MST e faz parte da coordenação regional de Promissão. Está contribuindo com as atividades do MST nos assentamentos e acampamentos da regional. Pelo que conseguiu-se detectar, este militante tem contribuído mais com os novos processos de ocupação de áreas improdutivas e devolutas, do que com assentamentos. Para realizar estas atividades, recebe uma ajuda de custo que, como fez questão de lembrar, não é salário. Esta ajuda de custo de R\$ 300,00 só é repassada a alguns militantes que se dedicam integralmente aos trabalhos do MST. Não é repassada todo mês, mas de acordo com a disponibilidade de caixa do MST de cada Estado.

“Eu trabalho mais com os acampamentos e assentamentos do MST. No acampamento aqui eu faço acompanhamentos e há questões que tem que pensar a respeito da produção mesmo, associação, cooperativa, todo esse tipo de trabalho.”

Apesar das características de sua militância atual, Geraldinho já esteve bem inserido nas atividades do MST voltadas para o assentamento onde reside sua família e do qual fez parte desde o processo de ocupação em 02 de novembro de 1987, colaborando com o acampamento, sendo membro da COPAJOTA até 1999. Durante sua participação no curso TAC voltou sua atenção às atividades de organização da produção e demais atividades solicitadas pela coordenação regional de Promissão. Em parceria de Vicente e outros militantes do MST, fundou

a COORAP (Cooperativa Regional do Assentamento de Promissão) e elaborou seus projetos de planejamento da produção, bem como os projetos de agroindustrialização.

A COPAJOTA (Cooperativa de Produção Agropecuária Padre Josimo Tavares), segundo Geraldinho, só existe formalmente.

“Tem a estrutura, está no grupo, mas ela não funciona mais como cooperativa, mas o pessoal está associado como cooperativa ainda. Tem até os financiamentos que estão sendo pagos tal, tem um vínculo, mas eles não trabalham mais da forma inicial de trabalho coletivo. As famílias estão juntas ainda, mas o trabalho em sítio é individual.”

Ao falar de Vicente, Geraldinho comenta sobre os problemas pessoais que este atravessou e os de ordem administrativa que enfrentou com a COORAP:

“O financiamento não vinha desde 98 e a cooperativa não conseguia se manter. A questão do imediatismo, a pessoa entra hoje e quer ter lucro amanhã. Ele teve dificuldade ainda, com o acidente, tinha que se manter com três filhos e sofreu outro acidente e ficando internado uma semana. Ele foi trabalhar na terra, produzir e relaxar um pouco. Tem gente que briga e fala que vai sair. Há casos de pessoas que saem e não fazem nada pelo movimento, não faz trabalho regional e não quer nem saber.”

Após a conclusão do curso TAC em 1996 e 1997 os dois militantes realizaram várias atividades na COPAJOTA e na atuação do MST regional. A COORAP foi criada em 1997, tendo Vicente como presidente para atender às demandas do próprio MST de fortalecer suas influências sobre os assentamentos rurais de reforma agrária em todo o Brasil. Neste Assentamento em particular, onde as influências do MST eram bem localizadas em apenas uma das dez agrovilas, buscou-se a implantação de uma cooperativa de comercialização e prestação de serviços para aglutinar forças entre os assentados e melhorar a atuação do próprio MST na área.

É certo que havia e há, por outro lado, um conjunto de demandas por melhorias na comercialização e planejamento da produção nas várias agrovilas. Isso possibilitou a união de outros grupos de assentados que não estavam sob a influência do MST e que, num curto período, engrossaram a luta por financiamentos e implantação de agroindústrias e até mesmo um entreposto, mas que nunca funcionaram no assentamento. O financiamento não saiu e o fundo de onde poderia ter vindo, ou seja, o PROCERA (Programa de Crédito Especial da Reforma Agrária), terminou em 1998. Como os outros fundos de financiamento do governo federal não se interessaram em apoiar as propostas de agroindustrialização do MST em mais nenhum lugar do Brasil, os assentados que haviam se unido à COORAP ficaram sem apoio e a cooperativa veio a se desmobilizar e a definhando até a sua total estagnação.

Essa diminuição nas formas de financiamento dos projetos dos assentados da reforma agrária ficou ainda mais marcada depois de denúncias do jornal Folha de São Paulo, onde acusa-se as cooperativas do MST de estarem ficando com parte dos recursos aprovados aos assentados

pelo PROCERA.

Além desse empreendimento que acabou não tendo muito sucesso, os dois técnicos estiveram criando núcleos de discussão acerca dos vários aspectos que envolvem a viabilização do assentamento e da luta pela reforma agrária em alguns pontos do assentamento de Promissão.

Quando questionado sobre os motivos que o levaram a cursar o TAC, Geraldinho responde do ponto de vista dos interesse da COPAJOTA, da qual era membro e da CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil).

“Eu fiz, foi a primeira turma do curso. Só que naquele momento em 93 a CONCRAB tinha sido fundada em 92. As propostas que tinha no movimento era do SCA – Sistema Cooperativista dos Assentados, é que se fizesse um curso que respondesse às necessidades da cooperação, das cooperativas. Curso que ia trabalhar as formações de jovens e pessoas a nível de 2º grau, que era para contribuir na organização, na parte política, como na parte teórica das cooperativas e foi assim que surgiu o curso. Era a primeira turma e nós daqui da COPAJOTA tinha também, nesse processo, muitas dificuldades, tinha muita gente trabalhando. Então nós fizemos uma discussão interna na cooperativa e ficou certo que eu e o Vicente e o Ronaldo, na época, que iniciava esse curso. Haviam cinco pessoas e precisava escolher três, que era eu, o Vicente, o Ronaldo, a Selma e a Maura que estava com nome para ir dos cinco foi três. A gente iniciou o curso lá com o principal objetivo de contribuir com a cooperativa, com a organização dos setores e com a organização política também. Também discussão para pegar experiência de outros Estados, para que a gente conseguisse tocar a cooperativa. Porque a gente montou a cooperativa, mas não sabia muito. Na época era mais vontade que se tinha. Era o pessoal do sindicato, tinha um pessoal de Campinas, tinha várias pessoas que tinham vontade de trabalhar coletivo. A cooperativa veio com uma proposta trazida do Rio Grande do Sul, através do Juracir, que era uma pessoa que nos acompanhava, do Manoel que era de São Paulo mesmo, que tinha feito um curso de laboratório com Clodomir⁴³ - que tinha ficado seis anos em Cuba. Manoel veio para ajudar a desenvolver os laboratórios e a cooperativa, veio para suprir as necessidades que havia de um trabalho coletivo.

O curso TAC foi um complemento para essa formação, mas ele era o início do curso. A CONCRAB montou o curso, mas não tinha muita metodologia definida até o final, sabia como ia começar e o desenvolvimento do curso ia se dando de acordo com os estudos. A primeira turma foi uma experiência, hoje já é a sétima, senão me engano, irá começar a oitava. A primeira turma foi com esse objetivo e na forma de laboratório, também os primeiros dois meses do curso, organizar empresas, cooperativas no caso, criar cooperativas, registrar legalmente, montar toda a estrutura que a cooperativa precisava, os setores de trabalho: cozinha, indústria, horta, todo esse processo, os setores administrativos. Funcionava em Braga - RS.”

Geraldinho já havia iniciado a segunda série do ensino médio em Promissão antes de ir para o curso TAC. No entanto, não eliminou nenhuma disciplina do curso por isso. Essas disciplinas eram oferecidas até o meio dia e na parte da tarde, entre 13h. e 30 min. e 14h. e 30 min. era cobrado o horário de estudo. Após esse tempo, realizavam trabalhos por setores práticos e administrativos. Tais disciplinas eram oferecidas de forma condensada, sendo três dias para cada disciplina. Ao terminar uma, iniciava-se uma nova etapa. Em dois meses estudava-se todas as disciplinas, segundo depoimento de Geraldinho.

⁴³ Clodomir Santos de Moraes, que inseriu os laboratórios organizacionais de campo – LOCs, nos assentamentos do

Quanto à adaptação e ao ritmo de estudo do curso, Geraldinho considera que foi melhor do que esperava e sua dificuldade foi com a metodologia. Dava-se bem com os militantes das várias regiões do país. Seu grupo era de 54 alunos e destes apenas 35 concluíram o curso. Ele próprio, concluiu apenas na segunda turma, que iniciou com 56 alunos e terminou com 38, aproximadamente.

Ele, de início, achava que seria um curso de técnico agrícola, apesar de ter conversado com Manoel, membro da CONCRAB, que havia explicado todo o curso. No entanto, ainda havia a expectativa de que lá funcionaria um curso com estrutura próxima aos cursos técnicos agrícolas. Já na chegada à escola de formação encontrou grandes dificuldades.

“A gente achava que chegando lá ia ter comida à vontade, ia ter toda a estrutura montada. Chegamos lá, não era bem assim, a gente que teve que construir. Depois de dois meses, a gente aprendeu que fazia parte da metodologia do curso. No início o pessoal não falava o que queria da gente, a gente que tinha que descobrir. Mas o curso foi dentro do que eu esperava.”

Insistindo-se no objetivo pessoal para cursar o TAC, Geraldinho responde, após alguns meandros, que naquela época “tinham disponibilidade, tanto ele como Vicente eram solteiros, aquela vontade de querer aprender mais e o movimento oferecia essa oportunidade através do curso”. Outro atrativo era a motivação de conhecer outros lugares, o que segundo ele, acrescentava em sua formação. Defende ainda a vontade que tinha e que tem até hoje de contribuir com o MST.

Inicialmente, o objetivo principal do MST em relação ao curso TAC, segundo Geraldinho, era ajudar as cooperativas de produção do MST - CPAs. Só que com todas as dificuldades encontradas, o objetivo foi se alterando para ajudar na cooperação como um todo. Hoje, deve ajudar mais na interação entre assentados, o que Geraldinho entende como algo positivo. Mesmo entre as pessoas que não trabalham nos moldes coletivistas, ajudá-las no planejamento da produção. O Técnico seria um elo entre as pessoas. Segundo ele, a discussão agora é de um novo modelo de assentamento:

“...fazer de alguma forma que as pessoas estejam em contato umas com as outras, pois dessa maneira é muito mais fácil se manter na terra, porque a situação está difícil. Então é o jeito da pessoa reunir forças para se manter na terra(...) O aluno formado no TAC tem que sair com essa capacidade de entender a empresa, o grupo, a associação e perceber que as pessoas que estão ali, de repente precisam também participar, procurar recursos, sair para a luta, para a caminhada. Estar inteirada com os assuntos do mundo, da sua cultura. O Técnico precisa sair com essa cabeça.”

Segundo o depoimento o maior objetivo do MST é então, desenvolver a potencialidade de militantes.

“Militantes. Criar esse lado e se precisar fazer um projeto ele sabe. A capacitação técnica e a política juntas. Na situação de hoje fica sendo mais a capacitação política, porque todos os Estados têm o ITESP, que faz os projetos, mas você precisa ter clareza que o ITESP tem que fazer aquilo que você quer, não o que eles vêm te propor... Você tem que ter clareza para dizer: nós queremos isso! Tem que saber o que tem que cobrar. Criar na pessoa uma pessoa diferente. Entrar no curso e sair de lá militante mesmo. Sabendo um pouco da parte técnica, tem que estudar e ter noções, projeto não é tão simples.”

Nos comentários acima ficam evidentes as preocupações que este militante possui de que os egressos devem desenvolver atividades políticas e técnicas para contribuir com os assentados como um todo. No entanto, sua prática tem se voltado para a militância em áreas da frente de massa e acampamentos da região. Revela-se um grau de entrega, doação às exigências do próprio movimento e os assentados que investiram em sua formação acabam por ficarem descobertos de um acompanhamento e assessoria. Geraldinho chega a dizer que no que se refere às estufas de hortaliças da Comunidade Padre Josimo Tavares sua contribuição seria pouca e teria mais a aprender do que a ensinar.

Questionado sobre a extensão de sua capacitação em relação à área rural Geraldinho afirma que o curso é voltado para a agroindústria. Em sua turma teria se dedicado à suinocultura, embutidos defumados, queijos, leite e pão.

“Eles te dão noções. Você sai com o material, uma noção como é que faz, mas você vai fazer na prática. É um curso técnico alternativo, não é uma espécie de faculdade de 4 anos ou um curso mais intensivo, afinal tem que entrar a política também no conhecimento da pessoa. Um curso bom, mas te dá noções.”

Geraldinho, assim como todos os educandos do curso, fazia parte de um dos Núcleos de Base, uma espécie de grupo coletivo para realizar as tarefas exigidas a todos os participantes do processo de formação. Passou por vários setores, desde a produção de hortaliças, limpeza, cozinha, até o setor de planejamento de custos de uma cooperativa criada pelos alunos de sua turma, que funcionava nos moldes de autogestão, conforme a proposta inicial do curso TAC.

Sua turma teve que colaborar e refazer toda a estrutura do curso quando mudaram-se para Veranópolis-RS, desde a pintura da escola e outras reformas até a montagem confecção de camas e canteiros da horta para garantir a subsistência. As duas primeiras turmas fizeram toda a reforma da Escola Josué de Castro do ITERRA, onde antes era um seminário abandonado. A escola só tomou corpo em 1997. Enfrentaram grandes dificuldades financeiras.

No início do curso, a CONCRAB passava um montante de recursos financeiros para a turma que por sua vez, tinha que fazer o dinheiro render. Hoje em dia, o dinheiro é repassado para a direção da escola, que reproduz esse dinheiro na venda tanto da padaria, como da agroindústria. No local produz-se atualmente geléias que são vendidas em cidades do Rio Grande do Sul, principalmente em Porto Alegre.

Durante os primeiros momentos do curso exigia-se, na primeira etapa, a criação de uma cooperativa, que seria administrada em sistema de *autogestão* pelos alunos. Esta seria extinta ao final da última etapa de cada turma. Hoje o sistema é de *co-gestão*, onde só há uma empresa, que é a Escola Josué de Castro, em que alunos das várias etapas e dos três cursos que lá funcionam participam.

A cooperativa da qual Geraldinho participou era registrada, possuía CNPJ e comercializava-se com nota fiscal. Segundo ele, apesar de ser oficial, era um teste. Caso faltasse algum recurso, eles tinham a quem recorrer, ou seja à CONCRAB. Alguns alunos aproveitavam-se desta situação e relaxavam nas atividades e por isso, segundo Geraldinho, certos membros desistiam ou eram afastados.

Na opinião de Geraldinho, isso era uma limitação do curso TAC de sua época e perdura até os dias de hoje.

“Então, eu acho que o curso tem essa limitação até hoje, diferente da prática. Se você levar uma paulada aqui é diferente, você errou, errou. A gente perdeu a lavoura na COPAJOTA, 40 alqueires de algodão plantados em 94. Foi onde destituiu a cooperativa, a gente não teve estrutura para agüentar, foi um prejuízo muito alto, deu uma doença, não conseguimos controlar. O agrônomo veio e mandou cortar e levou para analisar em Campinas. A doença deu em toda a região, foi como um vermelhão, foi da natureza, perdeu.”

Geraldinho levou o problema do tempo Comunidade para o Tempo Escola e conversaram sobre o assunto, mas não acrescentou-se muito à situação. A baixa gerada à cooperativa, aliada a outras divergências, ocasionou a saída de metade dos sócios, conforme abordado nas pesquisas de D’Aquino, Poker, Simonetti, Bergamasco e Norder e outras.

Estes ex-sócios montaram uma cooperativa de prestação de serviços e, segundo Geraldinho, passam pelas mesmas dificuldades, têm a mesma estrutura financeira, o que prova, segundo ele, que o problema não estava na forma de organização.

Ainda sobre a relação entre a realidade de sua cooperativa, experimentada durante o Tempo Comunidade e o Tempo Escola, ressalte-se que as tarefas previstas para o Tempo Comunidade atendiam às previstas na proposta pedagógica inicial do curso TAC, envolvendo

leituras, interpretação de livros, acompanhamento de setores, diagnósticos, inventários, estágios, relatórios etc que teriam o mesmo peso que o Tempo Escola, já que as notas eram somadas e divididas por dois.

Outro fator importante no funcionamento do curso refere-se à relação professor e aluno. Geraldinho aponta um funcionamento bem próximo ao modelo tradicional, onde os profissionais de cada disciplina estariam presentes em sala e transmitiriam o seu conteúdo dominante e os educandos problematizariam seus conceitos. Ele alega que o professor chegava na frente e dava sua aula, porém em conjunto com os alunos procurava trazer o conteúdo para a sua realidade. Alguns desses educadores eram professores universitários, como Roseli Caldart, outros eram professores da rede oficial de ensino e havia também professores militantes do MST, como o marido de Roseli, Edgard Kolling.

Outro ex-aluno formado no curso TAC, Edvar Trossi do Estado de Santa Catarina, também considera que a relação professor-aluno era muito boa. Edvar trabalha na escola Josué de Castro onde funciona o ITERRA, atuando como auxiliar de finanças, presta as contas da escola e controla a entrada e saída de recursos.

Quando indagou-se sobre a avaliação de Geraldinho acerca da expectativa do MST de desenvolver hábitos coletivos nos educandos que estavam fazendo o curso TAC, Geraldinho considera que a estrutura de funcionamento da escola influencia na constituição de comportamentos e culturas coletivistas.

“A situação que tem no assentamento e a necessidade de aperfeiçoar fez com que a CONCRAB montasse o curso com trabalho coletivo. Mesmo em todos os quartos, dormiam de cinco a seis pessoas, era um banheiro para a turma. Tinha que se organizar. O espaço do curso favorecia o trabalho coletivo. Não havia espaço para ficar com raiva um do outro. A pessoa tinha que se adaptar.”

Ao questionar-se sobre a possibilidade de haver um certo distanciamento entre a realidade do militante e a sua formação, o técnico responde que as situações e características de cada indivíduo é que são responsáveis pelas possíveis discrepâncias:

“Isso que eu falo, ..., é de acordo com a realidade do próprio aluno, porque tem aluno, acho que isso é natural, que sai com maior nível de falação, outro já sai com menos. Essa própria situação do curso reflete mais em alguns do que em outros. Acaba incutindo mais, tanto que depois que se formou os alunos, tem alguns que se formaram e uns quatro ou cinco meses depois, acabaram não respondendo com aquilo que se queria. Tem várias pessoas, você sabe disso...O pessoal de Sumaré, o César, o Hilário, hoje eles trabalham na CUT. Um pessoal de Itapeva na COPAVA, hoje eu nem sei se eles estão no assentamento. (...) Essa situação reflete mais nas pessoas desmotivadas que não estão preparadas para resolver problemas. (...) Esse pessoal acaba abandonando o MST. Mas para quem vai para lá com o objetivo de aprender e devolver para cá cada ensinamento que aprendeu, esses alunos conseguem superar essas dificuldades. Teve vários que superaram. Mesmo com diversos

problemas, o curso consegue atingir seus objetivos.”

Para Geraldinho, aqueles que deixam o MST acabam trabalhando em outras áreas, pois o mercado de trabalho não absorve técnicos em administração de cooperativas e alguns vão para os sindicatos rurais. Quando indagou-se quais as atividades que um ex-técnico do MST poderia realizar, ele assegura uma capacidade organizativa e administrativa para lidar planejamentos e gestão de empreendimentos rurais e organizações como sindicatos.

“Ele pode ajudar no planejamento da parte de produção, que é bem trabalhada no curso. Dessa forma, na organização do sítio. Mas para sair para trabalhar como técnico em administração de cooperativas ele não sai. Assim, as pessoas trabalham no sindicato rural de Sumaré. No sindicato eles são da diretoria e trabalham no assentamento, vão lá e conversam com as pessoas, trabalham com a comercialização na cidade. Porque são técnicos, saíram do TAC e tinham que tocar a vida. O MST em 97 não tinha recurso nem para a direção. Eram pessoas que dedicavam todo o seu tempo e às vezes tinham que ir lá e plantar roça uns cinco dias, trabalhando na roça você tinha que se manter. Isso chama atenção no caso.”

Um fator relevante na fala acima é que o MST no Estado de São Paulo não teria recursos suficientes para manter muitos técnicos militantes trabalhando para a organização, forçando-os a trabalharem em sua roças.

Pode-se questionar aqui, se não é justamente uma contradição imaginar-se que os técnicos formados deveriam estar à disposição da organização do MST e suas instâncias e não no interior dos assentamentos e cooperativas, associações e outras iniciativas dos trabalhadores sem-terra.

Certa vez em conversa com um jovem Técnico Agrícola formado pelo CEETPS (Centro de Educação Tecnológica Paula Souza), que após concluir o curso esteve um período colaborando com a COPAJOTA, ele afirmou que a formação dos técnicos do MST era muito diferente da dele e que sua opinião não era posta em discussão nos projetos. Ressaltou ainda que o conhecimento dos TAC's era insuficiente em relação a algumas tarefas de produção agrícola e mesmo de organização do planejamento desta.

Edvar Trossi sugere que *“os alunos deveriam trabalhar mais com a terra.”* O que revela uma certa insatisfação em relação à capacitação que é oferecida no curso. No entanto, ele avalia muito bem o curso TAC que *“politizou o pessoal que passa por ele, que cria uma nova consciência na pessoa.”*

Na visão de Geraldinho, os que saíram do MST renegaram o curso que fizeram. Para ele, os que saíram não podiam ter abandonado a luta do MST.

“Eles ficaram cuidando da vida deles e pronto. O sonho deles era só ter o lote. Isso é muito ruim. A disponibilidade sua pode ser menor, mas tem que ter um tipo de contribuição. Você pode ser da cidade

e trabalhar para o MST. Fazer reunião no Bairro, divulgar, ser militante. Esse tipo de militante que o MST precisa e tem o mesmo valor. A pessoa pode ter hoje todo o tempo disponível para o movimento e daqui um ano não ter mais. Os técnicos do TAC são a mesma coisa."

Na fala acima fica evidente que Geraldinho é favorável a formação de quadros para a militância. Aqueles que não conseguem manter-se na organização acabam por ser criticados, pois, segundo ele, todos podem oferecer um tempo para a militância, mesmo que seja durante poucos momentos da semana.

Quanto ao processo democrático de funcionamento do MST e suas instâncias, Geraldinho aponta que no interior do movimento não há correntes como em partidos políticos e sindicatos.

"O MST em sua trajetória optou para a discussão que fecha a decisão. Não existe uma discussão de fazer uma ocupação no INCRA e ocupar o Palácio do Governo, não existe... A gente faz um debate todo construído e no final sai com uma decisão única... A gente trabalha desta forma, não existe um grupo que pensa de um jeito e um grupo que pensa de outro. A gente tenta trabalhar de acordo com a discussão para não se criar tendências, não que se tire a diversidade. Há diversidade e tem que haver para se criar debates, tem que ter vários pontos de vista. A idéia que não pode ter é que se oficialize, por exemplo que o MST tem trinta correntes, não, isso não pode ter. Cada um pensa de um jeito, mas o objetivo é o mesmo."

Para aclarar sua opinião, Geraldinho comenta o episódio das marchas de 1997 em que o MST foi muito explorado na mídia, conquistando espaço em jornais e TV por todo território nacional e até mesmo internacionalmente. Ele alega que neste período a imprensa queria oficializar uma divergência entre o MST do Zé Rainha e o MST de João Pedro Stédille, o que segundo ele deu muito trabalho para acabar. *"Não existe nada disso e teve reuniões em torno do assunto que foi criado pela imprensa, pela mídia e a idéia deles era de tentar dividir, rachar, criar outro movimento, pois, para eles, quanto mais dividido melhor."*

Para aprofundar a questão do processo democrático no raciocínio de Geraldinho, indagou-se se o que é melhor tem que ser aplaudido e acatado, para o que respondeu afirmativamente.

"Todos acatam. Dentro do MST mesmo na Direção a gente nos últimos meses do ano faz debate, discussões na base, para ver quem seria indicado para as próximas eleições. Toda uma discussão para ver se a pessoa tem condições de ser líder do MST, as suas atuações, sua prática. Há um debate anterior."

As pessoas não se candidatam?

"Há uma discussão nas regionais para ver quem está preparado para isso, às vezes sobe na cabeça da pessoa e tem que tirar umas estrelas da pessoa para ela ver que não é melhor, só tem mais responsabilidade. Mesmo caso no PT, tem o Zé Dirceu, que acha que porque é deputado é mais que os outros. Não pode ter essa visão. Isso é usado para ratificar a opinião do movimento e indicar os nomes, vai para a direção quem tem condições de estar nela. A gente acha que é um processo democrático. Tem gente que critica, fala que isso não é democracia e que ela se faz através da urnas. A eleição é democracia e se elege o Fernando Henrique para ferrar o Brasil. Se tivesse espaço para discutir outra forma de eleição..., em Cuba eles discutem sobre os candidatos no bairro. Às vezes, você elege achando que está votando bem e o cara vai ferrar você. Uma visão de democracia."

Um fato que chama a atenção na fala de Geraldinho é a forma de escolha de lideranças para a composição das instâncias representativas e deliberativas do MST. Essa escolha indireta de representantes através da indicação de nomes e depois a consulta para a aprovação ou não desses líderes em congressos regionais e estaduais, ou mesmo os congressos nacionais, é uma forma de manter a liderança em uma determinada região ou setor, sempre preza aos interesses do MST e não aos interesses dos acampados e assentados. Justifica-se a indicação de nomes do ponto de vista do MST, mas se observarmos as realidades locais e regionais, até mesmo a estadual, verifica-se que lideranças com opiniões ou divergências sobre aspectos dos direcionamentos do MST acabam por não serem indicadas para a aprovação em Congressos Regionais ou Estaduais.

O MST divulga em vários de seus cadernos de formação a defesa da democracia. No entanto, a democracia na prática acaba por ser restritiva, pois aplicam-na de forma indireta. Essa prática de indicação de nomes acaba por ser um bloco fechado e, em certo sentido, forma um agrupamento ideologicamente vinculado aos interesses da organização política MST e não de exigências da realidade de assentados. Por que não se aplica a eleição direta para a escolha dos membros das direções e coordenações? Porque poderiam ser eleitas pessoas que não se alinham com o projeto de reforma agrária do MST e seu projeto de alterações da sociedade brasileira.

As Direções de Assentamentos, por exemplo, deveriam estar preocupadas com a viabilização das famílias assentadas através de crédito, escoamento, planejamento da produção e da comercialização e não em massificação, reprodução de novas ocupações na mesma região. Claro que essas lideranças devem permanecer na luta pela reforma agrária para outras famílias, mas aos olhos dos assentados a viabilização dos lotes é prioridade após a fase da luta pela desapropriação das fazendas improdutivas.

Outro fato que chama a atenção é a individualidade dos educandos durante o curso. Conforme apontou-se em capítulo anterior, o espaço para a individualidade nos cursos é um pouco pequeno. Apesar do excesso de trabalho e tarefas dos militantes, Geraldinho considera que há espaço para a sua individualidade, mas que vivia mais para o coletivo. Essa característica ainda é muito forte na vida de Geraldinho; mesmo morando na cidade dedica-se integralmente às atividades do MST, cuidando de acampamentos em vários municípios da região e preocupa-se com certos aspectos da produção, atende na secretaria do MST em Lins-SP e é membro da direção estadual. Sua vida privada acaba por ser muito influenciada por isso, o que ocorre com

vários militantes do MST. Alguns até acabam por separarem-se de seus companheiros (as) por essa exclusividade de militância em detrimento do espaço para o convívio familiar.

Quando questionou-se sobre como ficava a sua individualidade no curso ele responde com um pouco de rodeios:

“Era muito mais para os outros (risos), muito mais para trabalhar em função da coletividade, muito menos o individual. Isso foi três anos e até muito mais que isso. Três anos e meio mais ou menos. A gente terminou em março, a formatura foi em março de 1996...A gente fica muito tempo, correndo por aí. Naquela época eu tinha condições de fazer isso, eu tinha disponibilidade era só ligar em casa e falar que tô chegando.(risos)...Lá era assim, lá se podia, conforme as horas vagas, sair para onde você quisesse. De acordo com os horários vagos. Sábado a gente sempre deixava livre. Domingo tinha um dia por semana que era livre, que você não tinha atividade nenhuma do curso. Você podia se programar para jogar bola, ir na cidade...Durante a semana, nos outros dias você tinha as atividades do curso, a grade do curso a cumprir. Na hora do almoço se tivesse alguma coisa para fazer, você ia. Era um semi internato. Você tinha que cumprir os horários do curso e o restante você podia fazer o que quisesse.”

Como você avalia sua participação nos três anos de curso?

“Em determinada etapa do curso como entendimento, eu achava que o curso tinha que ser mais técnico, porque tinha que dar base para você fazer um vestibular. Você não estudava tudo de português. Com o no final de ano eu fui percebendo que objetivo era esse mesmo, se quiser fazer vestibular, faz um cursinho, tem que pegar os livros e rachar de estudar. O curso é técnico mostra isso. Eu me esforcei, queria estudar, me enturmar, mas dificilmente todo mundo tem. Eu tive muito para aprender, eu era muito prático.”

Quanto aos acréscimos do curso em sua formação, Geraldinho comenta:

“Acho que minha atuação anterior era muito dentro da igreja, era para comunidade. Com o curso mudou um pouco. Isso mudou porque acabei vendo o lado mais político. Antes era consciência crítica que chamava depois de organizativa e outra consciência do que precisa ser feito. É lógico que a igreja você não precisa estar todo domingo na missa para dizer que é religioso. Essa visão começou depois do curso. Então eu acho que muda isso. Mais capacidade, o conhecimento que você vai adquirindo no curso você pode repassar para as pessoas. O que importa é isso, que em qualquer lugar que você estiver, mesmo se eu voltar para a igreja hoje o meu olhar seria diferente, a minha prática, trazendo-a mais para a realidade. Muda a visão de vida da pessoa, o conhecimento que você tem muda. Antes disso eu fazia trabalho dentro do PT, eu fazia todas as campanhas do Lula. Oitenta e nove..., mas você fazia de um jeito, depois que você faz o curso, faz política de outra forma. Com condições de contribuir com mais qualidade com o curso que a gente ganha.”

Quais foram os acréscimos do Geraldinho, enquanto técnico militante do MST?

“Tinha uma discussão do curso, não tinha nenhum contrato, mas era uma discussão feita. Antes de ir para o curso tinha um compromisso que terminando o curso, a gente tinha pelo menos 2 anos de dedicação ao MST integral. Não tinha contrato, mas era um compromisso com ele, que a gente tinha de dedicação 2 anos. Ou era o coletivo que você saiu, a comunidade de origem ou dentro do MST do Estado, era como se fosse o pagamento pelo investimento. Quando eu voltei de lá, eu fiquei na cooperativa, no ano de 96 e em 97. Eu fiquei na COPAJOTA na área de setores a gente trabalhava com horta, estufa e tinha todo um planejamento era um negócio que parecia fácil, mas não era, tinha que organizar a plantação, montar tabela de plantação. Tinha que fazer certinho para vender para o mercado. Eu fazia essa parte de planejamento da produção e a execução do plano. Eu, mais o João também trabalhava na manutenção das coisas. Então era planejamento do que tinha que fazer, das

vacas, quantidade de leite por dia. Esse negócio mais prático e da discussão dos setores, da cooperativa, da assembléia de todo esse processo de administração. Em 97, 22 de novembro de 97, a gente fez um acampamento aqui, na beira da estrada de Promissão. Aí a gente fez uma discussão na cooperativa e o pessoal me liberou para ir para o acampamento.”

Outro aspecto importante é que o retorno dos investimentos em educação e formação técnica profissionalizante a vários militantes não aconteceram de acordo com as expectativas dos cooperados. Muitos jovens que tiveram um certo apoio ou mediação dos membros da cooperativa para estudarem não retornaram seu trabalho como as pessoas esperavam. Apesar de, no conjunto das atividades dos quadros especialistas ou técnicos, o MST ter recebido saldos positivos e indiretamente a própria cooperativa também receber um retorno dos investimentos em formação de quadros, é possível notar descontentamento por parte dos ex-cooperados.

Dona D., uma das depoentes, pareceu muito preocupada com o que iria falar para a gravação. A todo momento olhava desconfiada para o gravador e media suas palavras parecendo temer represálias de seus amigos da Comunidade Padre Josimo Tavares e ex- sócios da COPAJOTA.

Quando questionada sobre a atuação de um dos militantes que concluíram o curso TAC revelou muita relutância, pois disse que sobre esta liderança estavam sendo atribuídas desconfianças sobre a forma de condução da cooperativa regional, o que ela considera injusto e improvável. Mesmo assim, ela considera que houve muita resistência por parte das pessoas em relação ao trabalho dos técnicos na COPAJOTA, apesar dos dois terem colaborado com vários projetos de produção, inclusive quando ainda em formação.

Mas há pessoas que consideram muito importante o trabalho desempenhado tanto por Vicente, como por Geraldinho na COPAJOTA, no assentamento e na região de Promissão.

M. J., membro da direção estadual do MST e responsável pela parte de elaboração de projetos do MST no Estado de São Paulo e para o Brasil, avalia com muita propriedade a atuação dos dois técnicos do TAC e diz que a demanda do MST na região acabou por impulsionar as atividades dos dois em 1997 para outras frentes além da produção, o que provocou descontentamento entre os sócios que esperavam um trabalho mais interno na COPAJOTA. Os dois revezaram-se nos trabalhos internos e externos durante dois anos e depois do acidente de Vicente e da crise dos financiamentos, sua atuação foi afetada e o MST aceitou seu afastamento. Mas M.J. considera muito importante o trabalho realizado por Geraldinho e considera-o como um bom dirigente do MST.

Dona L. também avalia positivamente a atuação de Geraldinho e disse que não queria estar na sua pele, devido à responsabilidade e à quantidade de trabalhos a realizar-se na região, incluindo a loja da reforma agrária existente em Lins-SP. Quanto a Geraldinho morar na cidade, ela acrescenta que isso não atrapalha, pois este viveria muito mais para o movimento do que para vida dele mesmo e da família.

Respondendo sobre a sua influência na fundação da COORAP e também na organização da ocupação e acampamento em nova Fazenda em 1997, Geraldo ressalta que sua participação da organização do estatuto da COORAP foi muito importante em conjunto à de Vicente mas que depois ficaria mais direcionado ao acampamento.

“Na COORAP nós discutimos o estatuto. Eu e o Vicente pegamos três estatutos: da COCAMP, da cooperativa de Rancharia, Cooperativa do Marques, a gente pegou três estatutos e reescrevemos eles e fizemos um adequado aqui prá gente. A gente discutiu os estatutos e adequamos em assembléia esclarecedora. Nossa contribuição foi para isso, para discutir na fundação e depois que teve a ocupação eu fui para o acampamento e a cooperativa ficou com o Vicente.”

Geraldinho acrescenta que este acampamento iniciado em 1997 foi sendo dividido e que as famílias foram se locomovendo em três grupos. Um grupo foi para Presidente Alves, outro para Havaí e um terceiro para Guarantã. Mas houve um processo de disputa por controle daquele acampamento, em novembro de 1997, por parte do MST e outro movimento social que começou a se mobilizar no Estado de São Paulo no período. Trata-se do MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra). Os acampados estiveram por mais de um ano sob a influência desse último. Recentemente, o acampamento dividiu-se em dois, e uma parte, a pouco mais de um ano, voltou a dialogar com o MST e a procurar sua liderança para negociação do processo de desapropriação da área, que está sofrendo um inquérito, já passou por vistoria, houve recorrência por parte do proprietário e o andamento das decisões está muito lento.

Nesse período de 1997 a 2001, a coordenação regional de Promissão sofreu um certo desfalque. Maria Rodrigues, uma das grandes lideranças nacionais, membro da COPAJOTA e que já foi da Cooperativa Central dos Assentados do Estado de São Paulo e da Direção Nacional do MST, deixou a região e mudou-se para a região de Sorocaba, deixando para traz o seu marido. Sua filha mais velha estava terminando a graduação em Economia e ficou no assentamento até a conclusão e formatura. Os demais filhos foram embora com a mãe. Recentemente sua filha mais velha está trabalhando para uma das instâncias do MST na capital de São Paulo.

Dois outros grandes militantes também afastaram-se da luta. Lurdinha, que passou a dedicar-se integralmente às atividades ligadas as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) da

igreja católica e às pastorais. Essa militante foi uma das mais aguerridas defensoras das atividades coletivistas em sua comunidade e acreditava no processo cooperativista do MST; militou em vários setores do movimento, incluindo o setor de frente de massa ou de ocupação e mobilização dos sem-terras, o setor de comunicação, foi presidente da COPAJOTA e candidata a vereadora pelo PT de Promissão. Essa militante também separou-se do marido que inicialmente foi embora para o Paraná, onde segundo conta-se, já tinha outra companheira.

O outro militante foi Vicente, que já passou por uma crise conjugal, separando-se por um período de sua companheira. Conforme sabe-se, após sua conclusão no curso TAC, dedicou-se por inteiro às atividades do MST Estadual e na Regional de Promissão. Depois de um período de intensa contribuição com o setor de produção e com a criação da COORAP, atendimento na COPAJOTA e militância nas atividades de tentativa de organizar uma estrutura de participação ampla dos assentados da Fazenda Reunidas nas outras 9 (nove) agrovilas, passou por um terrível acidente que resultou em morte de um casal de companheiros do MST da região de Itapeva. Apesar de sobreviver, Vicente ficou muito abalado e em um momento posterior, passou por um outro incidente e ficou internado em Lins, com problemas de memória e uma grande estafa. Atualmente, Vicente está “afastado” das atividades do MST.

Em novembro de 2001, Vicente estava trabalhando em uma indústria no município de Sumaré, deixando o seu lote aos cuidados de sua esposa.

Um outro grande fator que contribuiu com a desmobilização do trabalho da dupla de egressos do TAC (Geraldinho e Vicente) foi a dissolução da COPAJOTA nos moldes de coletivismo integral. Um processo que resultou em divisão das 15 (quinze) estufas entre os sócios cooperados, além do trator com alguns implementos de trabalho, a venda de caminhão, a volta à produção familiar ou individual nos lotes que estavam coletivizados, o fim do restaurante coletivo, e a volta à alimentação nas residências familiares, o fim da creche, o fim da comercialização coletiva e início do planejamento da produção familiar, bem como da venda sob nota ao produtor rural individual.

Esse novo cenário contribuiu com a desmobilização das diversas atividades do MST no Assentamento Fazenda Reunidas, inclusive quase que fechando a Cooperativa Regional (COORAP) que não está funcionando.

Sob a organização de Geraldinho e alguns poucos militantes da regional de Promissão estão acampamentos e assentamentos de cinco municípios (Promissão, Guarantã, Presidente

Alves, Havaí, Piratininga). Além disso, há uma loja da Reforma Agrária em Lins, onde busca-se a tentativa de comercialização da produção de assentados e pequenos produtores da região. Funciona também como uma secretaria regional do MST local, inclusive com militantes oriundos do assentamento Fazenda Reunidas de Promissão.

O MST local não terminou, mas sofreu uma descaracterização muito grande. Nesse processo de refazer-se permanente, o MST local deve procurar novas formas de mobilização e aproveitar as experiências de outros antigos militantes do MST, ex - membros da COPAJOTA, e daqueles produtores individuais que vieram junto com o grupo originalmente de Campinas, unidos em nome da organização do MST em prol da Reforma Agrária e reelaborar suas estratégias para a contribuição com os projetos de vida das famílias assentadas e utilizar de forma justa a infraestrutura que os vários grupos que convivem na agrovila Padre Josimo Tavares conseguiram construir nesses 14 anos de luta pela terra.

Para os que conheceram a Comunidade Padre Josimo Tavares a uns seis anos atrás, verificar a queda da capacidade de mobilização de suas lideranças é preocupante. Durante a visita que realizou-se no dia 02 de novembro de 2001 pôde-se observar que o sentimento de coletividade entre as pessoas que compõem a Comunidade Padre Josimo Tavares sofreu uma grande alteração.

O fato da desestruturação da COPAJOTA (Cooperativa de Produção Agropecuária Padre Josimo Tavares) em 1999 acabou por provocar também um distanciamento entre as pessoas que compunham a cooperativa como sócios cooperados e que revela um certo relaxamento nas atividades do grupo que já fora efetivamente uma referência do MST na região Noroeste do Estado de São Paulo.

No dia 02 de novembro de 2001 comemorou-se 14 anos de ocupação das Terras de Promissão pelo grupo oriundo da região de Campinas-SP. Certamente é uma data importante para uma comunidade que passou pelo processo de mobilização em busca da terra, passando pela Reforma Agrária. Porém, a presença nas atividades de comemoração não foi muito intensa. Várias pessoas, que ao longo desses 14 anos foram se distanciando dos projetos do MST, acabaram por também distanciarem-se das atividades do grupo original de Campinas e das atividades da igreja católica e suas celebrações.

Conforme relatado e discutido até aqui, na presente localidade os resultados do curso TAC tem atendido mais às exigências da própria organização do MST do que aos interesses dos

assentados. Tanto no caso de Geraldinho, que continua atuando como membro da direção estadual do MST e coordenando vários acampamentos da região do Promissão, quanto na atuação de Vicente durante os anos de 1996, 1997 e 1998 que ficou voltado à criação de uma cooperativa regional.

Os empreendimentos dos dois egressos foram significativos em seu momento. O fim do PROCERA (Programa de Crédito Especial da Reforma Agrária) foi um grande motivador da crises da recém fundada COORAP, mas além disso, o investimento do MST estadual em atividades de ampliação do movimento na região acabou por direcionar atenção e esforços para atenderem os interesses do movimento. Com isso, a COPAJOTA acabou sofrendo um pouco mais e acirrando suas crises internas e finalizando suas atividades.

Por ser a comunidade de origem dos dois técnicos, pode-se afirmar que as crises da cooperativa e as crises na militância local, aliadas às crises interpessoais e conjugais ocorridas, levaram a um nível sério de esfacelamento tanto da organização cooperativa, quanto da atuação do próprio MST local. No entanto, as atividades do MST externas ao Assentamento Reunidas cresceram e ampliou-se o espaço geográfico de lutas, ou se quiser chamar-se, território de atividades das lideranças.

Considerações Finais

Um primeiro ponto a ser ressaltado nessas considerações finais é que faz necessário lembrar do importante valor social que o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) possui para a sociedade brasileira. Este movimento tem uma capacidade de organização massiva que nenhum outro movimento social, partido político ou organização social brasileira consegue estabelecer. Suas iniciativas educacionais e sociais são profundamente respeitadas inclusive por entidade internacionais como a UNICEF.

Desde o início da dissertação abordou-se a relação trabalho e educação e revelou-se, no transcorrer dos capítulos, que os coordenadores do curso TAC utilizam esse vínculo para desenvolver a formação de seus quadros fazendo várias referências à relação prática-teoria-prática. No entanto, demonstrou-se que nem sempre as realidades (práticas) foram aproveitadas de forma qualitativa, nem quantitativa para a formação desses técnicos em administração de cooperativas, o que pode revelar uma incoerência entre o que se espera da atuação dos egressos e o que esses militantes encontram em sua prática diária de atuação em assentamentos e acampamentos.

Outro aspecto relevante da pesquisa é o incentivo ao coletivismo que também é muito forte na formação desses quadros técnicos, mas os interesses dos assentados nem sempre apontam para práticas coletivistas e cooperativistas conforme verifica-se no assentamento Fazenda Reunidas de Promissão.

Na realidade apontada acima, evidencia-se a importância da cultura do trabalhador rural que caracteriza-se pela resistência ao coletivismo produtivo segundo as expectativas dos agentes de mediação e das lideranças do MST, conforme discutido no capítulo 2 desta dissertação. Ou seja, no interior do MST há uma gama de pessoas que preferem trabalhar a terra conquistada seguindo suas mais profundas heranças culturais. Reportam-se a um estilo de vida que poderia ser comparado ao camponês europeu, mas em se tratando de Brasil, talvez a melhor expressão seja a de sitiantes. Não descarta-se que, esses traços culturais pertençam a um certo modo de vida característico do campesinato, que tão bem foi trabalhado por Maria Isaura Pereira de Queiroz, por Antônio Cândido e por José de Souza Martins.

Nesta mesma direção, o reportar-se ao passado, a um estilo de vida que já foi experimentado pelos ancestrais, ou mesmo pessoalmente, é fato muito comum. Certos projetos de

vida almejados pelos assentados da reforma agrária podem ser com certeza atribuídos às suas heranças culturais. O desejo de viver sobre o seu próprio lote, “em cima do que é seu”, é muito freqüente dentre as pessoas do assentamento, conforme Poker, Simonetti e D’Aquino.

Em meio a essa força da cultura, o MST encontra em seu modo de enxergar o processo, a resistência à coletivização. Esse é um grande desafio para o MST. Apesar de todas as experiências do processo de luta coletiva durante o período de ocupação, em que se encontravam todos sob barracas de lona preta, de todas as palestras e análises de conjuntura que as lideranças realizam freqüentemente, de cursos de militância para as coordenações de acampamentos e líderes de grupo de famílias realizados desde o princípio da organização das ocupações, um grande número de trabalhadores ao conquistar seu pedaço de chão, apresentam-se resistentes à cooperação na produção.

O MST tem um projeto para os assentamentos que é recoberto por uma tentativa de implantar o modelo de agrovilas nas terras conquistadas, onde haveria as habitações familiares, restaurante e cozinha comunitária, creche, salão de assembléias e reuniões, secretaria, e outras benfeitorias coletivas. Esse modelo é facilmente encontrado em locais onde se cria uma cooperativa, principalmente cooperativa de produção agropecuária- CPA.

Esse modelo de assentamento está sendo questionado por cerca de 85% dos trabalhadores assentados da reforma agrária no Brasil. Estes utilizam a produção familiar como modelo de produção para viabilizarem seus lotes, aproveitando prioritariamente a mão-de-obra de toda a família. As mulheres, em grande número, realizam as tarefas domésticas e cuidam dos pequenos animais ao redor da casa, do pomar, da horta e do quintal. Mas é muito freqüente encontrar as mulheres realizando as tarefas da roça e produzindo tanto quanto os maridos e filhos. Há também casos de mulheres que acabam se tornando “chefe da família” decidindo sobre a produção e a administração do lote familiar.

Essa administração dos lotes de forma mais próxima do modelo de subsistência tende a ser massacrada pelo mercado, pois alguns produtos de consumo acabam não provindo do assentamento, assim como o adubo, os canos d’água, os tratores, as roupas, o sal, o açúcar, as confecções, os eletrodomésticos e os demais produtos industrializados. Deste modo, além da subsistência, os assentados são obrigados a prever sua participação no mercado, seja através da pecuária leiteira, das hortaliças, dos legumes e mesmo da produção de grãos.

O capitalismo não tem barreiras, pelo contrário insere-se e descobre as fraquezas dos pequenos produtores no mercado e acaba por explorá-los através de mecanismos perversos como aqueles que impulsionaram a expulsão e a migração de mais de 30 milhões de trabalhadores rurais para a zona urbana entre as décadas de 1950 e 1970 no Brasil.

Apesar de toda a força do capital sobre as suas vidas, os assentados mantêm vivas algumas características de seu modo de vida, como as festas religiosas, o compadrio, os casamentos, os batizados, as quermesses, as romarias e rezas para os santos padroeiros, tão freqüentes no catolicismo popular, que por sinal tem como iniciantes e criadoras, as nossas primeiras mães mestiças, como afirma Darcy Ribeiro.

Outro aspecto da cultura rural encontrada ainda hoje nos assentamentos, é o resgate da memória, de quando iniciaram a luta para se organizarem e reivindicarem as desapropriações de terras, o processo de divisão das terras em lotes familiares e de como a família se organizava, se estruturava em meio a tantas questões que o cotidiano lhes apontava a todo momento da luta. Os filhos dos assentados, quando interpelados e ou interrogados sobre o processo de luta, reconstróem toda sua “caminhada” até os dias atuais retomando a história de sua origem familiar, de seu grupo de trabalho em reuniões, e de como estes foram de se reconhecendo como novos personagens de uma história em transição.

A história oral do grupo de assentados que utilizam a produção familiar, diferencia-se da história daqueles assentados que se organizam em cooperativas.

Um dos motivos é que a toda e qualquer atividade dos cooperados, as lideranças esforçam-se para trabalharem aspectos de coletividade e de cooperação. Reconstróem uma história que prioriza as atividades e as conquistas do grupo e em grupo. Busca-se que o indivíduo acostume-se a idéia de que organizando-se, agindo, trabalhando e produzindo coletivamente facilita-se a viabilização dos lotes e de suas vidas. Os espaços para os sentimentos individuais, em muitos casos, acabam sendo vivenciados no âmbito familiar, o que provoca confrontos em muitos momentos.

As falas de Geraldinho e demais membros da Comunidade Padre Josimo Tavares revelam essa preocupação em reforçar-se a memória do coletivo.

No entanto, o desafio de uma análise adequada e democrática sobre a cultura popular rural tem sido experimentada por alguns dirigentes nacionais do MST. Alguns livretos e cadernos de formação do MST apontam para isso.

Bogo (1999) é um dos membros do MST que mais tem se prontificado a tentar responder as necessidades de analisar essa cultura popular rural e como o MST deve respeitar as opiniões dos produtores familiares e ou discutir de forma adequada a melhoria da produção e qualidade de vida sem ferir ou reprimir a cultura e as opções dos que produzem individualmente com suas famílias. Mas considera-se que o embate entre o individual ainda é uma questão pendente no interior do MST.

Para Bogo (1999), pode-se “definir como cultura tudo o que fazemos para desenvolver a vida. Neste sentido, a vida não se compõe somente de aspectos que se misturam na convivência entre as pessoas, e que precisamos interpretá-los corretamente para desenvolvê-los, eliminando os desvios e aperfeiçoando os aspectos positivos.” (Bogo, 1999, p.49)

Segundo ele, “o termo, na sua forma substantiva, aplicava-se tanto às lutas do solo, à agricultura, quanto ao trabalho feito no ser humano desde a infância; e nesta última acepção vertia romanamente o grego *pai-deia*. O seu significado mais geral conserva-se até nossos dias. Cultura é o conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um Estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo.” (Bosi, 1992 apud Bogo, 1999, p.49)

A cultura, por esta visão, compõe-se “dos elementos que constituem e vão constituindo a própria história, tanto individual quanto comunitária, através de um processo educativo. A história não é senão a atividade dos seres humanos que se organizam para alcançar seus objetivos. Mas ao se organizar e partir para a luta, esses seres humanos não levam apenas pautas com reivindicações, mas também preocupações, sentimentos, dores, alegrias, sonhos e esperanças. Isto também faz parte da vida humana e deve ser percebido no desenvolvimento do ato político.” (Bogo, 1999, p.50)

De acordo com Bogo, “os inimigos da transformação social não são aqueles que acreditam nos santos ou deixam de acreditar, assim como a sociedade não se divide entre católicos e evangélicos, mas sim entre burgueses de um lado, proletários, camponeses, excluídos, estudantes, empregadas domésticas, professores, artistas, índios, trabalhadores autônomos e todos os prestadores de serviço, do outro.” (Bogo, 1999, p.52)

O aspecto do embate entre o coletivo e o individual apresenta-se em diversos momentos na análise do curso TAC e também na atuação dos técnicos militantes. No curso os espaços para a individualidade são restritos, procurando-se envolver os educandos em atividades coletivistas e

até mesmo individuais, inclusive aos finais de semana. O espaço para a individualidade acaba sendo desprivilegiado para incutir-se aos poucos uma cultura coletivista.

No entanto, na atuação dos militantes formados pelo curso TAC, estes encontram uma resistência muito forte da cultura familiar e individual. Os objetivos para o lote de reforma agrária são traçados ou pela família ou por seu chefe, seguindo suas tradições. É preciso, conforme alerta Poker (1999), realizar alterações na prática diária dos assentados, ou seja, em seu cotidiano, para que estas pessoas percebam as necessidades de atividades coletivistas. Não impor-se projetos de coletivização seguindo as diretrizes de lideranças e militantes em detrimento dos interesses e expectativas das famílias. Os projetos que forem introjetados ou forçados como se viessem de instâncias que se consideram superiores ou mais esclarecidas acabam por sofrerem resistências e isso pode até levar ao fracasso das experiências de cooperativas em assentamentos.

Esse processo de aprender a olhar para a diversidade precisa ser praticado pelos dirigentes do MST e junto com os assentados estudarem as melhores formas de superarem os obstáculos do sucesso econômico e social dos assentamentos, com alternativas que correspondam a identidade desse povo. Tome-se como exemplo a atuação de D'Incao e Roy revelada em seu livro *Nós cidadãos: aprendendo e ensinando democracia*.

Retomando a abordagem sobre o curso TAC (Técnico em Administração de Cooperativas) é necessário afirmar que apesar dos discursos presentes em textos e nas entrevistas, as origens da criação do curso estão intimamente ligadas à necessidade da direção do MST em dar respostas às novas características da produção, da comercialização, da administração e da gestão que as cooperativas apresentaram. Como o MST precisava garantir uma forma para que as cooperativas revelassem resultados econômicos positivos e que esses resultados se transformassem num modelo a ser difundido por todo o Brasil, a direção investiu esforços em assegurar que alguns dos integrantes das iniciativas participassem de um curso que possibilitasse a reflexão teórica e prática das características de suas cooperativas. Além disso, o MST destinou forte atenção à formação política e ideológica de seus militantes que ingressavam nos cursos técnicos. Tais militantes seriam treinados para difundir os formatos de atuação de suas lideranças nacionais e deveriam espalhar iniciativas coletivistas e cooperativistas nos acampamentos e assentamentos organizados pelo MST.

No interior dos cursos técnicos as lideranças do MST incutiram uma metodologia de formação seguindo os passos da alternância tempo comunidade e tempo escola vivenciada por

outras experiências de formação agrícola como as do Espírito Santo. Não descarte-se a possibilidade de que essa escolha pela alternância tenha sido mais devido à dificuldade financeira em manter os educandos em tempo integral durante 3 anos na escola de formação do que por acreditarem na metodologia de formação alternando 3 meses na escola e 3 meses nos assentamentos e acampamentos.

Além da alternância, certos membros da equipe pedagógica tomaram contato a literatura da pedagogia soviética e iniciaram a implantação dos ideais de Makarenko, ao menos é o que difundem, para desenvolver o processo pedagógico nos cursos técnicos. O que mais marca essa visão coletivista de Makarenko é o excessivo esforço da equipe pedagógica em exigir que os educandos realizem a gestão coletiva da escola e do curso, incluindo as tarefas mais simples de limpeza, passando pela alimentação, administração da grade, contratação de professores e gestão financeira do curso que participam. Atualmente essa gestão coletiva realiza-se na forma de co-gestão, envolvendo os membros da equipe pedagógica da Escola Josué de Castro e alguns alunos que engrossam o Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico do curso TAC.

O lema coletivista não encerra por aí, a todo momento os discursos dos membros da equipe e de alguns militantes que já vieram com um certo grau de experiência de liderança política e administrativa por ter participado de direções e coordenações regionais, estaduais e até nacionais do MST, insistem no coletivismo, na obediência, na militância, na disciplina, na entrega ou doação dos educandos à “causa do povo”, à “causa do MST”, à “Reforma Agrária”.

Esse processo de vivência coletiva e de influência mental e psicológica, acaba por transformar certo grau de visão de mundo e de práticas políticas e ideológicas dos membros que participam do curso TAC e acabam sendo orientados a difundirem seus modos de vida e sua visão de mundo aos demais companheiros dos assentamentos e acampamentos de que fazem parte.

Não é raro o processo de embate que analisou-se acima ocorrer justamente entre egressos de cursos do MST e assentados e acampados que possuem outros pontos de vista e outra cultura, que se choca com as expectativas das lideranças do MST.

A influência real de intelectuais e mediadores externos aos assentamentos e acampamentos são visíveis em textos, cursos, discursos, convênios e até mesmo em práticas de certas lideranças do MST. São os intelectuais e mediadores que impulsionaram as escolhas de cooperativismo e de educação que a direção nacional do MST possui hoje. No entanto, não há um

processo de abertura para o novo depois que essas influências se massificaram no interior das instâncias do MST. A escolha que fizeram e a influência que tiveram são consideradas as apropriadas. Há até mesmo certa resistência em aproveitar críticas e sugestões que não estejam nas mesmas direções que as lideranças possuem hoje. O jovem egresso do curso TAC sai com essa mesma dificuldade com os embates com as realidades e culturas heterogêneas, pois são convencidos de que precisam incutir o que aprenderam e experimentaram em outras pessoas. Isso revela que não há uma prática freqüência para a discussão dos interesses dos assentados e a partir deles construir-se um projeto para o assentamento. O MST já possui uma visão, um projeto que considera o mais apropriado, salvo algumas exceções que os técnicos devem fazer para que o grau de maturidade a respeito das formas organizativas de produção e de comercialização sejam apreendidas pelos outros assentados. Estimula-se as formas organizativas coletivistas, seguindo os formatos diversos que vão desde mutirão, coletivo de produção, associação, cooperativas de comercialização, cooperativa de produção, cooperativas regionais, centrais estaduais e por fim a integração à CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil).

Cabe alguns questionamentos acerca desse modo de atuação e formação de quadros do MST. Será que a concepção de democracia difundida e praticada tanto em suas cooperativas e em suas formas de escolha de suas direções e coordenações não é limitada? Pois, conforme citado no capítulo 4 desta dissertação, os membros da direção ou coordenação são previamente escolhidos pelas lideranças que podem até ser membros da atual gestão ou por uma instância superior e depois disso é que se faz a aprovação dos nomes em encontros regionais, estaduais e nacionais, bem como em congressos nacionais. Essa concepção de democracia acaba por limitar a escolha de suas direções e coordenação à pessoas que estejam em profunda sintonia com os interesses do MST e de suas instâncias e não com os interesses de assentados e acampados. Essas lideranças é que decidem como deve funcionar os cursos de formação técnica como o TAC.

Democracia deve ser antes de mais nada, entendida como relação social. Uma relação social que promove alterações práticas em busca da plena realização dos interesses, necessidades e individualidades das pessoas envolvidas em determinado processo histórico e social. A democracia deve ser capaz de libertar os indivíduos de qualquer processo de dominação em nível micro e macro social. Se não atende à essas expectativas, se ainda há reprodução de situações de dominação, não atingiu-se a democracia, a libertação e a plena cidadania.

Não é raro ler-se em trabalhos acerca de cooperativas do MST, dificuldades comuns entre algumas delas envolvendo: inviabilidade econômica, excesso de mão-de-obra, divergências sobre as sobras e endividamentos, planejamento da produção, estatutos e regimentos internos. Na verdade, desde que se iniciaram as cooperativas do MST, a reflexão sobre seus problemas e sucessos foram constantes. Um dos aspectos que pode chamar a atenção é a forma de gestão, onde muitos regimentos internos acabam por revelar uma prática democrática que aprisiona o cooperado e limita a sua individualidade no exercício da atividade coletiva. Esse foi um dos assuntos abordados acerca da COPAJOTA (Cooperativa de Produção Agropecuária Padre Josimo Tavares) no capítulo 4 desta dissertação.

Cabe ao MST aproveitar o diálogo com suas bases para poder avançar seus conceitos e práticas democráticas que considera apropriadas. Reafirma-se que para o momento, as “saídas micro” são as mais viáveis. No entanto, a sistematização de experiências que o MST proporcionou em duas décadas de existência, deve ser aproveitada para o debate e aprimoramento nas realidades específicas de cada assentamento e acampamento. Um currículo ou bloco de opiniões fechadas daria à proposta educacional do MST um caráter monolítico.

Reafirme-se também que mesmo que o assentado não tenha essa percepção e não esteja acompanhando as idéias do MST e seu Coletivo Nacional de Educação ou do setor de produção, estimula-se uma educação libertadora e revolucionária nas áreas dos assentamentos de reforma agrária e acampamentos de sem-terras. No entanto, seria necessário um amplo debate nas áreas citadas para verificar o que os indivíduos esperam da educação.

O resultado poderia ser bem diferente dos esperados pelos líderes do MST, mas estaria-se respeitando as realidades das pessoas em seu mais rico cotidiano, que aliás, pode ser muito mais avançado que as propostas dos agentes de mediação, como salientam Poker, Martins, D’Incao e tantos outros pesquisadores. Não confunda-se esta sugestão com defesa de espontaneísmos e a volta a propostas isoladas de educação, mas o que espera-se é um processo democrático não só na formulação de uma proposta educacional, como nas práticas dos professores e demais militantes do MST. É importante também verificar se não há outras formas de se atingir as metas esperadas, ou seja, de fazer o que se espera com o grupo. Agindo dessa maneira, é possível uma militância realmente comprometida com a realidade dos sem-terras do Brasil, pois será uma prática dialógica comprovada e não discursiva. É importante lembrar ainda que segundo Paulo Freire *“conscientizar não significa de nenhum modo ideologizar.”*

Conforme pode-se observar, as análises feitas foram muito particulares, mas as contribuições do curso TAC para com o assentamento Fazenda Reunidas foram significativas ao menos para a tentativa de implementação de novas apostas em comercialização da produção, conforme iniciada com a COORAP e com os projetos que seriam implantados de agroindustrialização.

A atuação dos técnicos provocou influência sobre a localidade e nesta trajetória ocorreram percalços e grandes alterações na vida dos envolvidos e na estrutura do MST regional.

Um grande problema nesta área analisada foi o afastamento de Vicente da militância local e regional.

Vicente é formado pelo curso TAC e foi membro da direção estadual do MST, da direção regional e presidente da COORAP (Cooperativa Regional de Reforma Agrária de Promissão). Após sofrer um grave acidente de carro necessitou afastar-se de sua militância.

Outro problema foi a finalização das atividades da COPAJOTA, que era a comunidade de origem dos dois técnicos do TAC e ainda pode-se citar o fim do PROCERA que inviabilizou o início das atividades da COORAP e também dificultou as atividades da COPAJOTA e dos assentados familiares como um todo. O rompimento entre as pessoas que compunham a COPAJOTA em 1999 e a finalização das atividades da cooperativa resulta de um histórico de endividamentos que se tornou insustentável para os sócios, bem como o processo de desgaste das relações interpessoais dentre os cooperados. Além disso, a separação de alguns casais e o afastamento de 3 militantes do MST da região, que eram membros da COPAJOTA, influenciaram não só a comunidade Padre Josimo Tavares, mas também a atuação do técnico Geraldinho, além do desgaste da estruturação do MST no assentamento.

Geraldinho, nosso técnico entrevistado, ressalta em uma de suas falas, que além do afastamento de Vicente, vários técnicos egressos estão atuando em outras áreas como o sindicalismo, como por exemplo, em Sumaré-SP, onde dois ex-militantes do MST fazem parte da diretoria do sindicato de trabalhadores rurais. O mesmo acontece em outras áreas do Estado de São Paulo, como em Itapeva, onde algum dos egressos não estaria mais atuando, nem para o MST, nem no assentamento de forma isolada, segundo Geraldinho. O mesmo considera que as discrepâncias entre a formação e a atuação ocorrem devido à características individuais e isoladas de cada militante.

Não se pode negar que as contribuições dos dois egressos estiveram muito mais voltadas, entre 1996 e 1997, a questões relativas à proposta cooperativista do MST para o assentamento e incentivando a continuidade as atividades de estufas, horticultura e grãos desenvolvida na COPAJOTA . Além disso, visaram ampliar suas atividades no assentamento e envolver outras agrovilas em suas expectativas através de um encontro regional, encontro de crianças assentadas, cursos e retiros para jovens assentados e atividades esportivas, além da marcante participação nas marchas nacionais que o MST realizou em todo o país, rumo à Brasília em defesa da Reforma Agrária e da justiça no julgamento dos assassinos dos 19 sem-terras envolvidos no episódio de Eldorado dos Carajás.

Na comunidade em questão não há mais mobilização das lideranças locais e nem regionais de forma muito forte. Os próprios egressos não estão muito presentes na área de sua origem, em novembro de 2001 um deles (Vicente) estava trabalhando como operário em uma fábrica urbana em Sumaré-SP.

Não há como culpabilizar somente os egressos do TAC pelas alterações nas cooperativas, pois as outras lideranças e militantes locais também revelaram-se incapazes de assegurar as iniciativas coletivistas e de atuar junto aos assentados familiares ou mesmo aqueles outros assentados que se organizaram em formas de cooperativas de comercialização como a COAP, formada por aqueles que haviam deixado a COPAJOTA em 1994. Aparenta-se ainda, um certo descuido das lideranças estaduais do MST e da CONCRAB em procurar desenvolver alternativas na comunidade e no assentamento como um todo, através de alterações na atuação de seus militantes e assentados locais sob sua organização. O resultado é que saíram perdendo os assentados e também o próprio MST, já que poucos se estimulam a voltar a militar para o movimento, por enquanto.

A formação oferecida no curso TAC revelou-se um pouco incoerente com as necessidades da realidade enfrentada pelos cooperados. A atuação junto aos assentados individuais demonstrou-se mínima e a preocupação com as questões de massificação dos interesses do MST tomaram maior vulto. Essa formação para a militância é o saldo geral da atuação de egressos do curso TAC na região e em outras áreas do estado de São Paulo.

A preocupação maior com a divulgação dos objetivos do MST e a defesa de suas formas de organização da luta pela reforma agrária, bem como as alterações na sociedade brasileira, têm

sido mais freqüente na região analisada, do que a preocupação com a viabilização dos lotes dos assentados.

Em outras realidades é bem possível que se comprove uma atuação mais significativa de egressos junto à cooperativas e associações e até mesmo assentados individuais ou produtores familiares, o que levaria à realização de novas pesquisas.

A formação política recebida por lideranças do MST, tanto em cursos técnicos como na atuação em acampamentos, assentamentos, instâncias de coordenação e direção, as participações em cursos nos encontros estaduais e nacionais, congressos etc. tem lhes possibilitado uma visão política ampla da conjuntura nacional e internacional. Há muitos textos e discursos dos militantes que são comentados na mídia e em *sites* da rede mundial de computadores, além de serem motivo de análise em pesquisas sobre o MST, ressaltando sua capacidade de articulação de idéias e propostas alternativas para os assentamentos de reforma agrária, para os pequenos produtores e para a sociedade em geral.

Na fala do técnico entrevistado está presente a defesa de que antes da sua formação no curso TAC sua atuação era mais ingênua e sua consciência, apesar de ser crítica, estava presa à atuação na comunidade seguindo às expectativas da igreja católica. Após o curso, ele considera que desenvolveu uma consciência organizativa, que ampliou sua forma de pensar e enxergar a realidade, alcançando um olhar mais político do que o anterior. Defende que, mesmo atuando em atividades da igreja, hoje as realizaria de forma diferente e que sua prática envolve o repasse do que aprendeu nos anos de curso aos assentados e acampados sob a organização do MST.

Os militantes possuem um forte sentimento de obediência aos interesses do MST e suas diretrizes. Tal sentimento é introjetado de várias maneiras na atuação política, conforme abordado em várias pesquisas sobre o MST. Essa disciplina do militante do MST às “causas do povo” defendidas por suas lideranças, está muito presente em seus discursos e pode-se observá-la nas falas de Geraldinho, Miranda, Edvar e em alunos em formação. Além disso, as lideranças entrevistadas no ITERRA como Edgard Kolling e Moacir Vilela também expressam essa obediência aos interesses do MST e da CONCRAB na formação dos técnicos em administração de cooperativas.

Saliente-se que, segundo Cerioli, a sociedade em que as pessoas estão inseridas determina o seu caráter, os seus hábitos, os seus comportamentos. A sociedade individualista não permite que a pessoa humana nasça cooperadora, pois ela aprende o valor da concorrência e da

competição. Hoje, o cooperador precisa ser formado, precisa experimentar a solidariedade e a cooperação. (Ceriloi, 1997, p.5)

O TAC foi criado, inicialmente, para “capacitar quadros organizadores e técnicos” tendo em vista de atuarem no SCA e “preparar administradores de nível médio” para atuarem na gestão das empresas associativas organizadas e controladas pelos trabalhadores, especialmente nas áreas de reforma agrária. No andar do curso se percebeu a necessidade de explicitar, para evitar o risco de o esquecer, um objetivo “escondido”, o de “formar quadros políticos” para atuar no conjunto do MST, a partir de sua estratégia e de seus princípios políticos e organizativos. (Cerioli, 1997, p.37)

Atualmente o TAC passa por algumas alterações visando colaborar com todas as formas de cooperação e organização dos assentados, independente de suas escolhas de modelos de produção. Isso fica evidente nas palavras de Vilela:

“Inicialmente ele foi montado para formar quadros para as CPA’s, tanto quadros administrativos, para administrar as CPA’s existentes, já que as CPA era a principal. Num segundo momento, ele foi reformulado para atender essa nova demanda que tinha mais gente nas cooperativas regionais, e aí, então, houve mais especialização dentro do próprio TAC, era possível especializar-se mais num setor que em outro, uma Segunda etapa. E agora um terceira etapa, que está se iniciando com esta turma que está iniciando agora, e é, já visando essa nova forma de cooperação. Então, muito mais do que formar quadros para as cooperativas, hoje nós estamos visando é formar quadros para os assentamentos, organizadores de assentamentos, tanto faz se cooperativa ou não cooperativa.”

O curso TAC passou por três fases conforme citado acima. Devido à essas fases, questionou-se Vilela em entrevista em 2000 sobre qual a atual expectativa da CONCRAB e do MST com o curso TAC. Em sua fala evidencia-se que a inserção dos egressos em atividades do MST, parece ser a maior busca dos coordenadores do curso TAC hoje:

Espera-se “que eles se integrem à comunidade deles ou em uma outra comunidade semelhante, inclusive, uma parte dos educandos são jovens, muitos deles, pelo fato de não terem um compromisso maior no local de origem deles, querem sair fora, querem ir para outros Estados. Nós estimulamos isso, então, uma

boa parte desses alunos acabam indo militar em outro Estado, e isto estimulado, a gente acha saudável isso, até porque o movimento só cresceu porque ele foi capaz de transferir quadros, então a expectativa nossa é essa, que uma boa parte deles vá assumir tarefas em outros Estados, junto aos assentamentos, junto aos movimentos de massa, junto ao SCA e outra parte, os que já estão mais estabilizados, que já tem perspectiva de vida de ficar, que eles reforcem o nível da comunidade deles, essa é a expectativa.”

Quanto ao destino de seus alunos egressos Vilela, representante da CONCRAB responsável pelo curso, considera que há um grande número deles militando nas mais variadas instâncias do MST e que esses técnicos não ficaram restritos às atividades administrativas e assumiram outras. Tem muita gente no setor de frente de massa e uma boa parte deles no setor de cooperativas como administradores. Há um número considerável que acaba seguindo outros rumos e isto é considerado normal para o responsável pelo curso, pois há uma dificuldade muito grande de segurar os jovens nos assentamentos. Há um dado aproximado de que cerca de 95% dos alunos egressos estariam contribuindo para com os assentamentos e com o MST como um todo.

Miranda, um outro aluno do curso TAC, considera que o objetivo do curso além de formar quadros para os assentamentos, para o MST e suas instâncias, é também formar lutadores do povo que deveriam atuar inclusive em movimentos de massa e sindicatos e outros espaços de organização da classe trabalhadora. Antes mesmo de terminar a sua formação, Miranda era um nome muito forte junto ao setor de formação de quadros políticos do MST e estava responsável politicamente com os encaminhamentos do curso TAC durante o mês de junho de 2000 em conjunto com outros egressos do magistério e mais Edvar, já formado pelo TAC, que estava na parte contábil da escola.

A presença de egressos e formandos na organização pedagógica, política e financeira do curso TAC já revela um potencial muito interessante para os resultados da capacitação oferecida. Mesmo com o quadro um tanto desolador que relatamos na região de Promissão, a atuação voltada para as atividades de ampliação dos interesses do MST parecem atender às novas expectativas do movimento com o curso. Mesmo que as aspirações dos assentados não estejam sendo asseguradas na atualidade em certas regiões, o MST considera que em sua maioria os seus

técnicos formados no curso TAC estão contribuindo com a organização de atividades do interesse do próprio MST. Os objetivos do curso com a capacitação de quadros técnicos políticos foram alcançados.

Cabe a pesquisas posteriores verificar se a tendência revelada na região de Promissão -SP se repete em outras áreas ou se o atendimento aos interesses dos assentados da reforma agrária, cooperados ou não, estão sendo atendidos.

Bibliografia

- ANTUNES, R. **A rebeldia do trabalho: o confronto operário no ABC paulista: as greves de 1978/80**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992.
- _____. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, /Campinas-SP: Ed. Unicamp, 1998.
- ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. Trad. Sérgio Bath. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ARRUDA, M. *A articulação trabalho - educação visando uma democracia integral*. In: GOMEZ, C.M. ...et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARROYO, M. *O direito do trabalhador à educação*. In: GOMEZ, C.M. ...et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- AUED, B.W. (Org.) **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.
- BENATO, J.V.A. **O ABC do cooperativismo**. São Paulo: Instituto de Cooperativismo e Associativismo. 3. ed. Nov./1996.
- BERGAMASCO, S.M.P.P., NORDER, L.A.C. *Estratégias Familiares e Organizativas: Limites e Controvérsias*. **XX Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambú – MG, 22-26 de outubro, 1996.
- BEZERRA NETO, L. **Sem terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos trabalhadores rurais sem terra – MST – 1979-1998**. Campinas – SP: FE: UNICAMP, 1998. Dissertação (Mestrado)
- BOGO, A. **Lições de luta pela terra**. Salvador- BA: Memorial da letras, 1999.
- BORGES, M.S.L. **Terra: ponto de partida, ponto de chegada: Identidade e Luta pela Terra**. São Paulo, Anita, 1997.
- BRITO, M.E. **Memória e cultura**. Rio de Janeiro: Centro de Memória da eletricidade no Brasil, 1989.
- BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, trabalho e tecnologia**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- _____. **Educação e processo de Trabalho: contribuição ao estudo da força de trabalho no Brasil**. Campinas, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

- BUBER, M. **O socialismo utópico**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1971.
- CALDART, R.S. **Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- CASTEL, R. **As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário**. Trad. Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CERIOLI, Paulo Ricardo. **Educação para a cooperação: a experiência do Curso Técnico em Administração de Cooperativas do MST**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1997. Monografia (Especialização em Cooperativismo).
- CONCRAB: **Quatro Anos Organizando a Cooperação Agrícola**, São Paulo: Confederação Nacional das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil, 1996.
- Costa, Antônio Cláudio Moreira. *A educação de jovens e adultos trabalhadores sem terra: a experiência do curso de magistério*. Marília-SP, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista – UNESP.
- COPAJOTA. **Laboratório Organizacional de Campo**. Promissão-SP: Cooperativa de Produção Agropecuária Padre Josimo Tavares, 1992.
- CRUZ, R.M. *Formação profissional e formação humana: os (des) caminhos da relação homem - trabalho na modernidade*. In: AUED, B.W. (Org.) **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.
- D'AQUINO, T. *O Laboratório de Campo e os Bairros Rurais no Assentamento das Terras de Promissão-SP: os sujeito, o Movimento dos Sem Terra e a construção de um novo modo de vida*. Porto Alegre, **XVII Encontro Nacional do Projeto de Intercâmbio em Pesquisa Social em Agricultura**, 25-27 de Outubro de 1994.
- D'AQUINO et al. *Nas Terras de Promissão: Da luta à construção do lugar*. In: **Caderno de Pesquisa: Retratos de Assentamentos**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 183-247.
- D'INCAO, M.C.; ROY, G. **Nós cidadãos: aprendendo e ensinando a democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- DUBAR, C. *A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência*. In. **Educação & sociedade**, ano XIX. N. 64, setembro/1998. p.87-103.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 6. ed. São Paulo: Global Editora, 1984.

FAO/INCRA. **Perfil da agricultura familiar no Brasil: dossiê estatístico**. Brasília: Projeto UFT/BRA/036/BRA, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Brasil: 500 Anos de Luta Pela Terra**. <http://www.mst.org.br>, 02/06/1999

FERNANDES, B.M. & STÉDILE, J.P. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

FRANCO, M. C. *Formação profissional nos anos 90, uma questão fora de foco*. In: LEITE, M. P. ; NEVES, M.A. (Orgs.) **Trabalho, qualificação e formação profissional**. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*. In: GOMEZ, C.M. ...et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GERMER, C. **A irrelevância prática da agricultura 'familiar' para o emprego agrícola**. Curitiba: Departamento de Economia - Universidade Federal do Paraná, mimeo, Agosto de 1996.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (questões da nossa época : v.5)

_____. **História das Lutas e dos Movimentos Sociais**. São Paulo, Loyola, 1995.

_____. **Os Sem - Terra, ONGs e Cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. **Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo, Loyola, 1997 b.

_____. *MST e Mídia*. In: **Cadernos do CEAS**, n.º. 179, jan. fev. M.1 (1969 -) Salvador, Centro de Estudos e Ação Social, 1999a

_____. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999b

_____. **A formação do cidadão no MST: Cultura política e "frames" organizativos**. XXIII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambú – MG, 1999c.

- _____. **Mídia, Terceiro Setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- GOMEZ, C.M. ...et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GOMEZ, C.M. *Processo de trabalho e processo de conhecimento.* In: GOMEZ, C.M. ...et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GUANZIROLI, C. *Reforma Agrária: Viabilidade Econômica no Contexto de uma Política Agrícola em Transformação.* In: MEDEIROS, L... et al. (Orgs.) **Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994. p. 261-269. (Prismas)
- HARVEY, D. **Condição Pós - Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HIRATA, H. *Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos.* In: **Anais do Seminário internacional Educação profissional, trabalho e competências.** Rio de Janeiro: CIET/SENAI, 1998, pp. 53-62.
- ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Escola de Ensino Supletivo de 1º e 2º Graus Josué de Castro. **Proposta Pedagógica do TAC.** Veranópolis-RS, julho, 1995.
- JACINTO, C. *Políticas públicas de capacitación laboral de jóvenes. Um análisis desde las expectativas y las estrategias de los actores.* In: LEITE, M. P. ; NEVES, M.A. (Orgs.) **Trabalho, qualificação e formação profissional.** São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.
- _____. *"Formación profesional y empleabilidad de jóvenes de bajo niveles educativos. Una articulación posible?"* In: GALLART (Coord.) **La formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social.** CIID-CENEP; OREALC-UNESCO, Lecturas de Educación y Trabajo n. 4, Buenos Aires, Santiago, México D.F., 1995.
- JANES, R. **Autogestão e educação popular: o MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

KONDER, L. **Marx: Vida e Obra** Rio de Janeiro: José Alvaro, Editor S.A., 1968

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época; v.63)

LEANDRO, J.B. *"Uma Luta em Busca de Novas Alternativas de Vida"*. In: D'AQUINO, T. (Org.) **Retratos de Assentamentos**. FCL-UNESP, Araraquara: ano III n° 4, 1996 . 57 à 69.

_____. **Associativismo, Cooperativismo e Produção Familiar: os modelos de produção e a permanência nas terras do assentamento Fazenda Reunidas** Marília - SP, 1997. Monografia (bacharelado) FFC - UNESP.

_____. *"A auto gestão no assentamento Fazenda Reunidas."* In: Dal Ri , N.M. (Org.) **Economia solidária: o desafio da democratização das relações de trabalho**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

_____. **Cooperativismo e outros modelos de produção em Assentamentos Rurais de Reforma Agrária: o caso de Promissão – SP**. X Congresso Mundial de Sociologia Rural e XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural. [CD-ROM] Rio de Janeiro, 2000.

LEITE, M. P. **Reestruturação produtiva e qualificação: uma discussão teórico – metodológica**. FE – UNICAMP, s.d. (mimeo)

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANFREDI, S.M. *A formação profissional na ótica dos trabalhadores*. In: LEITE, M. P. ; NEVES, M.A. (Orgs.) **Trabalho, qualificação e formação profissional**. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo**. São Paulo: Hucitec, 1989

_____. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K. **Os Manuscritos Econômicos e Filosóficos e Outros Textos Escolhidos** São Paulo: Nova Cultural, 1974 (Os Pensadores)

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. Porto: Portucalense Editora, 1971.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, Volume 1 e 2. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

- MARX, K. ; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã. (Feuerbach)** 10. ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.
- _____. **O Manifesto Comunista.** Trad. Maria Lucia Como. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. – (coleção leitura)
- MELO, Denise Mesquita de. **A Construção da subjetividade de mulheres assentadas pelo MST.** Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- MINAYO, M.C. S. **Pesquisa Social: Teoria, prática e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 1994.
- MOVIMENTO dos trabalhadores rurais sem terra. **A Cooperação Agrícola Nos Assentamentos,** São Paulo: SNMST, 1993 (Caderno de Formação, 20).
- _____. **O Trabalho e a Coletividade na Educação** (Boletim da educação n. 5) São Paulo, 1995
- _____. **Princípios da Educação do MST** (Caderno de Educação n. 8) São Paulo: MST, 1996
- _____. **Questões Práticas Sobre Cooperativas de Produção,** São Paulo: SNMST, 1996, 2. edição (Caderno de Formação do MST, 21).
- NAVARRO, Zander. (Org.) **Política, protesto e cidadania no campo: as lutas sociais dos colonos e trabalhadores rurais no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre – RS: Ed. da Universidade/UFRGS, 1996.
- NOSELLA, P. *Trabalho e educação.* In: GOMES, C.M. ...et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, I.S. de. **Educação e Cooperativismo: administração, pedagogia e política na cooperativa de ensino: um estudo de caso em Goiás.** Marília, 1994 Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Dissertação de Mestrado em Educação, FFC - UNESP, de Marília, 1994.
- PAIVA, V. *Educação e mundo do trabalho: notas sobre formas alternativas de inserção de setores qualificados.* In: **Contemporaneidade e educação:** revista semestral de Ciências Sociais e Educação. IEC, ano III, n. 4, 1998.
- PAULINO, Ana Yara D. **O Controverso Conceito de Produtor Familiar na Agricultura Capitalista.** Anais do 13º Encontro dos Grupos Temáticos - PIPSA - Rio de Janeiro: junho de 1988, vol. II, p. 631-634.

PICANÇO, I. S. *Revolução tecnológica, qualificação e educação*. In: MACHADO, L.R. de Souza; NEVES, M. A.; FRIGOTTO, G. e outros...**Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (coletânea CBE)

PINHO, D. B. **O Cooperativismo Nos Meios Capitalista e Socialista, Suas modificações e sua atualidade**. São Paulo: Cadeira de Economia Política e História das Doutrinas Econômicas n. 5 Boletim n. 250, FFCL - Universidade de São Paulo, 1961.

POKER, José Geraldo B. **A Prática da Vida e os Desencontros da Libertação**. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. **Reinventando a vida: uma análise da metodologia empregada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) para implantar formas de cooperação em assentamentos de reforma agrária**. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

RECH, D. **Cooperativas: Uma Alternativa de Organização Popular**. Rio de Janeiro: FASE, 1995.

Revista **Perspectiva Econômica** vol.30 n°38, 1995. p.87-88

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIOS, Gilvando Sá L. **O que é Cooperativismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SEGNINI, L.R.P. **Educação, Trabalho e Desenvolvimento: uma complexa relação**. Campinas São Paulo, dezembro de 1998. 48 págs. (mimeo)

SHELLING, V. **A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire**. Campinas-SP: Unicamp, 1990.

SILVA, E.A. **Comunidade Padre Josimo Tavares: Percalços na Busca da Autonomia Camponesa**. Relatório AP/CNPQ, Marília: FFC-UNESP, 1995

SILVA, Edivaneide Barbosa. **Uma análise do PRONERA em Itapeva-SP**. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, Edivaneide Barbosa & LEANDRO, José Benedito. **Movimentos Sociais no Campo**. Seminário proferido em 24/06/1999, na Faculdade de Educação da UNICAMP, para a disciplina Movimentos Sociais e Gestão da Educação.

- SIMÕES JR. J.G. **O pensamento vivo de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.
- SOUZA, Maria Antônia de. *Lideranças de assentamentos rurais no Pontal do Paranapanema: memória de uma trajetória*. In: **Cidadania/ Textos**, n.º 7, Campinas – SP: UNICAMP – FE - GEMDEC, 1996.
- _____. **As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do movimentos dos trabalhadores rurais sem – terra**. Campinas, SP: Faculdade de Educação - UNICAMP, Tese de Doutorado, 1999 a.
- _____. **Educação em assentamentos rurais**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa-PR. 1999 b. 15p.(mimeo)
- STÉDILE, J.P. (ed.), **Perspectivas da Cooperação Agrícola nos Assentamentos**. São Paulo, CONCRAB, Cadernos de Cooperação Agrícola n.º 4, 1995, 17 págs.
- TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?: Iguais e diferentes**. Trad. Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VIEITEZ, C.G. (org.). **A empresa sem patrão**. Marília: UNESP, 1997.
- ZARIFIAN, P. *A gestão da e pela competência*. In: **Anais do Seminário Internacional Educação profissional, trabalho e competência**. Rio de Janeiro: CIET/SENAI, 1998, pp. 15-24.
- ZIMMERMANN, N. de C. *Depois da terra, a conquista da cooperação*: Um estudo do processo organizativo num assentamento de Reforma Agrária no Rio grande do Sul. 1989. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília.
- _____. *Os Desafios de Organização Interna de Um Assentamento Rural*. In: MEDEIROS, L... et al. (Orgs.) **Assentamentos rurais: Uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994. p. 205-224. (Prismas)

Legislação Consultada

Constituição Federal

Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei 8.089, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

ANEXOS

BASE CURRICULAR

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA - ITERRA
 ESCOLA DE ENSINO SUPLETIVO DO 1º E 2º GRAUS JOSUÉ DE CASTRO
 CURSO DE ENSINO SUPLETIVO DE 2º GRAU COM HABILITAÇÃO EM TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DE COOPERATIVAS - TAC

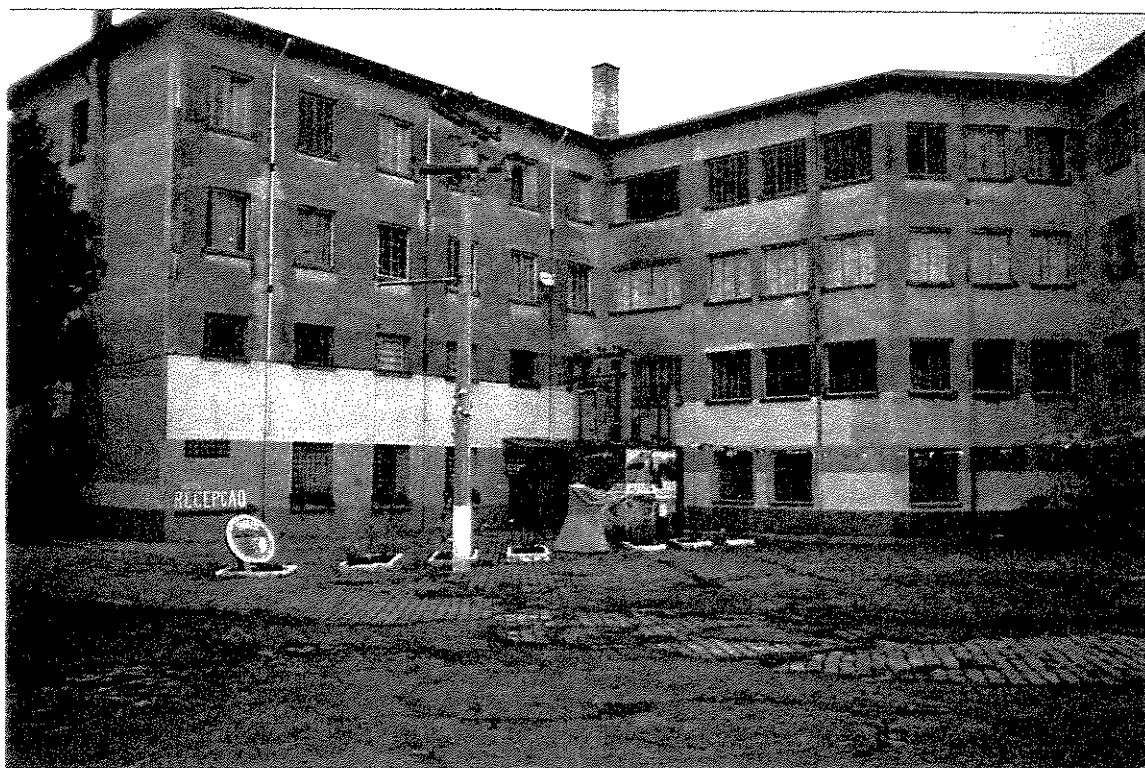
COMPONENTES CURRICULARES	1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		4ª Etapa		5ª Etapa		6ª Etapa		7ª Etapa		TOTAIS DE H/AULA	
	TE	TC	TE	TC	TE	TC	TE	TC	TE	TC	TE	TC	TE	TC	TE	TC
NUCLEO COMUM																
Português	25	17	20	17	20	17	20	17	20	17	20	17			125	102
Matemática	25	17	25	17	25	17	25	17	25	17	25	17			150	102
Literatura									15	10	20	15			35	25
Espanhol			15	10	15	10	10	10	10	10	10	10			60	45
Geografia	20	17	20	17	20	16	20	17							80	67
História	20	17	10	10	20	16	5	3	25	20	10	7			90	73
Química	20	15	15	10											35	25
Biologia					20	15	15	10							35	25
Física									15	13	20	12			35	25
Ensino Religioso					15	10	10	10							25	20
Educação Artística			15	10			10	10							25	20
PARTE DIVERSIFICADA																
Administração e Controle	25	15	20	14	20	14	25	14	20	14	25	14			135	85
Economia e Mercado	20	14	15	15	15	14	20	14	20	14	20	14			110	85
Contabilidade e Custos	25	14	20	14	25	10	20	7	25	21	20	19			135	85
Direito e Legislação	25	20	5	2	20	18									50	40
Doutrina do Cooperativismo	15	7	15	10	15	5	15	8	15	5	15	5			90	40
Educação Cooperativista	10	3	10	3	10	2	10	2	25	15	25	15			90	40
Sociologia	30	19	25	11					15	5					90	40
Economia Política	15	5	15	5											70	35
Psicologia					25	20	25	20							30	10
Filosofia			15	5	15	5	20	5	20	10	20	15			50	40
Metodologia do Trabalho Científico							10	5	10	5	10	5	20		90	40
Técnicas Agropecuárias	15	10	15	10	10	6	10	6	10	4	10	4			50	15
Agroindústria							10	5			20	11			70	40
Estatística			15	10			10	10							30	16
Totais por Tempo	290	190	290	190	290	190	290	190	270	180	270	180	20	0	1720	1120
Totais por Etapa	480	480	480	480	480	480	480	480	450	450	450	450	20	20		

Observações: a) Educação Física diária de 20 minutos, 13 horas por etapa. Total no curso 78 horas.

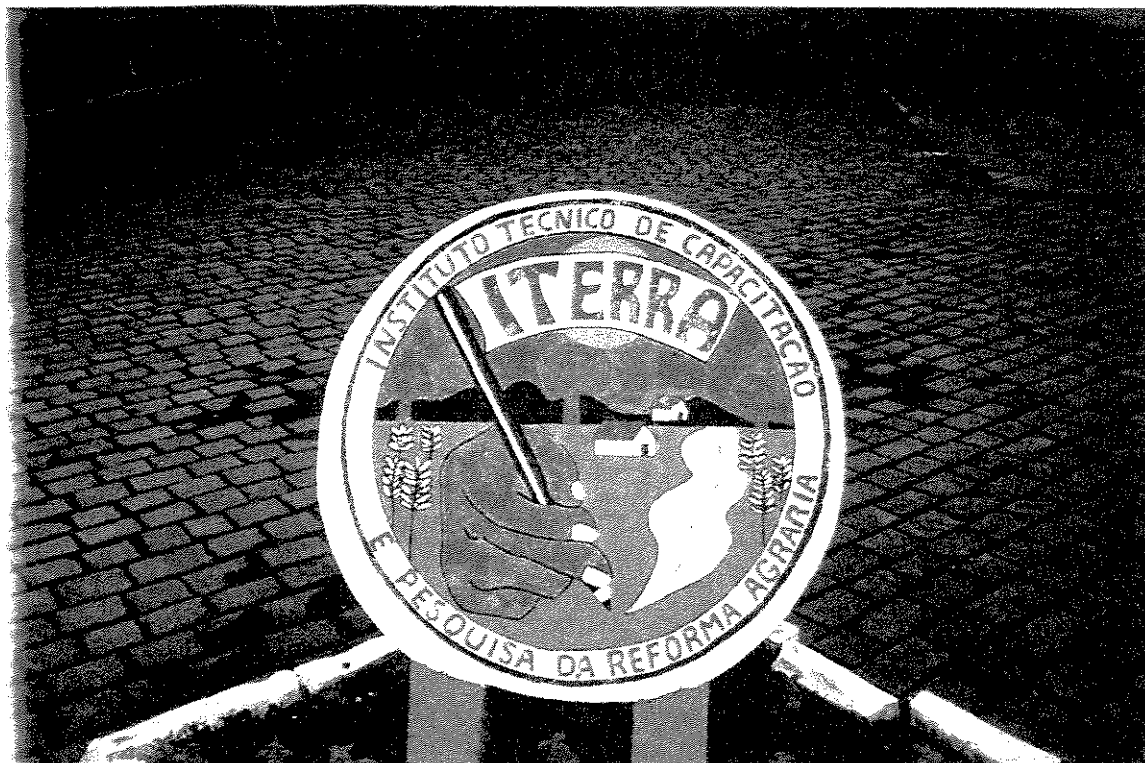
b) Preparação para o trabalho conforme Parecer 440/86 CEE.

c) Programa de saúde conforme Parecer 2.264/74 CFE.

d) Orientação Educacional



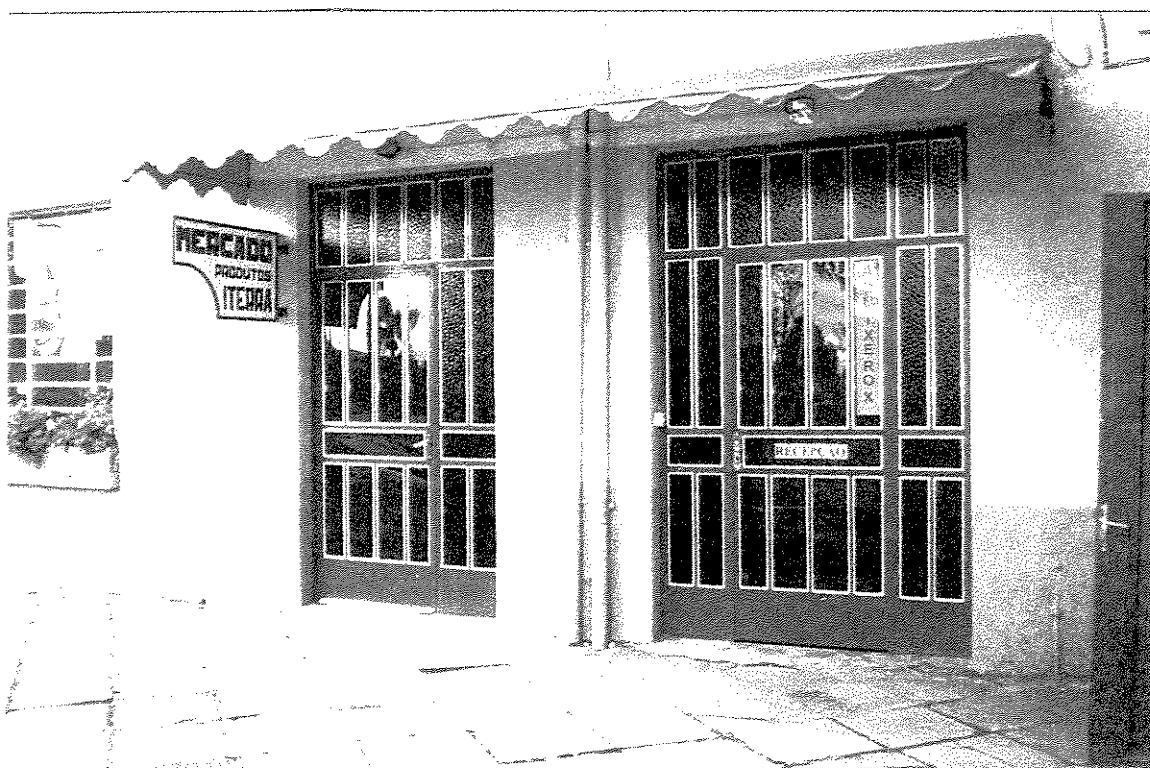
Vista Parcial da Escola Josué de Castro, onde funciona o ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. – Veranópolis - RS



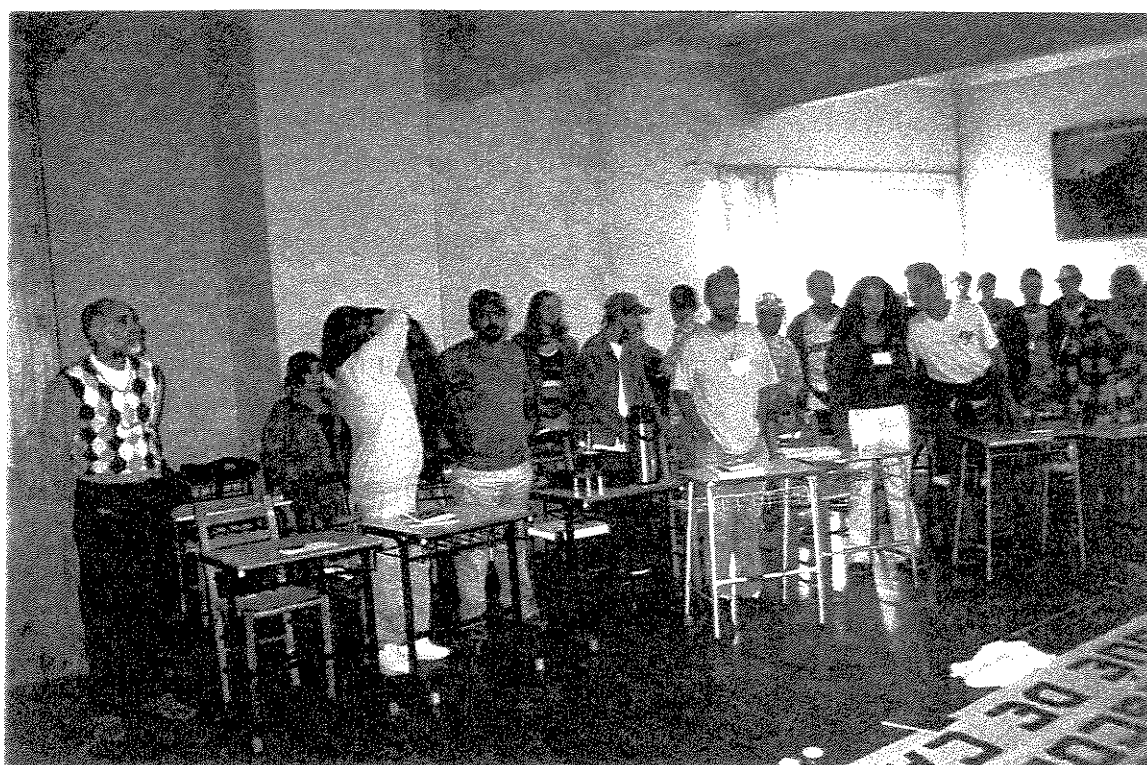
Placa com o emblema do ITERRA, próximo à entrada da Escola Josué de Castro.



Painel em homenagem à Josué de Castro localizado à entrada do ITERRA

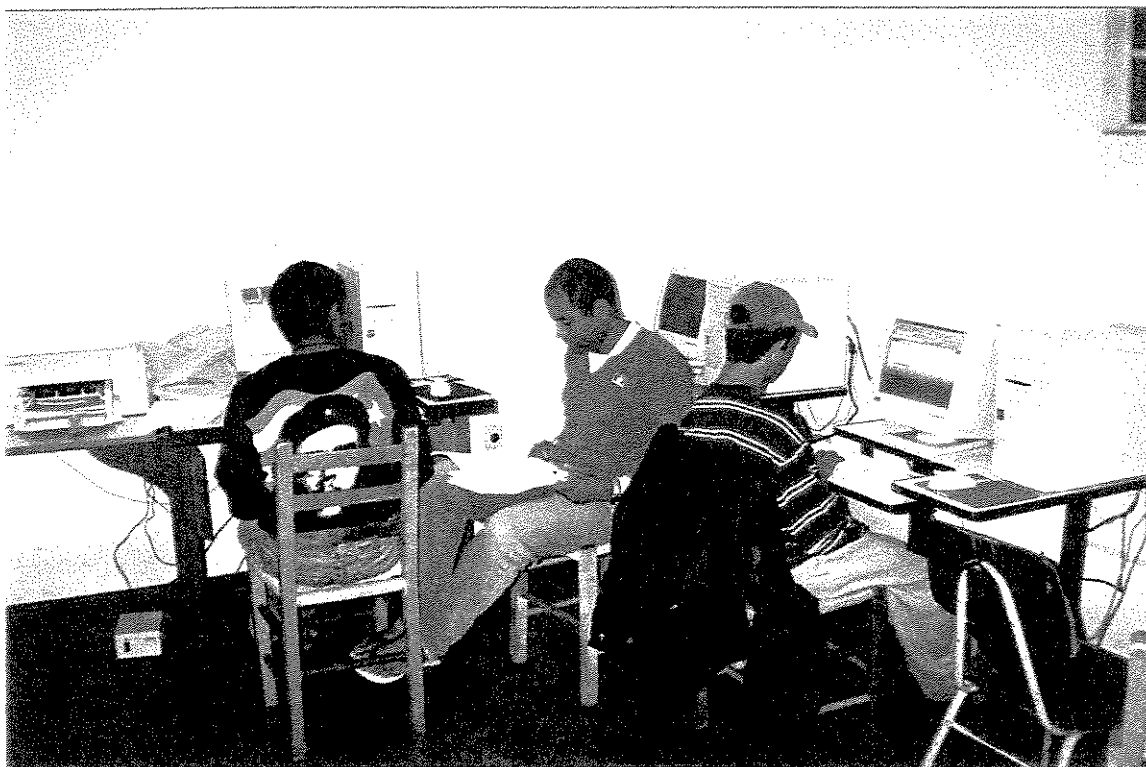


Entrada da Escola e frente do Mercadinho com produtos dos alunos.

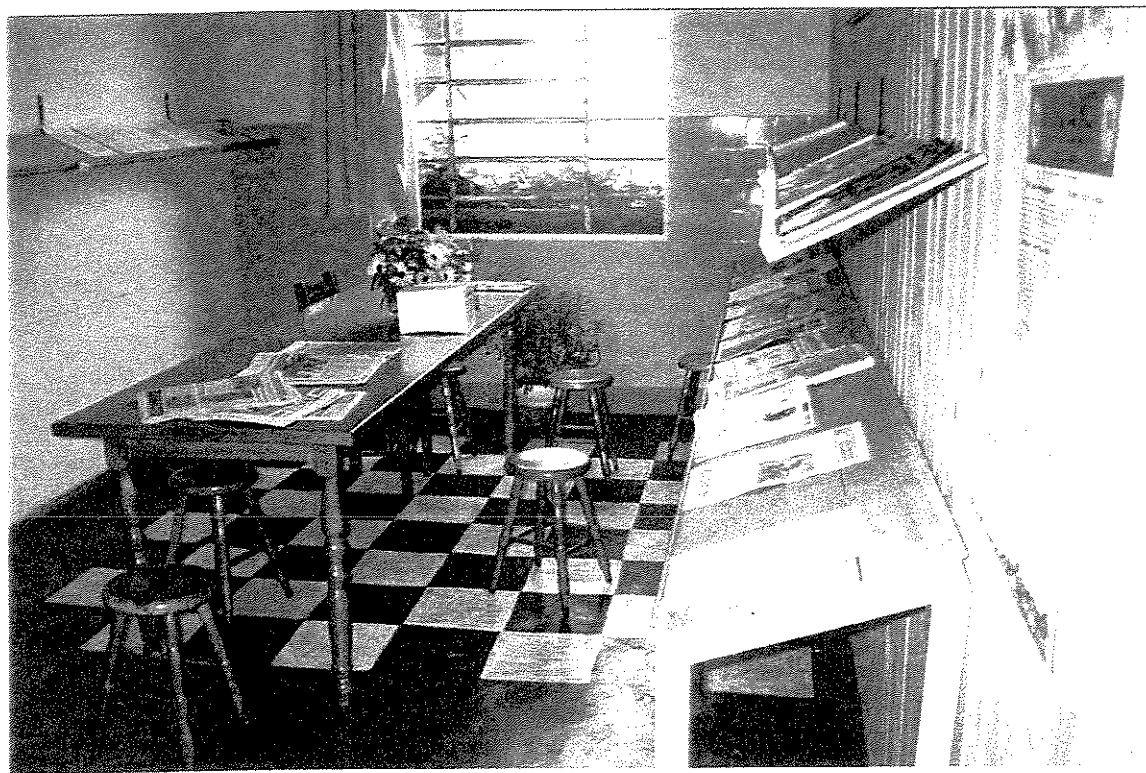


As duas fotos acima são de uma sala de aula do curso TAC – Técnico em Administração de Cooperativas - Sétima Turma – Etapa Preparatória, junho de 2000.

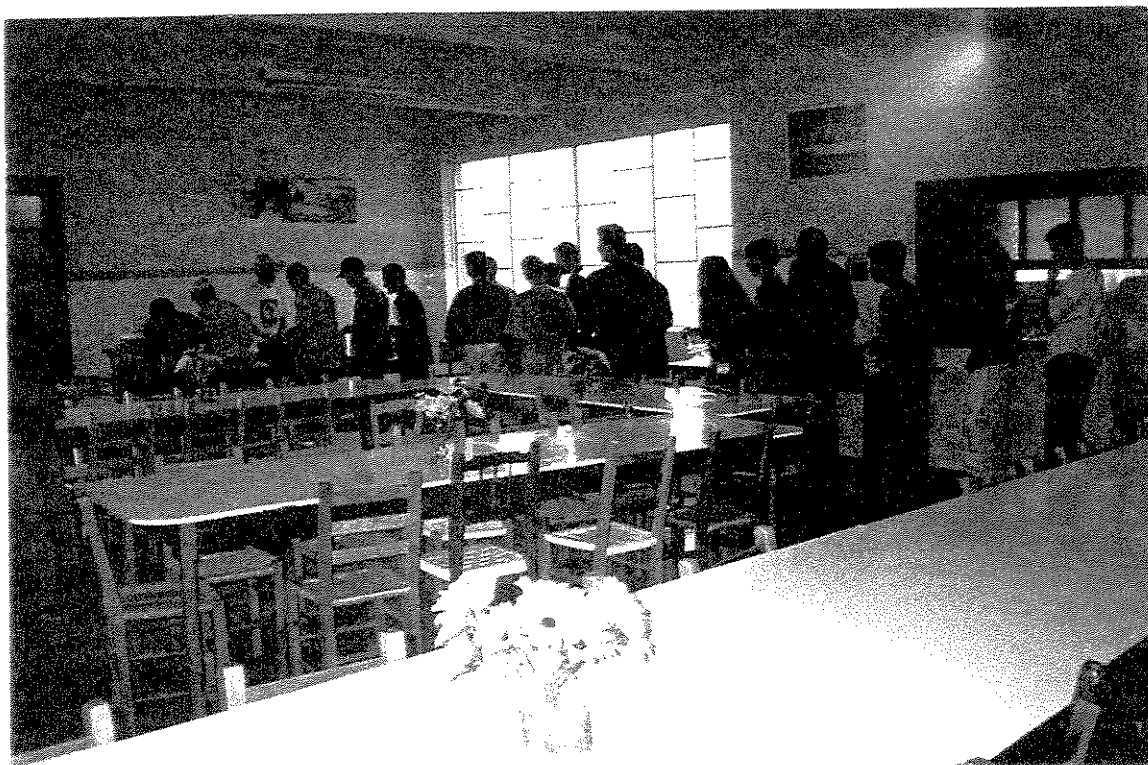
Revelam o momento da “Mística” de preparação para o Tempo Comunidade dos alunos.



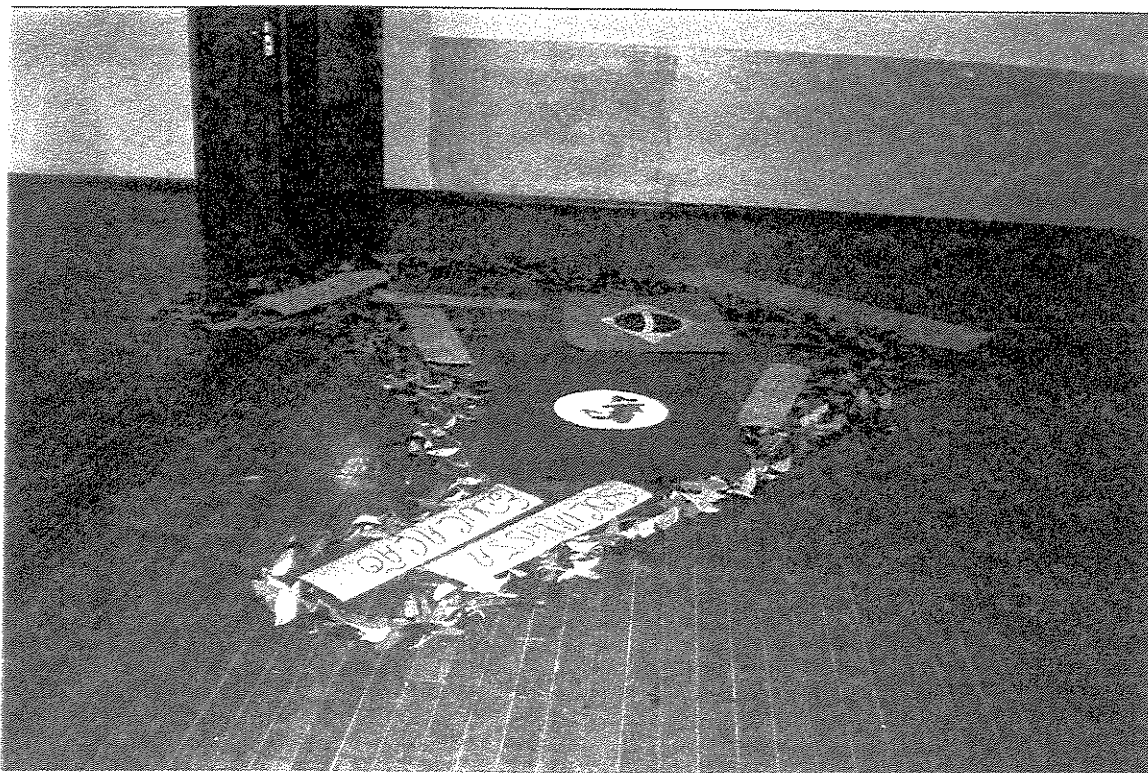
Sala de microcomputadores sendo utilizada por alunos do curso TAC



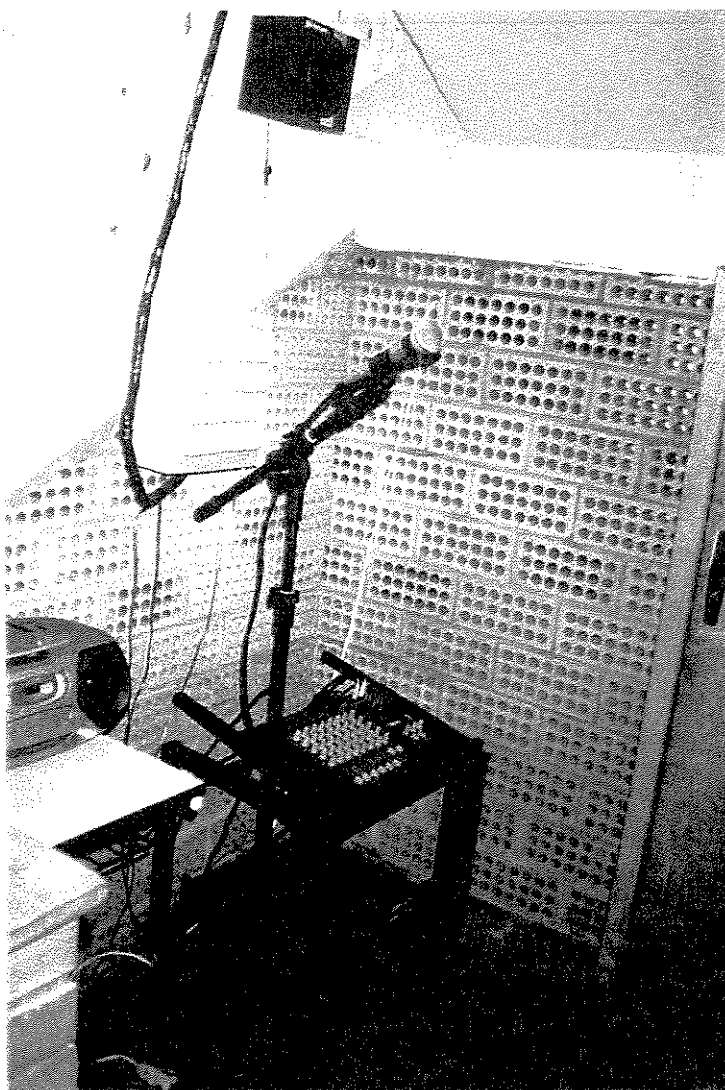
Sala de leituras da Escola Josué de Castro



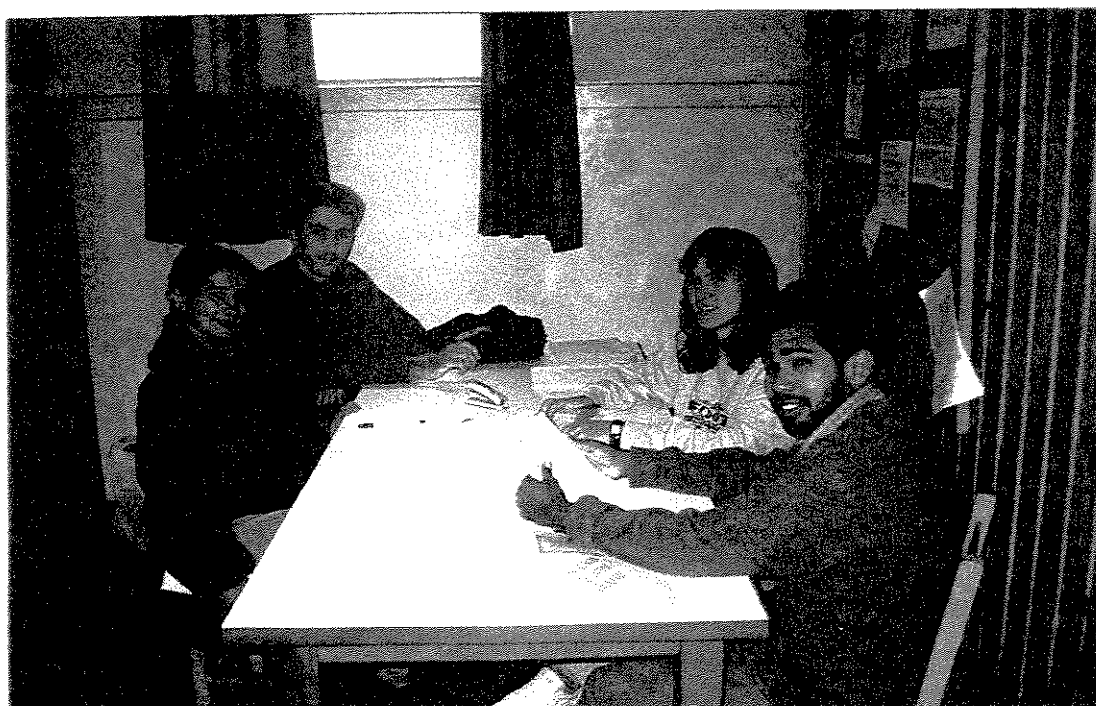
Refeitório da Escola Josué de Castro.



Momento de “Mística” no início das atividades diárias.



Microfone e mesa do sistema interno de rádio e comunicações da Escola Josué de Castro.





Alunos do curso TAA preparando a refeição para os alunos do curso TAC.



Aluno do curso TAC usando a lavanderia da Escola Josué de Castro.

