UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Dissertação

CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO:

Turma Especial de Medicina Veterinária PRONERA/UFPEL

Valdirene Soares Machado

Pelotas, 2013

Valdirene Soares Machado

CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO:

Turma Especial de Medicina Veterinária PRONERA/UFPEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Linha de Pesquisa Filosofia e Historia da Educação.

Orientadora Profª. Drª Conceição Paludo.

Pelotas, 2013

Catalogação na Publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
Bibliotecária - CRB-10/1011

M149c Machado, Valdirene Soares
Construção da coletividade no processo educativo : Turma Especial de Medicina Veterinária PRONERA / UFPEL / Valdirene Soares Machado ; orientador Conceição Paludo. – Pelotas, 2013.
120 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

1. Educação 2. Makarenko 3. Coletividade 4. Processo educativo I. Paludo, Conceição (orient.) II.Título.

CDD 370

Banca examinadora:

Profª. Drª. Conceição Paludo - UFPEL

Profª. Drª. Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS

Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara - UFPEL

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth - UFPEL

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe *Gianete Soares*, exemplo de coragem e amor incondicional, e ao meu pai *João Carlos Machado*, exemplo clássico de um trabalhador rural que não conheceu os bancos escolares.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral evidenciar as contradições existentes na construção da coletividade, com foco na Turma Especial de Medicina Veterinária – UFPEL/PRONERA, bem como suas potencialidades práticas, no sentido da afirmação de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos. Além do objetivo geral, estabeleceram-se alguns objetivos específicos, sendo eles: situar historicamente a coletividade e sua formulação em Makarenko; observar quais são e como se efetivam os espaços coletivos da turma, no cotidiano do processo pedagógico; analisar como se apresenta a categoria da coletividade na proposta pedagógica da Turma Especial de Medicina Veterinária – UFPEL; identificar, sistematizar e analisar os elementos que se apresentam como obstáculos, ou que potencializam a construção da coletividade no processo educativo da Turma Especial de Medicina Veterinária – UFPEL. Orientada pela perspectiva dialética (KOSIK, 1976; TRIVIÑOS, 2010), a pesquisa realizada teve enfoque qualitativo (MINAYO, 1994), sendo denominada, no que se refere ao tipo, um estudo de caso (TRIVIÑOS, 2010). A análise foi feita a partir do contexto histórico do MST e sua proposta educativa. A categoria da coletividade, no processo educativo, é trabalhada na perspectiva de Makarenko. As conclusões buscam retomar a totalidade do trabalho, bem como destaca os achados da pesquisa, principalmente no que se refere aos conhecimentos construídos no processo da investigação.

Palavras-Chave: Educação, Coletividade, Processo educativo, Makarenko.

Abstract

MACHADO, Valdirene Soares. **Construção da coletividade no processo educativo: Turma Especial de Medicina Veterinária PRONERA/UFPEL.** 2013.120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This research aimed to highlight the contradictions in the construction of the community, focusing on Special Class of Veterinary Medicine - UFPEL / PRONERA as well as its potential practices, towards the affirmation of an education aimed at the emancipation of the subject. In addition to the overall objective, set up some specific goals: to situate historically the community and its Makarenko formulation; observe what and how to actualize the collective spaces of the class, in the daily educational process; analyze how the category is presented in pedagogical collective of Veterinary Medicine Class Special - UFPEL; identify, classify and analyze the elements that stand as obstacles, or that enhance the construction of the community in the educational process of the Special Class of Veterinary Medicine - UFPEL. Guided by dialectical perspective (Kosik, 1976; TRIVIÑOS, 2010), the survey was qualitative approach (MINAYO, 1994), being named in relation to type, a case study (TRIVIÑOS, 2010). The analysis was made from the historical context of the MST and its educational proposal. The category of the community in the educational process is crafted from the perspective of Makarenko. The conclusions aim to take over all the work, as well as emphasize research findings, particularly in relation to knowledge constructed in the process of research.

Keywords: Education, Collective, educational process, Makarenko.

LISTA DE SIGLAS

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPP – Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico
CC – Coordenação Colegiada
CF – Constituição Federal
CNBT – Coordenação dos Núcleos de Base das Turmas
CONSUN – Conselho Universitário
CPP – Coordenação Político Pedagógica
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRMV – Conselho Regional de Medicina Veterinária
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MP – Ministério Público
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSC – Movimentos Sociais do Campo
NB – Núcleo de Base
PAVE – Programa de Avaliação da Vida Escolar
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRV – Pastoreio Racional Voisin
PTB – Partido Trabalhista do Brasil
STJ – Superior Tribunal de Justiça
TEMV – Turma Especial de Medicina Veterinária
TRF4 – Tribunal Regional Federal da 4ª Região
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
ULTABS - União de Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Brasil
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 idade dos estudantes 53
Gráfico 2 tempo de moradia no assentamento 54
Gráfico 3 tipo de escolarização no ensino médio 55
Gráfico 4 Tempo no Movimento 56
Gráfico 5 Periodicidade de leitura adicional 57

FIGURAS

Figura 1 Fluxo organizacional da TEMV 52

QUADROS

Quadro 1 Nome do quadro 58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1 O SURGIMENTO DO MST NO CONTEXTO DAS LUTAS CAMPONESAS 18
1.1 Notas sobre o capitalismo e a questão agrária 18
1.2 Breve resgate das lutas pela terra no mundo 23
1.3 O MST como sujeito histórico 26

2 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DO MST E A TURMA ESPECIAL DE MEDICINA VETERINÁRIA – UFPEL/PRONERA 35
2.1 Educação no MST: afirmando a construção de um novo homem e de uma nova sociedade 35
2.2 Processo de conquista da Turma Especial de Medicina Veterinária na UFPEL 44
2.3 Caracterização da TEMV/UFPEL/PRONERA 50

3 COLETIVIDADE EM MAKARENKO 59
3.1 A historicidade do conceito de coletividade 61
3.2 Notas sobre o autor 69
3.3 Coletividade em Makarenko 75

4 COLETIVIDADE NA TURMA ESPECIAL DE MEDICINA VETERINÁRIA/UFPEL/PRONERA 89
4.1 A dinâmica pedagógica e organizativa da TEMV/UFPEL/PRONERA 89
4.2 Conceito de coletividade para a TEMV/UFPEL/PRONERA 95
4.3 A construção da coletividade no cotidiano da TEMV/UFPEL/PRONERA: limites e contradições 99
4.4 Para onde aponta essa experiência? 105

CONCLUSÕES 110

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 114

ANEXOS 119
ANEXO 1 – Modelo de questionário de pesquisa aplicado na Turma Especial de Medicina Veterinária/UFPEL/PRONERA - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO 120

INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se na complexa realidade da educação brasileira, especificamente, na Educação (Popular) do Campo, conforme destaca Paludo (2010, p.264) ao afirmar que "a Educação do Campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma ressignificação da Educação Popular para esse momento do processo histórico, o que possibilita dizer que ela se constitui, dependendo de quem a faz (e formula) como Educação 'Popular' do Campo*".*

A colocação de Paludo analisa que a Educação do Campo tem sua origem na luta dos trabalhadores, especialmente através da luta dos Movimentos Sociais do Campo – MSC− e, portanto, possui especificidades e algumas características que não podem ser perdidas.

Caldart (2007) chama a atenção nesse sentido quando diz que Educação do Campo deve ser pensada na tríade *Campo – Política Pública – Educação.* A autora destaca que

> É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade **campo-política pública-educação** e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: enquanto classe, mas também enquanto humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo (CALDART, 2007, p.3).

A Educação do Campo nesse sentido situa-se no contexto da luta pela terra, ou seja, pela Reforma Agrária no Brasil. Assim, coloca em pauta, junto a outras questões, a educação de todos os trabalhadores do campo, de maneira que, embora possa guardar características especificas, está dentro do contexto da necessidade de outro projeto para o país, no qual o campo possa ser pensado como espaço de produção da vida humana em sua amplitude.

A experiência educativa pesquisada neste trabalho é desenvolvida na perspectiva da Educação do Campo. Os sujeitos são estudantes da Turma Especial de Medicina Veterinária – TEMV, da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Essa turma é especial porque foi implementada através do convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA/Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, que se constitui, a partir de 04 de novembro de 2010, como política pública da Educação do Campo, através do Decreto nº 7.352. Os participantes são assentados e filhos de assentados dos projetos de assentamentos da Reforma Agrária, INCRA. Mais do que isso, fazem parte do sujeito coletivo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, um dos principais protagonistas da Educação do Campo.

A proposição desta pesquisa foi inicialmente motivada pela dimensão pessoal da pesquisadora, a qual se insere em alguns processos educativos do MST, e que provocada por estes, sentiu a necessidade de buscar aprofundamento na reflexão de sua proposta educativa. As inquietações e reflexões relatadas neste trabalho antecedem esse processo de pesquisa e originaram-se durante a inserção da pesquisadora na Coordenação Política Pedagógica - CPP de alguns processos educativos formais e não formais no MST, a partir de 2003. Na ocasião, atuou-se na formação de formadores para o trabalho educativo com as crianças, nos Encontro dos Sem Terrinha[1], no RS; estruturação e organização de cursos em convênios com escolas de ensino médio, técnico agrícola, com ênfase em agroecologia, como é o caso do Instituto Educar[2], em Pontão/RS; participação no Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico - CAPP dos cursos de especialização e mestrado em agroecologia, junto a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; e ainda, participação na composição do Coletivo de Acompanhamento Político

[1] Encontro que reúne anualmente as crianças nos estados e/ou regiões do país, em geral no mês de outubro, em que se comemora o dia da criança. Nesses encontros são realizadas diferentes atividades, desde oficinas, formações, lutas, reivindicações das crianças Sem Terra.
[2] O Instituto Educar é uma Escola Técnica no qual são desenvolvidos cursos aos filhos de agricultores, de nível médio e pós - médio, em convênio com o Instituto Federal do Município de Sertão.

Pedagógico – CAPP, da turma 11 do Curso Normal, nível médio (Magistério), no Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC[3].

As experiências vivenciadas no contexto educativo do MST trouxeram muitos questionamentos, alguns dos quais foram sendo refletidos junto aos coletivos dos quais fazia parte, de acordo com a dinâmica estabelecida pelos sujeitos desses processos e com a proposta educativa/formativa desse Movimento. Uma das questões que motivou reflexões na vivência das diferentes experiências nesses espaços constitui a percepção de que o Movimento busca, em seus processos educativos, proporcionar uma vivência concreta dos seus princípios filosóficos, que também se traduzem nos princípios pedagógicos.

Ao estabelecer a relação entre princípios e organicidade do processo educativo, um dos aspectos que está diretamente relacionado à vivência dos princípios é a forma com que se organizam os tempos e espaços formativos, ou seja, a dinâmica que se estabelece nos processos educativos, que têm como base a própria organicidade do Movimento. Neles, buscava-se que a organicidade fosse compartilhada com todos os sujeitos envolvidos: professores, coordenadores pedagógicos, educandos ou, mesmo, aquelas pessoas que atuam em outros espaços da escola como, por exemplo, o pessoal que trabalha na construção e manutenção da base estrutural do espaço educativo.

A questão que originava mais inquietação era a de como inserir todas as pessoas na organicidade dos processos educativos, tendo em vista que os sujeitos têm diferentes caminhadas e diferentes níveis de compreensão desses processos. As conclusões primárias foram estabelecidas a partir da vivência prática nesses processos educativos, pois fazer educação para o MST é acreditar que todos podem aprender, porém desde que sejam oferecidas as oportunidades, o que implica uma visão diferenciada de ser humano, de educação e, portanto, outra visão de sociedade. Também corresponde a organizar processos educativos nos quais as responsabilidades sejam de todos, proporcionando espaços de avaliação do processo, onde as pessoas

[3] O Instituto de Educação Josué de Castro oferece cursos de nível médio em magistério, Técnico de Administração em Cooperativas e ainda em Saúde Comunitária.

possam refletir sobre as tarefas que lhe cabem e a interdependência com as demais, o que implica exercitar concretamente a democracia direta, diferentemente do que se entende por democracia na sociedade capitalista, que é meramente representativa.

Diante desse conceito de educação, começou-se a compreensão de que a forma como era organizada a coletividade, dentro da proposta educativa, em todos os espaços, buscava esse comprometimento, sempre visando o cotidiano como o provedor das contradições, dos problemas e dos conflitos. Sendo assim, dependendo da maneira como essa coletividade se constrói e se organiza pode-se ajudar as pessoas a desenvolverem outros elementos que contribui na sua emancipação e humanização. Essa dinâmica força as pessoas a assumirem-se como sujeitos que constroem o processo educativo, contrapondo a maneira como se dão os processos educativos hegemônicos.

A vivência em uma coletividade pressupõe o estabelecimento de combinações entre essa coletividade. Para isso, os interesses individuais devem ser combinados como os coletivos, pois não é possível atender a todos os desejos e necessidades individuais. Nesse exercício, as pessoas aprendem a ser mais solidárias, pois muitas vezes precisam abrir mão de um desejo ou vontade individual pela necessidade coletiva. A divisão de tarefas é outro elemento que pode fazer as pessoas desenvolverem a responsabilidade, a autonomia, pois são listadas as tarefas e cada pessoa ou coletivos menores se organizam para a sua realização, prestando contas ao coletivo maior, de como exerceu a tarefa e se não, por que.

A disciplina também é um aspecto que pode ser desenvolvido nesse processo, pois toma uma dimensão maior do que simplesmente o cumprimento de regras estabelecidas por outrem, mas visa a necessidade coletiva, de organização e aproveitamento dos tempos, no desenvolvimento do trabalho, no estudo.

Nesses espaços, compreendeu-se que a coletividade é um elemento fundamental no processo educativo, pois ela suscita a possibilidade do desenvolvimento da disciplina, da autonomia, da autogestão, do trabalho como princípio educativo e também de valores como a solidariedade, o respeito, a crítica cotidiana, entre outros. No entanto, construir a coletividade não é tarefa

fácil e daí o interesse em verificar como se constrói a coletividade, como se constitui.

O esforço de delimitação da questão de pesquisa relacionada à temática da coletividade na proposta educativa do MST leva, inicialmente, a identificação de quais são as referências teóricas. Nesse sentido, encontra-se a referência na Pedagogia Socialista, além de outras como, por exemplo, a de Paulo Freire e outros educadores progressistas. Em relação à coletividade, especificamente, a proposta que sustenta o trabalho apoia-se no referencial de Anton Makarenko[4]. Com isso, o referido autor torna-se a principal referência a ser citada nesta dissertação, a partir da qual se busca compreender a formulação da coletividade para o teórico em questão e a relação desta formulação com a Pedagogia do Movimento.

Tendo em vista a necessidade de aprofundamento da reflexão sobre a categoria da coletividade na proposta educativa do MST e a identificação de Makarenko como referencial teórico que fundamenta essa categoria, a proposição de pesquisa foi instaurada através da seguinte questão: Quais as contradições, os limites e as possibilidades existentes na construção da coletividade da Turma Especial de Medicina Veterinária/UFPEL/PRONERA, tendo como referencial a categoria de coletividade proposta por Makarenko?

Esta pesquisa tem como objetivo geral evidenciar as contradições existentes na construção da coletividade, com foco na Turma Especial de Medicina Veterinária – UFPEL/PRONERA, bem como suas potencialidades práticas, no sentido da afirmação de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos. Além do objetivo geral, estabeleceram-se alguns objetivos específicos, sendo eles: situar historicamente a coletividade e sua formulação em Makarenko; observar quais são e como se efetivam os espaços coletivos da turma, no cotidiano do processo pedagógico; analisar como se apresenta a categoria da coletividade na proposta pedagógica da Turma Especial de Medicina Veterinária – UFPEL; identificar, sistematizar e analisar os elementos que se apresentam como obstáculos, ou que potencializam a

[4] Com o objetivo de não tornar repetitivo no corpo do texto, opta-se por não colocar o ano das obras de Makarenko cada vez que o mesmo é citado. Informa-se que todas as obras desse autor utilizadas no texto, correspondem respectivamente as referenciadas na bibliografia no final deste trabalho.

construção da coletividade no processo educativo da Turma Especial de Medicina Veterinária – UFPEL.

O desenvolvimento do processo de pesquisa buscou aproximação com o método dialético de análise da realidade. Este, por seu turno, considera o objeto de pesquisa como algo dinâmico, em constante movimento, e que possui contradições. Dessa maneira, busca aprofundar a análise do fenômeno social de maneira ampla, considerando todas as suas relações, procurando desvendar não somente a aparência, mas buscando descortinar a essência do fenômeno, em sua totalidade (TRIVIÑOS, 2010). Orientada pela perspectiva dialética (KOSIK, 1976), a pesquisa realizada teve enfoque qualitativo (MINAYO, 1994), sendo denominada, no que se refere ao tipo, um estudo de caso (TRIVIÑOS, 2010).

Quanto às técnicas da coleta de dados, foi utilizado o questionário (ANEXO 1), sendo aplicado com os 53 estudantes. O instrumento conteve questões abertas e fechadas que visavam obter características que possibilitassem a elaboração de um perfil do grupo pesquisado. A pesquisa documental[5] foi utilizada para a análise dos documentos relacionados à Turma, ou seja, atas do processo de implantação do curso; o projeto do curso; o projeto metodológico de 4 etapas (aqui foram analisados 4 documentos) e seis cadernos de reflexão escrita[6] dos educandos, sendo escolhidos aleatoriamente, um de cada núcleo de base.

Também utilizou-se a observação participante, realizada mais de uma vez e em diferentes situações, a saber, 1 reunião de cada núcleo de base (totalizando 6), 4 reuniões da Coordenação dos Núcleos de Base da Turma, 2 reuniões da coordenação pedagógica e 2 observações do cotidiano da Turma. Não foi possível observar todas as reuniões de equipes, sendo feita apenas 2. No total foram feitas 16 observações, que ocorreram no período da quarta etapa da Turma, durante o mês de novembro de 2012. Também foram

[5] A pesquisa documental, de acordo com Godoy (1995, p.21), consiste no "(...) exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares".

[6] Os cadernos de reflexão escrita são instrumentos utilizados pelos educandos da turma, nos quais, semanalmente, escrevem sobre o processo pedagógico do curso em que estão inseridos, a partir de um processo de reflexão. Ele é um importante elemento para a compreensão do processo vivenciado.

observados os espaços de trabalho da coordenação pedagógica da turma e da coordenação colegiada, em momentos aleatórios. Estes últimos não foram contabilizados.

Foi realizada entrevista[7] semiestruturada com 6 estudantes, sendo sorteado um componente de cada núcleo de base da Turma. A entrevista foi feita em grupo e teve como objetivo aprofundar algumas questões que já haviam sido feitas no questionário. As questões que orientaram a entrevista semiestruturada foram:

a) Você considera que a Turma é ou não uma coletividade? Por que?

b) Quais aspectos vocês destacariam como importantes na construção da coletividade na Turma?

c) Quais os limites e as contradições existentes na Turma?

Para a análise dos dados e construção de categorias foi utilizada a técnica da análise de conteúdos. Em relação a esta técnica, Moraes (1999) afirma que

> A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.
> Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. (MORAES, 1999, p.9).

A apresentação dos resultados do estudo realizado é a que se descreve brevemente. No primeiro capítulo, situa-se o surgimento do MST no contexto das lutas camponesas, como sujeito histórico da Reforma Agrária. Nessa contextualização são trazidos alguns elementos sobre o capitalismo e a questão agrária, e também é feito um breve resgate das lutas pela terra no mundo.

No segundo capítulo, apresenta-se a formulação da proposta de educação/formação do MST, reafirmada como uma proposta na perspectiva da

[7] Em termos de referência ao tratar deste instrumento será utilizado apenas o termo entrevista.

emancipação humana, no sentido em que se coloca o desafio de pensar a construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Busca-se também, nesse capítulo, caracterizar a Turma Especial de Medicina Veterinária/UFPEL/PRONERA, através da explicitação de elementos do processo de conquista e também de elementos que possibilitem compreender quem são os seus sujeitos e como se estrutura essa proposta na UFPEL.

O terceiro capítulo traz o referencial de Makarenko, situando primeiramente o conceito de coletividade na história e, buscando, posteriormente, compreender como Makarenko caracteriza esse conceito. Para isso, trabalha-se algumas notas sobre o autor, tentando entender o contexto em que desenvolve o conceito. Em seguida, procura-se apontar os aspectos apresentados por Makarenko na construção da coletividade no processo educativo.

O último capítulo traz a coletividade na compreensão da TEM. Nessa parte, procurou-se demonstrar a dinâmica pedagógica e organizativa estabelecida, bem como o entendimento da turma sobre o conceito de coletividade. E por fim, busca-se analisar como se dá a construção da coletividade no cotidiano da TEMV/UFPEL/PRONERA, as contradições e limites apontados na pesquisa empírica e também quais as possibilidades que essa experiência aponta.

As conclusões buscam retomar a totalidade do trabalho, bem como destaca os achados da pesquisa, principalmente no que se refere aos conhecimentos construídos no processo da investigação, além de sugerir/apontar elementos para o aprofundamento da temática.

1 O SURGIMENTO DO MST NO CONTEXTO DAS LUTAS CAMPONESAS

Busca-se trabalhar, nesse capítulo, três aspectos fundamentais no sentido da contextualização da pesquisa desenvolvida. O primeiro aspecto trata de situar a Questão Agrária, o segundo materializa a Questão Agrária, buscando dar um panorama da luta pela terra no processo histórico mais amplo, e o terceiro identifica o sujeito da pesquisa, ou seja, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, ao qual a Turma de Medicina Veterinária se vincula, compreendendo-o como um Movimento social da atualidade brasileira, que tem suas raízes nos processos de luta dos camponeses do Brasil e do mundo.

1.1 Notas sobre o capitalismo e a questão agrária

A modernidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento da indústria e das cidades. Desse modo, o surgimento do capitalismo coincide com a mobilização de trabalhadores do campo, conforme se pode ver em MARX (1985), o qual denomina como 'acumulação primitiva' o período de formação das bases do capitalismo no qual os trabalhadores são dissociados dos meios de produção. De acordo com o teórico, "É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista (MARX, 1985 p. 830)". Tendo como referência a Inglaterra, MARX (1985) afirma que uma das transformações que servem como alavanca da formação da classe capitalista é o deslocamento de grandes massas humanas. Dessa maneira, entende-se que a questão agrária se coloca, na medida em que se amplia a concentração da terra. A propriedade privada da terra é uma das condições primeiras do sistema capitalista, pois

> O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realiam o trabalham. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter esta dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade dos seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos (MARX, 1985, p. 830).

Disso decorre também a compreensão de que, no ‘modo de produção capitalista’, a sociedade moderna está dividida em duas classes sociais antagônicas (MARX & ENGELS, 2008). De um lado, existe um grupo que detém o poder, através da concentração da terra, da propriedade e controle dos meios de produção, do controle da política e da hegemonização da cultura, pela ideologia através do controle da mídia (meios de comunicação) e dos aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, s.d). Por outro lado, está uma grande massa de trabalhadores que cada vez mais se distanciam da possibilidade de ter uma vida digna, tendo que lutar diariamente para garantir suas condições de subsistência, possuindo apenas a sua força de trabalho.

Embora nos dias de hoje o debate sobre classe social não seja tranquilo, é importante explicitar o sentido que esse termo está sendo usado no texto, mesmo correndo o risco de uma simplificação. Fernandes (2009, p.41) aponta que a classe social aparece a partir do momento em que o capitalismo se desenvolve, associando o modo de produção capitalista ao mercado e à ordem legal. O autor explicita ainda que a ordem legal na qual este modelo se afirma está “fundada na universalização da propriedade privada, na racionalização do direito e na formação de um Estado nacional formalmente representativo” (FERNANDES, 2009, p.41).

Sendo assim, é possível afirmar que para autor a classe social representa mais do que uma estratificação social, pois está relacionada ao próprio surgimento da sociedade capitalista. Do mesmo modo,

> [...] a sociedade de classes possui uma estratificação típica, na qual a situação econômica regula o privilegiamento positivo ou negativo dos diferentes estratos sociais, condicionando, assim, direta ou indiretamente, tanto os processos de concentração social da riqueza, do prestígio social e do poder (inclusive do poder político institucionalizado e, portanto, do poder de monopolizar o controle do Estado e de suas funções), quanto os mecanismos societários de mobilidade, estabilidade e mudanças sociais (FERNANDES, 2009, p.41 e 42).

Com isso, entende que “As classes sociais se superpõem a outras categorias sociais de agrupamento, de solidariedade e de articulação às sociedades nacionais”. (FERNANDES, 2009, p.45), ou seja, não é simplesmente um agrupamento identificado sob determinados aspectos,

conforme se observa em formações sociais anteriores à sociedade capitalista, que se define uma classe. O entendimento é de que existem duas grandes classes sociais, mas que podem apresentar diferentes configurações em cada local, de acordo com o processo de estruturação e desenvolvimento histórico do capitalismo.

Dessa maneira, se tem a clareza de que a ordenação em classes sociais não ocorre de modo homogêneo em todas as sociedades, mas isso não significa a inexistência das duas grandes forças antagônicas na atualidade, conforme apontado anteriormente. Sobre isso, Antunes (1985) destaca que, embora diante das diversas configurações da relação entre capital e trabalho, a distinção fundamental entre estas duas grandes forças antagônicas se configura na classe trabalhadora e na classe detentora do capital.

Com o objetivo de enfatizar o sentido da classe trabalhadora na sociedade contemporânea, discordando de outros autores que defendem o seu fim, Antunes (1985) usa a expressão ‘classe-que-vive-do-trabalho’ e, quanto a ela, explicita que,

> Compreende: 1) Todos aqueles que vendem sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho produtivo quanto o improdutivo (no sentido dado por Marx). 2) Inclui os assalariados do setor de serviços e também o proletariado rural. 3) Inclui proletariado precarizado, sem direitos, e também os trabalhadores desempregados, que compreendem o exército industrial de reserva. 4) E exclui, naturalmente, os gestores e altos funcionários do capital, que recebem rendimentos elevados ou vivem de juros. (ANTUNES, 1985, p.186)

Mesmo não sendo objetivo central deste trabalho de pesquisa aprofundar o referido assunto, considera-se que esta é uma consideração importante, pois este é o conceito de classe trabalhadora adotado no desenvolvimento de todo o trabalho.

Conjectura-se que o modo de produção capitalista reserva a uma grande parte dos trabalhadores uma dura realidade que se complexifica a cada dia, tornando a sua luta pela sobrevivência uma forma desumana de vida, seja no campo ou nos centros urbanos. Nesse sistema, a grande massa de trabalhadores compete entre si e são sujeitos a situações precárias de trabalho.

A citação a seguir traz um dos aspectos que configura a situação dos trabalhadores na atualidade. Refere-se aos dados estatísticos da OIT − Organização Internacional do Trabalho (2013) − em relação ao trabalho forçado na America Latina:

> - Existem cerca de 1,3 milhões de trabalhadores forçados na América Latina e no Caribe, de um total de 12,3 milhões em todo o mundo;
> - 75% dos trabalhadores forçados na América Latina são vítimas de coerção para exploração do trabalho, enquanto o restante das vítimas está, ou em trabalho forçado pelo estado ou na exploração sexual comercial forçada;
> - 250.000 trabalhadores forçados, ou 20% do número total na região, foram traficados internamente ou através das fronteiras;
> - O rendimento estimado derivado do tráfico para trabalho forçado na América Latina e Caribe é de US$ 1,3 bilhões[8].

Nos países industrializados, os dados também são alarmantes:

> - Existe um número estimado de 360 mil pessoas presas ao trabalho forçado em países industrializados, de um total de 12,3 milhões em todo o mundo;
> - 270 mil trabalhadores forçados, 75% do total nos países industrializados, foram traficados;
> - 55% das pessoas traficadas foram usadas na exploração sexual comercial. Quase 1/3 (23%) são traficados para exploração não sexual em vários setores econômicos, tais como serviço doméstico, construção e agricultura;
> - A maioria das vítimas são mulheres ou garotas, já que a maior parte do tráfico é para trabalho sexual forçado;
> - Os lucros estimados derivados do tráfico globalmente são de US$ 32 bilhões, dos quais cerca de US$ 15,5 bilhões são gerados nos países industrializados;
> - O trabalho forçado imposto pelo estado em países industrializados atinge cerca de 5% do total e consiste principalmente do trabalho nas prisões que é involuntário e contrário às normas internacionais[9].

Essas informações demonstram a grande força do capital sobre os trabalhadores, reduzindo as possibilidades de se desenvolverem. Os dados da OIT evidenciam que tanto os trabalhadores do meio urbano como os do meio rural sofrem ajustes na sua situação vivida sob esse sistema, tendo que adequar-se ao trabalho existente, pois conforme Antunes & Alves (2004)

[8] http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/oit/relatorio/america_latina_caribe.pdf
[9] http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/oit/relatorio/paises_industrializados.pdf

> A classe trabalhadora, hoje, também incorpora o proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital, de que são exemplos os assalariados das regiões agroindustriais, e incorpora também o proletariado precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, *part-time*, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Inclui, ainda, em nosso entendimento, a totalidade dos trabalhadores desempregados. (ANTUNES & ALVES, 2004, p. 342)

No que se refere ao campo, o avanço do capitalismo se expressa no grande esvaziamento, com o avanço da pobreza e a proletarização desses trabalhadores, através da exploração da força de seu trabalho por empresas capitalistas do agronegócio. Dessa forma, a 'Questão Agrária' se coloca como um tema bastante importante quando se fala em desenvolvimento de um país. E nesse entendimento, assim deve ser tratado, porém quando se fala em 'questão agrária', do que mesmo se fala?

A 'Questão Agrária' envolve uma compreensão ampla sobre a 'terra', como um bem natural, da qual todas as pessoas deveriam desfrutar para poderem desenvolver-se como pessoas. STÉDILE (2011), com o propósito de tratar a questão agrária na história do Brasil, retoma o sentido dessa expressão, situando que a mesma surge nas escritas dos clássicos estudiosos da economia política. Mas como conceito, afirma o teórico que, na literatura da economia política, em geral, encontra-se como sinônimo da existência de um 'problema agrário'. E esse problema, no capitalismo, em sua fase industrial, refere-se à concentração da terra. Vale recordar que o aumento da concentração de terra guarda íntima relação com a proletarização do campo, conforme já visto anteriormente.

O autor pondera que o conceito de 'questão agrária' evoluiu no seu significado desde a sua origem, passando a ser interpretada como: "uma área de conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica, como cada sociedade organiza o uso, a posse e a propriedade da terra ao longo da história" (STÉDILE, 2011, p. 12). É dessa forma que à questão agrária é referida neste texto. Situa-se no próximo item, tópicos de algumas lutas históricas no campo, o que auxilia a compreensão dessa expressão tão recorrente na análise das sociedades e que é necessária à contextualização da temática central deste trabalho.

1.2 Breve resgate das lutas pela terra no mundo

As disputas por terra sempre estiveram presentes na constituição das sociedades e, consequentemente, fazem parte da configuração dos dois campos antagônicos da sociedade moderna, referidos anteriormente. Nesse contexto é que os conflitos e as lutas também aparecem, pois os diferentes processos de concentração da terra forçam a mobilização e a resistência dos trabalhadores, já que, na maioria das vezes, se constituem como um empecilho ao desenvolvimento social e cultural das sociedades. Busca-se a seguir, citar brevemente alguns exemplos dessas disputas em diversas partes do mundo, no sentido de favorecer uma compreensão, mesmo que limitada, dessa questão por parte de diferentes nações. Inicialmente, Beer (2006,) aponta que:

> Na Inglaterra, na Boêmia e na Alemanha, a transição da Idade Média aos Tempos Modernos fez-se por uma longa série de lutas religiosas, sociais e nacionais. As lutas religiosas conduziram à reforma. As lutas sociais manifestaram-se sob a forma de revoltas camponesas. Finalmente as lutas nacionais determinaram as guerras exteriores. (BEER, 2006, p. 243).

Na Inglaterra, de acordo com Morissawa (2001), a concentração de terras se deu desde o feudalismo (séc. XV), período em que os senhores feudais arrendavam as terras aos camponeses. Nessa época, as leis de uso da terra eram elaboradas pelos senhores, através de diversos contratos como, por exemplo, o que se referia ao estabelecimento do direito ao uso das terras comunais pelos camponeses, para que retirassem dela seu sustento. Entretanto, já no séc. XVI, as terras foram sendo cercadas para maior valorização, e essa ação de concentração da terra na Inglaterra foi continuada e fortalecida, culminando, mais tarde, no processo da Revolução Industrial. Beer (2006) aponta que

> Esse desenvolvimento industrial não podia deixar de repercutir na estrutura da sociedade. À medida que os produtos agrícolas se valorizavam, os senhores feudais, leigos e eclesiásticos foram dilatando os seus domínios mediante a absorção das terras comunais, que eles reivindicavam, na sua quase totalidade, como propriedade exclusiva. (BEER, 2006. p. 244)

Devido a esse processo de apropriação de terras pelos senhores feudais, assegura o autor, os camponeses foram, aos poucos, perdendo seus direitos e sendo reduzidos a servos. Houve insurreições dos camponeses nesse período, os quais afrontaram o poder do rei, obtendo algumas conquistas, mas, na medida em que confiaram no rei, também sofreram derrotas terríveis, com a morte de seus líderes e a volta do subjugo.

Já a Alemanha, também de acordo com Beer (2006, p. 271), foi agitada por quatro grandes convulsões no período entre 1516 e 1535, representando, dessa maneira, a primeira fase revolucionária da história do povo alemão, mas que, segundo o teórico, nenhuma dessas, tomadas de forma isolada, compreendeu o período vivido. Beer (2006) afirma que

> Todas as instituições da época, religiosas, políticas ou sociais, foram submetidas a uma revisão completa. A nobreza, o baixo clero, as universidades, a burguesia, os camponeses, as camadas mais pobres da população das cidades e dos campos ingressaram nas fileiras da oposição. E, de acordo com os seus próprios interesses e aspirações, elaboraram diferentes programas sociais e religiosos. (BEER, 2006, p.271)

Quando trata das quatro grandes convulsões vividas pela Alemanha, o autor refere-se à Reforma, de Lutero que tinha como objetivo reformar a igreja e defender os interesses dos alemães. O mesmo reclamava, neste sentido, uma igreja independente do papado; a sublevação da nobreza, que tinha Siskingen como principal liderança; a guerra dos camponeses, com Tomaz Münzer; e o anabatismo comunista, com Sebastião Frank e João de Leyede. Ou seja, isso demonstra que os camponeses, também na Alemanha, estiveram presentes na luta pelos direitos.

As “guerras camponesas”, ocorridas nesse país entre os anos de (1525 a 1527) configuraram a expressão de diversas lutas dos camponeses. Nesse período, a Alemanha já possuía um razoável desenvolvimento industrial e começava a expandir o comércio, mas devido à dificuldade de acesso a uma grande parcela da população a rios e estradas, algumas cidades ainda possuíam características de feudos. Morissawa (2001) afirma que nas “guerras camponesas”, depois de diversos enfrentamentos, os camponeses perderam

todos os direitos que haviam conquistado: tiveram as terras confiscadas e muitos deles foram expulsos do campo, e passaram a viver como mendigos nas cidades.

Esse autor salienta ainda que na França, final do século XVIII, durante o processo revolucionário, os jacobinos no poder – em busca do apoio popular - tomaram diversas medidas. Entre elas, a distribuição de terras de nobres fugidos às famílias camponesas. Nesse período, assegura Morissawa (2001), em torno de 85% da população da França trabalhava nas condições do feudalismo, nas terras de nobres e/ou de ricos de alguma ordem da igreja católica. Já na Rússia, em 1917, os camponeses − maioria da população − juntamente com os operários, protagonizaram o processo revolucionário que iria constituir a primeira experiência socialista no mundo. É a nova ordem proposta por Marx e Engels (2008), de um governo dos trabalhadores. Referente a esse processo, Gomes (2006) afirma que a Rússia, no início do séc. XIX era preponderantemente um país imperial. Sua economia era basicamente agrícola e atrasada e o regime era o de servidão. Nesse regime, os camponeses deviam pagar pelo uso da terra aos senhores feudais e obedecer aos seus mandos, que incluía, por exemplo, submeter-se a casar com quem os senhores determinavam.

De acordo com Morissawa (2001), no México, a concentração de terra também mobilizou os camponeses, que sob a liderança de Emiliano Zapata fizeram uma revolução que pretendia retomar as terras de seus ancestrais, que haviam sido tomadas durante o período colonial. Em 1917, a nova Constituição, de cunho nacionalista, promoveu alguns benefícios aos trabalhadores urbanos, e uma Reforma Agrária que previa a distribuição de terras aos camponeses e o limite de propriedade de terra aos latifundiários. A Reforma Agrária nesse país foi um movimento importante dos trabalhadores do campo na América Latina, pois embora tenha sido feita sem a devida radicalidade indicou que o tencionamento dos trabalhadores era fundamental na conquista e na garantia de direitos.

A China também contou com a presença dos trabalhadores do campo em seu processo revolucionário Morissawa (2001). Nesse caso, os camponeses pegaram em armas para defender seu país ao lado do líder

guerrilheiro Mao Tse Tung. O principal resultado dessa luta é que, declarada a revolução na China, foram expropriadas as grandes e médias extensões de terra e distribuída entre os camponeses.

Morissawa (2001) assinala, ainda, que alguns países da América Latina e Caribe como Cuba, Chile, Nicarágua, tiveram diferentes processos de estruturação e organização social, mas todos eles envolveram a retomada, e/ou a expropriação e a distribuição de terras à população pobre.

A partir desse breve apanhado sobre a questão agrária e as lutas dos camponeses no mundo, dá-se prosseguimento a mesma reflexão em relação ao contexto brasileiro. O Brasil, desde a vinda dos portugueses esteve, como se verá, inserido nesse processo.

1.3 O MST como sujeito histórico

No Brasil, os conflitos na disputa pela terra demonstram que os trabalhadores não ficaram indiferentes aos processos de expropriação, apropriação indevida e concentração da terra, protagonizando lutas que se colocavam e se colocam na contramão da lógica de organização dominante em nosso país.

Conforme Stédile e Görgen (1996), a luta pela terra no Brasil, conforma um movimento histórico que tem diversas fases e que marcou a nossa formação social. Os autores afirmam que “O domínio e a posse de áreas de terra fazem parte da formação das classes sociais e do poder econômico e político em nossa sociedade” (STÉDILE E GÖRGEN, 1996, p. 15).

Desde o período colonial, a luta pela terra no Brasil foi marcada pelo massacre de índios e revolta dos negros. A primeira Lei de Terras (1850), que dava título de propriedade da terra aos fazendeiros, impulsionou a mobilização dos que viviam no campo, e a Lei Áurea, proclamada em 1888, tornou os negros livres, porém sem terra.

Stédile e Görgen (1996) afirmam que de 1850 a 1964, ano do Golpe Militar no Brasil, houve diversas formas de organizações dos trabalhadores do campo na luta pela terra, destacando alguns períodos importantes e com características distintas como, por exemplo, a luta de “movimentos messiânicos” (1850-1940), na qual havia líderes religiosos que ajudavam a

organizar os trabalhadores, cita-se: Canudos (1870-1897), na Bahia, tendo como líder religioso Antônio Conselheiro; Contestado (1912-1916), em Santa Catarina, com o monge José Maria; Movimento do Padre Cícero, no Ceará (1930-1934); e também houve a luta de Lampião e seus cangaceiros (1917-1938), que pautava sua luta na disputa pela terra na região Nordeste do Brasil.

Outra forma de organização dos trabalhadores do campo, antes do período da ditadura, propriamente dita, foi o que os autores denominaram de "lutas radicais localizadas" (1940-1955). São revoltas populares que aconteceram nesse período em função de problemas concretos em torno da questão da terra, caracterizando-se como lutas massivas, de caráter regional.

O principal motivo dessas revoltas girava em torno da remoção dos posseiros das regiões de construção de estradas e urbanização. Por essa razão, as terras passaram a serem valorizadas, gerando conflitos entre os posseiros que não possuíam o título da terra, e as empresas que buscavam se apoderar das mesmas. Nesse período, algumas lutas são citadas pelo caráter violento e armado como, por exemplo, a luta dos posseiros de Teófilo Otoni, em Minas Gerais (1945-1948); a revolta de Dona "Nhoca", no Maranhão (1951); a revolta de Trombas e Formoso, em Goiás (1952-1958); a revolta do sudoeste do Paraná (1957); e a luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul, em São Paulo (1959).

Um terceiro momento da organização de trabalhadores do campo por causa da terra diz respeito aos movimentos de camponeses organizados (1950-1964). As ULTABS - União de Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Brasil (1955), com maior inserção em São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, constituíam uma espécie de associação de lavradores, sendo organizados em nível municipal, estadual e nacional, e possuíam a influência do Partido Comunista Brasileiro. As "Ligas Camponesas" (1954) ressurgem também como importante movimento organizado pelos trabalhadores do campo, na Região Nordeste, em Pernambuco, da luta dos engenhos e se constituem como uma expressão forte e massiva dos trabalhadores do campo na luta por uma reforma agrária no país. Enquanto isso, no Rio Grande do Sul, sob a influência do Partido Trabalhista do Brasil, com Brizola, era organizado o MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra. Esse Movimento buscava mobilizar os

trabalhadores do campo no RS para realizarem ocupações de terra, como forma de pressão ao governo, gerando desapropriações de fazendas (STÉDILE & GÖRGEN, 1996).

O Golpe Militar em 1964 desmobilizou diversas lutas e processos de organização dos trabalhadores, pois houve várias prisões de lideranças, grande repressão aos movimentos e sindicatos, violência dos latifundiários contra a os camponeses, sendo estes apoiados pelos militares. Na década de 1970, mesmo com as fortes pressões sofridas pela ditadura, surgem novas formas de organização da luta pela terra, e a CPT − Comissão Pastoral da Terra − tem aí um papel fundamental na organização e apoio aos sem terras (posseiros, arrendatários, parceiros, pequenos agricultores, filhos de pequenos agricultores, entre outros trabalhadores de áreas rurais), conforme destaca Medeiros (2001) ao afirmar que

> As Pastorais da Terra regionais tornaram-se o principal ponto de apoio das lutas emergentes, não só em termos de fornecimento de uma linguagem específica para sua expressão, mas também de toda a infra-estrutura necessária. Aos poucos se difundiu uma leitura da Bíblia onde o tema da terra aflorava e as lutas eram legitimadas. (MEDEIROS, 2001, p. 3)

Como expressão do modo de organização da sociedade brasileira, fatores econômicos, sociais, políticos e também culturais tencionaram a luta pela terra. No que diz respeito ao MST, diversas são as bibliografias que abordam a sua história[10], não sendo o objetivo, neste trabalho, de fazer um apanhado amplo de todas, mas somente situar o surgimento do MST, movimento que se configura como importante expressão da luta pela terra no Brasil, fazendo contraponto não só a um dos eixos centrais de sustentação do sistema de produção do capital − concentração da terra − mas também trazendo para o debate outras questões da atualidade, as quais serão abordadas logo a seguir.

Em entrevista recente, João Pedro Stédile, liderança nacional desse Movimento, quando indagado sobre o que faz o MST, responde da seguinte maneira:

[10] Coletti (2005); Fernandes (1998); Medeiros (1989); Morissawa (2001); Oliveira (2001); Oliveira (s/d); Stédile (1997); Stédile & Görgen (1996); Stédile & Fernandes (1999).

> O MST é um movimento social, que procura organizar os pobres do campo, para que eles lutem por um direito que está na Constituição, o direito que os pobres têm de trabalhar na terra. Como a terra é um bem da natureza, não é fruto do trabalho, portanto, ninguém pode dizer, essa fui eu que fiz e é minha. À terra todos temos direito e está lá na Constituição, e está até na bíblia, e em todas as correntes filosóficas.[11]

João Pedro Stédile reafirma o papel central do MST, que consiste basicamente em organizar os pobres do campo a lutar pela terra, já que essa é uma situação que não está resolvida na nossa sociedade. A terra ainda está concentrada nas mãos da minoria, sendo esta representada pelos grandes latifundiários, empresas transnacionais, que conseguem comprar terra em qualquer parte e o capital financeiro, bancos, que são quem concentram a riqueza do trabalho humano.

Em relação ao surgimento do MST, especificamente, é possível afirmar que este tem diversas origens que se desenvolveram, principalmente, a partir de 1978, em diversos locais do país. Uma das ocupações que marca esse início foi no Rio Grande do Sul, no ano de 1979, na Fazenda Macali, em Ronda Alta, no dia 07 de setembro (STÉDILE & GÖRGEN, 1996). Nesse mesmo período, trabalhadores rurais dos estados de Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul também se mobilizavam para lutar pela terra. Esses e outros esforços vão culminar no 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra (1984), em Cascavel, no Paraná, onde então nasceu oficialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST.

Desde sua formação inicial, o MST formula objetivos que vão além da luta pela terra (STÉDILE & GÖRGEN, 1996). São eles:

A luta pela terra, no sentido de garantir um espaço de sobrevivência das famílias como um espaço possível de retirar sua subsistência, através da viabilização do trabalho, o qual é visto como um objetivo de cunho mais econômico, pois enfatiza um meio concreto de garantir a sobrevivência, colocando a perspectiva de trabalho na vida de pessoas que já não possuíam condições para tal.

---

[11] Entrevista concedida por João Pedro Stédile ao Programa “Provocações”, veiculado no dia 08/01/2012. Acesso em 18/01/2013. http://www.youtube.com/watch?v=DK1nk60JkqY

A Reforma Agrária, que constitui uma visão mais social pelo fato de ampliar a conquista da terra para todos os trabalhadores, junto com isso, a garantia de outros direitos que manteriam as condições de vida digna no campo, como crédito, política agrícola, assistência técnica, etc.

A justiça social, que se constitui como um objetivo mais amplo ainda, no sentido de uma Reforma Agrária radical, que mexa nas estruturas agrárias de que um país precisa para modificar a estrutura de poder estabelecida na sociedade. Por essa razão é que o MST também acredita que deve lutar pela mudança estrutural da sociedade brasileira.

Conforme Medeiros (2009), o MST constitui uma força expressiva na atualidade, recolocando o debate da propriedade da terra no Brasil, articulado a questões sociais mais abrangentes

> Nas três últimas décadas, acampamentos e ocupações de terra tornaram-se uma constante no Brasil, constituindo-se na forma por excelência da luta por terra. Essas ações vêm demonstrando a continuidade e a amplitude da questão fundiária em nosso país, num contexto que também é marcado pela intensa modernização tecnológica das atividades agropecuárias e pela urbanização acelerada. Na sua articulação, destaca-se o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que tem marcado sua presença quer pela afirmação da importância da reforma agrária, quer pelo esforço de retirar esse tema dos quadros estritos do meio rural e da questão fundiária, mostrando suas articulações com opções políticas nacionais, projetos de nação e modelos de desenvolvimento. (MEDEIROS, 2009, p. 2)

Stédile (2004) ainda situa o Movimento da seguinte maneira

> Nós somos acima de tudo um movimento social. Ou seja, somos uma forma particular do povo brasileiro se organizar para lutar por seus direitos. [...] somos o resultado de um contexto socioeconômico, de nossa sociedade e também o resultado de um processo coletivo, social, de milhares de pessoas. Milhares de pessoas que lutaram, antes do MST, e durante a trajetória do MST. [...] ele é fruto de uma longa história realizada por nosso povo. (MST, 2004, p. 9)

O autor se refere às outras lutas que antecederam o MST, conforme já abordado acima, mas ainda sugere que a luta do MST na atualidade toma uma dimensão que vai além da luta pela terra. Deste modo, reitera-se a sua configuração de maior movimento social da atualidade, não só pelo tempo em

que se mantém como movimento social, mas também pela ampliação de suas lutas e suas ações, servindo de referência a outras organizações da classe trabalhadora, não só do Brasil como do mundo.

A passagem abaixo aborda algumas das características do processo do MST, conforme vem se configurando no que é hoje.

> Neste sentido, no início, o Movimento consistia essencialmente na defesa de direitos imediatos de condições de subsistência como trabalho, moradia e segurança. Pode-se dizer que inicialmente o MST visava objetivos de natureza econômico-corporativa. Contudo, seu desenvolvimento revela à construção de uma estrutura organizativa, que se expande para além desses interesses imediatos, a organização política construída dentro do movimento amplia o debate do meramente econômico-social para a esfera ético-política. Desta forma, o Movimento sintetiza um corpo de reivindicações concernentes a toda a sociedade, apresentando um projeto nacional e, portanto, que toca não apenas os trabalhadores rurais, mas a própria forma de organização social, ou seja, ele sintetiza uma pauta política com pretensões universalizantes, totalizantes. (OLIVEIRA, 2007. p.7)

Em síntese, é possível afirmar que as proposições do MST vislumbram a necessária e emergente construção de um novo projeto para a sociedade, contrapondo-se a esse modelo 'desumanizante' de sociedade, ao qual já foi referido anteriormente. Justifica-se, nesse sentido, a sua abrangência como uma referência nacional e internacional. Retomando a questão dos objetivos do Movimento, encontram-se alguns temas importantes para o MST na atualidade. Entende-se que estes temas, além de caracterizarem a amplitude e reconfiguração de sua luta, reforçam as questões centrais defendidas desde sua origem, como é o caso da luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil. Expõe-se abaixo, parte do conteúdo encontrado na página do MST[12]

> **Reforma Agrária:** É preciso realizar uma ampla Reforma Agrária, com caráter popular, para garantir acesso à terra para todos os que nela trabalham. Garantir a posse e uso de todas as comunidades originárias, dos povos indígenas, ribeirinhos, seringueiros, geraiszeiros e quilombolas. Estabelecer um limite máximo ao tamanho da propriedade de terra, como forma de garantir sua utilização social e racional. [...] organizar a produção agrícola nacional tendo como objetivo principal a produção de alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos e organismos geneticamente modificados

[12] Disponível na página do MST: http://www.mst.org.br/taxonomy/term/329 consulta em 27/01/2013.

(transgênicos) para toda a população, aplicando assim o princípio da soberania alimentar. A política de exportação de produtos agrícolas deve ser apenas complementar, buscando maior valor agregado possível e evitando a exportação de matérias-primas.

Cultura: A educação e o acesso à cultura, ao conhecimento, a valorização dos saberes populares, é condição fundamental para a realização dos brasileiros como seres humanos plenos, com dignidade e altivez. Queremos a democratização e a popularização da cultura no país.

Combate à violência sexista: Diversas são as formas de opressão de gênero que se projetam, sobretudo, sobre as mulheres. As mulheres continuam sendo mais mal remuneradas no mercado de trabalho, continuam tendo dupla, às vezes, tripla jornada de trabalho e continuam sofrendo com o assédio sexual e a violência física por parte dos homens. [...] entendemos que a organização das mulheres é fundamental para a superação do modelo capitalista e para por fim a violência sexista enraizada neste modelo.

Democratização da comunicação: A comunicação não é mercadoria. Ela é um serviço público em benefício do povo, como determina a Constituição brasileira e não pode estar subordinada à lógica financeira.

Saúde pública: O Estado deve garantir e defender a saúde de toda a população, implementando políticas públicas de soberania, segurança alimentar, de condições de vida dignas, como medidas preventivas às doenças. O sistema de saúde pública (SUS) deve ser ampliado e melhorado, combinando com o Programa de Saúde da Família (PSF) preventivo [...]. O Estado deve organizar um processo de formação massiva, ampliando o maior número possível de profissionais na área de saúde, de agentes populares de saúde a médicos e especialistas.

Desenvolvimento: As políticas de desenvolvimento da economia devem estar baseadas fundamentalmente nos interesses de melhoria das condições de vida de toda a população [...]. [...] lutamos por uma economia que estimule a produção de bens e possibilite a eliminação da pobreza e da desigualdade social. Que privilegie o trabalho e a qualidade de vida do povo brasileiro, com crescimento e distribuição de renda valorizando uma economia mais justa e solidária.

Diversidade étnica: Queremos ser uma sociedade que viva harmonicamente, com sua diversidade étnica e cultural, com oportunidades iguais para todos os brasileiros, com democracia econômica, social, política e cultural, como já determinou a Constituição Brasileira, mas é ignorada na realidade da economia e na prática dos três poderes constituídos.

Sistema político: Queremos um país que crie e utilize permanentemente mecanismos de participação e decisão direta da população, nas várias instâncias de decisão do poder político e social, construindo uma verdadeira democracia popular participativa. É preciso regulamentar os plebiscitos, [...]. Defendemos uma ampla reforma política [...].

Soberania nacional e popular: Precisamos de políticas e práticas dos governantes que garantam a plena soberania de nosso povo, sobre nosso território, nossas riquezas naturais, minerais, nossa biodiversidade, a água e as sementes[13].

[13] Disponível na página do MST: http://www.mst.org.br/taxonomy/term/329 consulta em 27/01/2013.

A partir desse posicionamento, o MST coloca em pauta questões fundamentais, que buscam contrapor a lógica econômica, social, política e cultural estabelecida em nossa sociedade, a qual provoca prejuízos irreparáveis ao ser humano, limitando o desenvolvimento pleno de uma vida digna. Medeiros (2001) também corrobora com essa afirmação quando diz que:

> A partir de suas concepções teóricas e de suas práticas, o MST tem buscado atuar na provocação das mudanças que deseja, questionando formas de dominação (econômica, política, cultural, etc) e buscando o reconhecimento de um grupo social e dos direitos por eles reivindicados, dispondo-se a alterar códigos sociais, em especial no que se refere à valorização do campo como espaço de vida e sociabilidade e diluindo a posição que tradicionalmente se faz entre cidade como sinônimo de progresso, de lazer, cultura, bem estar e campo como lugar da precariedade, da pobreza e da ignorância. Pode-se dizer que, em certa medida, o MST tem tido um papel importante na modernização da sociedade brasileira, insistindo nas questões relativas ao direito a terra, impondo a discussão da **relação entre direito individual e direito coletivo** (MEDEIROS, 2001, p.12)**.**

Tendo em vista esse contexto de lutas do MST, a educação se coloca como uma das preocupações que acompanha o Movimento desde as primeiras ocupações de terras, o que faz com que momentos de estudos sejam ofertados como, por exemplo, nas reuniões em grupos para estudar a conjuntura, através de boletins informativos que ajudem na compreensão da situação vivida pelos trabalhadores. Além disso, sempre houve a preocupação da escolarização das crianças[14] que se encontravam junto com as famílias nos acampamentos, assim como, mais tarde, com a alfabetização de jovens e adultos e a criação de vários cursos técnicos em parcerias com instituições educacionais em todo o país. Bem como ainda, mais recentemente, através de parcerias com universidades para o acesso a graduação e a pós-graduação.

A educação no MST constitui-se como um elemento fundamental para a construção desse novo projeto de sociedade, pois se tornou uma ferramenta importante no sentido de atingir seus objetivos mais amplos, estando eles

[14]As Escolas Itinerantes nascem da preocupação sempre presente nos acampamentos Sem Terra, com a escolarização das crianças, que no início se dava por iniciativa das próprias famílias. Transformando-se em uma luta específica, que conquista a legalidade do estado. No Rio Grande do Sul, as Escolas Itinerantes foram aprovadas em 1996, sob o parecer n°1313 do Conselho Estadual de Educação (CEE), do referido estado. Atualmente esta proposta de escola encontra-se aprovada e em pleno funcionamento em quatro estados: Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Alagoas (2007), Piauí (2007). (BAHIUCK, 2011)

relacionados. Dessa forma, o próximo capítulo busca explicitar a proposta de educação do MST, resgatando alguns elementos já trabalhados e trazendo outros elementos que se confundem com a própria história do MST. Também no próximo capítulo, situa-se o universo no qual foi realizada esta pesquisa, bem como a caracterização dos sujeitos pesquisados.

2 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DO MST E A TURMA ESPECIAL DE MEDICINA VETERINÁRIA – UFPEL/PRONERA

Este capítulo busca explicitar aspectos da proposta educativa/formativa do MST, a partir da caracterização do espaço específico da pesquisa, a Turma Especial de Medicina Veterinária – TEMV, mantida através do convênio firmado entre a Universidade Federal de Pelotas e MDA − Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária/PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Primeiramente, encontram-se tópicos do processo de conquista e implantação da Turma e, logo após, a caracterização da mesma e de seus sujeitos.

2.1 Educação no MST: afirmando a construção de um novo homem e de uma nova sociedade

Da mesma maneira que o MST tem em sua origem o exemplo das lutas de outros camponeses que o antecedem, conforme discorrido anteriormente, também o seu projeto educativo tem suas raízes fincadas no solo fértil, adubado pelos movimentos populares de educação, através de experiências desenvolvidas no Brasil, na América Latina, bem como a utilização do referencial da educação socialista. No que se refere a esse assunto, autores como Pistrak (2000), Makarenko (1977; 1982; 2005), Gramsci (2011), entre outros, embasam a discussão sobre a presente questão.

A análise do projeto educativo dentro do Movimento verifica avanços na produção teórica sobre a sua educação – tanto pelo próprio MST, como por outros pesquisadores. Paludo (2010), em um artigo denominado *Educação Popular e Educação (Popular) do Campo*, faz um resgate dos principais momentos da trajetória que compõe a elaboração da proposta educativa/formativa do MST. Na obra, por meio da análise da produção teórica do Movimento sobre educação, a autora aponta dois eixos que aparecem como base das preocupações do MST com a educação.

Um deles diz respeito às formulações sobre educação, escola, sociedade, estado, assentamento/acampamento, e se refere à dimensão da demarcação de um ‘projeto educativo’. Outro eixo norteia sobre as orientações mais concretas do quefazer, para a construção do caminho a ser seguido na

efetivação do processo educativo/formativo. Essas são as orientações didático-pedagógicas. Nesse resgate, a autora menciona três momentos importantes da construção da sua proposta educativa/formativa:

O primeiro período constitui o início do Movimento (1979-1984), no qual foram feitas as primeiras ocupações de terra. Nessa época, havia uma preocupação com a escolarização das crianças, como direito a ser garantido, juntamente ao processo de luta pela terra. Nesse período acontecem às primeiras experiências com a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Discutia-se como deveria ser a escola de assentamento, ao mesmo tempo em que foram sendo desenvolvidas as primeiras experiências de escolarização das crianças, tendo como foco o desenvolvimento de uma educação diferente da proposta desenvolvida pela rede pública.

O segundo período refere-se aos anos de 1984 a 1994. No momento em que o Movimento se consolida, através do Encontro Nacional, em Cascavel/no Paraná, em 1984, também ganha força a luta pela educação, que amplia suas ações. Já não se pensa só na garantia da escolarização de séries iniciais, mas no acesso ao ensino fundamental completo, ensino médio e também em cursos de graduação. Estrutura-se organicamente, nesse período, o setor de educação, o qual fortalece a elaboração da proposta educativa do Movimento. A principal reflexão sobre a educação no MST, nessa fase, consistia em dizer o que se queria com a educação do ensino fundamental: qual escola para os assentamentos que vinham sendo conquistados e quais orientações didático-metodológicas eram necessárias.

O terceiro momento (1995-2007) é destacado pela autora devido à expressiva ampliação do significado da Reforma Agrária, no sentido da construção efetiva de um projeto para todos os trabalhadores. Ampliam-se as alianças de classe, com a recém-criada Via Campesina (1993)[15]. A educação, nesse período também fortalece o projeto de Reforma Agrária, com importante e significativo aumento das experiências educativas e avanço nas formulações pedagógicas. Dessa ampliação das articulações com outros movimentos e

[15] A Via Campesina congrega diversas organizações de trabalhadores em nível mundial, mas no Brasil é composta pelos seguintes Movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, e o Movimento de Mulheres Camponesas – MMC.

setores nasce a “Articulação por uma Educação do Campo”; conquista-se o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e se ampliam significativamente, em todos os níveis, a escolarização dos sem terra. O Movimento sistematiza os “Princípios da Educação no MST”, embora se entenda que os mesmos já vinham sendo formulados através do desenvolvimento das experiências e pela própria prática do sujeito coletivo do MST, por meio de suas ações e forma de organização cotidiana.

Quanto à definição dos princípios filosóficos e pedagógicos, o MST (2004) aponta que:

> Os **princípios filosóficos** dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à **pessoa humana**, à **sociedade**, e ao que entendemos que seja **educação**. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST. Os **princípios pedagógicos** se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que pode haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios (MST, 2001, p.04).

Com base na breve exposição da trajetória da educação no MST, a partir de Paludo (2010), compreende-se que o MST reafirma sua vinculação e compromisso com a construção de um projeto de sociedade de todos os trabalhadores, da mesma forma como propõe uma educação que esteja voltada para esse projeto. Ainda no âmbito de situar a trajetória histórica da construção da educação no MST, apresenta-se os princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a sua prática educativa, conforme já mencionado.

Os Princípios filosóficos são:

> - Educação para a transformação social: educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo;
> - Educação para o trabalho e a cooperação;
> - Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana (omnilateral);
> - Educação com/para os valores humanistas e socialistas;
> - Educação como um processo permanente de formação/transformação humana. (MST, 2004. p. 24)

Pode se observar que os princípios filosóficos resgatam aspectos importantes da educação socialista, conforme os clássicos da educação

citados anteriormente. O princípio da “Educação para a transformação social” compreende, conforme Frigotto (2010), a ideia de que o MST situa, sem rodeios, seu projeto educativo em um projeto contra-hegemônico[16], ou seja, um projeto que não desconsidera os conhecimentos acumulados da sociedade, mas busca fazer com que os seus sujeitos situem esses conhecimentos na perspectiva de transformação social, através da luta pela efetivação dos seus direitos.

A “Educação para o trabalho e a cooperação” trata não só do trabalho como elemento de efetivação das condições de reprodução da vida, mas do seu potencial educativo como atividade humana criativa, conforme afirma Freitas (2010). Para o Movimento, a cooperação deve ser um princípio adotado nas relações mais diversas, desde o próprio trabalho e até mesmo da vida cotidiana, para que as pessoas desenvolvam uma maneira mais humana de se relacionar. A referência ao trabalho como princípio educativo pode ser verificada nos escritos de Pistrak (2009), quando da sua importante participação na reorganização do sistema educacional russo, em 1917, com base nos objetivos da classe trabalhadora, afirma que

> Pode-se ver o trabalho como um princípio básico que forma a personalidade, como meio de criar a pessoa com aptidões coletivas, formar e desenvolver nela uma série de aptidões sociais e hábitos. E, portanto, pode colocar para si a tarefa de extrair de todo tipo de trabalho seu lado positivo, não complicando as coisas, não tentando atingir o impossível (PISTRAK, 2009, p. 48).

Para Pistrak (2000), a atividade educativa, que tem o trabalho como parte fundamental, sugere também o desenvolvimento de outras dimensões humanas, como a auto-organização e a contribuição na participação efetiva nos processos sociais.

Ainda tendo em vista o trabalho como processo educativo, Makarenko (2002) dispõe de uma visão também importante, na qual argumenta a ideia de

---

[16] O termo hegemonia conforme desenvolvido por Gramsci designa um tipo particular de dominação. Nesse sentido, dominação consentida, especialmente de uma classe social ou nação sobre seus pares. “Considerada como uma afirmação de valor gnosiológico e não puramente psicológico e moral.” Gramsci (1999, p. 320). Na sociedade capitalista a hegemonia é das classes dominantes, do capital.

escola como coletividade. O princípio da coletividade é uma das características marcantes da pedagogia do autor. Através da coletividade, a organização do trabalho passa a ser considerado como um dos elementos fundamentais da educação para Makarenko.

Encontra-se semelhança entre a Pedagogia de Makarenko (1977, 1982, 2005) e Pistrak (2000), pois ambas estão situadas dentro de processos de mudança de um sistema político, e seus princípios se fundamentam na organização e nas mudanças estruturais de uma determinada sociedade.

Ressignificar o trabalho, como dimensão humana e criativa, conforme Freitas (2010), a partir da releitura dos conceitos de Marx, tem uma importância significativa e estruturante no interior de um processo educativo voltado para a classe trabalhadora. Isso quer dizer que temos que valorizar todo trabalho organizado no âmbito educativo, seja na organização dos espaços, na manutenção da vida diária ou do curso, refletindo sobre este trabalho, desde a sua necessidade ao planejamento e sua execução.

A "Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana (omnilateral)" é mais um dos princípios educativos do Movimento que envolve todos os demais, na medida em que ele supõe o desenvolvimento integral do ser humano. Trata-se de uma educação que visa desenvolver todas as potencialidades e dimensões humanas. Das dimensões humanas, ganha destaque no documento do MST (2004) a formação político ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação de caráter ou moral, que são os valores, comportamentos, etc; a formação cultural e estética, afetiva e a religiosidade.

Nessa acepção, Saviani (2005) aponta pelo menos três contradições existentes na proposta da educação liberal, que se contrapõem ao desenvolvimento da omnilateralidade. São elas: a contradição entre o homem[17] e a sociedade, o homem e o trabalho, o homem e a cultura. Em relação a essas contradições, autor discorre argumentando que

> a) A contradição entre o homem e a sociedade contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadãos abstratos. Por isso, os direitos do cidadão são direitos

[17] Aqui se usa a palavra "homem", para ser mais fiel a escrita do autor, mas no texto, de maneira geral, opta-se pelo uso da expressão "ser humano".

> sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. b) A contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador. Nesse contexto, o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana por meio da qual o homem produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade. c) A contradição entre o homem e a cultura contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, a cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade (SAVIANI, 2005, p. 231 - 233).

O princípio referente à "Educação com/para os valores humanistas e socialistas" está relacionado à prática da solidariedade, do respeito de um ser humano pelo outro. Afirma a necessidade de um mundo mais fraterno e reafirma os valores socialistas e humanistas, voltados ao processo de transformação da pessoa humana, não como indivíduo isolado, mas este na relação com os outros e com a sociedade, visando à apropriação de bens materiais e espirituais da humanidade por todas as pessoas.

A educação, afirma este último princípio filosófico pontuado, deve ser "um processo permanente de formação/transformação humana" (MST, 2004, p.6-10). Nessa concepção, a educação para o MST é vista como um processo da vida inteira, no qual o ser humano se transforma a si mesmo e busca transformar o seu meio. Por isso, ela deve ter intencionalidade e objetivos nítidos e não como sinônimo de um processo natural. Deve considerar que cada um se educa de uma forma e, por essa razão, deve pensar quais as metodologias mais adequadas, e também considerar a base social dos sujeitos.

Além dos princípios filosóficos, são considerados os princípios pedagógicos, que se referem ao jeito de fazer educação no cotidiano da prática pedagógica. São eles:

- Relação entre prática e teoria;
- Combinação metodológica entre processos e 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 políticos;
- Vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos;
- Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- A gestão democrática;
- A autoorganização dos/das estudantes;

> - Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras;
> - Atividade e habilidades com pesquisa;
> - Combinação entre processos pedagógicos e formação permanente com educadores/das educadoras (MST, 2004, p.20).

Para o MST (2001), a proposta de educação dos Sem Terra deve estar situada na compreensão do projeto social vigente, buscando desnaturalizar o caráter de dualidade que possui a educação em nossa sociedade. Assim, tem caráter político, bem como lembra Freire (1988), quando afirma que não existe educação neutra. A não neutralidade da educação denota a sua vinculação com uma visão de mundo, e o compromisso com um determinado projeto de sociedade.

Caldart (2004) firma que a proposta educativa/formativa do MST considera o próprio Movimento como seu grande educador e, portanto, sua prática social deve constituir sua pedagogia e o local onde esta se dá − a escola, o acampamento, o assentamento, as marchas e mobilizações − constitui seu espaço educativo. A autora refere-se ao sentido amplo da educação para o MST. Entre suas características está o protagonismo dos sujeitos envolvidos, seja essa prática formal ou não formal, ou seja, uma concepção de educação que não está centrada na escolarização, mas concebe a escolarização como direito que precisa ser ampliado a todos os cidadãos e efetivado pelo poder público, e nesse sentido, considera que uma das suas lutas deve ser por escola.

Mészáros (2008), também corrobora com essa perspectiva de educação quando afirma que “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadoras por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p.47).

Encontra-se semelhança entre a concepção de educação do MST e a definição do papel da educação proposto por Mészáros, na medida em que esse afirma que a educação para a classe trabalhadora deve contemplar essa alternativa concreta e abrangente, criando possibilidades de romper com a lógica do capital, uma educação para além do capital, ou seja, uma educação orientada para a transformação da ordem social vigente.

Dentro dessa proposta, e orientado pelos princípios filosóficos e pedagógicos, afirma-se que o MST considera que seus processos educativos sejam organizados através da articulação de pelo menos quatro pilares, sendo eles: o trabalho, o estudo, a convivência e a gestão da coletividade (ITERRA, 2004)[18]. De maneira geral, essa deve ser a base de organização geral de seus processos educativos, podendo ser encontrados outros formatos, de acordo com cada local, com a compreensão dos sujeitos e com a materialidade da realidade.

O pilar do trabalho organiza-se a partir das demandas de cada processo educativo e busca envolver todas as pessoas que fazem parte deste. As demandas são organizadas, inicialmente, pelos educadores, que fazem um primeiro levantamento das necessidades e distribuem tarefas. Depois, quando efetivamente as turmas se organizam, elas montam sua estrutura organizativa e incluem o trabalho na organicidade do curso, de maneira que todas as pessoas possam contribuir efetivamente com a construção do espaço e do ambiente educativo. Sendo considerado um princípio educativo pelo Movimento, deve ser organizado de maneira que os sujeitos reflitam sobre ele, sobre sua necessidade e demandas do curso, seu planejamento para aquela realidade, sua execução, distribuindo tarefas, avaliando sua execução e propondo a reorganização do mesmo conforme a necessidade do grupo.

Quanto ao estudo, se é o que move a organização de um grupo, ele também tem de ser organizado para que se efetive com qualidade. Dispor dos materiais que os estudantes necessitam para desenvolver o estudo é uma das preocupações do Movimento. Organizar os tempos e espaços apropriados para que o estudo seja desenvolvido constitui um permanente desafio, pelas diferenças e desníveis de informações que podem existir no grupo. Quanto a isso, de acordo com o Movimento, é preciso que se estabeleçam critérios mínimos de desenvolvimento, dentro dos objetivos de estudos propostos, e que se desenvolvam formas de cooperação, no estudo, entre os estudantes, sendo grupos de estudos específicos, monitorias, entre outras formas propostas.

[18] O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA tem sua sede no município de Veranópolis, Rio Grande do Sul. Através dele são oferecidos cursos de nível médio, nas áreas da educação, saúde, e administração em cooperativas. Também são oferecidos alguns cursos de nível superior em parceria com IES.

A convivência também constitui um elemento importante dentro do processo educativo. Em geral, os cursos organizam-se em etapas que compreendem um tempo de convivência direta, entre pessoas, que na maioria das vezes nunca se viram antes. Dessa maneira, é necessário que o grupo estabeleça suas normas de convívio, que devem levar em consideração os princípios gerais do Movimento. Isso não significa que essas normas não possam ser readequadas, mas para isso precisa-se passar por uma nova discussão do coletivo. O grande objetivo da convivência é proporcionar a vivência de valores como a cooperação, a solidariedade, o companheirismo, independentemente do grau de amizade, ou de envolvimento sentimental, mas como um princípio das relações humanas em geral.

A gestão da coletividade faz parte da dinâmica geral do Movimento e, dessa forma, parte da própria estrutura organizativa deste. Essa estrutura, nos processos educativos, é composta geralmente por Núcleos de Base - NB, podendo conter de 7 a 10 pessoas ou mais, de acordo com o número total de pessoas participantes; uma coordenação geral, composta geralmente pelos dois coordenadores gerais do grupo (considerando a questão de gênero); uma Coordenação dos Núcleos de Base da Turma – CNBT, que reúne todos os coordenadores dos NB. Além disso, há a participação do Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico e/ou a coordenação pedagógica, que acompanha o dia-a-dia do processo educativo; e ainda pode conter outro coletivo que é a Coordenação Político Pedagógica - CPP – que pode ser composta por pessoas que acompanham o dia-a-dia do processo, mais outras que estejam vinculadas as articulações gerais do processo educativo, ou designadas pelo Movimento para essa tarefa.

Situar a educação no MST como um elemento que reafirma a construção de novo um novo homem e de uma nova sociedade, implica compreendê-la no próprio processo histórico que cria o Sem Terra [19]. Essa não é uma condição natural, mas, ao contrário, construída pelo próprio ser humano,

[19] Essa expressão é comumente usada para identificar o sujeito que faz parte do MST, acampado ou assentado, ou mesmo outros que não estão nessa condição, mas que se identificam com a luta desse Movimento, dele passando a fazer parte.

através de escolhas que foram conduzindo ele mesmo a situações diversas, as quais vivenciam até hoje.

Os pilares descritos acima representam a formulação e a prática pedagógica que objetiva tornar os princípios educativos uma realidade concreta. Construir uma coletividade forte que articule no cotidiano os princípios mencionados, torna-se um imperativo nos processos educativos do MST como também em qualquer processo educativo da classe trabalhadora.

A vivência dos princípios filosóficos e pedagógicos do MST acontece na vida orgânica do próprio Movimento, ou seja, em todos os espaços de atuação do Movimento eles estão presentes. Da mesma maneira, os pilares que organizam os processos educativos estão presentes nos espaços formais e não formais da educação no Movimento. Fazem-se presentes, por exemplo, quando o Movimento organiza um curso em conjunto com alguma instituição (cursos de ensino médio, graduação, etc.), ou quando se reúne um grupo de militantes para realizar estudos de temáticas pertinentes a sua formação geral**.**

Esses princípios embasam as práticas educativas desse Movimento social e dão base para a organização do trabalho pedagógico nos espaços educativos organizados pelo MST e são direcionados por uma intencionalidade educativa que coloca a educação no interesse dos sem terra e se concretizam em uma organicidade que se ‘alicerça nos pilares’ que sustentam a ‘organização do trabalho educativo’. Essa ideia será retomada no capítulo final deste trabalho, pois conforme a pesquisa de campo realizada nesta pesquisa, esse é um dos aspectos que merecem maior reflexão e análise. O item a seguir, traz elementos do processo que se deu na conquista da TEMV na UFPEL, situando o objeto de análise deste trabalho.

2.2 Processo de conquista da Turma Especial de Medicina Veterinária na UFPEL

A universalização da escolarização ainda constitui um direito não efetivado em nossa sociedade. Esta afirmação remete aos elementos trabalhados no início deste capítulo, em que situa a proposta educativa do MST

e sua luta pela escolarização. Diversos estudos[20] indicam que a população localizada no campo, por sua vez, ainda é menos contemplada com a escolarização, além de se tornar ausente de outros processos, como o acesso a cultura, por exemplo.

Este item busca trazer elementos sobre o processo de implantação de uma Turma Especial de Medicina Veterinária na Universidade Federal de Pelotas. Trata-se de uma experiência da formação de médicos veterinários, no contexto da Reforma Agrária brasileira. Os sujeitos são alunos beneficiados por um projeto que abrange a formação da "Turma Especial de Medicina Veterinária", através de convênio firmado entre a Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e MDA/INCRA - Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, por meio do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

A demanda do curso foi apresentada para a UFPEL no ano de 2006, e teve o apoio da Reitoria da Universidade, juntamente com os pareceres jurídicos favoráveis do INCRA e da UFPEL. Mas antes disso, essa proposta já havia sido apresentada à UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa, não havendo andamento nas negociações, por razões não conhecidas. O que é de conhecimento, é que pela sua tradição na formação de médicos veterinários, a UFPEL se tornara uma forte candidata a abarcar uma turma especial de médicos veterinários vinculados aos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária.

As negociações iniciaram com apoio da reitoria e de dois pareceres favoráveis, conforme dito anteriormente, mas ainda sem uma posição favorável dos órgãos internos da Universidade. No ano de 2007, o projeto foi apresentado por duas vezes ao Conselho da Faculdade de Medicina Veterinária.

Sem o parecer favorável por parte da Faculdade de Veterinária, o Projeto foi apresentado e amplamente debatido em reunião do CONSUN - Conselho Universitário - em 2007. Na ocasião, primeiramente foi pedido vistas ao processo, o qual retornou aos departamentos para ser melhor avaliado e

[20] OLIVEIRA & MONTENEGRO (2010) em "Panorama da Educação do Campo" oferecem dados que fundamentam essa afirmação.

conhecido por estes. Na sequência, retomou-se o debate, por meio do qual, mesmo havendo várias posições contrárias, o projeto foi aprovado por 36 a 20 votos, conforme documento desse conselho com data de 20/07/2007.

Mesmo tendo a aprovação do CONSUN, o projeto não gerou uma aceitação tranquila junto a Comunidade Acadêmica. Na ocasião, houve manifestação contrária de alguns estudantes e professores. O principal argumento era a de que a proposta criaria um privilégio no acesso às vagas públicas. O jornal do Conselho Regional de Medicina Veterinária - CRMV/RS publicou, na ocasião (Maio/Agosto 2007), uma matéria de capa intitulada: *Ensino e prática profissional ameaçados em Pelotas*, na qual deixava claro o posicionamento contrário à criação de uma turma especial para o público da Reforma Agrária. A presente reportagem mencionava que "o acesso universal ao ensino público gratuito e a fiscalização do exercício profissional poderiam estar ameaçados com a decisão da UFPEL de criar um novo curso de Medicina Veterinária destinado, exclusivamente, a filhos de assentados do MST". Ainda nessa matéria, o então presidente do CRMV/RS na ocasião, Air Fagundes dos Santos, declarava que "a graduação de profissionais em turmas especiais contraria o princípio de igualdade de afluência ao mercado de trabalho*".* Desse modo, o presidente fazia o seguinte questionamento:

> Como vamos aplicar um tratamento igualitário a esses futuros profissionais? Propostas como essa atentam contra a competência profissional, em um mercado disputadíssimo e massificado, representando uma ameaça à qualidade de vida dos humanos e dos animais, assim como de todo o ambiente, além de dificultar tremendamente a fiscalização do exercício profissional e a cobrança do comportamento ético, responsabilidades dos Conselhos Profissionais. (CRMV/RS, Mai/Ago 2007.p. 1 capa)

Esse posicionamento não fazia referência à política pública do PRONERA[21], bem como não mencionava a proposição da Educação do Campo[22], na qual esta se insere. Além do mais, demonstrava uma preocupação com a formação acadêmica desses profissionais, questionando,

[21] O PRONERA foi criado em 1998 e instituído pela Portaria nº 10 de abril de 1998; pela Lei nº 11.947/09 de 16 de junho de 2009 e fortalecido através do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

[22] Brasil. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, DF: 2002.

desta maneira, a própria validade da formação dos médicos veterinários da UFPEL, já que, conforme o projeto do curso, as disciplinas curriculares são as mesmas do currículo oficial do curso de veterinária da UFPEL. Nesse sentido, a preocupação com a ameaça à qualidade de vida dos humanos e dos animais, assim como de todo o ambiente, deveria ser estendida a todos os médicos veterinários formados pela instituição.

Com a aprovação do CONSUN, em setembro de 2007, foi celebrado convênio entre a Universidade e o INCRA, a fim de dar continuidade ao processo de implantação dessa turma. Em dezembro do mesmo ano, foi realizado o processo seletivo desse grupo, que teve sua inscrição realizada mediante comprovação como público da Reforma Agrária, junto ao INCRA dos estados de origem, com abrangência nacional.

Em fevereiro de 2008, o Ministério Público Federal de Pelotas ajuizou uma ação civil pública contra a criação do curso de medicina veterinária destinado a assentados ou filhos de assentados, do Programa Nacional de Reforma Agrária. Diante disso, o curso foi liminarmente suspenso, antes mesmo da realização de matrícula, conforme veicula o jornal Zero Hora[23] e também relatado no processo:

> Uma liminar do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, em Porto Alegre, suspendeu o convênio firmado entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). No acordo, são previstas 60 vagas no curso de Medicina Veterinária para assentados do Programa Nacional de Reforma Agrária ou seus filhos. A liminar faz parte da ação civil pública ajuizada pelo Ministério Público Federal de Pelotas, que considera que a medida fere o princípio de igualdade previsto na Constituição.
>
> [...] com o escopo de impedir a criação da referida turma especial, sob o argumento de ofensa aos princípios constitucionais da igualdade e universalidade no acesso ao ensino superior, da autonomia universitária e do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas. O autor suscita também a existência de vícios formais na aprovação do convênio pelos órgãos de direção superior da Universidade Federal de Pelotas e ressalta o fato de que a proposta de criação de uma turma especial para os assentados pelo INCRA foi expressamente rechaçada pelo Conselho Departamental da Faculdade de Medicina Veterinária.

[23] Notícia veiculada no sítio: http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/noticia/2008/01/justica-suspende-curso-para-assentados-na-ufpel-1751608.html em 30/01/2008.

A sentença foi modificada em segundo grau de jurisdição, pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região – TRF4[24]. A comarca buscou fundamentar sua decisão contrária ao curso, alegando que a UFPEL quebrou o princípio do mérito ao criar a Turma Especial de Medicina Veterinária, em violação ao disposto no art. 207 da Constituição Federal, que diz que:

> **Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.**
> § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)
> § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

Todavia, foi demonstrado que a UFPEL já possui acesso diferenciado, favorecendo, inclusive, alunos que vêm das escolas privadas de Pelotas, através do ENEM[25] do e do PAVE[26], que na prática, teriam melhores condições de concorrer a uma vaga na universidade pública.

Em março de 2010, finalmente a ação foi julgada definitivamente pelo Superior Tribunal de Justiça – STJ, possibilitando a continuidade do processo de implantação da Turma Especial de Medicina Veterinária. Ao dar provimento ao pedido de antecipação de tutela, o STJ[27] (2010, p.1) aponta, entre outros aspectos:

> a. A autonomia universitária (art. 53 da Lei 9.394/98) é uma das conquistas científico-jurídico-políticas da sociedade contemporânea e, por isso, deve ser prestigiada pelo Judiciário. No seu âmbito, desde que preenchidos os requisitos legais, garante-se às universidades públicas a mais ampla liberdade para a criação de cursos, inclusive por meio da celebração de convênios.

---

[24] Encontrado em: http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/19136073/suspensao-de-tutela-antecipada-sta-233-rs-stf

[25] O Exame Nacional do Ensino Médio. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem

[26] Programa de Avaliação da Vida Escolar - lançado em 2004, é uma modalidade alternativa de seleção para os cursos de graduação da UFPel. http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/pave/

[27] Documento: 961899 - Inteiro Teor do Acórdão, DJe: 12/11/2010 Pág.1 a 16. Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/revistaeletronica/ita.asp?registro=201000204036&dt_publicacao=12/11/2010

> b. Da universidade se espera não só que ofereça a educação escolar convencional, mas também que contribua para o avanço científico-tecnológico do País e seja partícipe do esforço nacional de eliminação ou mitigação, até por políticas afirmativas, das desigualdades que, infelizmente, ainda separam e contrapõem brasileiros.
> c. Entre os princípios que vinculam a educação escolar básica e superior no Brasil está a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 3°, I, da Lei 9.394/98). A não ser que se pretenda conferir caráter apenas retórico ao *princípio de igualdade de condições* para o acesso e permanência na escola, deve-se a esta assegurar a possibilidade de buscar formas criativas de propiciar a natureza igualitária do ensino.
> d. Políticas afirmativas, quando endereçadas a combater genuínas situações fáticas incompatíveis com os fundamentos e princípios do Estado Social, ou a estes dar consistência e eficácia, em nada lembram privilégios, nem com eles se confundem. Em vez de funcionarem por exclusão de sujeitos de direitos, estampam nos seus objetivos e métodos a marca da valorização da inclusão, sobretudo daqueles aos quais se negam os benefícios mais elementares do patrimônio material e intelectual da Nação. Freqüentemente, para privilegiar basta a manutenção do *status quo*, sob o argumento de autoridade do estrito respeito ao *princípio da igualdade*.
> e. Sob o nome e invocação do mencionado princípio, praticam-se ou justificam-se algumas das piores discriminações, ao transformá-lo em biombo retórico e elegante para enevoar ou disfarçar comportamentos e práticas que negam aos sujeitos vulneráveis direitos básicos outorgados a todos pela Constituição e pelas leis. Em verdade, dessa fonte não jorra o *princípio da igualdade*, mas uma certa contra-igualdade, que nada tem de nobre, pois referenda, pela omissão que prega e espera de administradores e juízes, a perpetuação de vantagens pessoais, originadas de atributos individuais, hereditários ou de casta, associados à riqueza, conhecimento, origem, raça, religião, estado, profissão ou filiação partidária.

No que se refere ao posicionamento do INCRA, este afirma que

> [...] o escopo do convênio celebrado com a Universidade Federal de Pelotas seria a superação de quadro de desigualdade fática préexistente. A medida, portanto, constituiria exemplo das chamadas “ações afirmativas”, nas quais se busca, por meio de um tratamento juridicamente desigual, a igualação fática, com a promoção de grupos ou setores historicamente desfavorecidos.

A autarquia fundiária reconhece o quadro de desigualdade na educação brasileira, e busca através desse convênio cumprir seu papel no que se refere à efetivação da política pública do PRONERA, e da Educação do Campo, luta dos Movimentos Sociais, conforme já apontado anteriormente no texto, quando referida a proposta educacional do MST.

Depois desse longo processo, compreende-se que a questão jurídica está resolvida, posto que cumprido o Regimento da Universidade e a Constituição Federal. Mas, se a questão jurídica está resolvida, é possível

afirmar que os questionamentos em relação à implementação dessa Turma na UFPEL têm caráter político? Afinal de contas, como é de conhecimento de todos, trata-se de uma demanda das áreas de Reforma Agrária, onde o principal protagonista dessa luta tem sido os Movimentos Sociais, e neste caso, o MST.

Evidenciam-se, no decorrer do processo de aprovação da TEMV, divergências entre os próprios órgãos competentes sobre a interpretação do direito. Dessa maneira, também se expressa, nos diversos segmentos da Universidade, elementos diferentes no que diz respeito ao acesso a educação pública. Exemplo disso é a indisponibilidade dos Conselhos Departamentais da Faculdade de Veterinária da UFPEL em aprovar o projeto dessa turma.

O processo de julgamento durou pelo menos 5 anos e efetivamente, em 2011, iniciaram-se as aulas da referida turma, composta por 60 estudantes. Dessa forma, foi necessária a realização de novo vestibular no final de 2010 para o preenchimento das vagas.

Tendo em vista essa breve abordagem sobre a implementação da proposta supracitada, busca-se, no item a seguir, caracterizar a Turma Especial de Medicina Veterinária UFPEL/PRONERA, foco desta pesquisa.

2.3 Caracterização da TEMV/UFPEL/PRONERA

Dando sequência à contextualização da presente pesquisa, parte-se para a caracterização dos sujeitos envolvidos nesta investigação. Entretanto, antes disso, torna-se relevante situar a proposta metodológica aplicada a essa Turma.

Embora a TEMV esteja vinculada diretamente a UFPEL, o seu método pedagógico considera a experiência educativa, a elaboração teórica e as definições do Movimento Sem Terra, conforme analisada no item 2.1 desse capítulo. Dessa forma, sua metodologia de ensino está organizada em Tempo Escola: tempo este em que os estudantes permanecem em um espaço da Universidade, cursando as disciplinas correspondentes ao currículo do curso de medicina veterinária, e realizando demais estudos complementares; e o Tempo Comunidade: no qual retornam para as comunidades de origem, com atividades de estudo dirigidas e vivenciam a realidade de sua comunidade.

Essa metodologia busca concretizar os ‘pilares’ anteriormente mencionados. Assim, o método contempla uma dinâmica de autogestão dos estudantes no estudo, na manutenção do espaço de convívio, alojamento, bem como a realização de atividades físicas, culturais, trabalho, etc.

Para uma melhor organização de todas as atividades é que a Turma também se organiza em grupos, compondo os núcleos de base. Cada grupo tem uma coordenação que, por sua vez, compõe a coordenação dos núcleos de base da turma – CNBT. Os núcleos de base é o espaço em que todos os estudantes podem discutir, desde as questões centrais do curso, em todos os seus aspectos, como o desempenho acadêmico, avaliação dos professores e sua metodologia de trabalho, até questões da convivência como, por exemplo, problemas de saúde e ausências nos tempos educativos, e outros problemas pessoais que as pessoas possam ter.

Essa maneira de organizar a Turma também busca efetivar os princípios da educação propostos pelo MST. Nessa perspectiva, todos os envolvidos são convocados a fazerem parte da chamada ‘coletividade educativa’, que é composta pela Turma, a coordenação pedagógica e também a coordenação colegiada. Bem como a coletividade maior, o próprio MST. Cada uma dessas instâncias possui um grau de responsabilidade sobre o processo educativo e o fluxo de informação entre elas precisa ocorrer para que a dinâmica proposta se efetive.

A figura a seguir, busca expressar o modelo da estrutura organizativa vigente no processo educativo da turma. Situada dentro da estrutura maior da Universidade, a turma mantém relações com esta, através da Coordenação Colegiada.

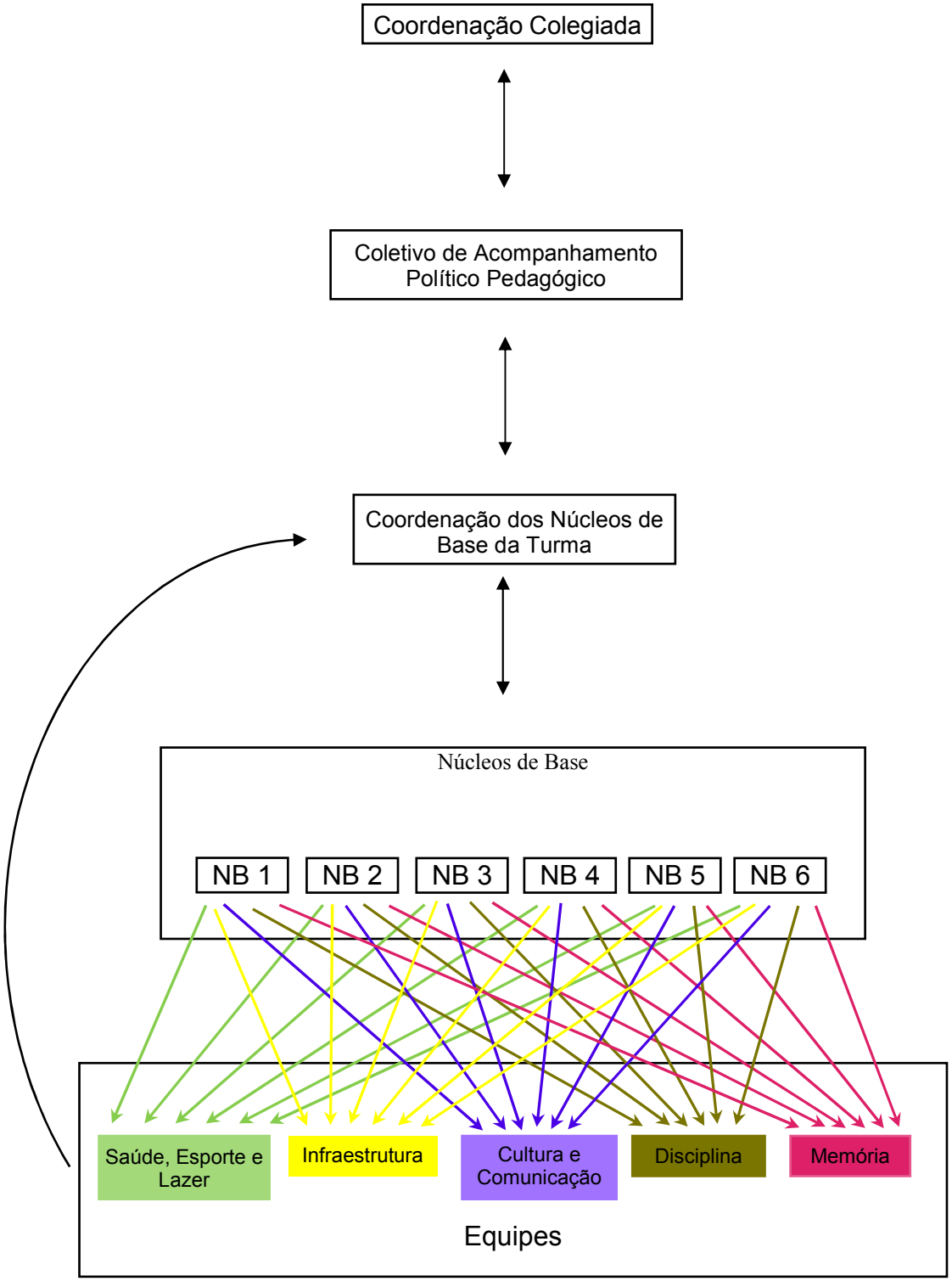

Figura 1 Fluxo organizacional da TEMV
Fonte: autoria própria

Em relação às características específicas dos sujeitos da Turma realizou-se a um questionário para identificação dos estudantes, que foi respondido por todos[28].

A turma iniciou com 60 alunos, sendo que no período da realização desta pesquisa estava composta por 53 estudantes, tendo em vista que 4 afastaram-se por motivos pessoais e 3 não alcançaram a nota mínima para serem aprovados na terceira etapa (semestre), tendo que se retirar do projeto. Dos 53 estudantes, 36 são do sexo masculino e 17 são do sexo feminino, o que corresponde respectivamente a 66% e 32%. A média de idade presente na Turma no ano da pesquisa corresponde a 25 anos, com uma variação entre 18 e 41 anos, conforme demonstra o gráfico 1.

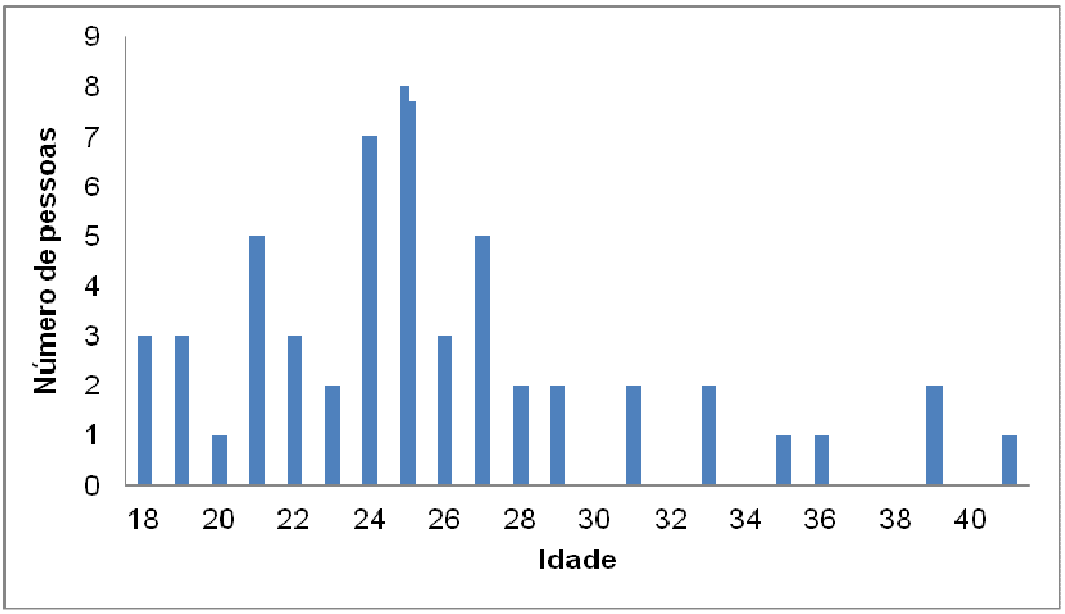

Gráfico 1 idade dos estudantes
Fonte: autoria própria

Quanto ao estado civil, 74% informaram que são solteiros, 9% são casados e 17% preencheram a opção outros. Assemelha-se ao dado de solteiros, o número de estudantes que não possuem filhos, totalizando 77% da Turma. Na demonstração da origem dos estudantes, apontam-se oito estados da federação, sendo 36 do Rio Grande do Sul, 5 do Paraná, 5 de Santa Catarina, 3 de Mato Grosso do Sul, 1 de Minas Gerais, 1 de São Paulo, 1 do

[28] O modelo do instrumento encontra-se em anexo, ao final deste trabalho.

Ceará e 1 do Maranhão. Buscando uma síntese desses dados, é possível afirmar que a Turma é composta por maioria jovem, masculino, solteiro e sem filhos. Considerando o local de moradia, se acampamento ou assentamento, todos informaram morar em um assentamento. E o tempo de moradia nesse local, conforme demonstra o gráfico 2, varia de 1 a 25 anos, o que sugere certa estabilidade dos estudantes, guardando as devidas considerações a respeito do desenvolvimento da vida no assentamento.

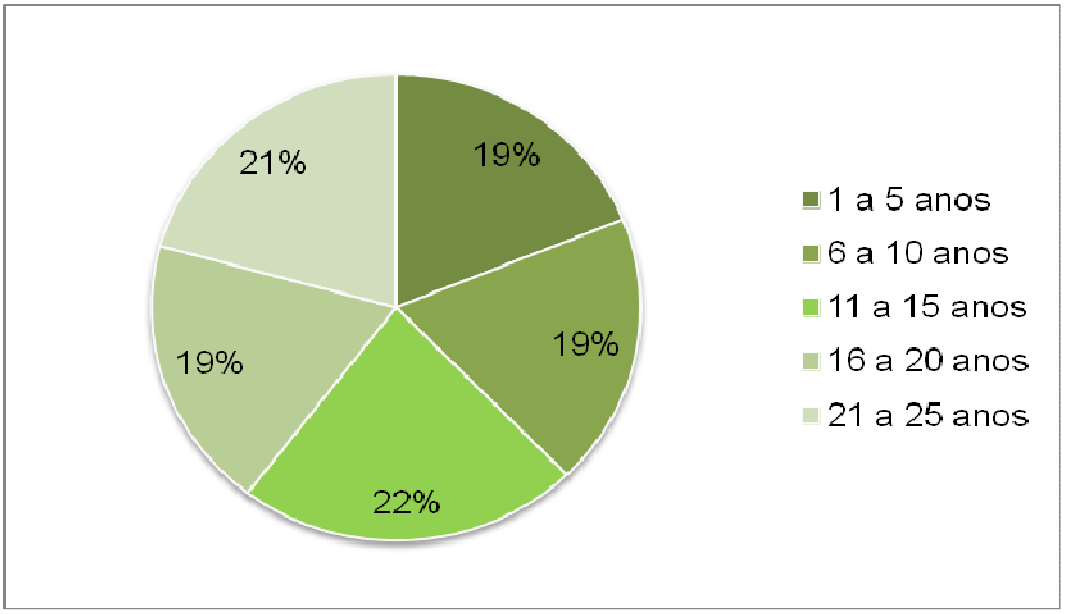

Gráfico 2 tempo de moradia no assentamento
Fonte: autoria própria

Os dados relacionados à escolarização demonstram que 89% cursaram o ensino médio regular e apenas 11% cursaram o supletivo. Também realizou-se uma média em relação ao intervalo de tempo entre o término do ensino médio e o início da graduação em Medicina Veterinária. Nesse caso, as respostas demonstraram a seguinte variação, conforme apresentado no gráfico 3:

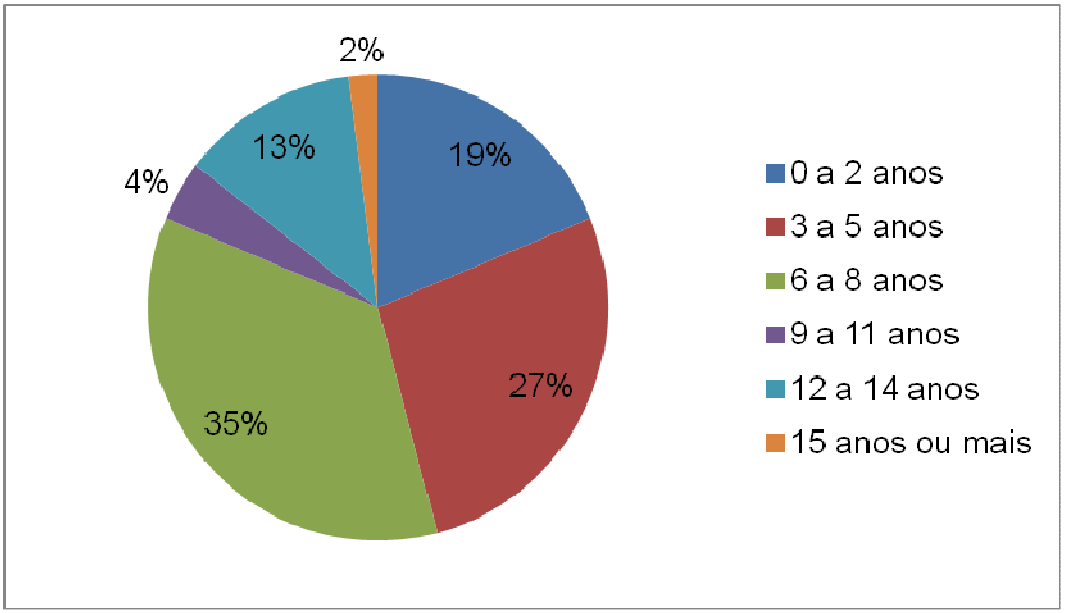

Gráfico 3 tipo de escolarização no ensino médio
Fonte: autoria própria

Uma outra pergunta buscava saber se os estudantes cursaram um curso técnico e, destes, quantos cursaram agropecuária no ensino médio. Os dados coletados demonstram que 55% do grupo fez curso de agropecuária, 11% fizeram algum outro curso técnico e 34% fizeram ensino médio regular.

Além da formação técnica, buscou-se saber em relação a formação realizada em outros cursos oferecidos pelo Movimento. Para tal, perguntou-se aos estudantes se já haviam participado de cursos oferecidos pelo Movimento, sendo que obteve-se a seguinte resposta: 60% já participaram e 40% não participaram. Ainda, dos que participaram de cursos promovidos pelo Movimento, foram apontados diversos cursos de formação da militância, nos quais são analisados os elementos da sociedade capitalista, da conjuntura agrária, entre outros. Também foram apontados cursos técnicos de nível médio conquistados pelo MST, tais como: Magistério, Agroindústria, Cooperativismo, Agrícola com ênfase em agroecologia, que acontecem nas escolas do próprio Movimento.

No intuito de aprofundar o conhecimento dos estudantes em relação à inserção no Movimento Social, buscou-se saber o tempo em que estes estavam inseridos no movimento. Os dados são demonstrados no gráfico 5, a seguir, os quais foram agrupados de 5 em 5 anos. Esse é um dado

interessante, pois depende da compreensão do sujeito, a respeito do que ele considera 'estar inserido no Movimento'. Os dados demonstram que mesmo os que nasceram em um assentamento não consideram sua inserção desde então, mas sim, a partir de uma inserção na luta, nas atividades políticas desenvolvidas no Movimento.

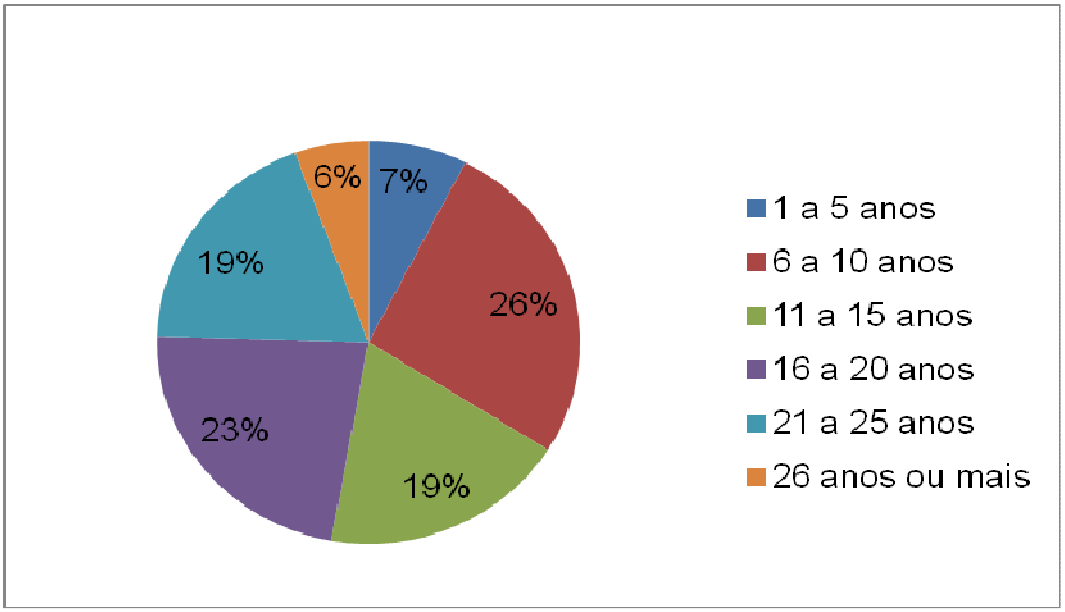

Gráfico 4 Tempo no Movimento
Fonte: autoria própria

Apesar de todos morarem em assentamentos, buscou-se saber quem já havia vivenciado a experiência do acampamento e uma luta de enfrentamento. Em relação a essas duas perguntas foram obtidos os seguintes dados: 74% tiveram vivência no acampamento e 85% já passaram pela experiência de uma luta de enfrentamento. Esses dados reforçam características básicas que fazem parte da própria natureza do Movimento, do seu jeito de ser, pois demonstram que mesmo os sujeitos que já conquistaram a terra participam das lutas pela ampliação dos direitos de cidadão.

Outra informação obtida sobre os sujeitos que compõe a TEMV diz respeito à leitura, o acesso ao cinema, ao teatro e viagem. Em relação à leitura, foi visto a frequência com que realizam leituras adicionais ao curso no Tempo Comunidade, ou seja, quando estão nas comunidades. Os dados demonstram que a leitura ainda é um hábito a ser adquirido, salientando-se que o curso

pode auxiliar nesse sentido, pela própria necessidade de apropriação de conteúdos e também pela importância que esta pode ter no processo pedagógico como um todo. O gráfico 5 demonstra as afirmações com relação a este aspecto.

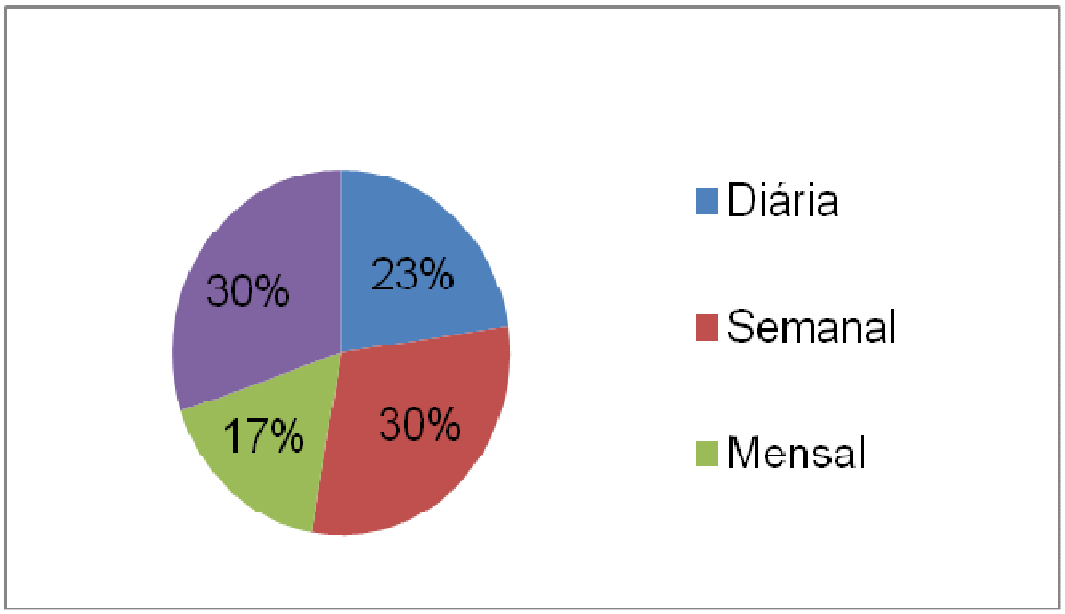

Gráfico 5 Periodicidade de leitura adicional
Fonte: autoria própria

Em relação ao acesso ao cinema e teatro, foi perguntado aos alunos se estes já frequentaram algum desses ambientes culturais. Dos dados analisados, 23% responderam que não e dos 77% que responderam já ter frequentado, apenas 15% afirmam ter frequentado várias vezes, o que significa ter ido ao cinema ou teatro menos de 10 vezes. Em relação ao conhecimento de outros lugares, por meio de viagens, 17% responderam não terem viajado, e 83% responderam já terem viajado. Em relação aos que consideram ter viajado, aparece referência às viagens feitas a partir do Movimento, principalmente no que se refere a outros estados e países.

Quando perguntados sobre qual lazer existe no lugar onde moram, obtiveram-se as informações contidas no quadro 1, exposto logo a seguir. Aqui, foi considerado a frequência com que as palavras apareciam nas respostas, tendo em vista que algumas se repetiam.

Atividade de lazer	Frequência
Sinuca	2
Bingo	4
Cartas	47
Banho de rio / cachoeira / represa	5
Vôlei	5
Bocha	12
Festas / Baile na sua comunidade ou em outras	20
Futebol	41

Quadro 1 Atividades de lazer
Fonte: autoria própria

Ainda, no que se refere às características especificas da TEMV, um aspecto relevante é a questão da avaliação. Essa especificidade coloca também a limitação no que se refere a permanência dos estudantes, que uma vez que não alcançarem as médias exigidas pela Universidade, no seu processo classificatório, terão apenas uma chance a mais avaliação. Não atingindo ainda o resultado satisfatório o estudante é desligado do curso.

Esse é um dos aspectos relevantes que coloca a Turma em uma condição de "especial". Por outro lado, também é um elemento que fortalece o grupo, no sentido de desenvolver métodos de estudos mais coletivos. Salienta-se que os resultados acadêmicos obtidos até a 3ª etapa foram considerados "acima do satisfatório", onde a média geral atingida foi de 8,0[29].

Os dados coletados foram relevantes e possibilitaram um maior conhecimento do grupo pesquisado, podendo auxiliar na compreensão do processo vivenciado no curso e nas análises feitas nesse trabalho.

[29] Os dados foram obtidos através do acompanhamento as notas da Turma pela Coordenação Colegiada.

3 COLETIVIDADE EM MAKARENKO

Neste capítulo, busca-se adentrar na explicitação da categoria central da pesquisa, a saber, a coletividade. Para a exposição texórica dessa categoria, dividiu-se o capítulo em três subseções. A primeira traz a historicidade do conceito de coletividade, item que auxilia a compreensão dessa categoria, através de elementos da história do desenvolvimento da humanidade, enfatizando a organização do modo de produção de cada período. A segunda subseção traz algumas notas sobre o autor, aspectos da vida de Makarenko, enfatizando sua constituição como educador, bem como o trabalho desenvolvido pelo teórico durante o processo revolucionário na União Soviética. Na terceira e última subseção, trabalha-se a coletividade a partir da perspectiva de Makarenko, buscando compreender qual sua proposta para a formação humana, seus objetivos com a educação, e o papel da coletividade nesse processo.

Para maior compreensão e contextualização da categoria da coletividade e da utilização de Makarenko como referencial teórico de trabalhos acadêmicos, foi realizada uma pesquisa ao banco de dados da Capes sobre teses e dissertações, a qual consistiu nas seguintes buscas: busca da palavra “coletividade”, no título dos trabalhos; busca da palavra “Makarenko”, no título dos trabalhos; busca da palavra “Makarenko”, contida apenas nos resumos dos trabalhos.

Foram encontrados 28 trabalhos, sendo que um deles possui as duas palavras pesquisadas no título, portanto, apresenta-se nas duas pesquisas. A frequência em que a palavra Makarenko aparece nos resumos é de 11 vezes. Nas buscas específicas pelos títulos dos trabalhos, Makarenko aparece 5 vezes, totalizando 16 menções ao autor.

Quanto à palavra coletividade, pesquisada apenas no título dos trabalhos, esta aparece 13 vezes. Nestas, apenas a dissertação de Cecília Luedemann (1994) fala de coletividade utilizando o referencial de Makarenko. Os outros 12 trabalhos abordam, sob diferentes aspectos, a categoria da coletividade, não aparecendo o referencial makarenkiano nos títulos e resumos dos trabalhos existentes, tendo em vista o banco pesquisado.

Tendo como referência o período considerado para a pesquisa ao banco de dados da CAPES (1987-2010), identifica-se que entre 1987 a 1989 não há nenhum trabalho se referindo a Makarenko. Em 1990, encontra-se apenas uma dissertação de mestrado, que tem como título “O princípio pedagógico de Makarenko”, de autoria de Uacai de Magalhães Lopes. Entre 1991 a 1993, também há outra lacuna na utilização de Makarenko como referencial. Já em 1994, há uma dissertação de mestrado cujo tema intitula-se “A escola como coletividade”, de autoria de Cecília da Silveira Luedemann. Após, em 1997, encontra-se também uma dissertação sobre a contribuição de Makarenko à discussão da educação, de Alice Maria Gerolamo Gonçalves, intitulada “Makarenko: uma contribuição à discussão sobre educação”.

Fica evidente que nas décadas de 1980 e 1990 pouco se utiliza a referência de Makarenko nas produções acadêmicas, sendo encontrados apenas três trabalhos em um período de 10 anos. Torna-se, então, relevante refletir que parte desse intervalo coincide com o surgimento e a presença do neoliberalismo[30], o que influenciou, de acordo com Frigotto (2010), o referencial de educação utilizado nesse período.

Depois de outro pequeno intervalo entre os anos de 1998 a 1999, observa-se que a referência de Makarenko surge com mais frequência nos trabalhos acadêmicos, isso já entre 2000 a 2009. Apenas não aparecendo, do período pesquisado, nos anos 2001, 2002 e 2010. É nesta época, no ano de 2006, que se encontra o maior número de trabalhos citando Makarenko, entre estes, uma tese de doutorado que, segundo o resumo, utiliza o referencial de Makarenko, juntamente com autores como Marx, Gramsci e Pistrak. Este trabalho, de autoria de Andrea Abreu Astigarraga tem como tema central, “A

[30] O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas, formuladas pelos capitalistas a partir da década de 70, que tem entre seus princípios: participação mínima do estado na economia; liberdade dos mercados; a livre circulação de capitais internacionais; abertura da economia para a entrada de multinacionais; privatizações de empresas estatais. Estes princípios, entre outros, são defendidos como garantia do crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Essas medidas também influenciaram na educação (TEIXEIRA & OLIVEIRA, 1996).

formação técnico-profissional para a juventude" na perspectiva da inserção real no mundo do trabalho.

Quanto à totalidade dos trabalhos em que Makarenko é citado, de alguma forma, através da leitura dos resumos, é possível afirmar que se encontram questões que abrangem a educação como um todo, e contribuem para a reflexão de uma concepção de educação, ou um modelo educacional que propõe: uma perspectiva crítica de educação; que busca discutir a relação entre educação e trabalho; que tem a perspectiva do trabalho coletivo/cooperado; que busca a emancipação dos sujeitos nela envolvidos, através da compreensão do mundo atual, das relações de produção e reprodução da vida no sistema capitalista e suas contradições; que busca discutir o tema da (in)disciplina dentro e fora da escola, e contribua na construção de novos valores que se diferenciam dos engendrados no sistema capitalista, como a solidariedade e o respeito; que sugere a elaboração de métodos pedagógicos claros de intervenção na educação dos sujeitos, construindo possibilidades de emancipação e um ensino significativo para a vida destes; que seja contemplada uma visão integral do sujeito em suas várias dimensões. Em relação ao tema da coletividade, este é citado nos diferentes trabalhos, mas estudado com profundidade somente na dissertação de Cecília Luedemann (1994), sendo este também, o elemento central que embasa esta pesquisa de dissertação.

3.1 A historicidade do conceito de coletividade

A partir do tema proposto, considera-se importante fazer um pequeno resgate de elementos da formação da humanidade, historicizando o conceito de coletividade. Entende-se necessário ressaltar alguns períodos da história nos quais se podem perceber saltos significativos no processo evolutivo da espécie humana. O objetivo desse resgate é buscar elementos que exponham a movimentação do conceito de coletividade e a configuração desta na sua relação com o processo de hominização[31] e humanização[32] da espécie, pois,

[31] Processo evolutivo que conduziu, a partir de um primata ainda desconhecido, à forma atual do homem, quer físico quer intelectualmente. *Hominização*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto

se de um lado a evolução biológica do descendente do macaco transforma-o fisicamente na versão que conhecemos dos seres humanos, ao mesmo tempo, através da atividade de produção da vida, estes, por sua vez, incorporam também características que vão constituí-los, tornando-os seres complexos. Para tanto, resgata-se aqui algumas características da evolução do ser humano, desde a pré-história até a atualidade, buscando ressaltar a configuração da coletividade na organização da produção da vida, através dos diferentes modos de produção.

De acordo com Pedro (2005), a Pré-história, período mais longo na escala temporal da história humana, compreende o paleolítico e o neolítico. Caracterizado pelo modo de produção primitivo, esse período apresenta diversos elementos que possibilitam a compreensão da evolução do ser humano, desde sua configuração biológica, até as características humanas conhecidas na atualidade como a racionalidade, a inteligência, a capacidade de desenvolver diferentes atividades de trabalho, etc.

O primeiro, Paleolítico, datado aproximadamente entre três milhões e vinte mil anos atrás, é também denominado como o Período da Pedra Lascada. Considera-se o período em que o ser humano começa, além de utilizar, produzir seus instrumentos, passo significativo da sua evolução como espécie. Utiliza a "pedra lascada" como instrumento para a caça, pesca, e defesa pessoal.

A partir desse momento, o ser humano se distancia dos outros animais através do desenvolvimento racional das suas próprias ferramentas, e dando utilidade diversificada para elas. É possível afirmar que no movimento de desenvolvimento de seus instrumentos, este vai se desenvolvendo como espécie, se humanizando, se diferenciando dos outros animais, conforme afirmam Marx e Engels (2004) em relação aos meios de trabalho. Para os teóricos, "o uso e a criação dos meios de trabalho, embora existam em germe em certas espécies de animais, caracterizam o processo de trabalho, especificamente humano [...]" (MARX E ENGELS, 2004, p. 39).

Editora, 2003-2012. [Consult. 2012-04-15]. Disponível em: http://www.infopedia.pt/$hominizacao.

[32] Aqui, trata-se de humanização que se constitui no processo histórico, no desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas.

Nesse período, o Paleolítico, ele ainda vivia essencialmente da caça de pequenos animais, da pesca e da coleta de frutos disponíveis, conforme destacam Mazoyer & Roudart (2001):

> [...] apenas conseguia sobreviver à custa da colheita de produtos vegetais e da captura dos animais mais acessíveis, em meios pouco hostis ou dispondo de sítios protetores. Com poucos conhecimentos, pobre em instinto mas imensamente educável, o seu principal trunfo residia então na variedade dos climas, dos regimes alimentares e dos modos de vida que lhe podiam convir. O homem é eclético, omnivoro e adaptável..., estas são as suas primeiras vantagens (MAZOYER & ROUDART, 2001, p. 25).

Sendo esse período marcado por intensas glaciações, compreende-se que a descoberta do fogo colabora com a evolução do ser humano, possibilitando a ocupação de espaços geográficos mais amplos, bem como criando resistências às baixas temperaturas. Junto à utilização do fogo, além da proteção contra o frio, entre outras coisas, veio a possibilidade de cozinhar os alimentos, modificando a sua dieta e contribuindo para a conservação dos alimentos. A descoberta do fogo, ou melhor, o domínio do fogo, é considerado responsável por um salto na evolução da espécie humana.

Isso tudo, aqui exposto de maneira sintética, não tem a pretensão de expressar à dimensão da riqueza desse período histórico do desenvolvimento dos seres humanos. Visto através do tempo, talvez seja um dos mais significativos no sentido da obtenção e conformação das características que possui até hoje a espécie humana, pois “A análise precedente mostra que a hominização, isto é, a evolução desde os Australopitecos até ao Homo Sapiens Sapiens, é uma transformação complexa, ao mesmo tempo biológica e cultural, que vai se acelerando” (MAZOYER & ROUDART, 2001, p. 36).

Ao final do Paleolítico, os seres humanos vão deixando de ser nômades, devido ao fato de terem desenvolvido algumas condições que possibilitaria permanecer mais tempo em um mesmo local, e também pelo fato que vai se encerrando a era das glaciações. Esse aspecto possibilita a fixação dos mesmos por mais tempo em um mesmo local, causando a sedentarização.

Por outro lado, vão aperfeiçoando ainda mais as ferramentas de trabalho, e passam a caçar grandes animais, o que leva a necessidade do

envolvimento de grupos maiores, abrangendo ainda as mulheres e crianças. Isso também faz com que se organizem em grupos para viver, modificando também a sociabilidade.

No Paleolítico, a coletividade humana se expressa ainda de maneira rudimentar, por guardar características próximas aos outros animais, mas já contendo outras que a diferencia substancialmente das outras espécies. Se de um lado a necessidade de se alimentar, proteger-se do frio e procriar é comum ao ser humano e também ao animal, por outro, os primeiros o fazem de maneira diferenciada. Também esta é uma característica que os distanciam como espécie. Os seres humanos fazem da necessidade criação. Organizam-se em grupos para se defender, construindo moradias aglomeradas e cooperando na busca de alimentos. O domínio do fogo e a utilização de instrumentos fabricados por eles também propicia a organização coletiva, a cooperação e suscita a partilha de alimentos.

Mazoyer & Roudart (2001) afirmam que “Cerca de 12 000 anos antes da atualidade, começa a desenvolver-se um novo processo de fabricação de instrumentos, o polimento da pedra” (MAZOYER & ROUDART, 2001, p. 38). Essa novidade abre o último período da Pré-história, ou seja, o Neolítico, que se prolongará até o aparecimento da escrita e da metalurgia. Para os autores supracitados, o refinamento desses instrumentos leva também a outras inovações como, por exemplo, construção de moradias mais duráveis, com a utilização de outros materiais.

A passagem do Paleolítico para o Neolítico, conforme Mazoyer & Roudart (2001), possui uma característica fundamental, que consiste basicamente no desenvolvimento da agricultura e da criação de gado. Quanto a isso, os teóricos afirmam que:

> Entre 10.000 e 5.000 anos antes da atualidade, algumas dessas sociedades neolíticas começaram, com efeito, a semear plantas e a manter animais em cativeiro, com vistas a multiplicá-lo e a utilizar os seus produtos. De igual modo, após algum tempo, essas plantas e animais, particularmente escolhidos e explorados, foram domesticados e, ao proceder assim, essas sociedades de predadores transformam-se, elas próprias, muito progressivamente, em sociedades de cultivadores e criadores de gado. (MAZOYER & ROUDART, 2001, p. 38)

Dessa forma, diferentemente dos outros animais, os seres humanos, que não têm garras apropriadas para segurar à presa, constroem suas próprias ferramentas. Além disso, mais recentemente, ao longo de seu processo evolutivo, há cerca de 200 000 de anos atrás, passam a domesticar animais e plantas criando melhores condições de sobrevivência e perpetuação da sua espécie. Por essa razão, os autores dizem ainda que:

> Desde sua origem, a agricultura humana, é, [...] muito diferente. [...] Diferentemente das formas de cultura e de criação praticadas pelas formigas e pelas térmitas, que assentam cada uma delas sobre a exploração de uma só espécie segundo um modo de organização e de funcionamento único, as formas da agricultura humana assentam sobre a exploração combinada de várias espécies, segundo modalidades de organização e de funcionamento muito diversas. (MAZOYER & ROUDART, 2001, p. 38- 39)

Com o desenvolvimento das condições de sobrevivência, a população da espécie humana também aumenta, em diferentes localizações. E o modo de organização da vida humana vai se modificando. Com a sedentarização, o ser humano passa a disputar os espaços das terras de melhor cultivo, acesso às margens dos rios, entre outros. A relação de exploração com a natureza, da terra, das plantas e dos animais também vai se estendendo à exploração da própria espécie.

Observa-se que, no Neolítico, a coletividade manifesta-se através da maior organização dos seres humanos em grupos, pois com a pedra polida já conseguem extrair da natureza elementos mais resistentes às intempéries do tempo. Com isso, constroem moradias mais duráveis, o que reforça a agregação das pessoas e a colaboração entre o grupo. Percebem que a caça de animais maiores possibilita maior quantidade de alimentos e, assim, organizam-se em grupos para caçar, envolvendo mais pessoas, organizando armadilhas.

Nessa fase, o uso da agricultura é destacado como um dos elementos centrais, responsáveis pela evolução dos seres humanos, influenciando as relações sociais, econômicas, entre outras. O evento da agricultura propicia maior ‘domínio’ da natureza, e criação das condições mais estáveis de sobrevivência. Organizam-se em comunidades nas margens dos rios e nas

áreas mais férteis para a produção, trocam experiências e produtos, diversificando ainda mais a alimentação e, consequentemente, ampliam as relações sociais, fortalecendo a organização da coletividade.

Dando continuidade à análise das características da história da humanidade, temos, no período denominado como Antigo, a relação de trabalho caracterizada em primeira instância como escravo. Exemplo disso se configura na Grécia e Roma Antiga. Uma reflexão importante para a compreensão dessas transformações nas relações de trabalho salienta-se na afirmação de Marx (1984):

> E finalmente, a divisão do trabalho oferece-nos o primeiro exemplo de como, enquanto os homens se encontram na sociedade natural, ou seja, enquanto existir a cisão entre o interesse particular e o comum, enquanto, por conseguinte, a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se torna para este um poder alheio e oposto que o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la (MARX, 1984, p. 38, 39).

Essas transformações das relações criam outras necessidades como o comércio, por exemplo, além de modificar as relações sociais entre os humanos.

> Mesmo nas sociedades primitivas, os homens precisavam organizar-se em sociedade, para defender-se dos inimigos, abrigar-se e produzir comida para sobreviver. A divisão do trabalho daí decorrente permitiu o desenvolvimento da espécie humana em comunidades cada vez maiores e mais bem estruturadas. Na maior parte dos casos, a produção era basicamente para a própria subsistência. Algumas pessoas produziam um pouco mais, permitindo as trocas, o que gerou especialização. (SOUZA, s/d, p. 1)

Já no período histórico compreendido como Idade Média, há o predomínio da agricultura, ou seja, toda a riqueza vem do trabalho na terra. Os camponeses, denominados servos, cultivavam a terra para seu sustento e para os seus senhores, que em troca lhes ofereciam a proteção militar e lhes cediam uma pequena parte da terra, para moradia e cultivo próprio. As moradias dos servos eram organizadas em torno dos castelos. A terra era dividida uma parte em bosques e outra parte para ser cultivada. Ainda era subdividida em várias faixas, nas quais cada parte estava sob o jugo de seus arrendatários (HUBERMAN, 1986).

Nesse período, a sociedade era dividida em várias classes, que representavam a organização hierárquica do poder naquela época. Em primeiro lugar vinham os reis, depois os nobres, que possuíam suas divisões pelos títulos, e eram os responsáveis pelas guerras. Junto aos nobres estava o clero, que era composto por pessoas ricas e influentes. A classe inferior era composta pelos artesãos e pela grande massa de camponeses. O trabalho era realizado pelos servos que precisavam manter os seus senhores, as guerras e os clérigos.

> [...] no período feudal, a terra produzia praticamente todas as mercadorias que se necessitava e, assim, a terra e apenas a terra era a chave da fortuna de um homem. A medida de riqueza era determinada por um único fator – a quantidade de terra. Esta era, portanto, disputada continuamente, não sendo por isso de surpreender que o período feudal tinha sido , um período de guerras. Para vencer as guerras era preciso aliciar tanta gente quanto possível, e a forma de fazê-lo era contratar guerreiros concedendo-lhes terra em troca de certos pagamentos e promessas de auxílio, quando necessário. (HUBERMAN, 1986. p. 10-11)

Essa passagem busca exemplificar a complexa relação existente entre a propriedade da terra pelos senhores feudais, o modo de produção e divisão da riqueza, e a organização da vida na chamada Idade Média. Observa-se, pelo estudo realizado, que em todo o modo de produção da vida depois do comunismo primitivo[33], no qual a terra passa a ser propriedade privada, há sempre relações de dependência entre os seres humanos, gerando exploração de um ser humano pelo outro. Ou seja, no sentido da evolução humana, é possível dizer que mesmo dando um grande salto qualitativo em relação ao domínio da natureza, diferenciando-se dos outros animais, o que possibilita a hominização e humanização, contraditoriamente, também faz com que a espécie humana passe a dominar a si mesmo, gerando a exploração.

A passagem do modo de produção denominado Feudalismo, na Idade Média, ao 'modo de produção capitalista', apesar de constituir um marco de mudança na sociedade humana, não constitui algo independente, conforme já mencionado no capítulo 1 deste trabalho.

[33] O Comunismo Primitivo constitui um modo de produção no qual os seres humanos trabalhavam em conjunto, os meios de produção e os frutos do trabalho eram propriedade coletiva.

Neste sentido, Marx & Engels (2004) afirmam que o trabalho é um elemento fundamental da humanização das pessoas, pois é através desse meio que os seres humanos se desenvolvem como espécie, buscando formas de cooperação e ampliando, assim, as suas relações sociais. Para Marx & Engels (2004, p. 18) "[...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade".

Os autores consideram ainda que:

> Quando o homem se separa definitivamente do macaco, esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em graus diversos e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompidos mesmo às vezes por retrocesso de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade. (MARX & ENGELS, 2004, p. 20)

No modo de produção capitalista, com a propriedade privada das terras, a industrialização e o assalariamento, as relações entre classes distintas vão se fixando, tornando natural a exploração e a dominação de uma classe sobre outra, em forma de competição. Na sociedade capitalista, os seres humanos estabelecem várias relações, mas, ao mesmo tempo, se individualizam. Portanto, também se desumanizam, em certo grau, na medida em que os bens produzidos pela sua força de trabalho tornam-se mercadorias, e essas mercadorias são de propriedade do capital, assim como também o é, a sua força de trabalho.

Konder (2010), ao se referir ao modo de produção do capital, sugere que:

> O modo de produção capitalista, em especial, agravou essa divisão da sociedade. Com ele a burguesia criou o mercado mundial, toda a produção passou a ser organizada em função do mercado, todas as coisas foram tomando a forma de mercadorias, todos os valores da vida humana foram sendo quantificados e traduzidos em um preço, na linguagem do dinheiro. Também se generalizou uma competição ilimitada de todos contra todos, segundo a lógica da propriedade privada, para ver quem leva vantagens. Esse movimento que isola as

> pessoas, favorece o desenvolvimento do individualismo, que estabelece a autonomia das pessoas, mas ocasiona igualmente a fragmentação da comunidade humana, sustentando que o isolamento dos indivíduos é uma decorrência da própria natureza humana. (KONDER, 2010, p. 17)

Sendo assim, torna-se imperativo construir outra perspectiva que busque a humanização e a emancipação das pessoas. Pode-se afirmar que a luta dos trabalhadores nos diferentes tempos históricos, considerando as condições materiais e imateriais de cada realidade, é que poderá originar outra maneira de organizar a vida.

A coletividade humana, portanto, vai conformando suas características políticas, sociais, culturais e econômicas na relação com o modo de produção que se estabelece em cada período histórico no processo de desenvolvimento da humanidade. É nesse sentido que se busca retomar o conceito de coletividade, através de elementos da história da humanidade, situando-a, logo a seguir, como categoria central do método pedagógico desenvolvido por Makarenko na sociedade russa em transformação, e sua contribuição na construção de processos educacionais contra-hegemônicos da atualidade, perspectiva na qual se insere a análise fundamental deste trabalho, da TEMV/UFPEL/PRONERA.

3.2 Notas sobre o autor

Em pleno regime tsarista (1888) nasceu, na cidade de Belapolie, província de Kharkov, na Ucrânia, o filho de Semion Gregorievich e de Tatiana Mikhailovna Dergachova: *Anton Semionovich Makarenko*. Com problemas físicos, Makarenko foi educado desde pequeno para o trabalho intelectual, pois não poderia ser um “bom mecânico”, como os demais filhos dos operários (LUEDEMANN, 2002).

Conforme essa autora, desde então, Makarenko enfrenta as contradições da realidade em que nasceu. Como dizia seu pai, a escola não era feita para “gente como eles”, ou seja, para os filhos dos trabalhadores. Estes tinham poucas escolhas na vida, entre elas, serem operários, entrarem para o serviço militar ou então serem professores primários. No caso de Makarenko, estava sendo preparado para seguir a última alternativa citada,

devido, principalmente, a seu problema no desenvolvimento físico. Deveria, então, mostrar que era um filho de operário honrado, obtendo um bom aproveitamento em seus estudos e tirando as melhores notas na escola, pois estava sendo preparado para ser professor. E para ensinar aos demais, no entendimento dele e de seu pai, deveria fazer um esforço intelectual ainda maior, mesmo que tendo recém ingressado no ensino primário.

Ainda de acordo com Luedemann (2002), tão logo findava o ensino primário, Makarenko já se preparava para ingressar no ginásio e, nesse momento que vivencia uma grande experiência. Como estudante de escola pública tsarista conhece por dentro o regime desta, bem como seu funcionamento. Amplia sua visão de mundo a partir da literatura, mas ainda não percebe a realidade que se aproxima, de efervescência da luta do povo oprimido de sua época. Quando o povo se levanta na luta pelos seus direitos, Makarenko vai percebendo que esse movimento da história já se anunciara antes. Nesse contexto, também começa a perceber que sua escola não poderia dar conta de formar um professor para essa nova sociedade que vinha surgindo e, por isso, era preciso romper com muitos dos ensinamentos dessa escola, formar outro tipo de professor, que ele não sabia ainda bem ao certo como seria, mas que com certeza não poderia ficar satisfeito com aquilo que vinha aprendendo nessa escola.

Antes mesmo de entrar para o curso de magistério, continua Luedemann (2002), Makarenko já havia tido contato com as obras de Máximo Gorki[34]. Inspirado nesse escritor e artista, começa a refletir sobre a formação desse novo professor. Esse, que ele mesmo deveria se transformar, e que não se daria sem muito esforço. Gostava da escrita Gorki, pois se identificava com os seus personagens, e as narrativas de Gorki descreviam situações de sua época, do seu contexto. Percebia, nas escritas do escritor, que não havia para os operários a oposição indivíduo x sociedade, que a oposição existente era a de classe. Desse modo, também vai se fortalecendo para Makarenko a ideia de coletivo. Estudar os coletivos de trabalhadores, a escola, a comunidade, a família passou a fazer parte do seu esforço, na busca de uma formação mais

[34] Escritor, romancista e dramaturgo russo (1868-1936), mestre do realismo que inspirou Makarenko.

ampla como professor. Luedemann (2002, p. 61) aponta ainda que “o ano de 1905 era um divisor de águas e Anton sentia a importância de cada um de seus atos. Deveria participar da ação coletiva de demolição do antigo sistema de ensino opressor, mas principalmente contribuir com os primeiros tijolos da nova educação”.

No mesmo ano em que se formara professor (1905), Makarenko inicia sua atuação em uma escola dos trabalhadores, no mesmo bairro em que seu pai trabalhava. Esta se situava dentro da fábrica, e preparava os filhos dos operários para submissão à fábrica do Tsar. O regime da escola era o mesmo da fábrica, com o objetivo de formar para a submissão. Com relação à atuação de Makarenko, Luedemann (2002) afirma que:

> Embora sua fama como pedagogo tenha se dado a partir da experiência de reeducação de crianças e adolescentes órfãos e marginais durante a revolução socialista de 1917, sua experiência inicial se deu nas escolas primárias ferroviárias, sob o domínio tsarista, durante nove anos, como professor (1905-1910), em Kriukov, e como diretor (1911-1914), em Dolinskaia. (LUEDEMANN, 2002. p. 64)

A afirmação da autora demonstra que Makarenko foi se construindo como pedagogo e desenvolvendo seu método pedagógico no calor da revolução. Primeiro, através das experiências nas escolas dos filhos dos trabalhadores das fábricas tsaristas, enfrentando as várias contradições postas por esse regime, e a resistência dos trabalhadores. Nesse ambiente de pré-revolução, reforça a ideia da necessidade de transformação tanto da educação como da sociedade e, por isso, passa a enfrentar diversas contradições na construção do método pedagógico também. Afinal, se dava conta de que a escola tsarista, assim como a sociedade de mando único, não era adequada aos filhos dos trabalhadores. Mas e daí? O novo modelo de educação e de escola precisava ser construído, pois não estava posto. Nesse período

> Os trabalhadores haviam aprendido uma dura lição: não é possível haver democracia, liberdade, sob o regime monarquista, seja ele sob direção exclusiva do Tsar, seja sob direção conjunta com a burguesia, no parlamento. A palavra de ordem era organizar a classe trabalhadora e derrubar o tsarismo. Todas as frentes deveriam ser utilizadas para a organização, inclusive a educação. (LUEDEMANN, 2002, p. 66)

No desenvolvimento de sua prática como professor, Makarenko foi percebendo cada vez mais como as questões da vida dos trabalhadores influenciavam na escola e diretamente na aprendizagem das crianças. No início, mais intuitivamente, foi experimentando métodos que pudessem fazer avançar a aprendizagem e a motivação das crianças para o estudo. Mas o modelo de ensino que recebera também fazia parte de sua constituição como professor, e, por isso, enfrentou muitas contradições no percurso de sua prática pedagógica.

Luedemann (2002) aborda uma experiência de Makarenko em seu trabalho pedagógico, no qual ele resolvera fazer avaliação e classificar a turma do 1º ao 37º lugar, considerando que assim estaria motivando os menos esforçados a melhorarem seu desenvolvimento no estudo. Ocorre que essa foi uma de suas experiências mais desastrosas, pois as crianças ficaram mais desmotivadas, alguns doentes sentiram-se humilhados, além de causar um reforço à competição entre a turma, fragmentando a coletividade existente.

Essa foi uma experiência que fez com que Makarenko se desse conta da importância da reflexão no trabalho pedagógico, pois quando criança, também experimentara esse tipo de tratamento na escola, no qual não era respeitado suas condições de vida, mas tratado como mais um que deveria ser educado para submissão ao regime tsarista, que já determinava lugares pré-definidos para cada um, de acordo com a classe que faziam parte. Assim, percebeu que precisava entender as dificuldades por quais passavam seus alunos para poder ensiná-los, porém deparou-se com problemas que não poderia resolver, como a fome e a doença, aspectos que Makarenko, compreendia que se davam em função do modelo de produção da vida sob o tsarismo. Com isso, passa a participar mais ativamente da vida política de seu país e vai ganhando a postura de um professor revolucionário.

Depois de vários anos como professor, já em 1911, com uma postura política mais claramente contrária ao regime tsarista, Makarenko é transferido para trabalhar em uma escola em Dolinskaia, como inspetor de educação da escola tsarista. Nessa atividade, Makarenko refaz a sua possibilidade de educador, pois agora seu trabalho teria mais abrangência. Dispõe-se a ser um

diretor de outro tipo e não apenas um inspetor do sistema. Logo, os professores, pais e alunos percebem que Makarenko está disposto a obter com eles diálogo franco, aberto, ouvi-los e buscar compreender seus problemas. Luedemann (2002), ao se referir à experiência de Makarenko como diretor de escola em Dolinskaia, aponta que:

> O jovem educador havia amadurecido, e desempenhava seu papel de intelectual organizador, conforme a teoria leninista, dos trabalhadores de Dolinskaia, reproduzindo as reuniões do círculo de Kriukov. Ali havia desenvolvido as mais belas experiências de educação revolucionária, com um coletivo de excelentes professores, alunos bem desenvolvidos culturalmente e pais mais abertos a participação política. (LUEDEMANN, 2002, p. 82)

Após três anos, como inspetor de escola em Dolinskaia, continua Luedemann (2002), Makarenko se dirige a Poltava, em 1914, com o intuito de continuar seus estudos em busca do acesso ao ensino superior. Mesmo concorrendo com os filhos da burguesia, empenhou-se nos exames e foi aprovado à Universidade. Entretanto, logo em seguida à aprovação, foi chamado ao serviço militar, onde esteve preso. Afirma a autora que “Esta, sim, foi uma experiência que lhe pareceu uma verdadeira punição”. (LUEDEMANN, 2002, p.86). Mesmo assim, conseguiu, com a ajuda de amigos, pedir a revisão dos seus exames de admissão no quartel, sendo refeitos e liberado.

Voltou então à estudar, adquirindo conhecimentos teóricos, através dos clássicos da pedagogia, da história e da filosofia, aprofundando-se no estudo da história da educação, que o ajudavam a refletir sobre a sua experiência pedagógica. Mas logo em seguida veio à notícia da morte do pai. Makarenko novamente interrompe os seus estudos porque necessita ajudar a família. Nesse período, trabalhou um tempo como professor particular de uma família burguesa, emprego que reforçou a sua convicção no trabalho educativo da classe trabalhadora.

Ainda nessa fase, voltou a trabalhar na mesma escola da rede ferroviária de seu pai, em Kriukov. Em 1917, forma-se pedagogo, no Instituto Poltava. Esse era um período em que a Rússia vivia o auge do seu processo revolucionário.

Em 1920, na Colônia Gorki, onde foi convidado a dirigir um trabalho de reeducação de menores infratores, Makarenko viu a necessidade de reinventar efetivamente a educação. Visava uma educação que considerasse a materialidade da vida das crianças, suas situações concretas, e que não as tratasse como incapazes, as quais deveriam ser somente instruídas para o trabalho produtivo. Porém, considerando todas as teorias pedagógicas que ele havia estudado, não existiam condições ideais para isso. Sendo assim, colocou em prática aquilo que achava que poderia fazer, com alguns princípios que havia construído na sua experiência com os filhos dos trabalhadores das escolas ferroviárias e sua experiência na vida política, durante a Revolução.

A partir da Colônia Gorki, percebe-se que Makarenko realmente começa a elaborar seu método pedagógico, através do trabalho com as crianças e jovens infratores e da reflexão sobre sua prática junto aos educadores. Para ele, afirma Luedemann (2002, p. 118), “a resposta ao problema colocado pela necessidade de reeducação só poderia ser encontrada na relação entre teoria e prática. Somente assim haveria a constituição de uma nova concepção pedagógica, que superasse a educação liberal burguesa”. Esse é um período rico na trajetória de Makarenko, pois o desafio de reeducar crianças marginalizadas faz com que ele corra atrás de um método adequado para isso, e esse método deveria ser construído por ele e os demais educadores que se desafiassem a trabalhar com essas crianças.

Da Colônia Gorki, Makarenko foi transferido para a Comuna Derzinski (1927-1935), onde deu continuidade ao trabalho da mesma coletividade, pois 50 educandos da Colônia foram transferidos junto e se uniram a outros 100 que vieram. Makarenko já possuía uma vasta experiência na organização da coletividade, e já havia enfrentado grandes embates pedagógicos, com o próprio Comissariado de educação e os especialistas da educação, que ainda tinham em mente uma educação ideal. Com isso, vivencia um momento de ajustes e de sistematização mais aprofundada do método pedagógico, depois da Colônia Gorki, pois era a continuidade de um trabalho que já vinha desenvolvendo e que por isso ganha maior aprofundamento.

Até seus últimos dias de vida, Makarenko reflete sobre a educação da personalidade através da organização da coletividade. Enfim, elaborando um

método pedagógico, que até hoje contribui na reflexão sobre a educação, na formação de um ser humano sob a perspectiva da humanização e da emancipação.

3.3 Coletividade em Makarenko

As partes anteriores desse capítulo buscam trazer elementos para a compreensão da categoria aqui estudada, ou seja, a coletividade. Desse modo, se resgatou alguns aspectos da formação de Makarenko, buscando compreendê-las no contexto de sua formação como educador. Além do mais, se procurou compreender historicamente a construção dessa categoria como uma característica geral da humanidade. Sendo assim, nesta subseção, busca-se compreender a coletividade a partir da perspectiva de Makarenko, situando a concepção de educação e os objetivos por ele propostos.

O autor propõe um trabalho educativo inteiramente racional, com base nas exigências da sociedade, no caso, a sociedade comunista. Quanto às exigências desta, faz a seguinte observação: “Em certas ocasiões, a sociedade coloca este imperativo com muita impaciência e exigência: necessitamos de engenheiros, de médicos, de moldadores, de torneiros [...]” (MAKARENKO. 2002, p. 271). Nesse sentido, ressalta que a formação profissional da juventude deve ser acompanhada da educação e da formação de “um novo tipo de comportamento, de caracteres e de conjuntos de traços da personalidade que são necessários, precisamente no Estado soviético”.

Quanto aos objetivos, Makarenko (1982) afirma que a educação deveria formar um comportamento comunista, e que isto só podia ser expresso através das qualidades do caráter comunista, e essas qualidades deveriam ser muito bem definidas.

O que seria então uma pessoa com qualidades do caráter comunista: seria uma pessoa coletivista?

Quanto às qualidades do caráter comunista, Makarenko (1982, p. 20) argumenta sobre a honestidade, afirmando que “nossa honestidade exige uma unidade positiva entre os trabalhadores, o respeito a cada trabalhador, pela sua pequena coletividade e pela coletividade formada por toda a sociedade soviética, o respeito pelos trabalhadores de todos os países”.

Referindo-se aos objetivos do trabalho educativo, propõe que “os objetivos do nosso trabalho devem ser expressos através das qualidades reais das pessoas educadas sob nossa orientação pedagógica. Cada pessoa por nós educada constitui o resultado da nossa produção pedagógica” (MAKARENKO, 1982, p.271). Além disso, afirma que o princípio do projeto da personalidade como produto da educação, com base nas exigências da sociedade comunista retirava de imediato o parâmetro ideal da formação da personalidade, pois a sociedade, em constante movimento, fornece elementos diversificados dependendo do tempo histórico que vivencia. Mas chama a atenção para o planejamento da ação educativa, uma vez que as exigências colocadas pela sociedade podem não serem alteradas significativamente em um período histórico.

Makarenko (2004) considerava como princípio generalizador a ideia que a educação devia ser comunista, e que cada pessoa que fosse educada sob orientação comunista, devia servir a causa da classe operária. Mas isso não significava para ele uma formação em massa. Nesse sentido, menciona que “os traços comuns e individuais da personalidade formam entrelaçamentos extremamente complexos e, por isso, a tarefa de projetar a personalidade converte-se num assunto extraordinariamente difícil e exige muita cautela” (MAKARENKO, 2004, p.274).

Para ele, a diversidade do conteúdo humano constitui o principal desafio da educação. Dessa forma, era necessária uma metodologia não individualizada, não uma que colocasse todos na mesma forma. Assim, ele promove a crítica, principalmente no que se refere à educação dos jesuítas. Por isso, propõe a criação de um método que “sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações” (MAKARENKO, ANO, p. 274).

Nesse sentido, a educação para Makarenko, conforme afirma Luedemann (2002, p. 277) é definida *“*como um processo racional de formação de indivíduos de diferentes personalidades de acordo com as necessidades da sociedade”. Não concebia a educação como um milagre, pelo contrário, tecia

críticas à educação individualista, de Tolstoi, como demonstra a passagem a seguir:

> A educação da criança, individualmente, serviria, ainda, de base para uma educação nova, influenciada pelo escolanovismo de Tolstoi. Mas, seu olhar traz o ponto de vista dos trabalhadores. Anton recupera a ideia do coletivo, da sala de aula, não como "manada", que despersonaliza a criança, mas como grupo, que estimula o desenvolvimento individual. (LUEDEMANN, 2002, p.61):

O autor reitera que esse método pressupõe tomar a 'coletividade' como objeto da educação. E que assim "a tarefa de planejar a personalidade adquire novas condições para a sua solução*"* (MAKARENKO, ANO, p. 274). Ressalta que o trabalho educativo, sob essa lógica, precede "de uma análise dos fenômenos intracoletivos e pessoais" (MAKARENKO, ANO, p. 275).

Em sua obra "As Bandeiras nas Torres", na qual descreve e reflete situações vivenciadas na Comuna Derzinski, evidencia seu plano, bem como seus objetivos para com a educação das crianças soviéticas. Conhecedor da realidade de seu país, a ele não interessava reforçar as vivências tristes, pelas quais as crianças passavam antes de estar na colônia. Estava convencido, a partir de sua experiência como professor primário e depois com "delinquentes", que todas as crianças, se colocadas em condições dignas, poderiam igualmente ser educadas. Era essa a oportunidade que Makarenko buscava proporcionar, como demonstra nessa passagem:

> O passado se enraizava fortemente e não era raro que o próprio Zakharov tivesse de se desfazer de preconceitos ultrapassados. Só muito recentemente se tinha libertado daquele "vício pedagógico" capital que é a convicção de que a criança não passa de um objeto da educação. Não, as crianças são vidas, e belas vidas, por isso é preciso dirigirmo-nos a elas como camaradas e como cidadãos, reconhecer e respeitar os seus direitos e os seus deveres, o direito à alegria e o dever de responsabilidade. Zakharov apresentou-lhes então uma ultima exigência:
> - *Nada de descanso, nem um dia de desmoralização, nem um momento de confusão* - Elas acolheram com um sorriso o seu olhar severo, porque a desmoralização já não entrava nos seus planos (MAKARENKO, 1977, p.156).

Para ele, educar era apostar nas crianças e exigir que elas assumissem responsabilidades. Tirar as pessoas das condições de selvageria,

das condições desumanas e colocá-las perante os desafios e a responsabilidade da construção da sociedade concreta, do trabalho, deveria ser o objetivo da educação.

É no período do desenvolvimento da sociedade socialista, na União Soviética, que Makarenko desenvolve a categoria da coletividade, com objetivo de formar o ser humano de caráter comunista. Para Makarenko (1977), a coletividade não pode ser considerada unicamente um conjunto de homens que mantinham contato porque, dessa forma, desconsidera o conceito mais amplo de união.

A coletividade deveria estar presente em qualquer agrupamento de pessoas que se baseassem nos princípios socialistas, ou seja, estes deveriam ter objetivos claros em relação à contribuição da construção da sociedade socialista e não só se basear em seus objetivos imediatos. A luta de uma categoria de trabalhadores não poderia ser considerada fora do contexto da luta de classes. Se assim ela fosse considerada, não contribuiria efetivamente para a transformação social, portanto, não poderia ser entendida efetivamente como uma coletividade.

Na mesma obra, Makarenko desenvolve a ideia de coletividade a partir de seu tempo, tendo como base a construção da sociedade socialista da União Soviética. Sua maior experiência se dá na educação de crianças e jovens, na reorganização da sociedade soviética no início do séc. XIX, conforme já apontado anteriormente.

Deste modo, afirma que se pode compreender a coletividade como “Um grupo de trabalhadores livres, unidos por objetivos e ações comuns, organizado e dotado de órgãos de direção, de disciplina e responsabilidade. A coletividade é um organismo social em uma sociedade saudável” (MAKARENKO,1977, p. 6).

É a partir desse olhar que o autor considerava a coletividade como sendo essencial na educação de crianças e jovens da nova sociedade. Os princípios educadores eram os princípios da sociedade socialista, não havendo distinção, pois tudo que faziam estava relacionado e comprometido com essa construção. E as pessoas dessa coletividade deveriam compreender o seu papel para com a sociedade socialista. Por isso, afirmava que “a coletividade

só é possível na condição em que una as pessoas em torno ao cumprimento de tarefas de evidente utilidade de toda a sociedade" (MAKARENKO, 1977, p. 64). Dessa maneira, Makarenko (1982, p. 21) afirma que para educar o indivíduo era "preciso organizar a coletividade de tal forma que se eduquem qualidades reais e verdadeiras da personalidade e não qualidades imaginárias".

Na mesma obra, reitera (1982, p.15) que

> [...] considero que o decisivo na educação (na educação propriamente dita, sem me referir às questões da instrução) não é um método de um determinado professor, inclusive, de uma escola, mas a organização da escola como coletividade e a organização do processo educativo (MAKARENKO, 1982, p. 15).

Sendo assim, um elemento importante na construção de uma coletividade, afirma Makarenko, é a combinação entre as perspectivas pessoais e as da coletividade, pois "na coletividade cada um deve coordenar suas aspirações pessoais com os objetivos da coletividade em seu conjunto e do grupo no qual se desenvolve" (MAKARENKO, 1977, p.6). O autor ainda relata que "as inter-relações entre a coletividade e o indivíduo constituem o principal problema da educação" (1977, p.5).

Para o autor fora da coletividade não é possível formar uma personalidade com alto grau de consciência, sentido de responsabilidade perante a sociedade e elevadas qualidades morais. Luedemann (2002, p.278) também aponta a coletividade como objeto da educação: "esta é a grande revolução da pedagogia de Makarenko, a escola deixa de ter a sala de aula como centro. O centro é a autogestão da coletividade [...]".

Dessa forma, para a construção da coletividade, Makarenko (1977) destaca como fundamental a organização de sua estrutura orgânica e das perspectivas futuras, de curto, médio e longo prazo. Ou seja, não é possível educar uma coletividade e, por consequência, a personalidade, se não estiver claro a organização da escola e os objetivos da educação que esta se propõe. O autor se refere à criação de órgãos de autogestão, instrumentos de cobranças coletivas, a organização da vivência, do trabalho, do estudo, e o desenvolvimento da cultura geral.

Nesse sentido, a educação tem a perspectiva da emancipação humana[35]. O processo educativo deveria ser organizado em vista a atender aos objetivos da educação propostos pela nova sociedade, que também estava em processo de abertura para o novo e de construção. A escola como coletividade, dessa forma, deveria ser um espaço de experimentação de novas relações de poder, novos valores entre homens e mulheres, outra socialização. Os autores Vincent, Lahire, Thin (2001) também corroboram com essa ideia, ao afirmarem que

> Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo em que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercícios do poder. Isto é verdadeiro não só em relação à escola: qualquer modo de socialização, qualquer forma de relações sociais, implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (constituídos ou não como tais, isto é, como saberes objetivados, explícitos, sistematizados, codificados) e na "aprendizagem" de relações de poder (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 17, 18).

Makarenko (1977) demonstra em seus textos que a organização da escola não deveria ser muito diferente do modo como à sociedade socialista [36] deveria ser organizada, pois esta precisava romper com a estrutura não democrática de poder, colocando todas as pessoas envolvidas como corresponsáveis pelo processo de construção dessa nova sociedade. Para tal, afirmava que "é a interdependência dos membros da sociedade que reestruturam o mundo das velhas relações injustas, aspiram objetivos comuns para todo o povo e asseguram com esforço mancomunado a felicidade de todos e de cada um em separado" (MAKARENKO, 1977, p. 13). Assim, o conceito de coletividade se amplia e se articula não só para o âmbito da escola, mas para a sociedade como um todo.

---

[35] Emancipação humana traz o sentido formulado por Marx (2009, p. 71 e 72) em "Para a questão judaica", quando faz a crítica a Bruno Bauer: "*Toda* a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo *egoísta independente*; por outro, a *cidadão*, a pessoa moral. Só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais -, se tornou *ser genérico*; só quando o homem reconheceu as suas '*forças próprias'* como *forças sociais* e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força *política* – é só então que está consumada a emancipação humana".

[36] Neste sentido aponta-se algumas características, como: os meios de produção são apropriados coletivamente pelos trabalhadores, inclusive a terra é concebida como bem comum e não propriedade privada; além disso a ausência das classes sociais. (GOMES,2006)

Na escola, deveria prevalecer a organização da coletividade. Para isso, esta precisava incidir na forma como as pessoas deveriam se organizar, se relacionar. A atitude e o comportamento dos indivíduos perante as normas da coletividade deveriam ser apreendidos pela compreensão desta, da necessidade da estruturação e organização da mesma. Assim o autor expressa: “Estou convencido de que o objetivo da nossa educação consiste não só em formar um indivíduo criador, um cidadão capaz de participar com a maior eficiência na construção do Estado. Estamos obrigados a formar uma pessoa que sem falta seja feliz” (MAKARENKO,1982, p. 30).

Sobre a definição da coletividade, Makarenko descreve:

> O que é uma coletividade? Não é simplesmente um conjunto, um grupo de indivíduos que colaboram mutuamente. É um complexo de indivíduos animados de um fim determinado, que estão organizados e possuem organismos coletivos. E onde existe organização coletivista há organismos coletivos, uma organização de pessoas representantes, de apoderados dela, e o problema da relação entre camaradas já não constitui uma questão de amizade, carinho ou vizinhança, mas um problema de dependência responsável. Mesmo quando os camaradas se encontram em condições análogas, alinham juntos, cumprindo funções aproximadamente iguais, não só une uma simples amizade, mas os laços da responsabilidade comum pelo trabalho, pela sua participação comum na ação da coletividade. (MAKARENKO,1982, p.140)

A coletividade, na perspectiva de Makarenko, situa-se como um meio de educação da personalidade, como um sistema se relações complexas e organizadas, no qual todas as pessoas tenham responsabilidades. Por isso, propõe a autogestão dos estudantes. Coordenar e ser coordenado constitui, portanto, um exercício fundamental do processo educativo. A autogestão pressupõe a organização da complexidade das relações e o desenvolvimento das diferentes funções estabelecidas pela coletividade como necessárias, seja o estudo, o trabalho e mesmo as normas estabelecidas para a convivência entre os educandos.

No exercício da escola como coletividade, um dos elementos que Makarenko situa como importante no processo de autogestão é a criação dos mais variados tipos de subordinação. Expressa nitidamente que o termo

‘subordinação’ assume outro significado na construção da sociedade soviética, na sociedade comunista:

> É um equívoco horrível supor que, uma vez livre do sistema de dependências da sociedade burguesa, ou seja, da exploração e distribuição desigual dos bens vitais, o educando ficará em geral livre de toda dependência. Na sociedade soviética, existe uma cadeia de dependências completamente diferentes, próprias dos membros da sociedade que não formam uma simples multidão, mas uma vida organizada e tendem a um determinado fim. (MAKARENKO, 1938, p.137)

Compreende que através desse exercício complexo das diferentes subordinações é que vão se forjando os novos valores e as novas relações humanas e, por consequência, o indivíduo com as características da sociedade comunista. Mas reitera:

> O fato de criar relações de subordinação e não de igualitarismo representa o maior X da questão e a faceta mais difícil da coletividade [...]. é precisamente isto que os nossos pedagogos mais receiam. Um camarada deve saber subordinar-se a outro, não de forma simples, mas sabendo aceitar a subordinação. (MAKARENKO,1982, p.140 - 141)

Esse pensamento era um dos exercícios mais caros à pedagogia de Makarenko, e exigia um cuidado extremo, pois tratava de exercitar o poder entre iguais. Tratou de criar todo o tipo de dependência entre os diferentes apoderados, de modo que estes se percebessem na relação com o outro, e como guardião de uma responsabilidade atribuída pela coletividade a ele. Dessa forma, o indivíduo deveria se pautar pela coletividade e não pela vontade pessoal.

O estudo é uma tarefa importante e um hábito não só necessário no sentido da sua utilização prática, mas na relação com o desenvolvimento humano proposto pela educação da coletividade. Constitui um trabalho sério, que ocupa seis horas na Comuna e organizado de tal forma que os comuneiros possam realmente se apropriar dos conhecimentos construídos pela humanidade, dispondo de educadores que auxiliem na condução do processo ensino-aprendizagem. Como exemplo desse processo, recorre-se a um diálogo entre uma professora de literatura e um educando, quando este passa a se

dedicar mais a essa matéria e acaba desleixando em outras. Eis o exemplo da orientação dada pela professora e a forma como esta lida com a situação:

> - Tcherniavine, porque é que de algum tempo para cá está a trabalhar tão mal?
> - Em literatura?
> - Não, em Letras vai muito bem, mas as outras matérias?
> - Sabe, essas coisas não me interessam. Nadejda Vassilievna.
> - Se for o caso nas outras matérias, os seus êxitos em letras não lhe servirão de nada.
> - E se eu me puser a escrever?
> - Ninguém precisa de escritores desses. Sobre o que é que há de escrever?
> - Não são os assuntos que faltam. Sobre a vida por exemplo.
> - Que entende você por isso?
> - Sobre a vida compreende...
> - Sobre o amor?
> - Suponhamos, está mal?
> - De modo nenhum. Simplesmente...qual amor?
> - Também aí não falta por onde escolher...
> - Por exemplo?
> - Bem... Alguém ama alguém, está apaixonado, compreende?
> - Mas quem, diga-me.
> - Uma pessoa, um homem qualquer...
> - Não há homem qualquer. Cada homem faz qualquer coisa, trabalha em qualquer parte, tem as suas alegrias e as suas tristezas. Você quer descrever o amor de quem? Igor sentia-se envergonhado de falar do amor, mas por outro lado a questão fora levantada no plano literário, e não havia maneira de fugir...
> - Não sei ainda... Bem... Encontram-se quanto quisermos. Um professor, por exemplo, apaixona-se, isso não acontece?
> - Um professor, claro que acontece. Mas que é que ensina esse professor?
> - Matemática, por exemplo.
> - Está a ver, matemática. E como é que vai descrever o seu professor, se não sabe matemática? E de resto, há outros assuntos além do amor. A vida é muito complicada, e um escritor deve saber um monte de coisas. Mas se não sabe de nada, fora a literatura, bem, não escreverá nada.
> - Mas a senhora... a senhora também só sabe literatura.
> - Está enganado. Até sei da tecnologia das substâncias fibrosas, além disso, sei muito de química, e outrora trabalhei numa fábrica e fiz os meus estudos numa escola técnica. Você deve ser um homem culto, Igor, tem que saber de tudo.
> [...] No dia seguinte, Igor fez um esforço e dedicou-se o melhor que pode a todas as disciplinas. Sentiu com prazer que subia com isso a sua própria autoestima, e tomou a firme resolução de estudar. (MAKARENKO, 1977a. p. 397-398)

Nesse diálogo, além de ser possível identificar o papel do professor, percebe-se o papel atribuído ao conhecimento geral e a forma como era conduzido o processo ensino-aprendizagem na Comuna. Makarenko enfrentou

algumas contradições com relação ao tempo que deveria ser dedicado ao estudo, e não abriu mão quando o comissariado queria reduzir esse tempo em função do tempo na produção. Tinha clareza de que as coisas poderiam ser equalizadas de maneira que o trabalho e o estudo não se tornassem antagônicos, que tanto as atividades de estudo e de trabalho pudessem ser organizadas sem prejuízos, mas com intencionalidade educativa dentro da coletividade.

O trabalho, por sua vez, aparece como um elemento central na pedagogia de Makarenko, podendo ser observado o seu caráter educativo nas diferentes obras desse pedagogo. No artigo preparado para uma de suas conferências (1938), denominado “Problemas da Educação Escolar Soviética”, ele situa o processo que fora vivenciado no início da experiência da Comuna Derzinski, com relação à organização para o trabalho. No começo, ele mesmo não tinha clareza de como deveria ser organizado o trabalho, de modo que fosse potencializado o seu caráter educativo. Fora na prática que Makarenko também se convencia do papel do trabalho como princípio educativo. A passagem a seguir demonstra essa construção:

> A coletividade que dispuser de uma fábrica e responder por ela, adquirirá muitos hábitos organizadores, isto é, aqueles de que o cidadão da União Soviética decerto mais necessita. Em cada assembleia geral, em cada reunião de produção dos chefes ou, simplesmente, nas reuniões dos grupos, na oficina, durante a conversa cotidiana, essa capacidade organizadora exercita-se sempre, e a coletividade não só se acostuma a todo o momento a exigir responsabilidade a cada operário, mas também a cada comuneiro como organizador. Se tiveres de formar uma ideia de toda a complexidade de que a produção se reveste, devereis igualmente conceber toda a complexidade das relações do homem com a produção. (MAKARENKO, 1982. p. 128-129)

Nesse sentido, é possível afirmar que Makarenko considera o trabalho como um dos princípios da educação comunista. Na mesma direção, Freitas (2010) assinala:

> Nossa concepção de educação nos informa que, se são várias as agências formativas, nosso campo educacional não se limita à escola, mas transborda em relação ao meio natural e social. Por esse caminho, a vida é a nossa referência, entendida como trabalho

> humano o qual, ontologicamente, é atividade humana criativa, e só depois, no âmbito do capitalismo, trabalho assalariado (FREITAS, 2010, p. 158).

Retomando o sistema educacional proposto por Makarenko: do trabalho como princípio educativo; da coletividade como objeto da educação da personalidade; da relação de dependências estabelecidas na coletividade educativa, busca-se fazer uma síntese da centralidade do pensamento do referido autor.

O primeiro elemento destacado é o sentido amplo de objetivo da educação na perspectiva da construção da humanidade. No horizonte da educação comunista, proposta por Makarenko, está a superação da sociedade capitalista e a possibilidade de emancipação humana. Nesse sentido, seu pensamento educacional traz uma importante contribuição para a educação contemporânea, pois a não superação da sociedade de classes constitui-se como elemento primeiro que nos aprisiona, limita e regula a nossa capacidade de desenvolvermos plenamente humanos, ou como o próprio Makarenko salienta: a capacidade de sermos felizes. A felicidade, nessa perspectiva, não se refere a um estado de graça, mesmo quando vivemos em uma sociedade desigual e dividida em classes, mas quando construídas as condições básicas em que todos os seres humanos possam desenvolver plenamente suas capacidades e potencialidades, (arte, cultura, educação, política...).

O segundo elemento é a coletividade como objeto da educação. Tomar a coletividade como objeto da educação pressupõe lidar com um grande desafio, reconhecido pelo próprio Makarenko: a combinação entre as perspectivas pessoais e as comuns. Considera-se como uma estratégia fundamental, apontada por Makarenko, a organização das perspectivas de curto, médio e longo prazo, de forma coletiva. Elencar objetivos coletivos pode ser uma ótima forma de combinar as perspectivas individuais e coletivas. Para isso, ele organizou um complexo sistema de dependências, estabelecendo alguns princípios básicos que perpassariam a organização do processo educativo.

Destaca-se, primeiramente, a inserção do trabalho no processo educativo. Esse é um elemento essencial de qualquer processo educativo

orientado pela perspectiva da emancipação humana, devendo desnaturalizar às relações de produção comuns ao sistema capitalista. Freitas (1995), ao fazer referência às tentativas de inovação da organização do trabalho pedagógico, coloca a necessidade de inserir o trabalho na escola:

> O impacto do trabalho vivo na forma de organização do trabalho pedagógico é muito relevante. Subverte as próprias bases da organização curricular da escola capitalista. O trabalho passa a ser o elemento mediador fundamental. O impacto do trabalho material, socialmente útil, não se faz presente apenas no trato do conteúdo escolar, mas na própria organização global da escola (FREITAS, 1995, p.100, 101).

Outro elemento essencial que se destaca na organização da coletividade educativa é o que chamamos de 'organicidade'. A organicidade aparece em Makarenko como o próprio sistema de dependência, a rede organizada que traça os mais diferentes tipos de relações de dependência e responsabilidade entre os sujeitos da coletividade. Ou seja, a estrutura orgânica que sustenta todo o trabalho educativo.

Através da organicidade busca-se vivenciar os vários princípios e valores da nova sociedade. Para isso, a disciplina é exercitada através dos diferentes tipos de subordinação entre os estudantes e acompanhada pelos educadores. A disciplina então é compreendida não como algo imposto, mas adquirida gradualmente, pela compreensão das atividades a serem exercidas em razão da importância e a necessidade de determinada atividade para a coletividade. Zelar pela coletividade é o grande papel dos órgãos de autogestão dos estudantes.

Todas as atividades da coletividade devem ser pautadas por algumas características que imprimem o tom da coletividade. Esse tom deveria ser em primeiro lugar ser introduzido pelos educadores, no sentido da orientação geral do centro, da escola. Esse tom tem a ver com a alegria de vivenciar a coletividade, que também está relacionada com a combinação das perspectivas.

Considera-se, de maneira geral, que a educação para Makarenko deve combinar os objetivos educacionais com os objetivos gerais da sociedade

comunista, tendo o trabalho como princípio educativo e a coletividade como o meio através do qual se formará o ser humano comunista.

Tendo em vista que as transformações sociais não indicam a superação do modo de produção atual, a construção do homem novo ainda e mais do que nunca se faz necessária. O MST, junto com outros movimentos sociais e iniciativas progressistas, buscam retomar esses princípios gerais da educação comunista, bem como construir práticas educativas concretas que fazem a resistência ao modelo educacional vigente em nossa sociedade.

Tendo por base a busca feita ao banco de dados da Capes, apesar dos trabalhos trazerem a referência desse autor, no que se refere à coletividade, nenhum deles vincula essa reflexão a uma experiência específica de trabalho educativo do MST. Para tratar do tema da coletividade no processo pedagógico, portanto, é necessário compreender a sua dimensão filosófica, epistemológica, política e social.

Na dimensão filosófica, é preciso compreender que os seres humanos são essencialmente sociais e coletivos. Desenvolvem suas potencialidades com maior amplitude no processo de socialização e convivência com outros seres humanos. E, de acordo com seu desenvolvimento, também buscam se agrupar em coletivos, na tentativa de saciar outras necessidades humanas. O conhecimento humano é construído nessa relação.

Na dimensão política, a coletividade pode servir como um elemento de contraponto, que faz a resistência a processos hegemônicos instaurados e já sacralizados. Na educação contemporânea, a experiência de uma turma organizada com outro formato pedagógico pode não mudar a forma da escola e da universidade que aí está, mas faz um contraponto, na medida em que resiste a forma hegemônica escolar. Como bem aponta Freitas (2010, p. 161) “[...] trata-se [...] de pensar a formação da juventude como um projeto que almejamos enquanto futuro, mas que construímos, nele inspirados, desde o presente – em especial fazendo uso da experiência acumulada pela luta dos trabalhadores”. Poderíamos dizer que abre um espaço de possibilidade de construção do novo, na vigência do velho, de forma embrionária.

Na dimensão epistemológica, compreende o conhecimento a partir da relação de todas as dimensões da vida humana, e não apartadas, como bem é

reforçado pela ideologia dominante. Consiste na busca de superação, tão arraigada em nossa sociedade, da divisão entre a produção do conhecimento e o modo de produzir a vida, entre o *intelectual* e o *manual*, entre quem *pensa* e quem *executa*. Além do mais, concebe o conhecimento não como algo acabado e que tem um fim em si mesmo. Por essa razão a formação de médicos veterinários vinculados ao projeto social mais amplo, que busque compreender as contradições da produção da vida no campo, e os interesses de classe em jogo.

Na dimensão social, essa experiência pedagógica pode servir como exemplo prático a outros processos educativos populares, que buscam a emancipação dos sujeitos que dele participam, considerando e analisando as contradições que se colocam na efetivação da mesma. Parte-se então do que já foi construído pelos trabalhadores, mas ampliando a sua análise e melhorando sua prática social.

Dessa maneira, entende-se que é relevante estudar e aprofundar o tema da construção da coletividade, especificamente nos processos educativos/formativos do MST, especialmente através da experiência da Turma Especial de Medicina Veterinária – UFPEL. Compreende-se que esse Movimento atualiza a reflexão do tema da coletividade, na medida em que ele mesmo, através da sua dinâmica organizativa, instaura um tipo de coletividade, que é a de sujeitos que lutam pela Reforma Agrária e que através da implementação da proposta pedagógica, também buscam construir uma coletividade, dentro da coletividade maior, que é o próprio MST, pautando-se por uma visão diferenciada de ser humano, de educação, e de sociedade, conforme já anunciado anteriormente. Há uma intencionalidade nessa formação, ou seja, formar a personalidade de outro tipo de ser humano, mesmo na contraordem do sistema, como resistência, como formação nova, um ser com outras características, com uma nova sociabilidade. Vejamos no capítulo a seguir, onde insere-se no campo especifico da pesquisa realizada.

4 COLETIVIDADE NA TURMA ESPECIAL DE MEDICINA VETERINÁRIA/UFPEL/PRONERA

Este capítulo trata da coletividade na Turma Especial de Medicina Veterinária/UFPEL/PRONERA, que essencialmente aparecem nos dados empíricos e nas análises, buscando compreender o objeto em estudo. O mesmo foi dividido em quatro partes: a primeira, situa a dinâmica pedagógica estabelecida no processo pedagógico da TEMV; a segunda, aborda o conceito de coletividade presente na TEMV; a terceira, busca desvelar as contradições e os limites presentes na construção da coletividade na Turma; por fim, a quarta e última parte busca identificar para onde aponta essa experiência educativa, ou seja, quais seriam as possibilidades que se abrem a partir da mesma, no sentido da organização de processos educativos articulados aos interesses dos trabalhadores. É importante retomar, assim como já especificado na introdução, que as técnicas utilizadas foram o questionário, as entrevistas, a análise de documentos e as observações. Para fins da análise que segue, utilizaram-se elementos provindos desses diferentes instrumentos de coleta de dados.

4.1 A dinâmica pedagógica e organizativa da TEMV/UFPEL/PRONERA

Retomando alguns elementos já apontados na caracterização da TEMV, mais especificamente no item 2.3, busca-se descrever a dinâmica pedagógica e organizativa que se estabelece no cotidiano da turma investigada. A tentativa é descrever a proposta em movimento, no sentido de possibilitar maior compreensão dessa experiência educativa.

Como já foi abordado anteriormente, a TEMV passou por um processo de tramitação que durou em torno de 5 anos, desde a sua proposição até sua implementação efetiva. Trata-se do acesso diferenciado, para um grupo específico, sujeitos do processo de Reforma Agrária. Além disso, o grupo faz parte de um movimento social, que, também como já mencionado neste trabalho, constitui-se como um dos protagonistas, senão o principal, da luta pelo acesso a terra no Brasil. E, além disso, suas bandeiras de luta vão ao

encontro às lutas da sociedade em geral, na perspectiva da construção de uma sociedade humana e justa para todos.

Conforme perfil traçado a partir dessa pesquisa, trata-se de estudantes que têm vivências em projetos de assentamentos da Reforma Agrária, em comunidades de oito estados do Brasil, de forma que, quando ingressaram no processo seletivo da TEMV, já sabiam que teriam uma formação diferenciada. E que dentro da Universidade teriam que conviver com diferentes visões sobre o MST, advindas das diferentes compreensões existentes sobre o mesmo em nossa sociedade.

O Projeto do Curso prevê 10 etapas, o que corresponde ao tempo mínimo de 5 anos. Conforme o Projeto Metodológico - PROMET (2012, p.1)[37] "o método do curso supõe o envolvimento de todas as pessoas nos processos de estudos, trabalho, gestão e convivência da coletividade; na reflexão sobre sua intencionalidade pedagógica e a relação com práticas formativas desenvolvidas em outros tempos e espaços". Partindo da materialidade, ou seja, dadas as condições (estrutura), que devem ser previamente conhecidas, organiza-se uma primeira proposta de organicidade da Turma, considerando os princípios da educação mencionados no capítulo 2. Ou seja, para a organização da coletividade não se parte das condições ideais, e sim das condições materiais.

É necessário, portanto, primeiramente uma estrutura mínima para a organização do processo educativo: educadores com a compreensão do método pedagógico; estrutura física; professores; recursos financeiros, enfim, a existência concreta das condições para efetivação do curso. Mas é a inserção concreta dos educandos e a vivência do método pedagógico que vai colocando a coletividade em movimento, o movimento do aprender, da consciência coletiva, da vivência dos princípios. O Método Pedagógico prevê dois tempos de formação: Tempo Escola e Tempo Comunidade.

[37] O documento referido é o Projeto Metodológico que organiza o processo educativo a cada etapa, contemplando Tempo Escola e Tempo Comunidade. Esse documento é construído a cada etapa e baseia-se na organização curricular do Curso de Medicina Veterinária, na formação complementar prevista, considerando as sugestões da Turma, na medida em que vão se inserindo concretamente no curso.

O PROMET da TEMV é estruturado tendo em vista pelo menos quatro dimensões formativas: o trabalho, que é mais que Tempo Trabalho, mais que fazer coisas; o estudo, que é mais que as aulas ministradas pelos professores; a gestão, que é mais que decidir, mas refletir sobre o processo, fazendo a leitura do mesmo e pontuando as questões que precisam ser melhoradas; e a convivência, que é mais do que sobreviver no grupo. Essas dimensões são articuladas através dos tempos educativos vivenciados pela Turma no Tempo Escola.

Na tentativa de demonstrar como ocorre essa articulação, descrevem-se, a seguir, algumas atividades desenvolvidas pela turma durante a semana, destacando-se as que ocorrem diariamente.

Desde a primeira etapa/semestre, a TEMV realiza a maior parte de suas atividades no Ginásio da antiga AABB – Associação Atlética Banco do Brasil, disponibilizado pela UFPEL. O local é utilizado para a moradia da Turma durante o Tempo Escola e possui uma sala de estudo. Como é nesse espaço que a Turma passa maior parte do tempo, que convive, foram organizadas algumas normas para a convivência, as quais foram estabelecidas juntamente com a Turma, levando em conta as normas da Universidade, as necessidades do grupo e o projeto educativo da Turma, que tem como objetivo principal a sua formação no Curso de Medicina Veterinária da UFPEL.

Para essa Turma, foram estabelecidos alguns Tempos Educativos, de acordo com a orientação geral da proposta pedagógica do MST e as demandas dos alunos. Os mesmo são descritos a seguir.

O Tempo Formatura, que consiste no encontro diário de todos, durante, no máximo, vinte minutos, para motivação e retomada das atividades do dia. Nesse momento, é feita a conferência dos estudantes por Núcleo de Base, através dos seus coordenadores, informando às ausências e os motivos. São registrados também os informes gerais e a apresentação do registro diário elaborado sobre o dia anterior. Em alguns dias da semana, conforme escala estabelecida entre os núcleos, vivencia-se o resgate da luta dos trabalhadores, através de reflexão de algum aspecto histórico destacado ou acontecimento atual.

O Tempo aula é um acontecimento diário (exceto aos domingos), que ocorre sob a orientação dos professores, pois é dedicado ao estudo dos componentes curriculares previstos no PROMET da etapa. As aulas ocorrem geralmente no espaço de vivência (AABB) ou no Campus do Capão do Leão, podendo também serem feitas em outro local, de acordo com o planejamento do professor responsável. Conforme a necessidade de deslocamento, os horários são ajustados na programação do dia.

O Tempo Trabalho ocorre diariamente. É o momento destinado à realização de tarefas de serviços necessários para sobrevivência e bem estar da coletividade e para o adequado andamento do curso. Essas tarefas são realizadas de acordo com as demandas existentes e incluem limpeza dos espaços coletivos, inclusive área externa do prédio, lavagem de roupa, preparação do café da manhã e lanches, coordenação do dia, registro da memória do curso pelos estudantes. Cada NB fica responsável pela atividade no período de uma semana.

O Tempo Cultura, atividade quinzenal destinada à socialização, à reflexão sobre expressões culturais diversas e à valorização da cultura dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Esse é também um momento de celebração de fatos ou datas significativas para a coletividade. Nessa Turma, são elaboradas atividades por região do Brasil, levando em conta o conhecimento da diversidade das culturas presentes.

O Tempo Reflexão Escrita corresponde a um tempo semanal em que cada educando se organiza individualmente para fazer o registro, em caderno pessoal e específico, das observações, percepções e reflexões sobre o processo pedagógico do curso, destacando aspectos das dimensões do trabalho, estudo, gestão e convivência. Os cadernos são recolhidos e lidos toda segunda-feira pela Coordenação Pedagógica do Curso. Essa é uma das ferramentas que auxilia a leitura e ajuda a traçar estratégias mais adequadas ao acompanhamento e intervenção no processo pedagógico.

O Tempo Educação Física tem como objetivo a realização de jogos cooperativos e exercícios corporais diversificados que visem especialmente o relaxamento muscular, a correção de postura física, o aprendizado de movimentos sincronizados e de jogos cooperativos. Essa atividade é realizada

duas vezes na semana durante 10 minutos, sob a responsabilidade da equipe de saúde/esporte e educação física e da Coordenação Pedagógica. Esse tempo educativo foi modificado durante as etapas, sendo que no início houve mais tempo disponível e havia a possibilidade de atividades mais dirigidas, que foram realizadas por educadores voluntários da FURG e também da UFPEL.

O Tempo Núcleo de Base acontece quando os NBs se reunem para atividades relacionadas ao processo organizativo da coletividade, envolvendo tarefas de gestão, estudos ou tarefas específicas delegadas pelas Organizações de origem dos estudantes. Nesse momento, realizam a avaliação do processo vivenciado, discutem questões específicas dos estudantes e fazem o planejamento das atividades da semana. Para tal, prevê-se dois encontros semanais.

Ainda, o Tempo Estudo é destinado ao estudo dos componentes curriculares, através da demanda dos professores ou de acordo com a necessidade dos estudantes. Também são estudados outros temas relacionados ao processo formativo, conforme orientação da coordenação do curso. É orientado, ainda, que cada um deverá se organizar para ler e estudar também em outros momentos. Nesse tempo, também são feitos estudos através de monitorias dos próprios educandos, que se organizam para acompanhar os colegas que estão com mais dificuldade de apreensão de algum conteúdo.

Como visto acima, as atividades diárias da Turma durante o Tempo Escola são bastante intensas e ainda prevê a participação em atividades extras, que são dimensionadas entre os Tempos Educativos.

A base curricular da TEMV é a mesma do Curso de Medicina Veterinária da UFPel, e os professores, os mesmos que também fazem parte do quadro de docentes da UFPEL. Além da base curricular do Curso de Veterinária, essa Turma realiza outras atividades formativas, de acordo com o desenvolvimento do curso. Essas atividades são planejadas a cada etapa. Para melhor compreensão destas, citam-se as atividades realizadas durante as quatro primeiras etapas da TEMV entre 2011 e 2012:

Seminário *História da luta pela terra no Brasil e o MST*; Noções sobre a *História da Filosofia e correntes filosóficas;* Seminário sobre o livro

Comunicação e Extensão de Paulo Freire; Seminário sobre *Josué de Castro: atualidade da fome no mundo;* Seminário sobre *Relações humanas na Cooperação;* Seminário sobre o livro *O dilema do onívoro* de Michael Pollan; Seminário dos *Eixos de pesquisa*; Seminário *sobre o livro Sociologia Crítica de Pedro Guareschi*; Seminário sobre o livro *As veias abertas da América Latina* de Eduardo Galeano; Seminário sobre o livro *O ponto de mutação* de Fritjof Capra; Seminário sobre o *Método Pedagógico do MST*; Seminário de *Análise de Conjuntura*[38]*.*

Tendo presente a constatação de que os estudantes apresentam diversas lacunas na formação básica, no início do curso foram aportados com aulas de biologia, estatística e língua portuguesa. As aulas de português ainda vêm sendo desenvolvidas, pois em avaliação com os professores, estes apontaram alguns problemas de interpretação dos conteúdos trabalhados, além de problemas de escrita. Também houve a participação dos estudantes em alguns eventos, sendo os mais expressivos: *I Encontro Pan Americano sobre manejo agroecológico de pastagens – PRV nas Américas (SC), e o I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul/RS* em Pelotas.

Algumas atividades acontecem em todas as etapas, pois fazem parte da gestão da Turma, sendo elas: o *Seminário de Avaliação do Tempo Comunidade*: feitos a cada retorno dos estudantes de suas comunidades, e que constitui na avaliação da organização dos estudantes em suas tarefas de estudo, de militância e também relacionado à atividade econômica que realiza; o *Seminário de Avaliação do Tempo Escola*, no qual são avaliadas todas as dimensões do processo pedagógico do curso, ou seja, o *estudo*, o *trabalho*, a *gestão* e a *convivência* de todos durante o tempo em que eles permanecem na Universidade. A cada *Tempo Escola* também é realizado o *Seminário de Crítica e Auto Critica*, feito entre os estudantes, que são avaliados individualmente.

Algumas atividades orientadas pelo curso também ocorrem durante o *Tempo Comunidade*, tempo em que os educandos permanecem nas suas comunidades. Essas atividades preveem: leituras dirigidas, com a realização

[38] Essas atividades foram citadas a partir dos documentos do curso, cita-se os Projetos Metodológicos das etapas 1,2,3 e 4, que ocorreram entre 2011 e 2012.

de resumos, resenhas e fichamentos, além de diagnóstico na realidade em que vivem e atividades de pesquisa.

Todas essas atividades complementam a formação geral dos estudantes e podem variar de acordo com as demandas mais específicas da Turma. No início do trabalho com a Turma, também é feito um reconhecimento do grupo através da metodologia da história de vida. Essa é uma atividade que possibilita um conhecimento maior da coordenação sobre os estudantes e também faz com que eles vão se identificando enquanto Turma. Essa identificação vai sendo observada através do acompanhamento pedagógico. Algumas dessas características são destacadas pela Turma ao se referir ao conceito de coletividade. Desta forma, o item a seguir traz a compreensão de coletividade pela Turma.

4.2 Conceito de coletividade para a TEMV/UFPEL/PRONERA

Neste item será abordado essencialmente qual é o conceito de coletividade expresso na Turma Especial de Medicina Veterinária. Buscando compreender a definição de coletividade expressa pela Turma, a análise dos dados destacou quatro aspectos que influenciam na construção dessa categoria. São eles: a vivência coletiva, a organicidade, a divisão de tarefas e a participação. A definição de coletividade é expressa primeiramente como um grupo de pessoas, um grupo de indivíduos ou um conjunto de pessoas. Essas pessoas se reúnem em prol de objetivos em comum, pois possuem as mesmas finalidades, os mesmos objetivos. Esse é um elemento que suscita fortemente a identidade entre o grupo, podendo levar a ampliação da consciência, pois eles se reconhecem enquanto sujeitos que necessitam unirem-se para atingirem pelo menos um objetivo em comum, conforme a fala de um estudante

> [...] os objetivos comuns fazem com que as pessoas se juntem e tentem conviver com as diferenças. Para isso criam-se normas. As normas requerem que todos deem um pouco de si e recebam um pouco do outro, bem como tem que ceder um pouco em suas vontades e entender as vontades do outro.(dado obtido através do questionário)

O objetivo a ser atingido pelo grupo é a formação em Medicina Veterinária, na perspectiva de uma formação vinculada ao fortalecimento do projeto de campo da classe trabalhadora. Esse objetivo também pode se ampliar durante a formação e o convívio da Turma, de acordo com a compreensão que esta vai tendo do processo. Encontra-se referência, por exemplo, da questão da necessidade de ter *união*, indicando a importância de *viverem unidos, integrados,* na *interdependência* entre as diferentes pessoas do grupo*,* onde *todos precisam de todos, todos se ajudam, vivem em sintonia, buscam harmonia, cooperam, sabem criticar, lutam unidos.* Quanto a essa questão, os estudantes apontam que: *O processo de uma coletividade deve acelerar o avanço da consciência individual e coletiva.* E que daí, a forma de organização pode ser considerada como uma necessidade de sobrevivência. Esse aspecto demonstra o entendimento de que para atingirem os objetivos, enquanto Turma, precisam se organizar. Mas também sugerem que não é qualquer tipo de organização que poderá levá-los a atingirem seus objetivos, pois estes devem estar articulados aos objetivos do próprio MST e das comunidades das quais os estudantes fazem parte, visando a o desenvolvimento do campo, na perspectiva da transformação social.

Os educandos reconhecem a necessidade de uma organicidade própria que dê conta de colocar em prática as ações necessárias para atingir os objetivos coletivos. A organicidade aparece através das expressões: organicidade, estrutura orgânica, organização em conjunto, participação nos meios que fazem o funcionamento de toda a estrutura. Dessa maneira, pode-se afirmar que é a organicidade que coloca a proposta educativa em movimento. E para haver organicidade é necessário haver participação das pessoas no processo, nos meios que fazem o funcionamento, dá dinâmica à estrutura.

Para que a organicidade aconteça, apontam os alunos, é preciso que haja distribuição de tarefas. Isso não só faz parte da manutenção da estrutura orgânica da coletividade, mas é uma condição de manter a própria organicidade da coletividade, ou seja, faz parte da coletividade que todos estejam inseridos no estudo, no trabalho, na gestão do processo e na convivência coletiva. A divisão de tarefas pressupõe o esclarecimento mais adequado possível de cada tarefa a ser realizada para o bem do coletivo, pois

a compreensão inadequada de uma tarefa poderá comprometer o processo coletivo. É claro que no dia-a-dia apareceram as contradições, e aqui citam principalmente a questão do desejo individual e da necessidade coletiva. Não basta fazer por fazer, mas é preciso compreender a importância do fazer de cada um para o andamento do coletivo.

A participação no processo não só complementa a ideia de organicidade como também aponta para a compreensão profunda desse aspecto, considerado importante na construção da coletividade. A participação é expressa pela Turma de maneira bastante ampla e significativa. Salientam de diferentes maneiras que a coletividade se expressa quando as pessoas: discutem questões coletivas e individuais, participam da estrutura orgânica proposta, propõe soluções, acatam decisões do grupo, expõe suas ideias, estabelecem acordos, criticam, tomam decisões.

Considera-se que este é um aspecto importante, pois traduz a essência do conceito de democracia presente na Turma, que vai além da representatividade, mas que busca essencialmente a transformação das relações de poder, na qual a participação de todos seja efetiva, através da leitura séria e densa do processo vivenciado e das condições reais deste, para que possam tomar as decisões mais adequadas à coletividade. Ao tentar apreender o conceito de democracia presente na Turma, situa-se no comparativo com o que expressa Saramago[39].

> Tudo se discute neste mundo, só não se discute a democracia. A democracia está aí como se fosse uma espécie de santa no altar, de quem já não se espera milagres, mas está aí como uma referência, uma referência: a democracia. E não se repara que a democracia em que vivemos é uma democracia sequestrada, condicionada, amputada. Porque o poder do cidadão, o poder de cada um de nós limita-se a esfera política, a tirar um governo de que não gosta e colocar outro de que talvez venha a gostar, e nada mais. Mas as grandes decisões são tomadas numa outra esfera, e todos sabemos qual é; as grandes organizações financeiras internacionais, FMI, as OMC, os bancos mundiais, o OSDE, tudo isso. Nenhum desses organismos é democrático. E, portanto como é que podemos falar de democracia, se aqueles que efetivamente governam o mundo, não são elegidos democraticamente pelo povo?

[39] Retirado de http://www.youtube.com/watch?v=m1nePkQAM4w, em 19 de junho de 2013.

Conforme Saramago, não se discute o conceito efetivo de democracia na atualidade, e quando se fala em democracia não se diz exatamente do que esta se falando. Neste sentido também se torna difícil enquadrar esse conceito quando expresso pela Turma, de maneira indireta. Mas o que se pode observar, é de que se busca construir uma democracia mais direta e efetiva.

A organicidade, por sua vez, também deve articular a convivência coletiva. Imagina-se um grupo de quase 60 pessoas morando em um mesmo espaço e em condições bastante precárias e que precisam se relacionar: essa é a realidade da Turma aqui investigada. A convivência vai fazer com que apareçam os valores individuais, os desejos, etc. Necessariamente, também os valores que deverão permear essa convivência é um aspecto que precisa ser firmado na convivência.

Partindo do princípio que todos fazem parte de uma coletividade maior, o MST, antes mesmo de virem para o curso, os educandos pautam que são os valores do Movimento que devem servir de base para a convivência coletiva. Alguns desses valores citados são: o cuidado, o companheirismo, o respeito, o respeito às diferenças, a aceitação no grupo, a busca da superação de limites individuais e coletivos. Percebem-se também as ideias de valorização do coletivo através das afirmações: ninguém é tão bom quanto todos juntos; ser parte de um todo e o todo ser parte da gente, saber abrir mão de uma ideia, de um desejo pessoal em função da coletividade. Esse é um dos aspectos referidos por Makarenko (1977b) como uma das principais contradições que deve ser enfrentada no processo de construção da coletividade.

Dessa forma, considera-se que a compreensão de coletividade expressa na TEMV afirma esse conceito em Makarenko, na medida em que busca explicitar a sua essência, o seu sentido forte, e não apenas como um amontoado de pessoas:

> Não podemos imaginar uma coletividade tomando simplesmente a soma de indivíduos ilhados. A coletividade é um organismo social vivo, porque possui órgãos, poderes, responsabilidades, correlação entre suas partes, interdependência. Si não há nada disso, então não é coletividade, senão simplesmente uma multidão, aglomeração. (MAKARENKO, 1977b,p.79)

Buscando sintetizar o conceito de coletividade encontrado na Turma, é possível dizer que o definem como um grupo de pessoas que têm objetivos em comum, e esses objetivos estão relacionados às condições concretas vivenciadas pelos estudantes, no contexto da sociedade capitalista, da necessidade da luta constante pelo direito de estudar.

Além disso, a categoria da coletividade evidencia-se através da definição de um grupo que possui uma estrutura orgânica, na qual todos têm responsabilidades, e essas responsabilidades são distribuídas através da divisão de tarefas. Através da demonstração de que as pessoas participam efetivamente da estrutura orgânica proposta, através da divisão de tarefas, da organicidade, discutindo as situações, opinando, propondo soluções, decidindo e ainda acatando as decisões coletivas pelo bem comum. É nesse ambiente que se fortalecem na união, avançam na consciência crítica e na identidade coletiva. Além do mais, tem-se um grupo que busca se orientar pelos mesmos princípios e valores, valores estes, humanistas e socialistas, conforme propostos pelo MST.

É possível afirmar, a partir da pesquisa, que a coletividade compreende a categoria central do método pedagógico vivenciado no curso, se considerada sua definição através dos aspectos da organicidade, da divisão de tarefas, da participação, e da vivência orientada pelos princípios e valores socialistas. Além disso, entende-se que ela a coletividade se configura tendo por base os objetivos, que são dos indivíduos, da turma, e que também expressam os objetivos da organização social da qual os estudantes fazem parte.

4.3 A construção da coletividade no cotidiano da TEMV/UFPEL/PRONERA: limites e contradições

Depois de abordar sobre o conceito de coletividade expresso na TEMV, através do questionário, busca-se aqui desvendar limites e aspectos contraditórios expressos na construção da coletividade no cotidiano da experiência pesquisada.

Em relação à análise das dificuldades encontradas na construção da coletividade no cotidiano da TEMV, foi feito o seguinte questionamento: Quais as principais dificuldades que você considera na construção da turma como coletividade? O principal elemento apontado pela Turma, através do questionário, como sendo o aspecto que dificulta a construção da coletividade foi o individualismo. Ao tratar do individualismo, referem-se aos interesses individuais que se sobrepõem aos interesses coletivos. Quando “o indivíduo se sobrepõe, buscando satisfazer seus próprios interesses, tirando proveito de situação que possa favorecê-lo, mesmo indo contra os interesses e necessidades coletivas”. (fragmento retirado do questionário)

Alguns exemplos mencionados pelo grupo são afirmações como: Sou a favor de tal coisa, se esta me favorece, senão, sou contra. No entendimento do grupo, o individualismo leva a outro aspecto que prejudica a coletividade, a saber, o grupismo, ou seja, a formação de grupos de interesses dentro da turma que não correspondem ao proposto pela estrutura orgânica, e que também fortalece os interesses individuais ou de grupos, e não a coletividade.

A fala de um educando demonstra como se expressa essa dificuldade, que pode ser encontrada na vivência coletiva, mesmo quando se tem objetivos em comum, como referido anteriormente:

> [...] é de nós não saber lidar com as posições diferentes, daí essa posição vai se tornando [...], vai polarizando a coisa. Ou eu sou dessa posição, sou desse grupo, ou eu sou da outra [...]. Nós ainda não enxergamos a questão da contradição, da dialética das coisas, que vão mudando como forma de avançar. Nós temos muito boa unidade em alguns momentos, mas em algumas dificuldades nós, opa! E aí, quem toma posição às vezes acaba, (silêncio) acaba não agradando. (entrevista)

A indisciplina, destacada através do descumprimento dos acordos coletivos, do desrespeito às decisões coletivas, da não realização de tarefas, sejam elas relacionadas ao estudo, ao trabalho ou a gestão, também foi destacada como uma dificuldade na construção da coletividade. A falta de formação política, ou os diferentes níveis dessa formação na Turma, por sua vez, também foi considerado um empecilho. O grupo destaca, nesse sentido, a falta de vivência em processos coletivos, o desconhecimento das questões do

Movimento, bem como a falta de uma compreensão mais ampla sobre as questões mundiais, como demonstra a reflexão de um estudante sobre a temática: “A gestão melhorou no fluxo de informações, mas precisamos avançar nas discussões, ampliar nossas visões para o meio externo do coletivo, nos conscientizar que o mundo não é só o coletivo”.

Ainda tendo em vista esse contexto, citam a pouca compreensão do método pedagógico do curso, sua proposta pedagógica e o processo de mecanização desse método na vivência cotidiana da Turma como dificuldades. Por fim, mencionam que a alta carga de estudo e a preocupação excessiva com a formação técnica na veterinária também se sobrepõe as questões de vivência coletiva.

O grupo também menciona que, por vezes, algumas discussões são abafadas por não quererem discutir pontos considerados inconvenientes. Desse modo, destacam que o não reconhecimento dos erros, através das instâncias organizativas existentes na Turma também dificulta a construção da coletividade. Reiteram que quando as questões não são discutidas nos espaços adequados, podem gerar conflitos desnecessários, tornando mais pesada à convivência diária. A reflexão escrita de um estudante traz o seguinte exemplo:

> Enquanto membro da disciplina participei da avaliação de dois companheiros que não seguiram as normas do coletivo. A reunião foi tranquila, mas não é nada fácil chamar a atenção de um colega e pedir que o mesmo reconheça um erro. Precisa-se de muita cautela para lidar com esse tipo de discussão. (caderno de reflexão)

A reflexão do educando demonstra que a vivência prática dos princípios[40] não é algo fácil, mas que precisa ser exercitado no dia a dia, tendo em vista os parâmetros coletivos. É possível afirmar, a partir do exemplo, que a organicidade é a estrutura orgânica vivenciada pelos sujeitos e que, na sua essência, é o movimento real do método pedagógico, o qual sempre sofre tencionamento.

[40] Pode ser mencionado neste sentido o princípio pedagógico da *gestão democrática* proposto pela concepção de educação do Movimento (2004), que tem como dimensões fundamentais a *direção coletiva* e a *participação*. Bem como se pode citar a *autogestão* dos estudantes, mencionada por Makarenko (1982).

Quando se trata da questão da mecanização do método pedagógico no curso, afirma-se, com base nas observações in loco, que organicidade, muitas vezes, é confundida com a própria estrutura orgânica. Ou seja, quando os sujeitos não têm a compreensão de que é a sua ação, a partir do que foi estabelecido coletivamente, através das instâncias, que vai dar movimento ao processo. Desta forma, não se colocam como sujeitos da construção cotidiana do processo educativo e isso dificulta a construção efetiva da coletividade.

Outras contradições são apontadas pela Turma: a passagem abaixo, por exemplo, refere-se ao ambiente de pressão vivenciado. O fato de a Turma estar em uma condição especial dentro da universidade a coloca em destaque, na vitrine. E isso é um fator que, na compreensão dos estudantes, deve ser considerado na análise do processo de construção coletiva:

> [...] tem que avaliar o contexto que a pessoa está inserida, em cima disso que tu vai pontuar o que está sendo, o que é uma atitude normal e o que é uma atitude que a pessoa tomaria no grau de pressão que a gente se encontra. Até no NB nós estávamos discutindo que algumas atitudes, alguns problemas que esse coletivo está tendo, que é contraditório em relação ao estudo, que as pessoas vão tomar sobre pressão. [...] é no coletivo que as contradições aparecem, eu sozinho lá em casa não vai aparecer contradição, mas quando eu me insiro no coletivo, tenho tarefas para cumprir, e tenho responsabilidades, é aí que elas aparecem (entrevista).

Situando ao mesmo tempo limites e avanços no processo do curso, outro educando pontua:

> [...] se a gente for ver aqui quantas pessoas tinham pouca vivência na militância, pouco conhecimento na estrutura do Movimento. A gente sabe que tem aqui vários companheiros que seus pais moram no assentamento, mas que estes não tinham essa vivência permanente da militância política do Movimento, e o quanto se superaram aqui, no estudo, na participação, enfim, isso é visível. Mas há também, uma regressão de companheiros que poderiam contribuir muito mais, e acabam de certa forma, ficando muito na deles [...]. Não consegue visualizar o todo, não consegue ver a realidade que a turma aqui é o conjunto. Vamos dizer, uma instância do Movimento e acabam não visualizando essas questões. (entrevista)

Essas são contradições relacionadas ao tempo de inserção política dos sujeitos no Movimento e seus processos de consciência. Afirmam que nem

sempre quem tem maior tempo de Organização é quem contribui de maneira significativa no processo pedagógico do curso. Conforme Iasi (2007), consciência é “processo”. Não é algo dado que pode ser adquirido. O importante é reconhecermos o fenômeno, compreender quais são suas relações, e de que maneira é possível fazer com que determinado grupo avance no seu processo a partir dessa compreensão. O mesmo pode ser percebido na afirmação: “Eu acho que um pouco também é a falta de aproveitamento, por parte de alguns, nos espaços que a gente tem, por exemplo, nas discussões políticas” (entrevista). Aqui, destaca-se a dificuldade em relação à mudança:

> [...] no sentido da convivência, nós temos todo um padrão, um projeto metodológico, nossas normas, enfim, que mais ou menos dá um caminho, uma visão, uma forma de como a gente conduzir o processo aqui dentro, no estudo, trabalho, na convivência, [...] e aí quando um indivíduo - essa é uma questão mais pontual, eu não estou dizendo de forma generalizada – mas, por exemplo: tem um indivíduo, um pessoal que se destaca no sentido que tenta, procura fazer as coisas de acordo com o que o coletivo propõe com que o projeto propõe, seja no estudo, se dedicando mais, procurando fazer as atividades de forma correta, se inserindo nessa questão da convivência, tentando não viver em grupos e quando a pessoa se destaca nesse sentido (silêncio)!

E a necessidade do esforço individual, no sentido de possibilitar outro tipo de convivência, de mudança de hábitos:

> Se eu não tenho um espaço, vamos dizer onde eu convivo, onde eu moro, de ser solidário, dessa questão da autoajuda, aqui é o momento de fazer, e da gente não usar essa mudança (no sentido de: somente aqui). Nós temos que tentar fazer esse esforço de mudança para tentar seguir isso, de mudar o nosso comportamento enquanto ser humano [...]. Uma coisa é errar, e outra é errar conscientemente e seguir insistindo naquele erro. Errar, todos nós podemos [...], concordo plenamente com ele, mas às vezes eu sigo errando (repete 4x) porque eu não quero mudar aquele comportamento. A resistência, e a gente mudar um hábito, uma cultura é muito difícil, desde a forma de eu me organizar no meu quarto às vezes, são pequenas coisas. [...] Claro que isso não é generalizado, é bom a gente destacar, porque as vezes falando, parece que é só os problemas, nós temos avanços grandiosos que a gente conquistou, mas essa resistência a mudança, de querer. Acho que a luta é contra nós e não contra o camarada e às vezes isso não é bem interpretado. E é claro, obviamente, todo mundo uma hora,

> que tem seus problemas vai aflorar os seus desvios que nem sempre aparecem, [...] qual é o melhor momento de aparecer meus desvios, mas uma hora vai aparecer, porque ninguém é perfeito, pelo contrário [...]. Então, essa resistência a mudança [...].

Nesse depoimento, é possível observar nitidamente a interpretação das contradições como elementos importantes que impulsionam o processo da construção da coletividade na Turma:

> Eu acho que o ser humano não vive sem contradições. O ser humano é movido a contradições. [...] para crescer tem que ter contradições, mas eu acho que a gente tem que saber aceitar essas contradições. Saber vencer essa contradição interna, eu acho que vai levar ao crescimento individual e que consequentemente leva ao crescimento da coletividade. Se a gente quer chegar a ser uma coletividade a gente tem que saber vencer essas contradições que a gente tem. E que eu sinto que alguns não querem vencer essa contradição. Muitos não aceitam a contradição que tem, que existe, e outros que nem pensam sobre elas [...]. Esse é o maior empecilho que a gente tem, coletivo. Porque se eu não sei qual é a minha própria contradição, eu enxergo a do outro. Mas como é que eu enxergo a do outro se não consigo olhar pra mim mesmo. Então eu acho que a maior dificuldade é essa. E a partir do momento que a gente vencer essa dificuldade, de olhar para mim mesmo, de saber o que eu posso fazer, ou tentar fazer, pois muitos nem tentam, eu acho que a gente caminha, dá um passo bem grande para a construção da coletividade.

Ainda, reforçando a contradição como impulsionadora do processo:

> [...] A questão é a gente lidar com essas contradições, a gente acaba não lidando. Porque se eu tenho uma opinião diferente do fulano, eu acho que ele tá errado, que ele não quer avançar, enfim as vezes falta essa **compreensão**. Mas essa questão da forma como a gente está organizado, cria também uma responsabilidade do indivíduo, como foi colocado [...] Mas essa questão da responsabilidade que a gente tem com o outro, tipo assim, nas atividades de sobrevivência, do café, do banheiro, a gente já entrou numa rotina que a gente sempre vem fazendo, vem cumprindo, e isso também é uma responsabilidade que a gente tem com o próximo. Seria muito fácil se uma equipe externa fizesse nosso almoço, nossas refeições no final de semana, limpasse o banheiro, e daí a gente já estaria discutindo outros problemas a mais[...]

As observações nas diferentes instâncias também demonstram as mesmas contradições referidas até aqui. Às maiores dificuldades também são apontados formas de superação e construção da coletividade. Uma das

medidas ressaltadas, verificada nitidamente, com maior ou menor profundidade nas reuniões observadas, tanto nos espaços de gestão da Turma, como da coordenação, é a de que o método do curso proporciona uma maior participação dos estudantes no seu próprio processo formativo. Ainda como militantes de um movimento social, trazem consigo elementos que enriquecem a vida na universidade. Ao mesmo tempo em que a vivência com os outros estudantes proporciona uma visão crítica mais aprofundada da situação educacional mais ampla.

4.4 Para onde aponta essa experiência?

Experiências educacionais estão por toda a parte. Algumas delas testando métodos e metodologias, mas sem a preocupação de mudar a sociedade que aí esta. Outras, preocupadas porque reconhecem que a educação sob o modo de produção da sociedade capitalista precisa, necessariamente, colocar em pauta outro tipo de educação para os trabalhadores, e que isso se vincula a outro projeto societário. Essa dualidade na educação sempre existiu, quando se trata de educação formal. Por isso, uma das questões que se busca responder nesse item é o que essa experiência da Turma Especial de Medicina Veterinária da UFPEL tem de significativo para a educação.

No sentido de verificar uma possível resposta ao questionamento supracitado, perguntou-se aos estudantes o que eles consideram mais significativo na experiência do curso. Muitos dos elementos apontados vão ao encontro da proposta de educação/formação do MST, traduzindo na prática seus princípios filosóficos e pedagógicos. Além disso, trazem o conceito de coletividade semelhante ao expresso por Makarenko, demonstrando efetivamente que esse é um dos referenciais teóricos da educação do Movimento.

Em primeiro lugar, foi mencionado a importância do formato do curso, a sua alternância[41] na formação, intercalando Tempo Escola e Tempo

[41] O regime ou sistema de alternância não pode ser confundido com a Pedagogia da Alternância, de origem francesa, utilizada pelas EFAs (Escolas Família Agrícola). A alternância

Comunidade. Essa característica, que faz parte das experiências educativas do Movimento, é destacada pelos estudantes como um diferencial na sua formação, apesar da grade curricular ser a mesma das demais turmas de Medicina Veterinária da UFPEL.

Destacam que a formação desenvolvida no Tempo Escola e Tempo Comunidade possibilita a relação do aprendizado na Universidade com a análise da realidade dos assentamentos. Essa análise, segundo a fala de um estudante se dá através da educação profissional proporcionada, na qual se discute novas possibilidades para a sociedade e também para os assentados principalmente na área da produção. Outro afirma que o diferencial está no fato de que: vamos nos formar e poder contribuir com nossas famílias assentadas que estão esperando nosso retorno. Que o aprendizado obtido é profissional, político e social e que se dá no dia-a-dia do curso. Também que é importante ter profissionais preparados política e tecnicamente dentro do MST.

Nesse sentido, afirma que todo o conhecimento técnico poderá ter proveito para os trabalhadores do campo que não têm acesso à assistência técnica desses profissionais. Referem-se também à oportunidade de aprendizado proporcionado pela luta do Movimento, que é em si um grande aprendizado, pois de outra forma não teriam como cursar Medicina Veterinária. Destacam que a formação que estão adquirindo é fundamental, pois se formam como agentes transformadores da cidadania e como profissionais da saúde. Que a experiência de estudo e trabalho vivenciada no curso é bom, pois faz com que valorizem o tempo dedicado a formação. Por fim, apontam que o fato de um grupo de camponeses ocuparem o espaço da Universidade Federal é bastante significativo, pois é um avanço de toda a classe trabalhadora que não tem acesso à educação, menos ainda ao ensino superior.

A questão da diversidade cultural também é um elemento de destaque na formação desses jovens, pelo fato da Turma ser composta por pessoas de diferentes regiões do Brasil. Mas essa diversidade não seria um destaque se não fosse potencializada através do método pedagógico, considerando, principalmente, a forma de organização da Turma dentro da Universidade.

---

na Pedagogia do Movimento indica que há alternância entre dois tempos na formação: um na escola e outro na comunidade de origem do estudante.

Sobre essa questão, citam a importância das trocas de conhecimentos entre as diferentes regiões, no sentido de fornecer subsídios para ampliar seu conhecimento, sua bagagem cultural. Duas atividades que são realizadas na Turma e que estão expostas a seguir reforçam essa característica.

Uma delas são as noites culturais organizadas na Turma, considerando as diferentes regiões do Brasil. Nesses momentos são resgatados aspectos culturais, modo de vida, produção, etc. A outra atividade específica que se trabalha na Turma, é o Diagnóstico da Realidade, realizado através de levantamentos de dados da região de cada estudante e apresentado em forma de seminário. Além dessas duas atividades específicas, citam que a experiência de vida que se tem, advinda de diversos lugares do Brasil potencializa o aprendizado dos estudantes, que passam a enxergar não só o lugar onde vivem, mas a conhecer, através dos colegas, as outras regiões do Brasil. Também adquirem maior conhecimento sobre a forma de organização do próprio MST nos outros Estados. Apesar dessa diversidade, se identificam como pessoas que mesmo vindo de diferentes lugares possuem o mesmo objetivo, estudar. Destaca-se que esse tipo de formação está vinculado ao método pedagógico e a própria forma de organização da Turma como coletividade.

O método pedagógico da Turma é o tempo todo mencionado nas falas, o que possibilita afirmar que é ele que proporciona a formação diferenciada dessa Turma dentro da Universidade. Citado amplamente pelos educandos como algo que se diferencia essencialmente da forma escolar vigente na Universidade. Um dos aspectos já citado é a divisão entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Outro é a organização da Turma como uma coletividade, elemento central da pesquisa. Dentro disso, abordam vários aspectos que dão significado a coletividade na Turma, apesar dos limites e contradições apontadas no item anterior, ao tratarem da construção da coletividade no seu cotidiano.

A própria construção da coletividade proporcionada através do método pedagógico do curso como lugar de experimentação de outro modo de ser relacionar, de ser e de viver, é citada como algo significativo. Onde existe de fato a igualdade de direitos e deveres. Dentro disso, mencionam a existência

de um espírito de companheirismo e cooperação da grande maioria dos integrantes; da ajuda mútua; da cumplicidade. Conseguir ter uma boa vivência apesar das condições físicas colocadas é importante tanto para as pessoas que estão no curso quanto para o MST, pois reflete o aprendizado coletivo do Movimento, o qual ensina as pessoas a criar formas de lidar com as adversidades.

Outro aspecto significativo é a possibilidade de mudança na nossa conduta; construção do ser humano, pois o que fazemos e deixamos de fazer afeta a coletividade e a coletividade a nos mesmos; cada dia se aprende muito mais a ser humano e que a união faz a força. O crescimento como ser humano, a superação dos próprios limites e o desafio de estar em aprendizado também traz outra forma de se relacionar com o conhecimento.

Ressalta-se que a experiência de viver em coletivo é importante, pois possibilita trocas de conhecimento entre as diversas regiões (questões culturais e produtivas); o aprendizado além das disciplinas. É possível ver as coisas de forma mais ampla, através da experiência de vida das pessoas, aprende-se a conviver com as pessoas. Essa convivência ajuda na compreensão da própria Organização Social. Aprende-se a ver a vida com outros olhos. Onde, por exemplo, é possível ajudar e receber ajuda sem interesse, sem esperar algo em troca. Aprende-se a respeitar para ser respeitado, a ter responsabilidade para cobrar responsabilidade, e que não falar, muitas vezes significa conceder. E conceder nem sempre é mais apropriado, é necessário ter discernimento do que é melhor para a coletividade.

A forma de organização é um avanço, pois mesmo no espaço da universidade conseguimos ter nossa própria organização. Aqui, se referem ao fato de que não é em todos os espaços da Universidade, quando ocupados pelos Movimentos, que se consegue implantar a sua forma pedagógica. Que a organização dessa Turma segue uma proposta de gestão política.

Essa forma de organização, própria do MST, é desenvolvida e aprimorada em cada situação e, nesse sentido, essa Turma tem um diferencial em relação ao estudo que é o sistema de monitorias para o estudo. Esse sistema tem um papel central na manutenção da própria Turma, pois busca

auxiliar os estudantes em suas dificuldades relacionadas às disciplinas do currículo base da veterinária.

A solidariedade é a base para essa organização, pois ninguém é obrigado a ajudar, mas é desafiado a fazê-lo. Mesmo aqueles estudantes que acham que não têm condições, se desafiam em ajudar o colega. Nisso vai se forjando e fortalecendo outro tipo de formação, outro tipo de estudante e de ser humano, pois não tem apenas a responsabilidade consigo e com suas notas, mas deve esforçar-se no sentido de contribuir com os demais, desenvolvem o cuidado com o desenvolvimento do outro. Esse é um exercício estimulado na turma, através do método pedagógico, mas que também guarda suas contradições, pois nem todos os estudantes têm a compreensão da dimensão formativa dessa iniciativa.

Nesse sentido, é possível afirmar que a experiência estudada aponta significativamente para a reflexão e a necessidade de outra forma de fazer escola, de fazer educação em contraposição à educação veiculada hegemonicamente em nossa sociedade, que reforça a ordem social vigente, a qual é excludente, antidemocrática, que limita a criticidade e o diálogo mais amplo com a sociedade. Educação que através de sua forma de organização transmite valores de submissão, acomodação, e pouca (ou nenhuma) autonomia.

Ao contrário, a experiência estudada mostra que é possível, mesmo que com suas limitações, ir construindo outra universidade por dentro, com a presença das diferentes organizações sociais. Isso, é claro, como fica evidente na própria pesquisa sobre o processo de implantação dessa Turma, não se efetiva facilmente. A Universidade ainda é considerada, em nossa sociedade, como um lugar de “conhecimentos inquestionáveis”, de doutores e iluminados. E pouco como espaço plural onde efetivamente devam estar os trabalhadores ou os filhos dos trabalhadores.

CONCLUSÕES

Ao chegar ao final deste trabalho algumas considerações são necessárias porque o conhecimento produzido a partir da experiência pesquisada pode ser ainda mais abrangente do que o sistematizado nesta dissertação. Desta forma, além de apontar o que foi apreendido, também se sugere questões a serem aprofundadas em outras reflexões.

Baseado no processo pedagógico da TEMV/UFPEL/PRONERA, este trabalho buscou, através de sua questão central, compreender quais as contradições, os limites e as possibilidades existentes na construção da coletividade da Turma Especial de Medicina Veterinária, tendo como referencial a categoria de coletividade proposta por Makarenko. Teve como objetivo geral evidenciar as contradições existentes na construção da coletividade, da Turma Especial de Medicina Veterinária – UFPEL, buscando contribuir no aprofundamento da compreensão teórica acerca da categoria da coletividade, bem como suas potencialidades práticas, no sentido da afirmação de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos.

Em primeiro lugar deve-se deixar claro que não foi fácil percorrer a questão de pesquisa. O fato de fazer parte da Coordenação Colegiada da experiência pesquisada exigiu afastamento do envolvimento direto, uma disciplina que possibilitasse a realização de uma análise a partir das questões concretas do cotidiano pedagógico, sem o julgamento precipitado de quem já conhece o processo.

A análise da questão central desta pesquisa envolvendo a temática da coletividade foi realizada no contexto mais amplo da luta de classes na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, retomou-se primeiramente o surgimento do MST no contexto das lutas camponesas, através de algumas lutas específicas dos camponeses no país. Resgatou-se também aspectos sobre o capitalismo e a questão agrária no Brasil. Embora essa seja uma questão bastante mencionada em outros trabalhos, sua abordagem foi proveitosa, no sentido do aprendizado obtido sobre o objeto da pesquisa, através da reflexão pretendida.

O exercício de resgatar algumas lutas pela terra no contexto mundial também foi importante na ampliação da compreensão sobre o MST. Essa compreensão se amplia na medida em que reafirma-se algumas características desse Movimento desde sua origem até a atualidade. E, através de suas lutas, nos diferentes momentos históricos vivenciados em seus 29 anos, reforça a necessidade da luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil, bem como amplia suas lutas em outros âmbitos do direito para toda a sociedade brasileira.

A retomada de aspectos históricos neste trabalho, apesar das limitações advindas de lacunas existentes na formação da pesquisadora possibilitaram a compreensão da questão da pesquisa para além do processo pedagógico do cotidiano da Turma, pois a relação entre o geral e específico fez parte do exercício de escrita perseguido, no sentido de não ser apenas um registro, mas possibilitando a reflexão e o aprendizado constante durante o processo.

Situada no contexto histórico das lutas do MST, está a sua proposta de educação. Neste trabalho, essa proposta foi referenciada a partir do resgate realizado por Paludo (2001), a qual apresenta a trajetória da educação no Movimento, ressaltando alguns momentos considerados importantes na formulação dessa proposta de educação. Esse resgate também retoma aspectos da trajetória do próprio MST.

Ao situar a educação/formação no MST, depara-se com o compromisso deste com uma educação emancipadora, a qual mantém vínculo estreito com a luta pela transformação da sociedade.

Nessa perspectiva, o projeto educativo do MST compromete-se com a construção do homem novo, com um sujeito que protagoniza a própria história, sujeito de sua educação. Por essa razão, é que a experiencia pesquisada traz para dentro da Universidade, seus sujeitos, através da luta coletiva pela efetivação da política pública. E que dentro dos limites do formato tradicional desse espaço público, busca implementar outra maneira de fazer educação, através da coletividade. Através dos dados coletados na pesquisa e do referencial teórico assumido, é possível afirmar que a proposta educativa do MST se faz presente no cotidiano do processo pedagógico vivenciado pela TEMV.

A construção do homem novo e da nova sociedade reafirma-se desde já, não só nos princípios estabelecidos, mas na prática cotidiana da experiência pesquisada, muito embora existam várias contradições apontadas pela Turma e observadas durante a pesquisa. Essas contradições que compreendem a própria dinâmica estabelecida pela sociedade capitalista, reforçando o individualismo e a disputa entre os sujeitos, tencionam, permanentemente, a construção da coletividade na Turma. Ou seja, compreende-se que as questões apontadas como limites e contradições, apesar de suas especificidades na Turma, não são questões que aparecem somente nesse grupo em específico, mas que fazem parte de nossa sociedade.

Reitera-se, a partir do processo de conquista da TEMV na UFPEL, a importância do protagonismo dos Movimentos Sociais no sentido da busca de uma formação direcionada efetivamente aos interesses da classe trabalhadora. Foi possível perceber, através do perfil traçado, que a diversidade do campo brasileiro está presente na Turma, e o método pedagógico possibilita a troca de experiência entre estes, bem como foi mencionado durante a análise.

O estudo da categoria da coletividade foi realizado a partir de alguns elementos da história do desenvolvimento da humanidade, tendo em vista os diferentes modos de produção. Destaca-se, a partir desse processo, a compreensão de que o ser humano é essencialmente coletivo, pois é na relação com seus semelhantes e com o meio que ele vai se constituindo e se diferenciando como espécie, através do trabalho (MARX, 1985). Logo após, buscou-se a compreensão dessa categoria na perspectiva de Makarenko, no contexto específico da educação. O autor trabalha essa categoria no contexto da sociedade comunista na União Soviética. Para fim de melhor compreensão da formulação da categoria da coletividade na perspectiva de Makarenko, destacou-se alguns aspectos da vida do autor no desenvolvimento do seu trabalho como educador nesse período. A categoria da coletividade nessa perspectiva é caracterizada por possuir objetivos em comum, ser regida pelos princípios socialistas, estabelecer normas e possuir órgãos de auto gestão dos estudantes. Destaca-se ainda ainda como um sistema complexo de inter relações, estabelecidas através da interdependência dos participantes de um grupo.

Ao adentrar na análise dos dados empíricos, situa-se primeiramente a dinâmica pedagógica e organizativa da experiência estudada. É possível afirmar que os documentos analisados na pesquisa, especificamente o Projeto do Curso e os Projetos Metodológicos que orientam cada etapa da Turma, expressam a proposta mais ampla de educação do MST. Dessa maneira, os objetivos de formação do grupo estão sempre presente no cotidiano, e os espaços de atuação de cada um estabelecido. O conceito de coletividade expresso na Turma demonstra nitidamente a compreensão da mesma, conforme proposto através da proposta do curso e seu referencial em Makarenko.

Verificou-se, através do estudo da categoria da coletividade em Makarenko, bem como através dos dados empíricos, a proximidade existente entre a formulação teórica e a construção da coletividade no cotidiano da Turma. Nesse sentido, pode se afirmar que Makarenko constitui um referencial na composição não só do método pedagógico em sua descrição, mas nas práticas efetivas realizadas pelo Movimento.

A análise da questão central da pesquisa reafirma a coletividade como um elemento essencial da proposta educativa, muito embora, verifica-se que a sua construção no espaço da Universidade, constitui um desafio constante. Sendo assim, a forma escolar da TEMV, embora dentro da estrutura da Universidade, visa a alteração de alguns aspectos que possam auxiliar na formação de um médico veterinário, que desenvolva o senso crítico, e que se questione sobre os problemas da sociedade em que vive, buscando articular em sua formação o conhecimento técnico específico da área da medicina veterinária e a formação humana geral. Essa experiência demonstra que, embora com os limites colocados pela forma escolar vigente na Universidade, é necessário ousar na educação, construindo espaços com maior participação da sociedade. Nesse sentido, a política pública da Educação do Campo se coloca como uma potencialidade efetiva de mudança, tendo em vista a construção de uma sociedade igualitária e emancipada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIAGA, Luciana. **A Forma política do MST**. Cadernos Cemarx, v. 4, p. 83-93.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Lisboa (s.d), Editorial Presença.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** Ed. Cortez: Campinas, SP, 1995.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. ALVES, Gionanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004 335 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

BAHIUCK, Caroline. **Educação e política: um estudo sobre o fechamento das Escolas Itinerantes em acampamentos no Rio Grande do Sul.** V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil. Artigo disponível em http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_06/e06a_t001.pdf. Consultado em 21/06/2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COLETTI, Claudinei. **A trajetória política do MST: da crise da ditadura ao período Neoliberal.** Tese de doutorado. Campinas, SP: [s. n.], 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Gênese e desenvolvimento do MST. São Paulo: MST, 1998.

_____. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. Revista de Cultura Vozes. Disponível na página http://www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html. Acessado em 10 de junho de 2012.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 4ª ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez,1988.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção.** *In:* Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. Org. CALDART, Roseli Salete. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma.** *In*: BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; MUNARIM, Antônio; PEIXER, Zilma Izabel (orgs). Educação do Campo: Reflexões e perspectivas. Florianópolis: Ed. Insular, 2010.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n 3, p. 20-29. Maio/Junho, 1995.

GOMES, Oziel. **Lenin e a revolução russa.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem.** 21ª ed. LTC, 1986.

ITERRA, Coletivo Político e Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro. Cadernos do Iterra, nº 9. **Método Pedagógico**. Veranópolis: 2004.

KONDER, Leandro. **História das ideias socialistas no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARA. Maurício; MATIAS. Rodval. **Histórico do mundo ocidental: ensino médio:** volume único. São Paulo: FTD, 2005.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **ANTON MAKARENKO. Vida e Obra: a pedagogia na revolução.** 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **As bandeiras nas torres.** (2 vol.). Livros Horizonte: 1977a.

_____. **A coletividade e a educação da personalidade**. Editorial Progresso: Moscou, URSS, 1977b.

_____. **Problemas da educação Escolar**. Trad. Editorial Progresso: Moscou, URSS, 1982.

_____. **Poemas Pedagógicos**. (3 vol.) São Paulo: Editora 34, 2005.

MARX & ENGELS. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MARX, Karl. **A acumulação primitiva do capital.** Livro I. Cap. 24, Difel – Difusão Editorial S A. São Paulo, 1985. Pg. 828-882.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **História das agriculturas do mundo: do neolítico a crise contemporânea.** Editions Du Seuil, 1997/1998. Instituto Piaget; Lisboa, 2001.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos Movimentos Sociais no Campo.** Rio de Janeiro: Fase, 1989.

_____. **A luta por terra no Brasil e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Março, 2009. Artigo em pdf disponível na página: http://geopr1.planalto.gov.br/saei/images/publicacoes/CGEEVF.pdf consultado em 19/01/2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.(org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 9ª Ed. Ed.Vozes: Petrópolis, 1994.

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

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MST. **Princípios da educação no MST**. Caderno de Educação n 8. 3 ed. São Paulo: 2004.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**. Boletim da Educação n. 8. 1 ed. São Paulo: 2001.

_____. **Educação no MST: Balanço 20 anos.** Boletim da Educação n. 9. 1.ed. São Paulo: 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária.** Estud. av. [online]. 2001, vol.15, n.43, pp. 185-206. ISSN 0103-4014. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300015.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. **Panorama da Educação do Campo** *In*: BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; MUNARIM, Antônio; PEIXER, Zilma Izabel (orgs). Educação do Campo: Reflexões e perspectivas. Florianópolis: Ed. Insular, 2010.

Organização Internacional do Trabalho: http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/oit/relatorio/america_latina_caribe.pdf e http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/oit/relatorio/paises_industrializados.pdf

PALUDO, Conceição. **Educação Popular e Educação (Popular) do Campo.** In: MIRANDA, & SCHWENDLER, (Org.). Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana. Vol. 1. Curitiba: Ed.UFPR, 2010.

PEDRO, Antônio (org); LIMA. Lizânias de Souza; CARVALHO. Yone de; ARGOZINO, Alex;

PISTRAK, Moisey M. **A Escola Comuna**. 1.ed.São Paulo:Expressão Popular, 2009.

SOUZA, Nali de Jesus de. Uma introdução à história do pensamento econômico. S/d.

STÉDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STÉDILE & GÖRGEN. **A luta pela terra no Brasil.** 3º Ed. São Paulo:Editora Página Aberta Ltda, 1996.

STÉDILE, João Pedro. **O significado da celebração.** *In*: Educação no MST: balanço 20 anos. Boletim da Educação n.9, São Paulo: 2004.

_____. **O MST e a questão agrária.** *Estud. av.* [online]. 1997, vol.11, n.31, pp. 69-97. ISSN 0103-4014.

_____. **Questão Agrária no Brasil.** Coord. Wanderley Loconte. 11ª ed. Ver. e atual. São Paulo: Atual, 2011. (Série Espaço & Debate)

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Diário da Justiça Eletrônico**. Edição nº 692 – Brasília, disponibilização: Quinta-feira, 11 de Novembro de 2010, publicação Sexta-feira, 12 de Novembro de 2010. (218)

TEIXEIRA. Francisco J. S.; OLIVEIRA. Manfredo Araújo de. (orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva – as novas determinações do mundo do trabalho***.* Cortez Editora, São Paulo, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: atlas, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – Modelo de questionário de pesquisa aplicado na Turma Especial de Medicina Veterinária/UFPEL/PRONERA - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Filosofia e História da Educação

1. Data:_____/_____/_____

2. Sexo: Masc. ( ) Fem. ( )

3. Idade:_____

4. Estado civil: Solteira/o ( ) Casada/o ( ) Outros ( )

5. Tem filhos/as: Sim ( ) Não ( ) Quantos? _____

6. Local onde mora: Assentamento ( ) Acampamento( )

Qual município/região/Estado:_____

6.1. Há quanto tempo mora nesse local_____

7. Escolaridade:

7.1. Ensino médio: Regular ( ) Supletivo ( )

7.2. Quanto tempo levou entre a conclusão do Ensino Médio e a Graduação na Veterinária_____

7.3. Tem curso técnico: Sim ( ) Não ( ) Qual_____

8. Participou de algum curso pelo MST. Sim ( ) Não ( ) Qual_____

9. Há quanto tempo está inserido no MST_____

10. Já viveu a experiência de acampamento Sim ( ) Não ( )

11. Já vivenciou alguma luta de enfrentamento Sim ( ) Não ( )

12.O que é uma coletividade para você_____

13. Quais as principais dificuldades que você considera na construção da turma como uma coletividade_____

14. O que considera mais significativo nessa experiência do curso da veterinária_____

15. Você costuma fazer alguma leitura em seu tempo comunidade, além das orientadas pelo curso? Sim ( ) Não ( ) Qual? _____

16. Com que periodicidade? Diariamente ( )Semanalmente ( )Mensalmente( )

17. Já foi ao cinema ou ao teatro? Sim ( ) Não ( )Quantas vezes?_____

18. Qual é o lazer que existe no local onde mora?_____

19. Já teve oportunidades de viajar, conhecer outros lugares? Sim ( ) Não ( ) Quantas vezes, e em situação (se foi a trabalho, em tarefa pela organização, passeio, etc.)?_____