

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

**ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA
COMO ESPAÇO DE EMERGÊNCIA
DO MUNDO DA VIDA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Gabriela Viero Garcia

Santa Maria, RS, Brasil

2014

ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA COMO ESPAÇO DE EMERGÊNCIA DO MUNDO DA VIDA

Gabriela Viero Garcia

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Extensão Rural**.

Orientador: Prof. Dr. Clayton Hillig

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Garcia, Gabriela Viero
ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA COMO ESPAÇO DE EMERGÊNCIA DO MUNDO DA VIDA / Gabriela Viero Garcia.- 2014.
193 p. ; 30cm

Orientador: Clayton Hillig
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Rurais, Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, RS, 2014

1. Universidade 2. Pedagogia da Alternância 3. Estágio Interdisciplinar de Vivência 4. Agir Comunicativo 5. Ecologia dos Saberes I. Hillig, Clayton II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Rurais
Programa de Pós- Graduação em Extensão Rural**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA COMO
ESPAÇO DE EMERGÊNCIA DO MUNDO DA VIDA**

elaborado por
Gabriela Viero Garcia

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Extensão Rural

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr. Clayton Hillig (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Dr. Ivaldo Gehlen (UFRGS)

Dr. Marcos Botton Piccin (UFSM)

Dr. Pedro Selvino Neumann(UFSM)
Suplente

Santa Maria, 26 Maio de 2014.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço a minha família, pelo apoio para realizar este trabalho, em especial, a Janisse e ao Rodrigo, pelo imenso companheirismo e paciência.

Agradeço aos estudantes da UFSM, que permitiram o acompanhamento do 10º EIV-SM, que mesmo com a correria para a sua realização me destinaram um tempo para a realização das entrevistas. Agradeço ao grupo da CPP, meus colegas de estágio em edições passadas, não só por me permitir, e apoiar o trabalho, mas pela amizade.

Aos meus colegas de mestrado, para além do companheirismo, sou muito feliz por ter o privilégio de conhecê-los. Para além das grandes amizades construídas, devo minha imensa admiração, por construírem as primeiras edições do EIV em Universidades pelo Brasil, e principalmente, por hoje continuarem na luta.

Aos professores, principalmente a Clayton Hillig, que me permitiu a alteração do tema da pesquisa, que me indicou autores e destinou o seu tempo.

Quero dedicar este trabalho, em especial aos jovens, aqueles que buscam pela construção de espaços alternativos, que acreditam e lutam por outro mundo. Dedico este trabalho aqueles que foram jovens e que fizeram parte desta luta. Dedico a Kelli Azollin, e a mais 241 outros tantos amigos, que não mais podem lutar conosco, mas que estão vivos em nossa memória diária, nos fortalecendo para continuar.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós- Graduação em Extensão Rural
Universidade Federal de Santa Maria

ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA COMO ESPAÇO DE EMERGÊNCIA DO MUNDO DA VIDA

AUTORA: Gabriela Viero Garcia

ORIENTADOR: Dr. Clayton Hillig

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de Maio de 2014.

Buscando por uma reflexão crítica da formação profissional na Universidade, através da aproximação de acadêmicos da graduação da realidade de assentamentos de reforma agrária, surge na década de 80 no Brasil, os Estágios Interdisciplinares de Vivência (EIV). Os EIVs têm como objetivo aproximar os acadêmicos de graduação da realidade de assentamentos de reforma agrária, a partir da vivência em casas de agricultores familiares, buscando a reflexão crítica da formação profissional da Universidade. Caracterizado como uma experiência singular e alternativa à formação convencional oferecida pelas Universidades, os EIVs apresentam como especificidade a sua organização partir de iniciativas estudantis, articuladas com os Movimentos Sociais do Campo (MSC), com a participação colaborativa de professores Universitários, órgãos governamentais e Entidades Sindicais, utilizando do método da pedagogia da alternância. Este trabalho teve como objetivo, analisar o EIV como um espaço que possibilita o conhecimento da realidade dos assentamentos de reforma agrária, através do método da pedagogia da alternância, sob a ótica do *Agir Comunicativo* de Habermas (2012) e da *Ecologia dos Saberes* de Santos (2002). Para atingir os objetivos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, através da observação participante no período de organização e realização do 10º EIV- SM, entrevistas semiestruturadas com os estagiários do 10º EIV e participantes de edições anteriores do EIV. Observou-se que o EIV esta contribuindo no conhecimento da realidade dos assentamentos de reforma agrária, possibilitando aos estudantes a reflexão em relação a sua formação profissional.

Palavras- chaves: Universidade, Pedagogia da Alternância, Estágio Interdisciplinar de Vivência, Agir Comunicativo, Ecologia dos saberes.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Post – graduation Program in Rural Extension
Federal University of Santa Maria

INTERDISCIPLINARY INTERNSHIP EXPERIENCE AS EMERGENCY SPACE OF LIFE WORLD

AUTHOR: Gabriela Viero Garcia

ADVISOR: Dr. Clayton Hillig

Date and Place of defense: Santa Maria, May 26, 2014.

Willing for a critical review of vocational training at the University, through the approaching of graduation students to the reality of agrarian reform settlements, arises in the 80s in Brazil, the Interdisciplinary Internship Experience (EIV). The EIVs purpose is to bring closer the academic degree of reality of agrarian reform settlements, by living in family farmers' homes, seeking for critical reflection of vocational training at the University. Described as a singular experience and an alternative to conventional training offered by universities, the EIVs presents as they particularity their organization, from student initiatives and coordinated with Field's Social Movements (MSC), with the collaborative participation of University professors, government agencies and trade unions, using alternation pedagogy method. The goal of this study was to analyze the EIV as a way of knowing the reality of agrarian reform settlements, through the pedagogy of alternation method, from the perspective of Communicative Action of Habermas (2012) and Ecology of Knowledge of Santos (2002). To achieve these goals, a qualitative research was performed, through participant observation during the organization and implementation of the 10th EIV-SM, semi-structured interviews with trainees of the 10th EIV and participants from previous editions of EIV. It was observed that the EIV is contributing on the knowledge of the reality of agrarian reform settlements, enabling students to reflect about their professional formation.

Key- Words: University, Pedagogy of Alternation, Interdisciplinary Internship Experience, Communicative Action, Ecology of Knowledge.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01-	Relação de documentos consultados e observação quanto ao seu conteúdo para compor o histórico do EIV...	73
QUADRO 02 -	Relação dos estagiários entrevistados.....	76
QUADRO 03 -	Descrição das etapas propostas no 10º EIV- SM.....	96
QUADRO 04 -	Objetivos do 10º EIV- SM.....	99
QUADRO 05 -	Grade dos espaços de formação do 10º EIV- SM.....	100
QUADRO 06 -	Tempos Educativos do 10º EIV- SM.....	101
QUADRO 07 -	Como você ficou sabendo do 10º EIV de Santa Maria?.....	107
QUADRO 08 -	Perfil dos estagiários entrevistados do 10º EIV.....	112
QUADRO 09 -	Relação dos estagiários com o meio rural.....	113
QUADRO 10-	Âmbito de experiência em relação aos movimentos sociais.....	115
QUADRO 11-	Expectativas dos estagiários quanto a participação no 10º EIV.....	118
QUADRO 12-	Falas dos estudantes quanto ao papel da Universidade....	119
QUADRO 13-	Aspectos do Método Pedagógico IEJC.....	121
QUADRO 14-	Expectativa dos estagiários em relação ao período de vivência.....	130

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 -	Relação dos estagiários e Cursos.....	103
FIGURA 02 -	Relação dos semestres dos estagiários do 10º EIV- SM....	104
FIGURA 03 -	Relação de gênero dos estagiários do 10º EIV- SM.....	105
FIGURA 04 -	Faixa etária dos estagiários do 10º EIV- SM.....	105
FIGURA 05 -	Porcentagem quanto à participação dos estagiários em organizações estudantis.....	106
FIGURA 06 -	Locais e números de estagiários encaminhados para a vivência.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARACAFAR/Sul	Associação Regional das Casas Familiares do Sul do Brasil
ARCAAFAR/Ne/No-	Associação Regional das Casas Familiares do Nordeste e Norte do Brasil
CCR -	Centro de Ciências Rurais
CFRs -	Casas Familiares Rurais
CEBEAU -	Congresso Brasileiro de Agronomia
CEBEAU -	Congresso Brasileiro de Agronomia
CEFFAs -	Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância
CIBICA -	Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Ciências Agrárias
COCEARGS -	Cooperativa Central dos Assentamentos do RS
CPP -	Comissão Político Pedagógica
CONCRAB -	Confederação Nacional de Cooperativas de Reforma Agrária
CONEA -	Congresso Nacional dos Estudantes da Agronomia
CONTAG -	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CUT -	Central Única dos Trabalhadores
DAON -	Diretório Acadêmico de Agronomia
DCE -	Diretório Central dos Estudantes
DER -	Departamento de Educação Rural
EMBRATER -	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
EFAs -	Escolas Familiares Agrícolas
EIV -	Estágio Interdisciplinar de Vivência
ENC -	Exame Nacional de Cursos
ENEV -	Executiva Nacional de Estudantes de Veterinária
EV -	Estágio de Vivência
FFCL -	Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras

FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FEAB -	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FETRAF -	Federação nacional dos trabalhadores e trabalhadoras na agricultura familiar
FUNDEP -	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
GAP -	Gabinete de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria RS
GAMST -	Grupo de Apoio ao Movimento dos Sem- Terras
GATS -	Acordo Geral sobre Comércio e Serviços
GEAE -	Grupo de Estudos em Agricultura Ecológica
GERES -	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IEJC -	Instituto de Educação Josué de Castro
IFES -	Instituições Federais de Educação Superior
INCRA -	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA -	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
JAC -	Juventude Agrícola Cristã
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME -	Movimento Estudantil
MEC -	Ministério da Educação
MFRs -	Maisons Familiaes Rurales
MPA -	Ministério da Pesca e Aquicultura
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD -	Movimento dos Trabalhadores Desempregados
MSC -	Movimentos Sociais do Campo
NARA -	Núcleo Universitário de Apoio a Reforma Agrária – Terra e Liberdade
NOAR -	Núcleo de Orientação para a Atuação Rural
OGU -	Orçamento Geral da União
ONG -	Organização não governamental

PAEG -	Plano Econômico de Ação do Governo
PAIUB-	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU -	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PNE -	Plano Nacional da Educação
PNF -	Plano Nacional de Formação
ProExt -	Programa de Extensão Universitária
PRONERA -	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REUNI -	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCA -	Sistema Cooperativista dos Assentados
SINAES-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUDENE -	Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
UFBA -	Universidade Federal da Bahia
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM -	Universidade Federal de Santa Maria
UNE -	União Nacional dos Estudantes
UNEFAB -	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
URJ -	Universidade do Rio de Janeiro
USP -	Universidade de São Paulo
UFG -	Universidade Federal de Goiás
UFPEL -	Universidade Federal de Pelotas
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A-	Cronograma das atividades realizadas pela CPP para a elaboração do estágio.....	151
Apêndice B-	Atividades realizadas no Período de Preparação do 10º EIV-SM (1º dia).....	154
Apêndice C-	Os espaços educativos do EIV: Espaços de Formação realizados no período de Preparação do EIV.....	156
Apêndice D-	Atividades realizadas no período de avaliação e conclusão do 10º EIV- SM.....	164
Apêndice E-	Os espaços educativos do EIV: etapa de avaliação e conclusão do 10º EIV- SM.....	166
Apêndice F-	Atividades para além da grade de formação.....	169
Apêndice G-	Atividades realizadas no período Pós- Estágio do 10º EIV-SM.....	175
Apêndice H-	Entrevista realizada na rádio da Cidade de Tupanciretã com os Integrantes da CPP para divulgar o Estágio e convidar a comunidade para participar da cultural de encerramento.....	180
Apêndice I-	Quadro com as falas dos estagiários quanto a Avaliação do EIV	184
Apêndice J-	Quadro com as falas dos estagiários quanto ao período de Vivência, da expectativa à experiência	186
Apêndice L-	Materiais elaborados para o 10º EIV.....	189
Apêndice M-	Fotos 10º EIV- SM.....	190

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
2.	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	19
2.1.	Da origem à expansão da Universidade no Brasil.....	19
2.2.	Desafios da Universidade Pública.....	28
2.3.	Considerações do capítulo.....	32
3.	O CONHECIMENTO CIENTÍFICO ACADÊMICO E A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA RACIONALIDADE.....	34
3.1.	O paradoxo do conhecimento universitário: do conhecimento científico acadêmico a outros conhecimentos.....	35
3.2.	Outra racionalidade a partir do agir comunicativo de Habermas.....	37
3.3.	A ecologia dos saberes como uma alternativa para o conhecimento científico acadêmico.....	41
3.4.	Considerações do capítulo.....	46
4.	EDUCAÇÃO POPULAR: DE UMA PRÁTICA ALTERNATIVA A UM CAMPO DE POSSIBILIDADES.....	47
4.1.	Educação popular: da origem a construção coletiva de novas alternativas de ações.....	47
4.2.	Educação do campo: construindo caminhos.....	51
4.3.	A Pedagogia da Alternância: Breve histórico.....	54
4.3.1.	A pedagogia da alternância como uma renovação?.....	56
4.3.2.	A Pedagogia da Alternância e seus modelos.....	57
4.4.	A pedagogia da Alternância no contexto brasileiro.....	59

4.4.1..	A Pedagogia da Alternância na proposta pedagógica do MST..	61
4.4.2	Método pedagógico utilizado pelo Instituto de Educação Josué de Castro, escola pertencente ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).....	63
4.5.	Considerações do capítulo.....	69
5.	O ESTÁGIO ITERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA.....	72
5.1.	Caminhos da pesquisa.....	72
5.2.	Do contexto histórico brasileiro à origem dos Estágios Interdisciplinares de Vivência.....	77
5.2.1.	Consolidação e expansão dos Estágios Interdisciplinar de Vivência no país.....	79
5.2.2.	As características e os princípios dos Estágios Interdisciplinares de Vivência.....	82
5.3.	Os Estágios Interdisciplinares de Vivência de Santa Maria: A origem do primeiro EIV-SM.....	84
5.3.1.	Avanços na realização dos EIVs de Santa Maria- RS e as mudanças de percepções quanto a seus objetivos.....	87
5.4.	10º EIV de Santa Maria - RS: O projeto Estágio Interdisciplinar de Vivência em Áreas de Agricultura Familiar e Assentamentos de Reforma Agrária.....	92
5.4.1.	O Projeto de Estágio Interdisciplinar de Vivência em áreas de Agricultura Familiar e Assentamentos de Reforma Agrária no ProExt.....	93
5.4.1.2.	As etapas do 10º EIV-SM.....	95
5.4.2.	A organização e elaboração das Atividades do 10º EIV - SM....	97
5.4.2.1.	Atividades realizadas no Pré- estágio do 10º EIV- SM.....	97
5.4.2.2.	Comissão Político Pedagógica do EIV.....	98
5.4.2.3.	Princípios e objetivos do 10º EIV de Santa Maria RS	99
5.4.2.4.	Planejamento dos espaços de formação do 10º Estágio Interdisciplinar de Vivência.....	100
5.5.	Caracterização do processo de seleção e o perfil dos participantes do 10º EIV de Santa Maria.....	102

5.5.1.	Perfil dos estagiários do 10º EIV de Santa Maria.....	102
5.5.2.	Atividades realizadas no Período de Preparação do 10º EIV-SM.....	107
5.5.2.1.	Divisão dos estagiários em tribos.....	107
5.5.2.2.	Caracterização dos locais para a realização das Vivências.....	108
5.5.3.	Outros espaços de formação para além da grade.....	110
6.	A PERCEPÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS EM RELAÇÃO AO 10ºEIV-SM.....	112
6.1.	Relação dos estagiários com o meio rural.....	114
6.1.2.	Relação dos estagiários com os movimentos sociais.....	116
6.1.3.	Expectativas dos estagiários quanto à participação no 10º EIV.	117
6.1.4.	Percepção dos estagiários sobre o papel da Universidade.....	120
6.1.5.	Em relação ao método pedagógico.....	122
6.1.6.	Em relação aos Princípios do EIV e dinâmicas realizadas.....	127
6.2.	Avaliação geral do EIV na visão dos estagiários.....	128
6.3.	O período de Vivência dos estagiários: da expectativa à experiência.....	131
6.4	Leitura da percepção dos estagiários em relação ao EIV a partir do diálogo entre Habermas e Santos: a mudança de percepção do rural.....	134
6.4.1.	Os meios de comunicação e a produção da não existência.....	136
6.5	Considerações da Leitura da percepção dos estagiários em relação ao EIV a partir do diálogo entre Habermas e Santos.....	138
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146

INTRODUÇÃO

A história brasileira é marcada por profundas crises econômicas, este cenário, sinaliza a incapacidade do atual modelo proporcionar um desenvolvimento econômico capaz de inserir a grande maioria da sociedade que vem seguindo ao longo da história excluída do processo produtivo. A manutenção deste modelo, que apresenta grande desigualdade social, pode ser observada a partir das transformações na agricultura, com a modernização do campo. Esta modernização fez do Brasil um grande exportador, tendo como consequências a utilização cada vez maior de pacotes tecnológicos e a necessidade de aumento da produção para garantir este modelo. Isto fez com que as políticas para a agricultura brasileira incentivassem cada vez mais a produção em grande escala, intensificando o êxodo rural por parte daqueles trabalhadores rurais que não conseguiram se adequar a esta realidade, gerando concentração fundiária, crescimento desenfreado das cidades e o surgimento dos movimentos sociais organizados.

Neste contexto, aumentam os conflitos agrários no campo brasileiro, surgindo no cenário nacional, como um marco da luta pela terra, o Movimento dos Sem Terra (MST), conduzindo o debate em torno da questão agrária, e em defesa da reforma agrária como uma alternativa aos problemas sociais do país. A partir da implementação dos assentamentos de reforma agrária, tem se observado mudanças no espaço rural, que evidenciam construções de novos arranjos sociais e produtivos, ampliando o debate sobre a agricultura familiar e as alternativas de desenvolvimento rural, gerando renda e emprego para famílias que antes viviam em condições de miséria.

Contudo, este quadro tem se configurado em uma série de dificuldades, onde as demandas desafiam não somente aquelas instituições ligadas diretamente aos assentamentos, mas também as Universidades, que ao longo deste processo adequou os seus currículos Universitários em prol do modelo vigente. A partir das exigências da democratização das Universidades e sua expansão, agregam-se neste espaço, outros grupos sociais, que irão disputar o espaço universitário através da produção de conhecimentos distintos.

Dentre estes grupos, encontram-se aqueles que irão questionar a formação Universitária, partindo da percepção de que a mesma não forma profissionais para

trabalhar com a realidade dos assentamentos de reforma agrária. É neste sentido, que surgem os Estágios Interdisciplinares de Vivência (EIV), na década de 80, no Brasil, a partir da Federação de Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB). Os EIVs têm como objetivo aproximar os acadêmicos de graduação da realidade de assentamentos de reforma agrária, a partir da vivência em casas de agricultores familiares, buscando a reflexão crítica da formação profissional da Universidade. Caracterizado como uma experiência singular e alternativa à formação convencional oferecida pelas Universidades, o EIV apresenta como especificidade a sua organização, a partir de iniciativas estudantis e articuladas com os Movimentos Sociais do Campo (MSC), com a participação colaborativa de professores Universitários, órgãos governamentais e Entidades Sindicais, utilizando do método da pedagogia da alternância.

Com início na França na década de 30, a pedagogia da alternância, caracteriza-se por possibilitar um tempo na escola e um tempo na comunidade, buscando a reflexão entre teoria e prática. A mesma surge a partir da crítica a educação escolar voltada para o campo, percorrendo uma longa caminhada desde sua criação, sofrendo transformações com a sua expansão a novos continentes e da necessidade de atender as demandas e características locais. A partir desta expansão podemos perceber o seu método sendo utilizado no espaço Universitário, como os EIVs, que utilizam da pedagogia da alternância na busca por uma maior aproximação da sociedade com o meio acadêmico, em uma reflexão entre os dois campos.

Neste sentido, cabe questionarmos se o EIV se configura como um espaço que possibilita o conhecimento da realidade dos assentamentos de reforma agrária e se este proporciona a reflexão entre a teoria e prática em seus espaços de formação e vivência. A partir deste questionamento, o trabalho apresentou como objetivo geral analisar o EIV como um espaço de conhecimento da realidade dos assentamentos de reforma agrária, através do método da pedagogia da alternância, sob a ótica do agir comunicativo e da ecologia dos saberes. A problemática de pesquisa, envolve o EIV como um espaço de formação, que possibilita a descolonização do mundo da vida pelo sistema, através do agir comunicativo, e a transformação de monoculturas por ecologias através do reconhecimento das emergências. Partimos do pressuposto que o conhecimento Universitário estaria relacionado ao *mundo do sistema*, na visão

de sociedade apresentada por Habermas, e o conhecimento do senso comum, aquele que encontramos em assentamentos de reforma agrária, no mundo da vida. E a partir desta problemática, como objetivos específicos, buscamos:

- Contextualizar os momentos históricos relevantes em relação à expansão da Educação Superior no Brasil, e os desafios que a Universidade Pública tem se defrontado ao longo deste processo;

- Apresentar uma revisão e caracterização da construção do EIV no Brasil;

- Analisar a pedagogia da alternância através da utilização do método pedagógico do IEJC no EIV;

- Analisar a percepção dos estagiários participantes do EIV a partir do *Agir Comunicativo* de Habermas (2012) e *Ecologia dos Saberes* de Santos (2002).

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, no segundo capítulo buscamos contextualizar momentos históricos relevantes em relação à expansão da Educação Superior no Brasil, e as dificuldades que a Universidade Pública tem se defrontado através da leitura de Santos (1999), que apresenta três crises pelas quais a Universidade vem se deparando.

No terceiro capítulo, apresentamos os conceitos do *Agir Comunicativo* de Habermas e *Ecologia dos Saberes* de Santos, enquanto propostas emancipatórias para a atual crise Universitária.

No quarto capítulo buscou-se reconstruir as origens da Educação Popular e Educação do Campo e o método da pedagogia da alternância como sendo as raízes e os caminhos de aportes metodológicos que remete às discussões sobre as condições de vida e possibilidades de emancipação das classes subalternas.

Por fim, no quinto capítulo, apresenta-se uma revisão e caracterização da construção do EIV no Brasil, enfatizando a mudança de orientação dos estágios de Santa Maria- RS. Apresentamos os objetivos e estrutura do 10º EIV- SM, com ênfase na percepção dos estagiários, em relação à participação no estágio e os desafios enfrentados na Universidade.

Encaminhamos a reflexão de encerramento, retomando os objetivos que guiaram esta pesquisa, indicando algumas considerações que encontramos em relação aporte teórico construído. Observamos que o EIV-SM pode estar contribuindo no conhecimento da realidade dos assentamentos de reforma agrária, a partir da vivência dos estudantes em assentamentos do RS.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS

Ao analisarmos as implementações dos Estágios Interdisciplinar de Vivência (EIV), constata-se que os mesmos são construídos a partir da crítica ao modelo de formação profissional oferecido pelas Universidades, por este motivo buscamos neste capítulo apresentar momentos históricos relevantes em relação à expansão da Educação Superior no Brasil, pois compreendemos que os fenômenos educacionais se definem em função do contexto global que estão inseridos. Em um segundo momento, apresentaremos as dificuldades que a Universidade Pública tem se deparado através da leitura de Santos (1999), que apresenta três crises pelas quais a Universidade vem se deparando.

2.1. Da origem à expansão da Universidade no Brasil

Observa-se na literatura, que a implementação do Ensino Superior no território brasileiro parte de um contexto histórico de grandes resistências por parte da corte Portuguesa no país, que por estratégia política não incentivava a educação dos brasileiros, e assim, por muito tempo, as únicas iniciativas que se apresentaram foram através dos jesuítas, ficando mais voltadas para a catequese religiosa (TEIXEIRA, 1989).

Neste sentido, a Educação de Ensino Superior era destinada para os altos funcionários da Igreja, da Coroa e dos filhos da elite colonial portuguesa, considerados portugueses nascidos no Brasil, que buscavam sua formação em Portugal, na Universidade de Coimbra.

Segundo OLIVEN (2002,p. 24), o ensino formal no Brasil Colônia servia de base para a entrada dos estudantes na Universidade de Coimbra, e a catequização dos índios ficava a cargo da Companhia de Jesus:

[...] os jesuítas dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nesses últimos, era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes, por meio dos estudos menores, a fim de poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal.

A implementação do Ensino Superior no Brasil surgiu a partir do bloqueio napoleônico, o qual impediu que os filhos dos aristocratas estudassem no exterior, necessitando investir no ensino do país para garantir a educação desta elite. É só a partir do século XIX que vão surgir alguns incentivos para a criação de Ensino Superior no Brasil, no momento em que o país passa de Colônia de Portugal para Reino Unido de Portugal e Algarve, também em decorrência da chegada da Família Real, em 1808. É desta forma que ocorre um crescimento de Escolas Superiores no Brasil, de forma isolada e voltada para a formação profissional¹. Mais especificamente, com a vinda da família real para o Brasil, há a criação de dois centros médicos-cirúrgicos no Rio de Janeiro e na Bahia, que seriam as matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 1810, será instituída a Academia Real Militar, sendo nela que, se implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ, (FAVERO, 2006).

Já no período da Regência de Dom Pedro VI, foram criados, em 1827, dois cursos de Direito, um no Nordeste brasileiro e outro em São Paulo. As primeiras faculdades eram independentes umas das outras e localizadas em cidades importantes, sendo estas, as faculdades de Medicina, Direito e Politécnica, apresentando um caráter elitista, mais voltadas ao ensino do que a pesquisa, e sua estrutura baseavam-se em cátedras², (OLIVEN, 2002).

Durante o período Imperial não existirá uma Universidade no país, até então apenas faculdades, os cursos superiores de orientação profissional eram vistos como substituintes da Universidade (OLIVEN, 2002). Conforme os estudos de Anísio Teixeira (1989), é após 100 anos da Independência do Brasil que vai existir um *Projeto Universitário* para o país, ocorrendo a união das escolas de Medicina,

¹Conforme Teixeira (1989), até a independência do Brasil, a nossa cultura era o que nos fora dado a partir da Universidade de Coimbra, onde somente alguns podiam estudar, é desta forma que tivemos desde o princípio uma cultura afastada da cultura brasileira. As escolas superiores do Brasil focaram-se o ensino universitário do tipo profissional, sendo esta talvez a principal falha do nosso sistema escolar, pois é preciso recordar que a Universidade surge na Europa entre os séculos XI e XII, e vieram apresentar uma nova profissão, “a do *scholar*, devotado à arte de ensinar” (TEIXEIRA, 1989, p. 81).

²A cátedra era de responsabilidade do catedrático, “aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida” (OLIVEN, 2002, p. 25). Sendo assim as escolas não podiam crescer para além da capacidade individual de cada catedrático (TEIXEIRA, 1989).

Engenharia e Direito. Com este grupo, iria surgir, em 1920, à primeira Universidade do Rio de Janeiro³, seguida pela Universidade de Minas Gerais, e na década de 30, a Universidade de São Paulo⁴ (Estadual).

Cabe salientar que, “O Estatuto das Universidades Brasileiras”⁵, onde a Universidade passa a ser oficial, ou seja, pública (Federal, Estadual ou Municipal), ou particular, devendo incluir cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras, sendo as faculdades interligadas por vínculos administrativos (uma reitoria), mas mantendo a sua autonomia jurídica, só foi aprovado a partir da implementação do Ministério de Educação e Saúde, na Era Vargas (1930- 45), (OLIVEN,2002).

Com as transformações decorrentes do modelo econômico da industrialização e urbanização no Brasil na década de 40, rompem-se as resistências políticas, e o Ensino Superior passa a entrar em expansão para atender as novas demandas da sociedade, com a formação de mão de obra especializada. Segundo Teixeira (1989), a Universidade neste período, se estruturou em prol de uma “Universidade da sociedade industrializada, integrada na sociedade, no seu comércio, na sua indústria, nos seus serviços, na sua arte e no seu desenvolvimento global” (TEIXEIRA, 1989, p. 105).

Durante este período, foram criadas 22 Universidades Federais e 9 Universidades Religiosas, o aumento de matrículas possibilitou a mobilização estudantil, ocorrendo a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938 (OLIVEN, 2002).

Outro marco importante na implementação da Educação Superior no Brasil, foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961⁶, que, conforme Anísio Teixeira (1989), a expansão do ensino superior não vai ser influenciada por ela, seguindo assim, os moldes educacionais anteriores.

³Universidade do Rio de Janeiro (URJ), atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ), que na época reunia os cursos superiores da cidade: Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, (SANTOS, LIMA, MACIEL, 2010).

⁴ USP (Universidade de São Paulo), reuniu os cursos superiores existente no Estado, tendo como elo não a Reitoria ou mecanismos administrativos, mas a própria Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (FFCL), (SANTOS, LIMA, MACIEL, 2010).

⁵Este estatuto vigorou até 1961.

⁶ A década de 60 a 70 é um período rico em relação às experiências educacionais no Brasil, é durante este período que vai ser oficializados os trabalhos do professor Paulo Freire no nordeste, abrindo caminho para discutir os modelos educacionais vigentes,(Paludo,2006).

Conforme Oliven (2002, p. 32), esta lei: “fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. Como novidade, assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção”.

Para Anísio Teixeira (1989, p. 111), em essência, o Ensino Superior neste período continuou a ser “serviço de distribuição de credenciais para certos cargos e profissões e não os centros de estudos da cultura e do homem brasileiro e das pesquisas para a descoberta e o avanço do conhecimento humano”, desta forma, a Universidade, tem como objetivo formar profissionais especializados, sendo, portanto, mais voltada ao ensino do que a pesquisa, o que facilitou a multiplicação do ensino superior pelo país.

Com o golpe militar de 64, muda-se o cenário político brasileiro, a educação passa então a ser um instrumento de controle do Estado. Após a implementação do Plano Econômico de Ação do Governo (PAEG)⁷, formulado pelo governo de Castelo Branco entre 1964 e 1967, é imposta a Reforma Universitária⁸, tendo como suas principais preocupações, a de analisar e apresentar sugestões para por fim às denominadas *atividades estudantis subversivas*. Neste período, o movimento estudantil passava por um processo de radicalização política, gerado pelo problema dos excedentes, ou seja, assistia-se a uma ampla mobilização dos estudantes que haviam sido aprovados nos exames vestibulares, mas não alcançavam o número de vagas oferecidas pelas Universidades públicas.

Conforme Chauí (2001), a Universidade passa a ser percebida como um problema político, e esta precisa passar por uma reforma para “erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa” (CHAUI, 2001, p. 49).

Na Reforma Universitária, as Universidades Públicas já se encontravam organizadas nos seguintes padrões acadêmicos: introdução dos vestibulares unificados e classificatórios; fim do sistema de cátedra; dedicação exclusiva dos

⁷ O Programa de Ação Econômica do Governo, ou PAEG, foi uma das primeiras medidas tomadas pelo novo governo militar logo após a tomada de poder, em 1º de Abril de 1964. Tendo como principal objetivo a reestruturação da estabilidade macroeconômica do país e a retomada da trajetória de crescimento, (BASTIAN, 2013).

⁸ A Reforma Universitária foi realizada sob a proteção do Ato Institucional n.5 e do Decreto n. 477, com bases no Relatório Ataon (1966) e no Relatório Meira Mattos (1968), onde o primeiro defende um sistema universitário baseado no modelo administrativo de grandes empresas e o segundo refuta a ideia de autonomia universitária (CHAUI, 2001).

docentes; criação dos departamentos; adoção do regime de créditos como mecanismo de integralização dos cursos; indissociabilidade entre ensino e pesquisa; cursos de graduação divididos em duas fases: ciclo básico e especialização profissional; e pós-graduação composta de dois cursos distintos: mestrado e doutorado, (OLIVEN, 2002). Observa-se que, são estas as orientações que estruturam a atual comunidade acadêmica brasileira.

A base filosófica desta reforma baseou-se, conforme Da Ros (2004), no individualismo e no pragmatismo, com o objetivo de preparar profissionais para uma sociedade competitiva, amparado em uma formação tecnicista e fragmentada. O sucesso do acadêmico “estava relacionado à sua capacidade de aceitar os planos e métodos elaborados pela administração da Universidade, extremamente fracionada e departamentalizada” (DA ROS, 2004, p. 1). Cabe salientar que, na década de 60, as Universidades brasileiras teriam estabelecido convênios com as Universidades Americanas, resultando assim, em reformulações de currículos para adequação a um modelo agrícola com ênfase na modernização das médias e grandes propriedades por meio de “processo tecnológico baseados em inovações nas áreas da mecânica (máquinas e implementos), da química (agroquímicos), da biologia (sementes melhoradas) e das ciências humanas (através das técnicas de comunicação e extensão rural)” (DA ROS, 2004, p. 2).

As consequências imediatas da Reforma universitária de 1968 puderam ser observadas em duas frentes distintas: No plano político, com a radicalização do movimento estudantil⁹; e no plano socioeconômico, que segundo Ferreira e Bittar (2004), a Universidade reformada logo começou a apresentar os seus resultados.

A implementação de uma política que combinou financiamento da infraestrutura material e formação de pesquisadores, nos programas de pós-graduação, logo permitiu que o paradigma acadêmico da indissociabilidade entre ensino e pesquisa pudesse gerar excelentes centros produtores de ciência, cultura e tecnologia, (FERREIRA, BITTAR, 2004).

A partir da década de 70, a crise do capitalismo vai designar um novo período marcado pelo neoliberalismo, este, segundo Chauí (2001), opera sobre dois pilares, “a dispersão da produção e dos serviços e a exclusão crescente de grupos e classes

⁹ Para, Ferreira, Bittar, (2004). “Os estudantes brasileiros, influenciados pelos ventos libertários que lufavam o mundo, opuseram-se à reforma imposta pelo regime militar. Na luta contra o autoritarismo, uma fração significativa aderiu à luta armada desencadeada por várias organizações de esquerda. Somente a Ação Libertadora Nacional, liderada por Carlos Marighella, recrutou em torno de 70% dos seus militantes nas fileiras do movimento estudantil,(FERREIRA, BITTAR, 2004).

sociais da esfera do trabalho e, portanto, da esfera do consumo” (CHAUI, 2001, p. 132). Para esta autora, a resposta brasileira a esse modelo, que deixa os trabalhadores indefesos diante da exclusão e do desemprego, tem sido através do corporativismo e da luta salarial, resposta esta, que foi absorvida pelas Universidades, que apresentam lutas corporativas dos seus estudantes, professores, funcionários. Segundo Chauí (2001):

A Universidade, também, não tomou uma posição diante desse problema. Com isso, a divisão socioeconômica e política é passivamente reproduzida por nós. Produtividade e competitividade: é o discurso da cúpula universitária; defesa da categoria, salários: é o discurso da comunidade universitária, (CHAUI, 2001, p. 132).

Com o neoliberalismo, a economia passa a ser regulada pelo mercado, e o Estado designa serviços como não mais exclusivos dele, como a educação, saúde e cultura. A partir de então, há um aumento significativo de cursos e expansão de Universidades por todo o país, há um interesse por parte do mercado na formação de mão-de-obra qualificada apta para a competição, desta forma, a educação passa a ser um serviço que pode ser privado ou privatizado, sendo as grandes empresas quem controlam a produção científica. Assim, a educação não caminhará em prol de objetivos sociais e políticos, mas sim para uma conduta mercadológica.

A Universidade como um bem público, é dependente do Estado, e esta dependência vai além da financeira, para Chauí (2003), a Universidade como uma instituição social só é possível em um Estado republicano e democrático, portanto a Universidade é um reflexo deste, e é a partir disto que as reformas no Estado afetam diretamente as Universidades. A partir do momento em que a educação, a cultura e saúde são designadas pelo Estado como não exclusivos dele, a educação passa a ser um serviço, podendo ser privado ou privatizado, e assim, a Universidade passa a não ser mais uma instituição social, mas uma organização social. Chauí (2003, p. 6) expõe as diferenças entre Instituição e Organização:

A instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

Para a autora, quando a Universidade passa a ser uma organização social ela se comporta como uma Universidade operacional, onde se volta para si mesma em sua estrutura de gestão regida por contratos, estruturada por estratégias, programas e eficácia organizacional (CHAUI, 2003). Desaparece a marca essencial da docência, que é a formação, e a pesquisa já não é mais a busca por conhecimentos, mas sim a posse de instrumentos para intervir ou controlar algo. Não há mais um tempo dedicado à reflexão e a crítica, pois “reduzida a uma organização, a Universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva” (CHAUI, 2003, p. 8).

Na década de 80, a Reforma Universitária volta a ser articulada pelo governo, entre os pontos importantes, podemos destacar; O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) (1983), a Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior (1985) e o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) (1986), que apesar de algumas controvérsias internas, conseguiram estabelecer alguns princípios norteadores, que serviram de referência para a reestruturação universitária da década de 1990.

Na década de 90, tem início, segundo Santos (2011), a *transnacionalização do mercado universitário*, articulada com a redução do financiamento público e o crescimento do mercado educacional, que é precedido de informação e da economia baseada no conhecimento. A Universidade passa a sofrer pressões de agências financeiras e organismos mundiais, sendo que, o Banco Mundial no papel de maior agente financiador do país, se utiliza do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (GATS), que defende modos de oferta transnacionais de serviços universitários mercantis, sendo elas: a oferta transfronteiriça (educação a distância, universidades virtuais), o consumo no estrangeiro (movimento transnacional de consumidores, ou seja, estudar fora do país), a presença comercial (universidades com sucursais no estrangeiro), e a presença de pessoas (deslocamento de pessoas para outros países, como fornecedoras de serviços).

Neste período, foram criados também, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como Provão, houve a legalização da lista tríplice nas votações para reitor e a garantia da prevalência docente nas instâncias deliberativas das universidades,

e a criação de novas modalidades institucionais de ensino superior, entre outros, (FRANCO, 2008).

Segundo Franco (2008), o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1995/2002, consolida a política educacional neoliberal, com a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE). O documento uniu, segundo Oshima (2008), do desenvolvimento do sistema ao incentivo ao setor privado, à ampliação de vagas pela diversificação de modalidades de cursos, à criação de políticas de compensação para egressos do ensino público e minorias (negros, índios), e a extensão dos mecanismos de avaliação.

No governo do Presidente Luís Inácio da Silva (Lula), 2003/2010, “*A reforma da educação superior*”, foi guiada por meio da promulgação de leis e decretos, que apontaram mais para a continuidade do que para a ruptura com as políticas para a Educação Superior estabelecidas no governo FHC. O que pôde também, ser observado neste período, foi o aumento dos recursos públicos para as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), refletindo na “contratação de novos professores e servidores técnico-administrativos e expansão dos *campi* situados no interior dos Estados” (Amaral, 2008, p. 667), uma nova regulação social para o campo da educação superior, através dos programas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Lei de Inovação Tecnológica, a Parceria Público-Privada e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que segundo Maués (2008), esses mecanismos colocaram a “obrigação de resultados que exprime uma pressão social forte em favor de um sistema educacional mais ‘performático’ (Maués, 2008,p. 12).

Entre as políticas para a educação superior propostas pelo governo Lula, podemos destacar: Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o SINAES, em substituição ao ENC; Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a chamada Lei de Inovação Tecnológica, que tratou de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que introduziu as normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada no âmbito da administração pública, permitindo ao Governo Federal contratar parcerias público-privadas; Decreto Presidencial nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, que dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica; Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS); Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos (ProUni) que possibilitou bolsas de estudo em instituições privadas; Decreto Presidencial nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, que regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior; Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que normatizou a educação à distância, fortalecendo a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro; Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o REUNI.

Para Ferreira (2012), o governo da Presidenta Dilma Rousseff, 2011/ 2014, reafirmou a continuidade do programa de expansão da educação superior do governo Lula, mediante o anúncio da construção de 4 novas universidades federais, da criação de 47 novos *campi* universitários e de 208 novos IFES. Dando ênfase aos seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior (FERREIRA,2012).

Entre os programas implantados no Governo Dilma, pode-se citar o “Ciências Sem Fronteiras”, que visa estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas, para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas, em universidades estrangeiras. Como outros destaques das ações deste governo em prol da Educação Superior, temos a ampliação do crédito Universitário através do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), e o anúncio de um novo ciclo de expansão de universidades, mediante a formatação de campus temáticos e multicampus, da defesa de parâmetros internacionais de comparação de qualidade, do financiamento baseado na eficiência e da presença das grandes Universidades. Tais fatores implicam nova configuração, organização e gestão dessas instituições, (FERREIRA, 2012)

2.2. Desafios da Universidade Pública

A partir da contextualização histórica dos principais fatos que marcaram a implantação da educação superior no Brasil, podemos perceber que o contexto político influenciou diretamente na implementação de políticas públicas, como também, no seu papel frente à sociedade. A Universidade Pública tem se defrontado nas últimas décadas, conforme Santos (1999), com três crises, sendo elas: a crise Institucional, a crise de Hegemonia e a crise de Legitimidade.

A crise Institucional, segundo Santos (2011), resultou da “contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da Universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critério de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social”¹⁰(SANTOS, 2011, p. 10).

Segundo Santos (1999), a crise institucional vivenciada pela Universidade surgiu a partir do momento em que o Estado reduziu o seu compromisso com a Universidade e com a educação em geral, agravada a partir do modelo neoliberalista, que proporcionou uma autonomia precária das Universidades, pois esta teve de procurar novas dependências, ficando também sujeita ao controle do Ministério das Finanças e da Educação. Para Santos (2011), o desinvestimento do Estado nas Universidades Públicas gerou a mercadorização das Universidades, ou seja, há um comportamento empresarial, onde a Universidade passa a ser “uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado” (SANTOS, 2011, p. 21).

Assim, os desafios que vem sendo impostos a Universidade pública, desde o século XX, tem feito esta se defrontar, de acordo com Santos (1999), com crises de contradição, por esta ser um bem público, ela esta sob constantes ameaças, conforme as políticas adotadas e o desenvolvimento do modelo econômico nos países.

¹⁰ Para Chauí (2003), são as relações entre a Universidade e a sociedade que justifica a Universidade ser desde suas origens uma Instituição social. Apesar de a Universidade desenvolver relações com a sociedade e, portanto ser uma Instituição preocupada com as transformações sociais, tem se questionado esta postura na medida em que o mercado universitário, muito em evidência no século XXI, tem requerido da mesma outra conduta.

Além da crise institucional, que é uma consequência de ameaças externas ligadas as cobranças sociais e mercadológicas, existem as crises internas, oriundas das contradições na qual a Universidade teve de enfrentar e da qual fez gerar mudanças em suas ações, sendo definidas por Santos (1999), a crise de hegemonia e a crise de legitimidade.

A crise de legitimidade faz com que a Universidade passe a ser avaliada a partir do seu caráter democrático, esta crise é oriunda da década de 70, onde acontecem as pressões sociais e a busca pela democratização do ensino. Conforme Santos (1999, p. 183):

A crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas de classes superiores, altas. Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a Universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a.

Assim, a crise de legitimidade, conforme Santos (2011), fez com que as Universidades deixassem de ser uma Instituição consensual, devido às contradições entre a hierarquização dos saberes especializados e as exigências sociais e políticas da sua democratização.

Esta busca pela democratização do ensino, que teve início nos anos 70, agrega outros grupos sociais ao ensino superior. À Universidade passa a ser um reflexo, ainda que de forma muito pequena, da sociedade, produzindo outro modelo de conhecimento gerado por estes grupos. Segundo Chauí (2003, p. 5):

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a Universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição Universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora. Por outro lado, a contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes obrigou a Universidade a tomar posição diante do ideal socialista.

Entretanto, a Universidade não abre mão do seu elitismo, não alterando os padrões de desigualdade social existentes na sociedade, ela perde sua centralidade cultural com a massificação, mas as diferenças continuam a existir, conforme Santos (1999, p. 169): “A massificação da Universidade não atenuou a dicotomia, apenas a

deslocou para dentro da Universidade pelo dualismo que introduziu entre Universidade de elite e Universidade de massas”. Este dualismo se reproduz em forma de produção de conhecimentos distintos, que disputam o espaço universitário, assim ela vai reproduzindo sua centralidade, sem comprometer a sua estabilidade institucional.

A terceira crise defendida por Santos (1999) é a crise de hegemonia, sendo considerada por ele como a “mais ampla das três crises”, uma vez que, “nela está em causa à exclusividade dos conhecimentos que a Universidade produz e transmite” (SANTOS, 1999, p. 167), para compreender esta crise o autor apresenta três pressupostos, sendo estes as dicotomias existentes entre *alta cultura e cultura popular, educação e trabalho, e teoria e prática*.

A dicotomia entre *alta cultura e cultura popular* passa a existir na Universidade a partir da emergência das culturas de massas no período pós-guerra, uma vez que, “a alta cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura popular é uma cultura-objeto” (SANTOS, 1999, p. 168). Dito de outra forma, a cultura popular era o objeto de estudo do conhecimento científico da Universidade, não sendo validada pelo monopólio da alta cultura. A crise de Hegemonia ocorre a partir dos questionamentos sobre o monopólio da alta cultura¹¹.

Dessa maneira, a Universidade vai dando resposta aos questionamentos gerados pelas pressões sociais, sobre o que se deve investigar ou ensinar. Atualmente, conforme Santos (1999, p. 183), entende-se que:

O conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na Universidade e Institutos de pesquisa não são únicos. Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade ao longo de gerações que, por não serem caracterizados como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional.

Já a dicotomia *educação e trabalho* da crise de hegemonia, defendida por Santos (1999), surge com a necessidade de formação de mão-de-obra no desenvolvimento do capitalismo:

¹¹ Esta dicotomia será apresentada posteriormente neste trabalho, ao nos referirmos ao conhecimento científico universitário e outros conhecimentos.

A educação que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação de caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço de produção (SANTOS, 1999, p. 170).

Desta forma, as Universidades passam a agregar uma educação humanística e uma formação profissional, para Santos (1999, p. 170):

O trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada. A educação cindiu-se entre cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado.

Esta formação de trabalhadores qualificados, através das exigências do desenvolvimento tecnológico e das transformações da ciência em força produtiva, gera um grande apelo à prática, então a Universidade, antes conhecida como ambiente de estudos e reflexões com o objetivo de avanço da ciência, que eram a justificação conforme Santos (1999, p. 173) “da autonomia e da especificidade institucional da Universidade”, começa a buscar uma formação não só teórica, mas também prática¹², caracterizada por Santos como a dicotomia entre teoria e prática.

Em síntese, a crise de hegemonia, apresentada por Boaventura Santos caracteriza-se pelas contradições das funções pelo qual a Universidade vem passando com o desenvolvimento do sistema capitalista, uma vez que, para a sobrevivência as Universidades acabam por gerar tentativas de agregar as necessidades da sociedade e do mercado. Com a percepção de que a Universidade tornou-se incapaz de desempenhar todas as funções que estavam lhe sendo atribuídas procuram-se meios alternativos, gerando uma crise de Hegemonia na Universidade na medida em que ela passa a não ser mais a única instituição que possui domínio sobre a produção de pesquisa e ensino superior. Para Santos (2011) as Universidades longe de poder resolver as suas crises, vem administrando-as de maneira a evitar que elas se aprofundassem descontroladamente.

¹² Além do apelo à prática, Santos (1999) defende que a Universidade sofre neste período críticas sob o afastamento que existia em relação à sociedade, e várias ideias surgiram a respeito do que se pretendia para uma Universidade, havia alguns que defendiam a necessidade de existir envolvimento social, outros defendiam que este já existia, porém acontecia de forma camuflada e com fins de estudos a favor dos interesses das classes dominantes. Este afastamento da Universidade com a sociedade gerou também a incitação à prática com cunho sócio- político.

2.3. Considerações do capítulo

Ao relembarmos a história da educação superior no Brasil, percebemos que a educação sempre esteve a serviço de uma elite, muito dedicada ao ensino e com pouca exploração da pesquisa, pois as Universidades brasileiras estiveram mais voltadas para a qualificação profissional. O sistema de cátedras influenciou a uma inércia de novas experiências nas Universidades, em virtude destas provocarem um engessamento no sistema educativo. Será a partir do aumento das matrículas que haverá uma organização acadêmica, e é através das pressões sociais que o Estado teve de adotar uma postura para apaziguar estas massas. A Reforma Universitária, que será ensaiada muito antes do golpe de 64, mas realizada pelo governo militar, será uma forma de apaziguar estas pressões e apresentará uma mudança na estrutura das Universidades brasileiras, sendo que muitos dos elementos adotados pela reforma continuam estruturando o universo acadêmico atual. A partir de então a privatização da educação passa a ser incentivada, agravada com o modelo neoliberalista, no qual a educação passa a ser um serviço e assim adota o comportamento empresarial.

Decorrente deste processo histórico, conforme Santos (1999), encontramos atualmente uma Universidade em crise de hegemonia, de legitimidade e institucional. Para Chauí (2001, p. 46) “Se a Universidade brasileira esta em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade, em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto”.

Existe hoje uma Universidade operacional, que muito opera e pouco age, em que a ciência tornou-se uma força produtiva estruturada dentro de uma lógica do capital, em que não há a busca pela formação, tempo destinado para reflexão e o desenvolvimento de um pensamento crítico, onde a pesquisa se reduz a uma estratégia para alcançar objetivos já delimitados (CHAUI, 2001). A Universidade hoje não esta engajada a uma mudança social, pois aniquila a crítica e a reflexão e busca por uma produção de saberes técnicos, de forma fragmentada, conforme Santos (2010, p. 88) “se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado”.

A Universidade do século XXI se encontra em uma situação complexa, pois ainda busca apaziguar as massas democráticas através da postura de centralidade na sua funcionalidade. Para Santos (1999, p.181):

Incapaz de se isolar completamente das pressões que lhe são feitas, a Universidade procura geri-las de modo a reproduzir, em condições sempre novas, a sua centralidade simbólica e prática sem comprometer demasiado a sua estabilidade institucional.

Desta forma, o espaço Universitário apresenta um dualismo, que se reproduz em forma de produção de conhecimentos distintos. A Universidade, como uma reprodução da sociedade, mas que pouco discute sobre a mesma, é um espaço em constante disputa. Tentando dar respostas aos requerimentos da sociedade, serão formados espaços alternativos que irão se apresentar de diferentes formas na academia, como espaços elaborados pelo movimento estudantil, por projetos, por cursos e programas, pois se entende que a Universidade defende em supremacia o saber científico, ela, portanto, opõem-se ao saber do senso comum, o nega, e com esta postura faz com que seja perdido o patrimônio cultural do país. Cabe questionar ao “Ensino Superior” a qual conhecimento ele é superior? A produção científica gerada na Universidade chega a população ou a sociedade, a quem cabe apenas ser objeto de suas pesquisas?

Será a partir destes questionamentos, e com a constatação, segundo Santos (2011), de que o conhecimento científico universitário não conseguiu responder a todas suas promessas sociais, além de gerar algumas consequências perversas a sociedade, que outros conhecimentos começam a ganhar espaço na academia. Passa a ocorrer uma maior relação e abertura da Universidade à comunidade, esta abertura além de agregar uma imagem positiva e ser peça chave das campanhas de Relações Públicas, faz com que sejam elaborados ações que ajudam, mesmo que possa ser ainda emergente, grupos excluídos socialmente.

3. O CONHECIMENTO CIENTÍFICO ACADÊMICO E A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA RACIONALIDADE

As transformações econômicas, sociais e tecnológicas na qual a sociedade vem passando nas últimas décadas tem desafiado a Universidade à dar respostas. Neste sentido conforme Santos (2011) embora a expansão e a transnacionalização do mercado de serviços universitários tenham contribuído na imposição destes desafios, esta não é a única causa, pois ocorreram modificações mais profundas, justificando assim, o porque, embora a Universidade continue a ser a instituição por excelência de conhecimento científico, esta perdeu a sua hegemonia e se transformou num alvo fácil de crítica social. A partir das crises com os quais a Universidade se depara apresentadas no capítulo anterior, percebe-se que a mesma vive em um paradoxo em relação aos limites epistemológicos do conhecimento da ciência moderna e, por outro lado, há exigências de um novo perfil humano e profissional por parte da sociedade.

Neste sentido, o desafio que se apresenta às Universidades hoje, para superar as suas crises, é a construção de um paradigma emergente do campo científico acadêmico, fundamentado no diálogo e nos saberes que emergem da experiência de vida. É na busca por uma nova racionalidade que discutiremos os conceitos de *Agir Comunicativo* de Habermas e *Ecologia dos Saberes* de Santos, enquanto propostas emancipatórias para a atual crise Universitária.

Habermas (2012), defende que a principal causa dos problemas que desumanizam as sociedades contemporâneas é o *déficit de comunicação* que é causa de um modelo de racionalidade que torna burocrática a vida em sociedade, e propõe uma nova racionalidade, sendo esta o agir comunicativo, baseado no debate, na comunicação e na busca pelo entendimento como um fundamento da vida em sociedade.

Santos (2002), propõe a ecologia dos saberes como um resgate dos saberes desperdiçados pelas formas de monoculturas que estão presentes hoje no modelo de sociedade. Estas monoculturas produzem ausências, pois tudo que não é visível é inexistente para a sociedade. Com isso, busca-se a emergência destes saberes transformando essas monoculturas em ecologias.

3.1. O paradoxo do conhecimento universitário: do conhecimento científico acadêmico a outros conhecimentos

Para Santos (2011) o conhecimento científico produzido nas universidades ao longo do século XX, foi um conhecimento “predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades” (SANTOS, 2011, p. 40), seguindo a lógica do processo deste conhecimento:

São os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece metodologias e os ritmos de pesquisa. É um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que os agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas. É um conhecimento assente na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento (SANTOS, 2011, p. 40).

Ainda dentro da lógica deste conhecimento universitário, é absoluta a distinção entre o conhecimento universitário e outros conhecimentos, o conhecimento científico produzido nas Universidades se apresenta como um modelo global, que conforme Santos (2010), é um modelo totalitário “na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2010, p. 21).

Em relação ao conhecimento científico, a ciência para Chauí (2003), era considerada uma investigação teórica com aplicações práticas. Mas com as mudanças no modo de produção capitalista e das tecnologias, a partir da década de 40, ocorrem transformações em que “ela deixa de ser a investigação de uma realidade externa ao investigador para tornar-se a construção da própria realidade do objeto científico” (CHAUÍ, 2003, p. 8), ou seja, a pesquisa nas Universidades limita-se a ela mesma.

A industrialização da ciência para Santos (2011, p. 57), “acarretou o compromisso desta com os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas”, por consequência a ciência tornou-se uma força produtiva, ela se adapta a lógica

capitalista, para Chauí (2003, p. 8), “deixou de ser uma teoria com aplicação prática e tornou-se um componente do próprio capital”. Segundo a autora, pensa-se em ciência como engenharia e não mais como conhecimento, e assim, a Universidade trabalha com este conhecimento científico que serve ao capital.

Conforme Santos (2011), atualmente está ocorrendo uma falta de confiança epistemológica na ciência, isto vem em decorrência das “consequências perversas de alguns progressos científicos e do fato de muitas das promessas sociais da ciência moderna não se terem cumprido” (SANTOS, 2011, p. 76). Para este autor:

Começa a ser socialmente perceptível que a Universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considera-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização de grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento, (SANTOS, 2011, p. 76).

Santos (2010) em seus estudos sobre a ciência defende que a ciência moderna excluiu o senso comum, pois o considerava falso, já a ciência pós-moderna procurou resgatá-lo, pois reconheceu que este conhecimento poderia melhorar a nossa relação com o mundo.

Para Santos (2011), o senso comum faz coincidir causa e intenção, é prático e pragmático, é transparente e evidente, é superficial, indisciplinar e imetódico, ele se reproduz espontaneamente no cotidiano da vida, ele privilegia a ação, é retórico e metafórico. Além disso, apresenta uma virtude antecipatória, pois “deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade” (SANTOS, 2011, p. 90).

3.2. Outra racionalidade a partir do agir comunicativo de Habermas

O pensamento de Habermas estrutura-se a partir de teorias críticas da racionalidade, baseado nos estudos da Escola de Frankfurt, que defendiam localizar a origem do saber irracional, sendo este entendido como a razão instrumental¹³. Para os representantes da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno e Max Horkheimer, existem duas formas de razão, sendo “a razão crítica que busca desvelar as contradições internas do sistema capitalista e a razão instrumental típica do sistema capitalista” (FERREIRA, 2006, p. 22). O desenvolvimento da razão instrumental levou a humanidade ao desenvolvimento racional da técnica e da ciência, possibilitando grandes avanços tecnológicos para a sociedade, entretanto, a razão instrumental sempre esteve a serviço da economia burguesa, sendo assim, esta racionalidade não levou a sociedade ao esclarecimento da sua condição enquanto cidadão crítico e autônomo, mas sim a exclusão de outras racionalidades vitais à condição humana enquanto sujeito do mundo.

Habermas parte das premissas de Adorno e Horkheimer, mas busca superar o pessimismo destes, estabelecendo um novo paradigma da razão, a razão comunicativa. Defende que a morte da racionalidade está relacionada “à grande limitação dos espaços comunicativos que as sociedades modernas desenvolveram, nos quais privilegiou a tática do agir estratégico e instrumental, em detrimento do diálogo” (FIEDLER, 2006, p. 94). O autor faz uma crítica à razão instrumental, buscando a racionalidade do discurso através da razão comunicativa, sendo que esta deve abrir oportunidades para o entendimento em prol da emancipação dos sujeitos.

Habermas propõe uma visão de sociedade concebida em dois mundos, o mundo da vida e o mundo do sistema. O mundo da vida corresponde ao mundo real, onde o senso comum prevalece, já o mundo do sistema é composto pelo Estado e pela economia. O que distingue estas duas são as formas de racionalização, sendo que, as formas de racionalização do mundo do sistema, que se apresentam de forma econômica e burocrática, passam a penetrar nas esferas do mundo da vida, colonizando-as, ocasionando perdas de liberdade e de sentido.

¹³ Para Aranha e Martins (1993, p. 124) a razão instrumental trata-se “do exercício da racionalidade científica, típica do positivismo, que visa à dominação da natureza para fins lucrativos, colocando a ciência e a técnica a serviço do capital”.

O mundo do sistema é regido pela razão instrumental, e possui o Estado e a economia, que podem ser caracterizados como “estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade” (FREITAG, 1990, p. 26). Os mecanismos reguladores do Sistema são o dinheiro e o poder, para Habermas (2012, p. 298):

Nas sociedades organizadas na forma de Estado, surgem mercados de bens controlados pelo dinheiro, ou seja, por relações de troca simbolicamente generalizados. Entretanto, esse meio só consegue produzir um efeito estruturador no sistema da sociedade como um todo quando a econômica se separa da ordem do Estado. E, junto com o surgimento da economia capitalista na Europa, surge um sistema parcial diferenciado pelo meio “dinheiro”, que impõe, por seu turno, uma reorganização do Estado.

Neste mundo do sistema, Habermas (2012, p. 278) defende que “as sociedades modernas atingem um nível de diferenciação sistêmica em que organizações que atingiram autonomia passam a se relacionar entre si por meios de comunicação que não dependem mais da linguagem”, assim, a linguagem assume importância secundária, predominando a ação instrumental ou estratégica.

O mundo do Sistema não se opõe ao mundo vivido, mas o complementa, para Habermas (2012, p. 278) “o mundo da vida continua sendo o subsistema definidor da manutenção do sistema da sociedade como um todo”, é desta forma que os mecanismos sistêmicos necessitam de uma ancoragem no mundo da vida, ou seja, “o mundo da vida passa a ser o reservatório indeterminado e impreciso do qual a economia e o Estado extraem aquilo de que necessitam para sua reprodução, a saber, o trabalho e a disposição à obediência” (HABERMAS, 2012, p. 644).

O desenvolvimento do mundo do sistema estaria relacionado à modernização da sociedade. É na diferenciação entre as duas esferas de mundo (do sistema e da vida) que Habermas procura entender as sociedades modernas, concluindo que só quem diferencia estas esferas de mundo pode compreender as patologias da Modernidade. Para Habermas (2012, p. 692):

Nas sociedades modernizadas, as perturbações da reprodução material do mundo da vida assumem a forma de desequilíbrio sistêmico persistentes, que provocam *patologias* no mundo da vida ou se apresentam diretamente como *crises*.

Dentre as patologias apresentadas por Habermas, existe a que faz com o que os homens modernos submetam suas vidas às leis do mercado como se fossem

forças estranhas das quais não há nada a fazer e na medida em que o sistema vai se fortalecendo em detrimento do mundo vivido, ele passa a impor a este último sua própria lógica e suas regras de jogo (FREITAG, 1990).

Conforme Zitkoski (2013) é através desta lógica de controle que cada ser humano tornou-se apenas um objeto de manobra, neste sentido, os desdobramentos práticos da razão instrumental, tem como objetivo o controle de uma vida em sociedade e não a sua emancipação. Este controle ocorre pela organização do mundo do trabalho, pela política, pela legislação, projetos de educação, produção cultural, pela mídia, pela ciência e técnica, entre outros (ZITKOSKI, 2013, p. 9).

É desta forma que acontece a *colonização do mundo da vida pelo sistema*, que se refere a “penetração da racionalidade instrumental e dos mecanismos de integração do *dinheiro* e do *poder* no interior das instituições culturais” (FREITAG, 1990, p. 29), este processo apresenta-se como quase irreversível em nossos tempos, na medida em que a própria educação passa a funcionar segundo os princípios de lucro e poder.

A partir disto, Habermas (2012) diagnostica uma crise sociocultural, onde a própria ciência e técnica foram atingidos. Por um lado, houve uma multiplicação de conhecimentos técnico-científicos acelerando o ritmo das inovações, mas por outro, estes saberes construíram-se em bases cada vez mais relativas e fragmentadas, implicando em crise ou indefinição dos rumos da autoprodução. É desta forma que a manifestação desta crise não reside no “aspecto da quantidade de produção, ou no poder de domínio do mundo que essa produção detém em si, mas, ao contrário, nos fins racionais intrínsecos ao produto científico ou técnico” (ZITKOSKI, 2013, p. 8).

Assim, a raiz da crise social e cultural apresentada por Habermas (20012) está, na visão do autor, na fragmentação da produção dos saberes e na própria racionalidade em que a cultura contemporânea se fundamenta. É neste sentido, que para Zitkoski (2013), a racionalidade predominante na Universidade é a *razão Instrumental*, pois o que se reproduz nos currículos universitários é o “conhecimento técnico especializado em detrimento da racionalidade crítica e problematizadora” (ZITKOSKI, 2013, p. 8).

É na diferenciação das esferas de mundo e na constatação das patologias da modernidade, que Habermas (2012) propõe a superação destas patologias através

da *descolonização do mundo da vida pelo sistema*, esta se daria através da prática do agir comunicativo, ou seja, a sociedade debatendo sobre as regras do jogo, através da busca de “processos argumentativos (tipo discurso) no qual todos participem, definindo os espaços de atuação e a fixação de objetivos do sistema. Em outras palavras, a razão comunicativa elabora coletivamente os espaços de atuação da razão instrumental” (FREITAG, 1990, p. 30).

O agir comunicativo implica o uso da linguagem, na busca de uma comunicação que vise o entendimento, mas não só isso, para Habermas (2012, p. 255) “o agir comunicativo não constitui apenas um processo de entendimento, pois os atores, ao mesmo tempo que se entendem sobre algo no mundo, tomam parte em interações que lhes permitem formar, confirmar e renovar sua própria identidade e sua pertença a grupos sociais”. Ou seja, visando o entendimento “as pessoas vão construindo sentidos comungados intersubjetivamente a partir dos quais a comunidade busca agir no mundo”, (ZITKOSKI, 2013, p. 10).

Para além do controle da razão instrumental está o mundo da vida, definido por Habermas (2012, p. 239) como uma “esfera de realidades que o adulto normal e desperto encontra como simplesmente dada na perspectiva do sadio senso comum”. Este mundo, refere-se “a maneira como os atores percebem e vivenciam a realidade, compõe-se da experiência comum a todos os atores, da língua, das tradições e da cultura partilhada por eles” (FREITAG, 1990, p. 26) e ainda “constitui o espaço social em que a ação comunicativa permite a realização da razão comunicativa, calcada no diálogo e na força do melhor argumento em contextos interativos, livres de coação” (FREITAG, 1990, p. 26).

O mundo da vida se constitui em uma continuação ou renovação da tradição, e neste mundo, “o agir comunicativo se apresenta como um mecanismo de interpretação pelo qual o *saber popular* se reproduz” (HABERMAS, 2012, p. 254), sendo assim o mundo da vida é regulado pelo agir comunicativo. Conforme Habermas (2012, p. 231):

O mundo da vida constitui, pois, de certa forma, o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar, uns em relação aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso.

O papel do agir comunicativo neste processo é, conforme Zitkoski (2013, p. 10) “produzir novos entendimentos acerca da vida humana em sociedade, oportunizando, dessa forma, amplos processos de reconstrução sociocultural a partir das responsabilidades que intersubjetivamente a comunidade de comunicação assume frente à transformação da realidade”. É através destes processos de comunicação ancorados no mundo da vida, que será possível construir um novo paradigma em termos de cultura e sociedade, que supere a lógica da razão instrumental, que é alienadora da existência humana, superando assim os problemas do mundo atual, (ZITKOSKI, 2013).

3.3. A ecologia dos saberes como uma alternativa para o conhecimento científico acadêmico

Para Santos (2002), vivenciamos uma fase transitória no que diz respeito aos paradigmas científicos e, por esse motivo, a exigência de olhar o mundo das relações sociais sob novo prisma exige uma mudança nos procedimentos. Uma dessas possibilidades seria por meio da “sociologia das ausências” e da “sociologia das emergências”. Conforme Santos (2002, p. 246):

A sociologia das ausências é uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não-existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis, objetos ausentes em presentes.

Através do reconhecimento desta não existência, passa-se a criar o conhecimento desta ausência na sociedade. Enquanto a Sociologia das Ausências junta ao real existente o que foi dele subtraído, a Sociologia das Emergências junta ao real possibilidades e expectativas. Conforme Santos (2002, p. 256):

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta.

Desta forma, com o resgate e o reconhecimento do conhecimento do senso comum pela academia Universitária, emergem alternativas. Isto se dá a partir da percepção de uma ausência, ou seja, de realidades antes não discutidas no espaço universitário.

Em conformidade com a multiplicidade de experiências e expectativas sociais que permeiam a Universidade, podemos dizer, segundo Santos (2005, p.52) que: “a sociologia das ausências confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença”. Para o referido autor é justamente essa tensão entre diferença e igualdade que movimentam as lutas e iniciativas emancipatórias. De acordo com Santos (2005), isso se faz necessário, visto que, há um processo de deslegitimação e desvalorização das experiências locais portadoras de possibilidades de mudanças, realizado pelas lógicas dominantes no campo da ciência, a fim de não as considerar alternativas às iniciativas hegemônicas.

Com a sociologia das ausências proposta por Santos (2002), os silêncios e as invisibilidades sociais passam a ganhar visibilidade, haja vista a nova racionalidade que ele insere no estudo da realidade. Ao denunciar os ocultamentos e as desqualificações que tornam certo fenômeno invisível, a nova sociologia proposta por Santos (2002) denuncia também as lógicas da cultura epistemológica dominante, denominada como monocultura racional.

Segundo Santos (2002), esta lógica da *monocultura do saber ou do rigor* do saber corresponde ao status atribuído à ciência moderna e à “alta cultura” como os únicos espaços de produção de saberes válidos (cultura científica) e de qualidade estética para a criação artística (cultura humanística). Trata-se da lógica de produção da não-existência extremamente poderosa, implicando um processo de tornar inexistente o que não é por estes espaços reconhecido ou legitimado. Igualmente, o autor descreve o que denomina de lógica da *monocultura do tempo linear*, que traduz a ideia de que a história possui um sentido único e linear. Essa ideia se identifica com o princípio de que o tempo escoar para o progresso, o desenvolvimento e a modernização.

Neste processo de “evolução”, contudo, distinguem-se as culturas modernas e desenvolvidas daquelas atrasadas e subdesenvolvidas, sendo as primeiras representadas pelos países centrais e as segundas pelos países periféricos. Deste

modo, segundo Santos (2002), as formas de sociabilidade e os conhecimentos presentes nos países de 'vanguarda' tornam-se os referenciais para designar o avançado e o primitivo, o moderno e o obsoleto, o desenvolvido e o subdesenvolvido.

Uma terceira lógica é apontada por Santos (2002), sendo aquela classificada como a *monocultura da naturalização das diferenças*. Neste caso, a racionalidade hegemônica classifica o social de modo a ocultar o caráter arbitrário de sua constituição, numa tendência a naturalizar os processos culturais e ideológicos de distribuição hierárquica da população, a exemplo das classificações raciais e sexuais. Inverte-se, portanto, segundo a lógica da naturalização das diferenças, a relação entre causa e efeito das relações de força e dominação, como se o poder de uns sobre outros fosse consequência e não causa da desigualdade social.

Para a perspectiva da escala, Santos assinala uma quarta lógica, a do inexistente, por ele nomeada como *lógica da escala dominante*. Esta escala aparece sob duas formas principais: o universal e do global. O universal e o global se colocam, segundo a hipótese em apreço, como a referência daquilo que se eleva, seja porque representa uma realidade que independe de contextos particulares (universalismo), seja porque reflete uma realidade que se alarga para o espaço mundial, fazendo uma oposição entre o global e o local (globalização). O particular, para o universalismo, e o local, para o globalismo, são referências de inferioridade para o paradigma racional vigente e a não existência se produz na medida em que "as entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global." (SANTOS, 2002, p. 23).

A quinta lógica da inexistência proposta por Santos (2002) é a que se fundamenta na *monocultura dos critérios de produtividade e de eficácia capitalista*. Com ênfase na valorização do que é 'produtivo', tanto a natureza quanto o trabalho hão de ser férteis e lucrativos em determinado ciclo de produção. Assim, aquilo que não é produtivo, segundo a ótica capitalista, passa a não existir, restando-lhe o rótulo de esterilidade, de preguiça e de desqualificação profissional.

Segundo Santos (2002), diante das cinco lógicas de produção da não-existência, além dos ocultamentos e silêncios que eliminam os sujeitos e as realidades plurais existentes, desperdiçam-se a experiência social não hegemônica pelo seu

descredenciamento axiológico. Nesse quadro, tudo que não é produtivo no contexto capitalista é considerado “improdutivo”, produzindo ausências que deixam de lado, como não-existentes, diversas formas de experiências sociais. Desta forma, a “sociologia das ausências” visa, essencialmente, subverter essa produção de ausências transformando-as em objetos presentes, tornando visível aquilo que vem sendo escamoteado pela sociologia dominante. Substituindo as *monoculturas* por *ecologias*, Santos (2002) apresenta uma possibilidade de inversão dessa situação por meio de cinco modos: a ecologia dos saberes; a ecologia das temporalidades; a ecologia do reconhecimento; a ecologia das trans escalas; e a ecologia das produtividades.

Cada uma dessas ecologias diz respeito às monoculturas enumeradas por Santos, apresentando contrapontos entre a sociologia das presenças e a sociologia das ausências. Para Santos (2002), enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. Neste sentido, na visão do autor, as duas sociologias estão interligadas, a partir do momento que mais experiências são reveladas no presente e disponíveis no mundo, mais experiências são possíveis no futuro para se concretizarem. Segundo Santos (2002, p. 259) “Quanto maior for à multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contração do futuro”. Para Santos (2002, p. 259):

Na sociologia das ausências, essa multiplicação e diversificação ocorrem pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções, ao passo que a sociologia das emergências as revela por via da amplificação simbólica das pistas ou sinais.

O desafio, portanto, está na substituição das monoculturas produzidas pelo paradigma dominante por um diálogo entre diferentes saberes, resgatando a diversidade dos saberes e experiências que antes foram excluídos ou desconsiderados, para Santos (2007, p. 33), o caminho seria na:

Possibilidade de que a ciência entre como não monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês.

Nesta busca por alternativas, o importante é a produção de um conjunto de práticas e saberes emancipatórios, porque na atual situação:

Sabemos que para preservar a biodiversidade, de nada serve a ciência moderna. Ao contrário, ela destrói. Porque o que vem conservando e mantendo a biodiversidade são os conhecimentos indígenas e camponeses. Seria apenas coincidências que 80% da biodiversidade se encontre em territórios indígenas? (SANTOS, 2007, p. 33).

Assim, para superarmos os desafios dos problemas atuais da sociedade e superarmos o modelo de conhecimento empregado pelas Universidades, baseado na herança da ciência moderna, Santos (2011) aponta para as emergências do conhecimento pluriuniversitário, sendo este um conhecimento contextual, na medida em que, “o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”, é também, um conhecimento transdisciplinar, pois “obriga a um diálogo ou um confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica”, (SANTOS, 2011, p. 42). O que esta em causa neste novo modelo são as relações entre a ciência e a sociedade, ou seja, “a sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência”, (SANTOS, 2011, p. 42).

É desta forma que as Universidades, enquanto instituições inseridas em contextos sociais historicamente definidos, estão sendo desafiadas à abrirem-se para a diversidade de saberes e experiências. Estas necessitam aprender cada vez mais a trabalharem em parceria com núcleos de produção de conhecimento, e em constante diálogo com diferentes setores da sociedade, este seria “o horizonte epistemológico e ético- político mais coerente para a Universidade hoje diante dos desafios de construirmos um novo ethos universitário, enquanto efetivação prática da ecologia dos saberes” (ZITKOSKI, 2013, p. 13).

3.4. Considerações do capítulo

A partir dos desafios que se apresentam às Universidades, compreendemos a necessidade da construção de um paradigma fundamentado no diálogo e nos saberes que emergem da sociedade. É nesse sentido, que defende-se o agir comunicativo e a ecologia dos saberes como propostas para esta construção.

Compreende-se que o mundo do sistema se mantém através das monoculturas presentes hoje no modelo de sociedade, que produzem ausências. Sendo assim, o mundo da vida deve emergir, através da prática do agir comunicativo, possibilitando com isso, a percepção destas ausências e, desta forma, emergindo alternativas e expectativas futuras, através da transformação das monoculturas em ecologias, oportunizando a descolonização do mundo da vida pelo mundo do sistema.

É na busca por uma nova racionalidade na Universidade, que apresenta-se o método da pedagogia da alternância, que busca uma maior aproximação da sociedade e do meio acadêmico, em uma constante reflexão entre os dois campos. Compreende-se a pedagogia da alternância como uma forma de ensino, que busca a conciliação entre o mundo do sistema e o mundo da vida, onde a teoria e a prática estariam interligadas através de ações concretas, numa dinâmica de interação entre os atores envolvidos, visando novas racionalidades através da teoria da ação comunicativa e possibilitando a emergência de alternativas.

4. EDUCAÇÃO POPULAR: DE UMA PRÁTICA ALTERNATIVA A UM CAMPO DE POSSIBILIDADES

Ao analisarmos a trajetória da Educação Superior no Brasil, percebemos que a mesma desde sua implementação vem assumindo papéis e funções diferenciados em decorrência das ligações e subordinações pelas quais passou em cada momento histórico. Nas diversas tentativas de aproximação com a sociedade a mesma sempre se manteve como sendo detentora do saber intelectual, elitizada e a serviço do capital industrial e mercadológico, negando muitas vezes o saber popular. Com o avanço das ciências e tecnologias, que passam a chamar atenção de empresas e de grupos capitalizados por agregar valor mercadológico, as Universidades passam a ser objeto de interesse e disputa na sociedade. Com a abertura democrática surgem e ganham força no cenário nacional, grupos que tem na sua história de luta a busca por uma educação emancipatória, uma sociedade mais justa e uma maior democratização do saber em busca de uma vida melhor para todos. Neste sentido, para tentar entender os Estágios de Vivências- EIVs, objeto deste estudo, se faz necessário compreender educação Popular, a Educação do Campo e o método da pedagogia da alternância como sendo as raízes e os caminhos de aportes metodológicos que remete às discussões sobre as condições de vida e possibilidades de emancipação das classes subalternas.

4.1. Educação popular: da origem a construção coletiva de novas alternativas de ações

A origem da Educação Popular surge quando as classes subalternas decidem contestar o discurso formal da igualdade e do estado de direitos, instituído desde a Revolução Francesa. Na América Latina a mesma está associada aos Movimentos Sociais Populares de resistência do povo, enquanto uma educação aberta aos camponeses, indígenas, mulheres, trabalhadores rurais, moradores de favelas, população esta que foi historicamente excluída do usufruto dos bens materiais e culturais produzidos socialmente. Ela se construiu como teoria e práticas educativas alternativas às pedagogias tradicionais vigentes, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, exploração da força de trabalho e

domínio cultural. Neste sentido, a Educação Popular recusa a neutralidade política e científica passando a afirmar a educação como um processo permanente de afirmação da condição do ser de sujeito histórico, estimulando e promovendo processos em prol da liberdade, emancipação, autonomia individual e coletiva. A concepção de educação é fundamentada no pensamento Marxista, na concepção de homem como construtor de sua história e da sua cultura, enquanto ser de práxis.

No caso brasileiro, as origens da Educação Popular remetem às iniciativas em favor da educação da classe operária que se originaram no início do século XX. É neste contexto que segundo Paludo (2006, p. 3), uma alternativa de projeto cultural e pedagógico, através da educação, ganha forma identitária, constituindo o que mais tarde viria a ser chamado de Educação Popular¹⁴.

No período pós 1956 os avanços na luta popular estão associados a importantes contribuições para a concepção de Educação Popular, é neste período que Segundo Paludo (2006) tem início um processo de radicalização política que vai se configurar na formação de uma frente popular. As classes populares urbanas e rurais ganham força reivindicatória, lutando por seus direitos e por mudanças estruturais de base. Passando surgir uma onda indenitária, que mais tarde derivaria numa concepção diferenciada de educação do povo, conhecida como “a cultura popular dos anos 60¹⁵”. Destaca-se neste período o importante papel desenvolvido por Paulo Freire, que em suas obras em prol do oprimido, ressalta a importância e a compreensão do que seria uma Educação Popular. Paulo Freire propõe um método educativo para a emancipação do sujeito e da sociedade, na tentativa de superar as desigualdades a opressão e a exploração social. Para Freire (2000), uma das principais tarefas da educação popular é trabalhar a legitimidade do sonho ético político da superação da realidade.

¹⁴ Para maiores esclarecimentos das origens da Educação Popular no Brasil consultar Conceição Paludo em; Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 out. 2013, e: **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial. CAMP, 2001. Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 out. 2013.

¹⁵ Segundo Nogaró et al (1996, p.26) “O movimento de 60 está dentro de um período de apogeu e renovação das atividades de educação de adultos, adquirindo força a ideia de uma educação que contribuisse para a tomada de consciência, organização e mudança social, sempre no sentido de difusão e preservação da cultura popular”.

Com a ditadura militar, houve uma estagnação nas discussões sobre Educação Popular, a mesma é retomada na década de 80 com o processo de redemocratização do país quando passam a emergir no cenário político brasileiro novos movimentos sociais. Para Arroyo e Fernandes (1999), com a retomada do processo democrático brasileiro, a escola passa a ser compreendida como um campo de luta que pode contribuir para a superação das contradições sociais e para a emancipação das classes populares. Estabelece-se o vínculo entre educação e política, educação e projeto de sociedade e entre educação e classe social (PALUDO, 2006). A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (FREIRE, 1987). É neste período que a Educação Popular é elevada à categoria de concepção de Educação ou de Pedagogia¹⁶, (Paludo,2006).

Nos anos 90 observa-se um redirecionamento de orientações na elaboração teórica sobre Educação Popular. Entende-se que há uma tendência geral de maior valorização da ação local e internalização dos conceitos de empoderamento. A ênfase dada à necessidade de articulação de um projeto nacional e internacional parece distinta entre os movimentos populares. Para Gohn (2002) a década de 90 foi um tempo de revisões para a Educação Popular na América Latina, revisão de teorias, conceitos, metodologias, estratégias de ação e perfil de atuação dos educadores. Em suma: uma revisão paradigmática¹⁷. Como resultado de um conjunto de reflexões realizadas em eventos de discussão, houve um redirecionamento dos objetivos da Educação Popular, que alterou o sentido de suas ações.

¹⁶ Pedagogia está sendo compreendida como a teoria da educação, e Educação como prática social.

¹⁷ Vários congressos e seminários foram realizados na década de 90 tendo como objetivo fazer uma avaliação crítica da trajetória da Educação Popular e identificar os desafios a serem enfrentados. Entre eles destaca-se o Congresso Internacional de Americanistas, realizado em 1991, na Bolívia, sobre “Educação Popular na América Latina”. Em 1995, foi realizado um outro seminário, desta vez em Santiago do Chile. O evento estava incorporado ao Programa de Sistematização da Educação Popular na América Latina. O novo encontro fez um balanço das alterações em curso, fruto das diretrizes estabelecidas nos seminários anteriores. Os principais temas tratados foram: a qualidade do processo educativo, a relação pedagógica e a relação com o Estado. Foi definido como sendo um dos objetivos centrais da Educação Popular ” geração de conhecimentos novos, que possam servir ao grupo beneficiário e lhes permitam desenvolver mudanças em suas práticas cotidianas. (GONH, 2002).

Anteriormente, a Educação Popular teve como objetivos a promoção de mudanças ao nível do contexto geral, onde se buscava a participação do sujeito na política e na mudança da estrutura da sociedade como um todo, posteriormente os objetivos voltaram-se mais para as mudanças no nível local, considerando os interesses dos indivíduos em si, sua cultura e representações, com um trabalho voltado mais pela sua dimensão de empoderamento dos indivíduos e grupos de uma comunidade, estimulando a expressão dos desejos e aspirações. Segundo Gohn (2002, p.70):

Trata-se, agora, de um processo focado numa mudança de comportamento e atitudes; de incorporação de novos valores e práticas. A metodologia de trabalho é mais problematizadora, no sentido da busca de formulação e soluções alternativas sustentáveis; a interação é estimulada para o pensar coletivo sobre “como fazer”, “como resolver”, “como agir”, “como intervir a partir, de uma ideia, de um projeto de vida”.

Segundo Gohn (2002) o empoderamento pode ser percebido como um processo de incentivo à realização das potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida e o “empoderamento da comunidade” como a capacidade de gerar processos de desenvolvimento auto-sustentável, com a mediação de agentes externos, os “novos educadores”, atores fundamentais na organização e no desenvolvimento dos projetos.

Segundo Paludo (2006), é possível encontrar, na sociedade brasileira, agentes que identificam a Educação Popular como prática educativa que ainda articula a educação com a organização e luta social, protagonizada pelos próprios sujeitos populares na busca da qualidade de vida, mas também na construção de um outro modelo de desenvolvimento para o Brasil e de um outro Projeto de Sociedade. Para Garcia (2007), a Educação Popular, é colocada a serviço deste projeto alternativo de desenvolvimento e é neste contexto que são pensadas as alternativas e orientações dos processos educativos junto a assentados e agricultores familiares.

4.2. Educação do campo: construindo caminhos

A Educação do Campo se insere no campo de lutas promovidos pelos movimentos sociais do campo no Brasil pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo. Se apresenta como um marco na história da educação brasileira por preconizar a gênese de um projeto de educação a partir dos próprio sujeitos do campo, os trabalhadores (as) do campo e suas organizações e sindicatos.

Entre estes agentes podemos observar na trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se articula internacionalmente na chamada Via Campesina¹⁸. Entra na pauta de luta deste movimento as propostas de Reforma Agrária e o resgate do papel social da agricultura familiar, abrangendo também a manutenção e o aprofundamento das políticas públicas, a reorganização do Estado, o resgate da soberania nacional, a retomada de investimentos na produção com ênfase na geração de empregos e o mercado interno das massas, a necessidade de outro posicionamento em relação a natureza priorizando ações menos destrutivas, entre outras.

De certa forma, o MST percebeu que a luta pela terra, pela reforma agrária e a luta contra o latifúndio não estavam separados da educação. Neste sentido, em 1996 no Estado do Rio Grande do Sul foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação a Escola Itinerante¹⁹ dos acampamentos, com estrutura e proposta pedagógica voltada especificamente para os acampados em processo de luta pela reforma agrária. Cabe salientar que, após 12 anos de funcionamento, as escolas

¹⁸ “A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa. Uma das principais políticas da Via Campesina é a defesa da soberania alimentar. Podemos definir Soberania Alimentar como o direito dos povos de decidir sobre sua própria política agrícola e alimentar”. (FIAN. VIA CAMPESINA, 2004, p. 4)

¹⁹“A escola Itinerante nasceu das necessidades e da luta dos acampados, especialmente das crianças. Iniciou sua organização a partir da elaboração de uma proposta pedagógica para atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens dos acampamentos dos Sem – Terra, pelo departamento Pedagógico da Secretaria de Educação/ Divisão de Ensino Fundamental, juntamente com o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Rio Grande do Sul. Após ter sido aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, com o nome de *Experiência Pedagógica - Escola Itinerante*, tendo como Escola - Base a Escola Estadual de 1º grau Nova Sociedade, do assentamento Itapuí, no município de Nova Santa Rita, que passou a dar suporte organizativo e institucional à Escola Itinerante, houve então o reconhecimento oficial. (MST, 1998, p.15,16).

Itinerantes foram extintas no ano de 2009, o seu fechamento foi determinado por um acordo do Ministério Público Estadual (MP) com o Governo do Estado. Sob a alegação de que as mesmas não prestavam contas do conteúdo ensinado, além a de que os professores pertenciam ao próprio movimento e que as crianças eram expostas a uma lavagem cerebral ideológica do movimento.

Com a criação do setor de educação do MST em 1987, é que se amplia a luta por direitos além da luta pela terra e reforma agrária. A Educação do Campo teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA em 1997, e o seu nascimento aconteceu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, reafirmada nos eventos que vieram a sucedê-los. O eixo principal do contexto de seu surgimento foi à necessidade de lutas unitárias por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito à educação às populações do campo e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes.

O processo de articulação e lutas algumas conquistas dos trabalhadores camponeses organizados merecem destaque: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); A Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas Universidades e Institutos, pelo País afora e o Decreto n.º 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (MANIFESTO À SOCIEDADE BRASILEIRA, 2012).

Para Caldart (2002, p.26) “Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento “por uma Educação do Campo” é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, a uma educação que seja no e do campo”. Como exemplifica Caldart (2002, p. 26) “No, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do, o povo tem direito a uma

educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Na visão de Fernandes e Molina (2005, p.63):

“Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Neste sentido cabe observar que, existe uma demarcação entre a realidade da cultura e do trabalho na zona rural, os trabalhadores rurais sindicalizados permanecem com o conceito de educação rural, demarcando a realidade da cultura e do trabalho da zona rural e associando-se às experiências históricas de educação rural que criaram, na Europa, a Pedagogia da Alternância. Os trabalhadores camponeses vinculados aos movimentos sociais rompem com o paradigma de educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo apenas como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam pelo acesso e permanência na terra para garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais”.

A definição do tema evidencia haver divergências entre esses sujeitos coletivos que vêm construindo na prática um projeto pedagógico, tendo a Pedagogia da Alternância²⁰ como método (RIBEIRO, 2008). Para Ribeiro (2008, p. 3):

Do mesmo modo que o tema — educação rural/do campo —, a Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo.

²⁰ A pedagogia da alternância segundo Ribeiro (2008) “consiste na articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE” (RIBEIRO, 2008, p. 3).

4.3. A Pedagogia da Alternância: breve histórico

A experiência da alternância nasce na França com a *Maisons Familiales Rurales (MFRs)*, em 1935²¹, com base na alternância entre escola e família, a partir de agricultores camponeses que se sentem insatisfeitos com a educação tradicional proposta para seus filhos que se distanciava do trabalho e da vida do camponês. Neste sentido, para Ribeiro, (2008):

A Pedagogia da Alternância é uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês, (RIBEIRO, 2008).

Deve-se compreender que a França vivia o período do pós-primeira guerra mundial, portanto estava em processo de reconstrução, pois havia sido destruída social e economicamente sendo a agricultura um dos setores mais prejudicados. A realidade agrária era marcada por pequenos agricultores, que viviam em situação de abandono e a educação era voltado para o ensino urbano o que gerava desinteresses para os jovens do meio rural, conforme Silva (2012, p. 35):

Os filhos daqueles agricultores tinham que optar entre continuar os estudos e sair do meio rural para o meio urbano, distanciando-se assim da família, ou permanecer junto à família e na atividade agrícola, interrompendo o processo escolar. As famílias, todavia, necessitavam da presença e do trabalho dos seus filhos e tinham também dificuldades em mantê-los nas cidades, (SILVA, 2012)

Com a falta de motivação dos jovens em relação aos estudos, os agricultores se organizam através dos seus sindicatos e propuseram uma forma educacional que tinha também como objetivo um projeto de desenvolvimento para a região, pois acreditavam que o fortalecimento desta classe passaria pela aquisição de novas tecnologias e mudanças de mentalidades (Mascarelo, 2010).

Surge então como resultado de um longo processo de discussão e reflexão a primeira *Maisons Familiales Rurales (MFRs)*, o que originaria posteriormente o processo que ficou conhecido como a pedagogia da alternância, onde a prática agrícola era realizada nas propriedades rurais sendo complementada por um ensino geral e técnico na escola.

²¹ Em Lot - et- Garone, região Sudoeste da França.

O movimento cristão teve influência na construção deste modelo pedagógico, denominado movimento do *Sillon*, este inspirou o movimento sindical agrícola e sob esses princípios criou-se o movimento da Juventude Agrícola Cristã (JAC), os responsáveis pelo primeiro projeto pedagógico das MFRs eram envolvidos nestas correntes de ideias do catolicismo.

A partir da primeira experiência e dos seus resultados positivos, houve um maior envolvimento dos camponeses com este modelo, assim as famílias passam a se interessar inclusive com a condução do projeto pedagógico, isto acarreta a construção em 1937 de um espaço físico, já que a experiência gerou um aumento no número de interessados. Conforme Silva (2012, p. 38):

O projeto das MFRs repousava sobre a aplicação de um formação por alternância, na qual as famílias eram as responsáveis pedagógica e financeiramente pela condução. A formação dos jovens, nessa dinâmica, compreendia aspectos complementares: a aprendizagem era de início técnica e prática. Os filhos aprendiam com seus pais, ajudando-os de acordo com o ritmo das estações ou calendário agrícola. Todavia, o jovem deveria compreender o que ele fazia e o porquê das coisas. Daí a necessidade de uma formação geral teórica, em que eram inseridos conteúdos de História, Geografia, História Natural Agrícola, Ciências, mas também a preparação para a vida associativa, à qual acrescentava-se uma formação humana e, quando do seu início, a formação cristã oriunda de seus fundadores. Assim, os jovens ficavam uma semana em internato na escola após três semanas na propriedade, (SILVA, 2012).

A partir de 1935 houve uma grande difusão pela França desta experiência, ocorrendo uma ampliação de MFRs pelo país, mas a França se encontrava no contexto da II Guerra Mundial onde havia uma ocupação Alemã, isso desencadeou uma diversidade de princípios adotados pelos Maisons, ou seja, um distanciamento dos objetivos originais. A partir do término da guerra houve uma nova fase do MFRs onde procurou-se uma unificação dos princípios do movimento na criação de uma identidade, ocorrendo então a sua institucionalização. O período de 1945- 1950 há uma reconstrução da pedagogia da alternância, onde os princípios são generalizados, respeitando a cada realidade educativa das Maisons.

Com a consolidação das MFRs na França, no fim dos anos 50 a experiência começa a ser realizada em outras partes do mundo. O Brasil foi o primeiro país da América Latina a fazer uso da experiência em 1968, encontrando-se presentes em dois movimentos para a formação de jovens agricultores, um em Escolas Familiares Agrícolas (EFAs) na década de 60 e outro em Casas Familiares Rurais (CFRs) na

década de 80, e a partir de 2005 ocorre uma articulação em um movimento nacional de Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs).

4.3.1. A pedagogia da alternância como uma renovação?

Entendemos o desenvolvimento da pedagogia da alternância como uma busca por uma adaptação de um sistema educacional defasado e fracassado para fins de uma educação voltada aos interesses do campo, ela é fruto de uma construção social e não de uma opção consciente de um modelo de aprendizagem, mas seria este um modelo para uma renovação da educação?

Foi a partir do Colóquio de Rennes de 1973²², que a pedagogia da alternância irá conquistar instâncias no sistema educacional francês, iniciando assim as experiências de fato, que segundo Gimonet (1984) “permitiu delimitar os objetivos, características e modalidades da alternância” (SILVA, 2012, p. 21). Desta forma, ela se apresentará como uma solução para os problemas socioeducativos. O Colóquio apresentou os seguintes objetivos sobre a expectativa dos educadores em relação à alternância, sendo eles:

Facilitar o amadurecimento dos estudantes e suas capacidades a se orientar; facilitar sua inserção social; reduzir o fosso entre intelectuais e manuais; produzir bons profissionais utilizáveis imediatamente; facilitar os estudos para adultos, permitindo-lhes retornar periodicamente ao trabalho; e tornar os estudos superiores menos teóricos ou menos artificiais, associando-os à utilização pedagógica de uma prática (SILVA, 2012, p. 21).

A década de 80 na França marcou o ressurgimento do conceito de alternância, tendo uma multiplicidade de domínios de aplicação, tornando-se objeto de debates e estudos dos seus efeitos e modalidades, na busca por uma teorização da mesma. Conforme Bachelard, (1994 apud SILVA, 2012, p. 22) “Diante desta rápida ascensão e popularidade, houve grande expectativa de a alternância ser uma solução para os fracassos acumulados pela escola em sua capacidade de motivar os adolescentes e de prepará-los para a vida profissional”. Desta forma, a alternância, favorece a ruptura da inércia, o que é característico do sistema escolar.

²² Colóquio de Rennes, realizado em 1973, por iniciativa da AEERS (Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique), com o tema “Formation Supérieure en Alternance”.

Helena da Silva questiona em seu trabalho se esta efervescência da alternância nos anos 80 fez parte de um entusiasmo efêmero, ou se a mesma representava a busca por um novo tipo de se fazer educação. Apresenta para este debate duas posições, sendo a de “Duffaure (1974), que defende arduamente a alternância como a fonte de renovação educativa e, de outro, a posição de Gimonet (1982), que, cauteloso, considera que ainda estamos distantes desta renovação” (SILVA, 2012, p. 23). A autora defende existir um consenso entre estes autores de que este florescimento tenha gerado uma confusão de definições, provocando uma diversidade de modalidades da alternância.

4.3.2. A pedagogia da alternância e seus modelos

Frente as diversidades da metodologia da pedagogia da alternância há uma busca pela classificação da alternância a partir de diferentes elementos, iremos aqui compartilhar algumas das definições de Girod de l’Ain (1974), Bourgeon (1979), Malglaive (1979), Gimonet (1983) que apresentam certas semelhanças.

O pioneiro foi Girod de l’Ain (1974) apresentou dois modelos de alternância, sendo eles a alternância externa e alternância interna, o primeiro refere-se “ na relação escola-empresa, a anterioridade da atividade profissional para continuação dos estudos”, já a interna, “consiste na realização de atividades profissionais ao longo do período de estudos e não mais o trabalho como pré-requisito para a formação” (SILVA, 2012, p. 24). Este modelo vem em decorrência da abertura das universidades, na década de 70, aos adultos com experiência de trabalho, esta experiência profissional passa a ser associada à reflexão sobre a vivência profissional, e este movimento de vai e vem entre a prática e a reflexão teórica constitui um dos fundamentos da alternância (SILVA, 2012).

Já Malglaive (1979) definiu três tipos de alternância, compartilhada também pela visão Gimonet (1983), sendo elas a falsa alternância, a alternância aproximativa e a alternância real. A falsa alternância “consiste em deixar lacunas nos cursos de formação e não estabelecer nenhuma relação explícita entre formação e atividades práticas” (SILVA, 2012, p. 25), para Gimonet (2007, p. 120) a falsa alternância “coloca períodos em empresa no curso de formação, ou faz com que se sucedam

tempos de trabalho prático e tempos de estudo, sem nenhuma ligação manifesta entre si”.

Correspondendo a falsa alternância apresenta por Malglaive (1979), Bourgeon (1979), apresenta a alternância justapositiva, que “caracteriza-se pela sucessão temporal de períodos consagrados a atividade diferentes em locais diferentes: trabalho e estudo” (SILVA, 2012, p. 26), porém estes momentos não apresentam relação entre eles, não há vinculação entre o trabalho e o estudo.

A alternância aproximativa seria “um modelo mais elaborado, envolvendo certo nível de organização didática na vinculação dos dois momentos da formação em um conjunto coerente”, ela “dispõem de instrumentos conceptuais e metodológicos para a observação do vivido” (SILVA, 2012, p. 25). Para Silva (2012, p. 25):

Apesar de esse tipo de alternância revelar determinada disposição em organizar a formação num movimento de vai-e-vem entre a atividade prática e a formação teórica, cabe ao alternante apenas a condição de observador no meio sócio-profissional. Formado para observar o funcionamento da realidade – observação esta que é a base de sua formação teórica- o alternante não dispõe de meios para agir sobre esta mesma realidade.

Conforme Gimonet (2007, p. 120) a alternância aproximativa “trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudo que de uma verdadeira interação entre os dois. Além disso, os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter meios de agir sobre a mesma”. Bourgeon (1979) classifica a alternância aproximativa como alternância associativa, em que há uma “vinculação entre a formação profissional e a formação geral, a partir de mecanismos legais definidores da natureza dessas relações entre as duas formações diferentes” (BOURGEON 1979 apud SILVA, 2012, p. 27).

Finalmente a alternância real que “consiste em uma efetiva implicação, envolvimento do alternante em tarefas de atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas” (SILVA, 2012, p. 26). Gimonet (2007, p. 120) defende que:

Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio.

Para Borgeon (1979) esta corresponderia a alternância copulativa, sendo esta “a existência de uma compenetração, uma vinculação efetiva dos meios de vida socioprofissional e escolar, em uma unidade de tempo formativo” (SILVA, 2012, p. 27). É caracterizada por Gimonet (1979) como:

Uma forte interação entre dois momentos de atividades em todos os níveis do campo educativo. Nesse processo, o estudante é envolvido em uma tarefa de produção, de forma a ligar a ação e a reflexão sobre o porque e o como. Os conteúdos dos dois momentos encontram-se em permanente reflexão, completando-se e enriquecendo-se mutuamente (SILVA, 2012, p. 27).

4.4. A pedagogia da alternância no contexto brasileiro

As experiências no Brasil iniciaram na década de 60, no Estado de Espírito Santo, decorrente da crise socioeconômica que se encontravam os agricultores do país a partir da “erradicação energética das lavouras de café que dizimou a cafeicultura em todo o Estado” (SILVA, 2012, p. 49). Os problemas sociais, principalmente aqueles relacionados a escolas rurais chamou a atenção do padre Humberto Pietrogrande do norte da Itália, que veio realizar um trabalho pastoral e social em Espírito Santo, e através da similaridade da situação de exclusão social dos agricultores da França, organiza uma das primeiras experiências de alternância no Brasil, que a exemplo da experiência Italiana foi denominada Escolas Família Agrícola (EFAs). Para a criação desta houve grande contato e troca com a Itália, inclusive a vinda de educador, economista e sociólogo, e também a ida de jovens para Itália para capacitação. Conforme Mascarelo (2010. P. 08):

As primeiras EFAs tinham como objetivo, oferecer cursos rápidos para complementar a formação recebida pela escola formal e/ou para aqueles agricultores que estavam fora da escola, mas queriam aprimorar seus conhecimentos, para lidar na produção agrícola e pecuária. Portanto, enquadrava-se nas experiências informais, livres de autorização legal de órgãos competentes da educação. Os cursos duravam dois anos, cuja metodologia seguia no ritmo de alternância de uma semana na escola e duas semanas na família. Os alternantes eram filhos de agricultores rurais, fora da faixa etária escolar.

A primeira experiência foi realizada em 1968 em Anchieta no Espírito Santo, mas foi a partir de 1973 a 1987 que a mesma expandiu para outros Estados,

surgindo assim a necessidade de articulação e homogeneização das experiências. Assim, é criada a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), com o objetivo coordenar as atividades e defender os interesses das entidades vinculadas, assim como assessorar a implantação de novas iniciativas no país (SILVA, 2000)²³.

Desvinculadas do movimento das EFAs, ocorre durante os anos 80 às experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs), esta vinculada ao movimento internacional das MFRs, foi originada a partir de uma viagem à França para conhecer as MFRs de técnicos brasileiros vinculados ao Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação. Isto resultou na vinda de um assessor técnico da França para divulgar a experiência no Brasil, sendo implantadas no nordeste brasileiro devido aos primeiros contatos terem sido realizadas com pessoas com vínculo a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). A primeira experiência foi no Estado de Alagoas em 1981, no município de Arapiraca, e em 1984 no Estado de Pernambuco no município de Riacho das Almas (MINUSSI, 2003).

Cabe ressaltarmos também a criação da Associação Regional das Casas Familiares do Sul do Brasil (ARACAFAR/Sul) em 1991, com o objetivo de “difundir e padronizar a proposta de formação de jovens através da pedagogia da alternância, organizar o funcionamento das CFRs e realizar cursos de formação para monitores e responsáveis pelas associações envolvidas” (MINUSSI, 2003, p. 23). A esta associação cabe também a realização de convênios com outras associações e instituições públicas ou privadas, foi assim que obteve convênio com o governo Francês e ONGs Europeias o que possibilitou o desenvolvimento das Casas de Familiares Rurais brasileiras.

Para Silva (2012) a trajetória das Casas Familiares Rurais no Brasil- CFR pode ser caracterizada por quatro momentos: 1º onde se realizam os primeiros ensaios de organização das casas no nordeste; 2º que seria a ocorrência da migração destes projetos ao sul do Brasil; 3º momento referente à expansão das

²³O sistema de alternância das EFAs se caracteriza por, nos cursos de ensino fundamental, uma semana da EFA e uma semana na propriedade, segue como critérios jovens de idade mínima de quatorze anos de ambos os sexos, já no ensino médio o jovem passa quinze dias na EFA e quinze na propriedade (MINUSSI, 2003).

CFRs para outras regiões do Paraná e da região sul do Brasil²⁴; 4º a fase final de expansão das casas para vários estados brasileiros.

4.4.1. A pedagogia da alternância na proposta pedagógica do MST

A organização dos trabalhadores rurais sem terra em prol de melhores condições de vida para os sujeitos do campo, desde a organização dos acampamentos e assentamentos, as caminhadas, os congressos dos Sem Terra, remetem ao apoio da Igreja. Segundo Ribeiro (2008);

Estes seguiam as orientações do Concílio Vaticano II — efetuado sob o Pontificado do Papa João XXIII, no período de outubro de 1962 a dezembro de 1965 (Löwy, 1991) —, e dos documentos produzidos pelas Conferências do Episcopado Latino-Americano (CELAM), realizadas em Medellín, na Colômbia, em 1968, e em Puebla, no México, em 1979, quando a Igreja escolheu "dar voz aos que não têm voz" e fez a "opção preferencial pelos pobres". Eram inspirados também na Teologia da Libertação, movimento cristão que tomou este nome a partir da obra Teologia da Libertação — Perspectivas, do teólogo peruano Gustavo Gutiérrez (LÖWY, 1991).

No Brasil, a Teologia da Libertação se difundiu e houve o engajamento de numero expressivo de sacerdotes e religiosos, resultando na criação, em 1975, da CPT (Centro de pastoral da terra). Esta, em seguida, assumiu um caráter ecumênico, envolvendo bispos católicos e pastores evangélicos, e lançou, entre outros documentos, Igreja e problemas da terra em 1980, (RIBEIRO, 2008).

O apoio da igreja ao MST, em um primeiro momento foi de extrema importância. Para Ribeiro (2008), "sem o apoio das igrejas engajadas na CPT e de sindicatos filiados à CUT, os trabalhadores sem-terra teriam enormes dificuldades para sobreviver". No entanto, para Ribeiro (2008), o apoio pode ter sido gerador de conflitos, [...] fazendo aflorar a necessidade de o MST definir-se com autonomia em relação às igrejas, aos sindicatos e aos partidos políticos.

²⁴ Segundo Ribeiro (2008). Em 1987, é criada uma CFR no Paraná, no município de Barracão e, em 1991, no município de Quilombo, Santa Catarina. No Rio Grande do Sul são criadas as CFRs de Frederico Westphalen, Santo Antônio das Missões, Alpestre, Ijuí, Torres e, no dia 3 de Outubro de 2005, foi implantada uma CFR em Três Passos. Na época, estava prevista a organização de uma Casa em Vacaria e outra em Santa Rosa (VIER, 2005). É na região Sul, portanto, que se consolida o movimento das CFRs, que são coordenadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-Sul).

As estratégias políticas adotadas por diferentes organizações tiveram implicações diretas na formação educacional e na luta pela "ocupação da escola" fazendo com que outros atores entrem em cena. Neste sentido para Ribeiro (2008);

É neste cenário é que se insere a criação da FUNDEP, com seu Departamento de Educação Rural (DER), em Braga/RS, no ano de 1989, e atualmente funcionando em Ronda Alta/RS. Mais tarde, em 1995, devido a um conflito de práticas/concepções entre militantes do DER que coordenavam as experiências pedagógicas, ocorre a divisão e a criação de um novo Coletivo. Esse Coletivo de Educação do Campo desenvolveu ações que resultaram na fundação do ITERRA, em Veranópolis/RS, e é responsável pela coordenação das ações pedagógicas desse Instituto (ITERRA, 2002, n. 1). A FUNDEP e o ITERRA oferecem cursos de Ensino Médio e Superior aos movimentos sociais populares organizados na Via Campesina-Brasil, porém, na primeira, a liderança é exercida pelo MPA e, no segundo, pelo MST.

Observa-se que apesar do FUNDEP e o ITERRA adotarem o método da Pedagogia da Alternância na formação de seus estudantes, encaminhados pelos movimentos sociais populares vinculados à Via Campesina-Brasil e ao Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), para Ribeiro (2008);

A leitura da produção que decorre dessas experiências mostram contradições que ora apontam para a confirmação da Pedagogia da Alternância, ora apontam para a sua superação por uma pedagogia inspirada nas reflexões e experiências históricas de relação entre trabalho produtivo e ensino. Essas contradições desvelam processos de construção de uma pedagogia original associada a um projeto de sociedade.

No Método Pedagógico do ITERRA, a Alternância aparece como parte da Engenharia Social e se concretiza em dois períodos: o Tempo Escola na sede (parte teórica), e o Tempo Comunidade, na comunidade ou no coletivo de origem do (a) educando(a), articulando assim a alternância de tempos e espaços entre trabalho e educação (ITERRA, 2004, n. 9). Neste sentido, para Ribeiro (2008), é possível perceber na proposta ITERRA, uma dimensão própria, diferenciada da Pedagogia da Alternância que se faz nas CFRs e nas EFAs que sem descuidar da formação escolar, dirigem seu foco para o trabalho agrícola, enquanto que as EFAs, sem abrir mão do trabalho agrícola, estão mais direcionadas à escolarização formal, (RIBEIRO,2008).

4.4.2. Método pedagógico utilizado pelo Instituto de Educação Josué de Castro, escola pertencente ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA)

Pretendemos descrever alguns elementos do método pedagógico utilizado pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC)²⁵, uma escola construída e organizada pelo MST, localizada em Veranópolis –RS, que pertence ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Caracterizada como a única escola da América Latina mantida por movimentos sociais, sua organicidade e seu funcionamento é inspirada na organização dos acampamentos e assentamentos, a partir de vários setores que os compõem (ANDREATTA, 2005).

O método pedagógico é pelo Instituto entendido como “o jeito de colocar em movimento a formação humana desde as condições objetivas que encontramos em cada momento, curso, turma ou grupo de educandos, e as definições pedagógicas que estão neste projeto” (Método Pedagógico IEJC, 2003, p.10). Cabe salientar que este método não é fechado, nem dado como pronto e correto, ele está em contínua gestação através do questionamento e participação de todos que dele participam.

O método pedagógico é baseado em matrizes pedagógicas, sendo a primeira delas a *Educação Popular*, esta é baseada em Paulo Freire, onde a educação assume um compromisso de classe e baseia a sua metodologia na alternância entre teoria e prática, trabalhando em prol da construção de um Projeto Popular de sociedade. A segunda matriz é a *formação Político Ideológica* (baseadas em Makarenko; Plekhanov e Marx), é entendida como a formação política do trabalhador para o socialismo. Fundamentado nos mesmos autores, outra matriz é definida como *Trabalho/ Economia*, onde o trabalho é compreendido como específico do ser humano, por ele constrói os sujeitos sociais e culturas²⁶. A *Coletividade* também aponta sua relevância, pois proporciona condições múltiplas de interação, e possibilidades de inter-relações, pois se entende que “sozinhos nós não

²⁵O Instituto é uma Escola do MST, com vários cursos, e seus educandos são por ele selecionados. Também está aberta a educandos de organizações aliadas e a articulação Via Campesina. Para o planejamento das atividades de formação da CPP e dos estagiários do 10º EIV- SM, os coordenadores utilizaram o método pedagógico do IEJC como referência para organização do EIV, tornando assim necessário descrevê-lo pra compreendermos a construção do estágio.

²⁶ O trabalho educativo exige um tempo ou um espaço destinado à reflexão sobre o que é realizado (o que se faz, como, porque).

aprendemos a ser gente: não nos humanizamos” (Método Pedagógico IEJC, 2003, p.10).

Além destas existe a matriz da *Capacitação* que aposta no exercício prático, onde se aprende fazendo, e assim se constrói competências para aprender e intervir na realidade. E por fim, a matriz da *Pedagogia do Movimento*, que compreende o Movimento Social Popular (MSP) como espaço de formação de sujeitos sociais, e como princípio educativo, “de que sujeitos sociais se formam e aprendem na dinâmica da luta social organizada e de que ela é a base material deste processo educativo (na ação ele transforma e se transforma)” (Método Pedagógico IEJC, 2003, p.10).

O método se reproduz a partir de alguns elementos ou aspectos que são por definidos como: *Engenharia Social ou montagem do processo pedagógico; Arquitetura Social ou estratégia de inserção, organização e de funcionamento da coletividade do Instituto; Ambiente Educativo ou “cenários” de aprendizagem; Estudo: Ênfase na concepção de mundo, na aprendizagem e na capacitação*²⁷; *Movimento ou o processo em andamento e a leitura / interpretação do mesmo; Acompanhamento ou “ninguém se educa sozinho”; Personalidade: formação do caráter e Oficina Organizacional de Capacitação ou intencionalidade do processo (OFOC).*

- *Engenharia Social ou montagem do processo pedagógico*

O primeiro deles, a **Engenharia Social**, é definida como a combinação de elementos básicos que irão configurar o processo pedagógico assumido pelo Instituto. Dentre os elementos que compõem a Engenharia Social esta a Alternância, os Tempos Educativos, o elemento do Trabalho, a Gestão democrática e a pesquisa²⁸.

O elemento da *Alternância*, fundamental para a realização deste método, é caracterizado pelo processo educativo ser baseado no regime ou sistema da

²⁷ Este elemento do método visa concretizar alguns dos princípios pedagógicos da educação do MST.

²⁸ No elemento da *Pesquisa* do método é levado em conta a importância da pesquisa e que esta seja socialmente útil ao movimento, a pesquisa é também definida pelo Instituto como a elaboração de um trabalho pelos estudantes no final do curso.

alternância. Onde o aluno passa um período na escola, sendo este caracterizado como o Tempo Escola (TE)²⁹ e um período na comunidade. O tempo comunidade (TC) é a continuidade do processo de formação onde se mantêm “o enraizamento com a comunidade ou coletivo de origem (trabalho na roça) e de participação no Movimento que o enviou (na organicidade e na luta)” (Método Pedagógico IEJC, 2003, p.12).

Outro elemento é o *Tempo Educativo*, onde se subdivide o dia em “tempos controlados cronologicamente o que cria um impacto cultural gerado pelo exercício de controles de unidades de tempo cobrados pela interação social (o atraso de um atrapalha a vida dos outros)” (Método Pedagógico IEJC, 2003, p.13).

Entende-se a escola não apenas como local de estudo e sim local de formação humana, é desta forma que várias dimensões de vida devem ter lugar neste espaço, e serem trabalhadas pedagogicamente, por isso existem outros tempos para além do tempo aula. Além disso, os tempos educativos visam à organização e auto- organização dos educandos e do espaço, sendo este um exercício de aprender a organizar o tempo pessoal e coletivo a fim de alcançar o que se deseja³⁰.

No *elemento do Trabalho*, há um vínculo com o trabalho socialmente útil, onde todos trabalham em um processo planejado em que há um tempo destinado a cada um para a realização desta atividade, há a exigência de trabalho para todos, pois há a compreensão de que o trabalho transforma o local e os sujeitos, e assim nos humanizamos. O elemento do Trabalho é visto como um valor. É importante também o jeito de trabalhar, pois se busca superar o individualismo, na tentativa de tornar o trabalho o mais socialmente dividido.

Outro elemento em destaque é a *Gestão Democrática*, isso exige a participação de todos no processo educativo, dos educadores e dos educandos, incluindo assim a convivência diária. Entende-se que só a discussão sobre a democracia não faz com que tenhamos consciência da sua importância, é necessário vivenciar espaços de participação democrática e assim educar-se para uma democracia social. Esta gestão democrática é baseada em acordos com os

²⁹ No IEJC este tempo é acontece principalmente no Instituto, é um período de formação mais voltado a teoria, acontecendo também atividades de campo promovidas pela escola.

³⁰ Existe uma variedade de tempos educativos que podem ser trabalhados, a escolha dos mesmos depende dos objetivos que cada espaço necessite.

participantes, sendo estes acordos as normas ou regras, que podem ser expressas em um documento ou regimento, mas deve ser fruto de decisões coletivas e podem ser mudadas quando deixam de responder as necessidades do conjunto.

-Arquitetura Social ou estratégia de inserção, organização e de funcionamento da coletividade do Instituto

A **Arquitetura Social**, é definida como o modo de inserção, organização e funcionamento da escola. São destacados como seus elementos a Lógica³¹, a estrutura orgânica³², a organicidade, inserção dos educandos e educadores³³, a coletividade. Destacamos destes elementos a organicidade e a coletividade.

A *organicidade* é a relação entre cada uma das partes com o todo, onde não se deve perder a noção do conjunto, em que as tarefas podem ser diferentes, mas que cada um detém a mesma importância para o funcionamento do todo.

A *coletividade* se propõe a educação das pessoas através da inserção no coletivo, sendo entendido com o instrumento de contato com a personalidade. Para que seja uma coletividade deve haver alguns pontos que devem ser levados em conta como: ter objetivos comuns, ter ações comuns, buscar uma movimentação comum (interligação entre as responsabilidades), fazer prevalecer os interesses sociais aos interesses individuais, compreender que estar em grupo não é sinônimo de coletivo, o que o torna é a busca pela solidariedade de classe.

- Ambiente Educativo ou “cenários” de aprendizagem

Em relação ao **Ambiente educativo**, se caracteriza pela concretização do movimento pedagógico, esta é a principal tarefa dos educadores, que para tornar o ambiente educativo devemos:

³¹ A lógica se baseia na necessidade do MST passar de um movimento de massa para uma organização de massa. Como uma escola, o Instituto deve ser um espelho ao movimento se tornar uma organização de fato.

³² Toma-se como base a estrutura orgânica do MST, adaptando para uma escola o seu jeito de funcionamento e princípios organizativos.

³³ Tanto os educandos como os educadores devem inserir-se e se sentir como co-participantes de todo o processo pedagógico.

Ser capaz de se antecipar e provocar relações e situações de aprendizado; influir e tornar cada tempo o mais educativo possível, refletindo e recriando seus conteúdos e didáticas; construir circunstâncias objetivas que alterem a existência social de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, e que criem novas necessidades de aprendizado e de posicionamento pessoal e coletivo, sempre em vista de fazer acontecer a formação humana pretendida e, em nosso caso, de pôr em movimento a pedagogia do Movimento (Método Pedagógico IEJC, 2003, p.29).

Este ambiente é preparado intencionalmente, é apresentado um cenário para além da organização do espaço físico, e são apresentadas situações desejadas para que ocorra a aprendizagem. Dentro deste elemento apresentam-se alguns princípios como o *orientativo*³⁴, o *jeito de funcionamento*³⁵, tempos educativos, situações de aprendizagem³⁶, espaços pedagógicos³⁷, e por fim o cotidiano. Este último envolve a vida das pessoas, fazendo parte todas as atividades através dos quais o ser humano reproduz a si mesmo para assim reproduzir a sociedade. Assim, o cotidiano é caracterizado “pela tensão entre o que é de fato importante manter como prática autônoma dos integrantes, e o que é próprio das necessidades e decisões coletivas da coletividade. O cotidiano é passível de transformações, não está acabado, e nem se apresenta de forma neutra” (Método Pedagógico IEJC, 2003, p.37). O ambiente educativo, presa por um cotidiano agradável, onde todos possam se sentir em um lar em que se estuda e trabalha.

- *Movimento ou o processo em andamento e a leitura / interpretação do mesmo*

Neste elemento o movimento é compreendido como um princípio educativo, sendo este um processo em andamento, dinâmico e histórico. Entre os aspectos deste movimento destacamos o aspecto da Tensão, que se caracteriza pelo fato de todo o processo histórico ser determinado pela presença de tensões inerentes ao processo e das pessoas que participam deste, e o aspecto do Domínio da Dialética que conforme o documento do método pedagógico IEJC (2003, p. 48):

³⁴ Baseia-se na importância de um cenário ou de alguém que possa estimular o educando através de desafios que possam ser superados.

³⁵ Baseia-se em alguns desafios como a inserção das pessoas nessa realidade, garantir a apropriação dos participantes deste processo, garantir a continuidade do processo de trabalho e o engajamento no processo de luta.

³⁶ O Instituto deve definir as situações de aprendizado que periodicamente serão desenvolvidas.

³⁷ Espaços físicos que serão trabalhados com intencionalidades pedagógicas.

O materialismo dialético (princípio) e histórico (aplicação) ou a dialética materialista histórica é uma concepção de mundo e, portanto, da história (de seu processo), o que implica em uma **postura**, é um **método** de interpretação da realidade: perceber onde e como precisamos agir para que a nossa ação seja mais eficaz e é uma **práxis**.

Podem ser destacadas algumas leis da dialética que regem o movimento da sociedade e também do Instituto. A lei do movimento, pois não existe nada eterno, fixo ou absoluto, mas tudo esta em perpétua transformação e é sujeito ao fluxo da história. E a lei da contradição, elas são inerentes ao processo, movem a realidade, são frutos de interesses diferentes ou distintos, são fenômenos que podem destruir e transformar.

- Personalidade: formação do caráter

A formação da personalidade dos indivíduos é uma das principais tarefas da educação, da autoeducação e da escolarização. Conforme o documento do método pedagógico IEJC (2003, p. 71):

A personalidade se forma, conforme a nossa **concepção de ser humano**, em um ser social (só existe em relação com os outros e o mundo), concreto (é Pedro, Maria ...), situado (em determinado lugar e em determinado tempo), histórico (está em continua transformação e percebe esta transformação em si mesmo, na sociedade e no conjunto da natureza).

Defende-se que o ser humano precisa aprender a ser “ser humano”, o desafio colocado pelo método é perceber e trabalhar a subjetividade de cada indivíduo, compreendendo que esta também é fruto da cultura, isto exige dos educadores o acompanhamento e a percepção do que esta acontecendo a cada educando, assim como sensibilização humana e pedagógica. O método aposta na formação do caráter a partir da convivência, da coletividade, no comportamento, na criação de hábitos necessários, na vivência de valores, na emoção³⁸ e no cultivo da mística. Conforme o documento do Método Pedagógico IEJC (2003, p. 79) a mística³⁹ é expressa:

³⁸ Procura-se preparar para enfrentar fortes emoções através de filmes, de livros, do teatro, o jogo, entre outros.

³⁹ Baseiam-se nas Místicas realizadas pelo MST.

Através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos do MST, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória das lutas e de grandes lutadores e lutadoras da humanidade, vira celebração e visa envolver todos os presentes em um mesmo movimento, a vivenciar um mesmos sentimento, a se sentir membros de uma identidade coletiva de lutadores e lutadoras do povo que vai além deles mesmos e vai além do MST.

As místicas podem se expressar em diferentes momentos, mas ela acontece de forma mais forte em momentos especiais e em datas significativas do MST.

4.5. Considerações do capítulo

A pedagogia da alternância surge a partir da não aceitação do modelo pedagógico imposto a um grupo de moradores rurais, isto faz com que se desenvolva uma proposta de pedagogia específica para estes grupos, a sua manutenção decorre muito do fato de que o seu projeto educativo era correspondente aos anseios das famílias envolvidas, favorecendo desta forma o desenvolvimento local. Ela não surge de uma base teórica, mas de um mundo real, que traduziu os seus anseios em instrumentos pedagógicos. Este modelo apresentou resultados tão satisfatórios que ocorreu a sua expansão para outras regiões, e assim, sua adaptação ocasionando outras modalidades e tipologias da pedagogia da alternância, o uso de alguns dos seus princípios ou fundamentos educativos.

Muito se questiona se esta pedagogia surge como um método para disfarçar as dificuldades do sistema educativo, e também de inserção profissional e social, ou se a mesma pode ser a emergência de um novo sistema (GIMONET, 1998). Para Gimonet (2007) a alternância faz com que a pedagogia deixe de ser plana e passe a ser uma pedagogia no espaço e no tempo, com isso ela não pode ser reduzida a relações binárias, pois a realidade se apresenta como bem mais complexa, com uma diversidade de atores envolvidos, onde o jovem não é mais um aluno, “mas já um ator num determinado contexto de vida e num território” (GIMONET, 2007, p. 19).

Esta infinidade de elementos que colocam esta pedagogia em um processo bem mais complexo do que apenas a alternância entre a teoria e a prática, do tempo escola e do tempo comunidade, é o tempo de vida que é compartilhado com outros,

desde a partilha das refeições, dos trabalhos, das atividades socioculturais, ou seja, um tempo “que permite aos adolescentes, as vezes em descaminho, de encontrar algum porto seguro, algum lugar para desabafar, algum espaço de escuta e diálogo, algumas referências para o presente e o futuro” (GIMONET, 2007, p. 156).

A adaptação destas experiências para outras realidades, mesmo que crie com isso outras tipologias e que estas não sejam consideradas a alternância real, não faz com que estas outras experiências sejam menos importantes desde que respondam aos seus objetivos individuais. O que importa é transpor os pilares educativos tradicionais, para uma educação emancipadora, que seja um instrumento e consolidação da hegemonia das classes populares. As reflexões em torno desta pedagogia evidenciam a necessidade de outros olhares para a educação simplista e reducionista, o desafio conforme Silva (2012, p. 183) é:

Romper com esta visão reducionista do ato de ensinar como uma relação dual, para passar a considera-lo uma relação mais complexa, na qual o saber não pode ser reduzido a objeto pré-fabricado, herdado do passado, que deve ser transmitido. Enquanto relação complexa, o conhecimento torna-se uma dinâmica cultural que exige sua reconstrução permanente, em função do passado, mas, sobretudo, inscrito no presente e tendo como perspectiva o futuro.

É desta forma que devemos rever esta educação reducionista que nos acompanha nos dias atuais, pois teremos um outro mundo amanhã, rodeada de novas pessoas com outros sonhos e expectativas, e assim cabe nos questionarmos, com a educação que hoje nos é apresentada, quem serão estes homens e mulheres de amanhã? Para Gimonet (2007, p. 157):

Estamos indo, se já não o é, para um mundo global, com complexidade crescente que demandará espíritos abertos, em movimento, capazes de leituras plurais e distanciadas, de abordagens amplas e sistêmicas e não somente providos de saberes acadêmicos. Tratar-se-á de ser equipado para levar em consideração e compreender, na medida do possível, os componentes da vida humana, da vida do mundo, para enfrentar as incertezas e as complexidades, para resistir aos redemoinhos de um mundo em movimento, para formar-se através das novas tecnologias da informação e da comunicação, para ter vontade e as capacidades de empreender, de criar e para viver a formação permanente ao longo de toda a vida.

Devemos levar em conta os aspectos do mundo, os saberes populares, tão esquecidos e negados pelo saber científico. Percebemos a pedagogia da alternância como a busca da aproximação dos acadêmicos entre estes mundos, entre o mundo

dos saberes populares e o mundo dos saberes científicos, que dificilmente dialogam na pedagogia tradicional.

É na busca por uma nova racionalidade na Universidade, que encontramos neste espaço experiências que fazem uso do método da pedagogia da alternância, ela vem questionar a formação dos profissionais, e hoje percebemos alguns princípios desta pedagogia em espaços como da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) através de cursos e projetos, como o Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo- Residência Agrária; o VER-SUS, Vivências e Estágios na realidade do Sistema Único de Saúde; e o Estágio Interdisciplinar de Vivência em assentamento de reforma agrária, dedicado a estudantes da graduação, que surge como uma ação alternativa capaz de contribuir com uma formação profissional mais crítica em relação à realidade social, através de encontros entre mundos diferenciados como Universidade e assentamentos de reforma agrária.

5. O ESTÁGIO ITERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA

Neste capítulo caracterizamos as origens dos EIVs no país, suas particularidades e princípios, tendo como foco os EIVs de Santa Maria- RS, seus avanços e mudanças, e, a descrição do o 10º EIV- SM.

5.1. Caminhos da pesquisa

Para a realização da pesquisa utilizamos de uma abordagem qualitativa, em que não se pressupõem uma concepção de ciência com base na neutralidade, objetividade, generalização, experimentação. Este tipo de pesquisa tem como objetivo interpretar os processos, os movimentos, as relações. Neste sentido, não se trata de uma pesquisa pronta e acabada, mas que coloca possibilidades de construir caminhos e refletir sobre esta construção.

Em um primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de conhecer os autores e as contribuições teóricas destes para dar suporte teórico ao tema da pesquisa.

Em um segundo momento, para fins de elaborar a caracterização do histórico do objeto de pesquisa, foram consultados vários documentos a nível Nacional que relatavam os EIVs em diferentes épocas. Compreende-se conforme Deslauriers, Kérisit (2008, p. 135):

Dado que uma pesquisa qualitativa requer um contato direto com o fenômeno pesquisado, seu objeto se constrói não apenas a partir de um corpus, por vezes restrito, de relatórios de pesquisas cujos resultados são verificados e confirmados, mas também a partir de um conjunto de textos que tecem como uma teia de ressonância em torno do objeto (DESLAURIERS, KÉRISIT, 2008).

No quadro 01, abaixo, apresentamos os documentos consultados para a caracterização do histórico do objeto da pesquisa.

DOCUMENTOS DO EIV NO BRASIL		
DOCUMENTO	DATA DE PUBLICAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Seminário dos Estágios de Vivência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	1990	Seminário realizado pela FEAB na UFSC que objetivou um resgate dos EIV no Brasil e a experiência da UFSC, com a participação de gestores e idealizadores do estágio.
ANAIS do Primeiro Encontro de Integração da UFSM na Reforma Agrária.	24 e 25 de junho de 1999	Os anais do primeiro encontro na UFSM que apresentam uma sistematização dos trabalhos apresentados.
Projeto Temático, Metodológico e Financeiro do Estágio Interdisciplinar de Vivência em Comunidades Campesinas.	Dezembro de 2004	Projeto elaborado pelos estudantes da UFSM que pertenciam ao NARA, para fins da realização do EIV de SM no ano de 2005. Este projeto fez parte do PNF.
Cartilha dos Estágios Interdisciplinar de Vivência.	Junho de 2005	Cartilha elaborada pelos estudantes da FEAB da gestão de 2004/2005, que apresenta aspectos históricos do surgimento dos EIV, os princípios, metodologia, resultados obtidos. Este cartilha foi utilizada pelos estagiários no EIV SM de 2005.
Projeto Temático e Financeiro do Estágio Interdisciplinar de Vivência em Assentamentos de Reforma Agrária, Santa Maria.	25 de janeiro de 2007	Projeto elaborado pelos estudantes para a realização do EIV de SM no ano de 2007. (Documento Incompleto)

Quadro 01- Relação de documentos consultados e observação quanto ao seu conteúdo para compor o histórico do EIV

A caracterização foi complementada com dados oriundos de entrevistas semiestruturadas com os participantes da Comissão Político Pedagógica (CCP), que são os estudantes responsáveis pela organização do EIV, estas entrevistas aconteceram em diferentes momentos de realização do EIV⁴⁰ em SM. Utilizou-se de entrevistas do tipo qualitativas, necessárias “porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais” (POUPART, 2008, p. 216). Segundo Poupert (2008), os entrevistados são vistos como, “informante-chave, capaz precisamente de “informar” não só sobre as suas próprias práticas e as suas próprias maneiras de pensar, mas também- na medida em que ele é considerado como “representativo” de seu grupo [...] sobre seus diferentes meios de pertencimento” (POUPART, 2008, p. 222).

⁴⁰Nesta pesquisa optou-se pela não identificação dos entrevistados, sendo realizadas entrevistas com participantes da CPP no ano de 1998, participante da CPP no ano de 2004 e participante da CPP do ano de 2011. Para identificação dos mesmos foi utilizado o texto Participante/1998, Participante/2004 e Participante/2011.

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e contínuo do pesquisador com o objeto e o ambiente pesquisado, enfatizando o campo não apenas como reservatórios de dados, mas também como uma fonte de novas questões.

O pesquisador qualitativo não vai a campo somente para encontrar respostas para suas perguntas; mas também para descobrir questões, surpreendentes sob alguns aspectos, mas, geralmente, mais pertinentes e mais adequadas do que aquelas que ele se colocava no início (DESLAURIERS, KÉRISIT, 2008, p. 148).

Dentre as diferentes formas de pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso. Conforme Gil (1996), o estudo de caso se caracteriza pelo estudo aprofundado e exaustivo de um ou mais objetivos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

Cabe ressaltar que o interesse por este caso surgiu da participação da pesquisadora como estagiária no 8º EIV de Santa Maria no ano de 2011. A partir deste envolvimento pessoal e a fim de realizar a pesquisa de Mestrado no Programa de Pós graduação em Extensão Rural da UFSM , no ano de 2012 e 2013 a pesquisadora se insere na construção e na realização do 10º EIV de Santa Maria, RS, com o objetivo de observar e participar das atividades.

Para uma maior aproximação com os participantes e com o objeto da pesquisa, se optou pela observação participante, esta técnica conforme Minayo (1996, p. 59) se realiza “através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais e dos eventos em seu próprio contexto”. Esta técnica permite observar e obter uma variedade de situações e fenômenos.

Paralelamente à utilização da técnica de observação participante destacamos o uso do diário de campo, que conforme Minayo (1996, p. 63):

É um instrumento silencioso ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

A observação participante foi uma estratégia utilizada durante toda a pesquisa. Neste sentido, podemos dividir a pesquisa em três momentos, sendo o primeiro a aproximação da pesquisadora com a CPP do 10º EIV para a realização

do estudo, assim como sua participação nas reuniões, com início no segundo semestre de 2012, o cronograma dos encontros pode ser vistas no Apêndice A.

A pesquisadora recorreu também da observação participantes durante o período do EIV, sendo este um segundo momento da pesquisa, onde ocorreu a aproximação com os estagiários e o acompanhamento do EIV.

Para a realização das entrevistas a aproximação com os estagiários foi possível nos momentos de integração, e durante as refeições. Nesta etapa da pesquisa pode ser destacada a coleta de dados para fins do registro do EIV. Para além do diário de campo, adotamos de técnicas como anotação simultânea da comunicação, o uso de gravações, fotografias e filmagens dos espaços. Segundo Minayo (1996, p. 63) “Esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado”.

Nesta fase, também foram realizadas as entrevistas qualitativas semiestruturadas, de caráter exploratório, baseadas em roteiro com itens referentes aos objetivos da pesquisa. Para Deslauriers, Kérisit (2008):

Uma pesquisa qualitativa de caráter exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações. Ela também pode servir para determinar os impasses e os bloqueios, capazes de entravar um projeto de pesquisa em grande escala. Uma pesquisa descritiva colocará a questão dos mecanismos e dos atores (...); por meio da precisão dos detalhes, ela fornecerá informações contextuais que poderão servir de base para pesquisas explicativas mais desenvolvidas. (DESLAURIERS, KÉRISIT, 2008, p. 130)

As entrevistas qualitativas semiestruturadas foram realizadas com estagiários, integrantes da CPP, e com palestrantes do 10º EIV. As entrevistas com integrantes da CPP, e com palestrantes do estágio, tiveram como objetivo compreender o objeto de pesquisa, o andamento do estágio, não sendo utilizadas na análise. Conforme demonstrado no Quadro 02, abaixo.

Cabe salientar, que em um primeiro momento se teve como objetivo filmar o depoimento dos estagiários para que posteriormente houvesse este material disponível para a realização de um documentário, mas no decorrer das filmagens se percebeu que a maioria dos estudantes não se sentia a vontade de fazer a entrevista desta forma, e as filmagens requeriam um tempo maior de preparação.

Relação dos entrevistados			
Datas	Entrevistados		Total
	Estagiários	CPP	
14/03/2013	4	3	7
15/03/2013	11	1	12
16/03/2013	3	-	3
Total	18	4	22

Quadro 02: Relação dos estagiários entrevistados

A realização das entrevistas após o quarto dia de estágio se fez necessário para que os estudantes pudessem relatar como se sentiam em relação ao método utilizado no EIV, sendo percebidas diferenças nas entrevistas de um dia para o outro, conforme o que havia sendo exposto e vivenciado durante o estágio.

Na etapa de Avaliação e Conclusão do estágio, buscou-se realizar entrevistas com os mesmos sujeitos da primeira fase, a fim de perceber sua opinião nas duas etapas do estágio, sendo realizadas 10 entrevistas com os estagiários entrevistados na primeira fase, 2 entrevistas com estagiários não entrevistados na primeira fase, e 1 com a integrante da CPP.

O terceiro momento da pesquisa correspondeu a análise dos dados das entrevistas realizadas, todos os dados obtidos no trabalho foram mapeados através da transcrição das gravações, releitura do material coletado, organização dos relatos e dos dados registrados no diário de campo. A partir destes dados foi realizada uma análise quantitativa e qualitativa.

5.2. Do contexto histórico brasileiro à origem dos Estágios Interdisciplinares de Vivência

Conforme descrito no “Projeto Temático e Financeiro. Estágio Interdisciplinar de Vivência em Assentamentos de Reforma Agrária. Santa Maria, de 2007”⁴¹, o atual modelo econômico não proporciona um desenvolvimento capaz de inserir a maioria da sociedade, fazendo com que estas sejam excluídas do processo produtivo. A manutenção deste modelo pode ser observada com as transformações na agricultura, a partir da modernização do campo, que se alicerçou em políticas de crédito nacional, através de financiamentos concebidos mediante a aceitação de procedimentos técnicos, repassados aos agricultores via assistência técnica, fornecida principalmente pela Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) e suas subsidiárias. Desta forma, apresentaram um verdadeiro pacote tecnológico que incluía o uso de fertilizantes químicos, agrotóxicos, máquinas agrícolas e sementes melhoradas geneticamente.

A partir desta modernização o Brasil tornou-se um grande exportador. Houve um incentivo cada vez maior para um aumento de produção e a adoção de pacotes tecnológicos, através de políticas públicas para a agricultura. Isto teve como consequência o êxodo rural, gerando aumento da concentração fundiária, o crescimento das cidades, com o aumento das favelas e o surgimento de movimentos sociais organizados.

Assim, com o aumento dos conflitos no campo, surge o MST, que passa a conduzir o debate em torno da questão agrária como uma alternativa aos problemas sociais do país. Para Sauer (2003, pg. 36) “A reforma agrária e a formação dos assentamentos rurais constituem instrumentos estratégicos para o fortalecimento, a expansão e a consolidação do modelo familiar de agricultura”. Com a implementação dos assentamentos, tem se observado mudanças no espaço rural que evidenciam construções de novos arranjos, sociais e produtivos, decorrentes de avanços tecnológicos na agricultura, das demandas do mercado urbano industrial, no que diz

⁴¹Projeto elaborado pelos estudantes para a realização do EIV de SM no ano de 2007 (Documento Incompleto).

respeito á produção de alimentos e matéria primas agrícolas e, também, da pressão sempre crescente da sociedade organizada que, por meio de suas reivindicações, materializam nesse espaço, suas lutas (SAUER, 2003). Desta forma, amplia-se a o debate sobre a agricultura familiar e as alternativas de desenvolvimento rural, gerando renda e emprego para famílias que antes viviam em condições de miséria.

Entretanto, este cenário tem se configurado em uma série de dificuldades, onde as demandas são um desafio não somente para aquelas instituições ligadas diretamente aos assentamentos, mas também a diversos setores da sociedade, como as Universidades. É dentro deste contexto das Universidades, que os estudantes de Agronomia do Brasil, organizados através da Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), sentem a necessidade e entender o modelo de desenvolvimento agropecuário que estava implantado no país, buscando analisar as suas consequências através da aproximação da realidade, no conhecimento das demandas, assim como das necessidades dos trabalhadores e produtores familiares rurais situados em condição marginal e a busca por melhorar a qualidade de ensino do curso de Agronomia⁴².

É no entendimento das consequências deste modelo, também conhecido como a modernização conservadora⁴³, que os estudantes aderem à luta dos movimentos sociais e começam a trazer estas discussões para dentro da academia através de Encontros, Congressos⁴⁴. Nesta busca por um novo perfil de estudantes e de uma agricultura alternativa, surgem algumas experiências com grupos de atuação em comunidades rurais. É a partir de 85 com a forte atuação do MST nas ocupações de terras, que algumas instituições de ensino passam a trabalhar próximas a esse movimento, e as Escolas de Agronomia do Sul do Brasil passaram a realizar estágios, pesquisas e trabalhos de extensão com esses grupos. Como

⁴² Informações do Projeto metodológico, temático, financeiro do Estágio Interdisciplinar de Vivência em Comunidades Campesinas. Dezembro de 2004. FEAB.

⁴³ Conforme Graziano da Silva (1982) o que acontece no campo brasileiro é uma “modernização conservadora”, é uma modernização que privilegia apenas algumas culturas e regiões e alguns tipos específicos de unidades produtivas, as médias e grandes propriedades, nunca ocorreu uma transformação dinâmica, autossustentada e sim uma induzida através de altos custos que só se sustenta através do amparo do Estado.

⁴⁴ Pode ser colocado como um marco destas discussões o Congresso Brasileiro de Agronomia (CEBEAU) que se deu em 1979 em Curitiba, onde os profissionais e estudantes traçaram críticas ao modelo e delinearam um novo modelo de agricultura alternativa, buscando discutir os currículos universitários e traçar um novo perfil do profissional de Agronomia.

exemplo destes trabalhos temos, o Projeto Universidade na Roça da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a criação do Grupo de Apoio ao Movimento Sem Terra (GAMST) em Santa Maria- RS, Núcleo de Orientação para a Atuação Rural (NOAR) no Rio de Janeiro, Grupo de Estudos em Agricultura Ecológica (GEAE) Curitiba- PR. Estas são algumas de tantas outras experiências que eram apresentadas e discutidas nos Encontros Nacionais realizados pelos estudantes.

A partir das discussões destes grupos e das deliberações do Congresso Nacional dos Estudantes da Agronomia (CONEA) de Piracicaba- SP, em 1989 na escola de Dourados- MS, foi realizado um Estágio de Vivência junto ao MST. A segunda edição do Estágio de Vivência aconteceu em Santa Catarina envolvendo estudante de Agronomia de 12 Universidades. Conforme Da Ros, o surgimento dos Estágios de Vivência veio em decorrência da influência de três fatores sendo eles, a existência de uma forte crítica ao modelo de formação profissional, o impulso a partir da retomada das ocupações no final dos anos 70 e início dos anos 80 e a necessidade de um novo perfil profissional para trabalhar com o público dos assentamentos de reforma agrária sendo que este a partir a contribuição da afinidade político ideológica entre a FEAB, as Executivas de Cursos e o MST⁴⁵.

5.2.1. Consolidação e expansão dos Estágios Interdisciplinar de Vivência no país

Conforme Da Ros (2004), existiram três fases principais do desenvolvimento dos Estágios de Vivência no Brasil, sendo a primeira fase de 1989 a 1990, onde os estágios apresentavam um caráter disciplinar, seus participantes eram somente os estudantes de Agronomia, “era um experiência localizada, oriunda da iniciativa de grupos de estudantes de Agronomia que possuíam algum tipo de relação com o recém criado MST” (DA ROS, 2004, p. 5).

A segunda fase pode ser compreendida de 1991 a 1996, foi quando ocorreu a sua expansão para outras regiões do país, conforme a fala de um dos entrevistados pela autora do trabalho para compor o histórico dos EIVs no Brasil, “o que nós tivemos no início da década de 90 a 92, foi o Estágio de Vivência sendo realizado no estado de Santa Catarina, Paraná e a continuidade do estágio de vivência sendo

⁴⁵ Conforme Da Ros (2004, p. 3) “o fato da maioria dos EIV terem sido realizados em assentamentos rurais, não excluiu a possibilidade de algumas escolas terem realizado o mesmo, junto a outros públicos, como as comunidades de agricultores familiares, pescadores e indígenas”.

realizado no estado do Mato Grosso”, (participante/2004). É nesta fase que passa a ser incorporado o princípio da interdisciplinaridade, possibilitando que houvessem estagiários de outros cursos para além da Agronomia, que conforme participante/2004:

A partir deste momento passou a fazer parte à questão da interdisciplinaridade, levar para o estágio de vivência, tanto na participação como na organização estudantes de outros cursos, não só das ciências agrárias, porque se teve a interpretação de que a reforma agrária não se faz somente com profissionais das ciências agrárias, também é feita, conduzida e tem a participação e necessidade de envolver outras formações base como, por exemplo, Pedagogia, História, Medicina, Geografia, outras formações.

Com a inserção de outras áreas de formação no estágio, este passa a se chamar Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV). Conforme o participante/2004, “é nesse cenário que se soma a discussão do EV, outras executivas, como a executiva dos estudantes de Engenharia Florestal, de Veterinária e também os DCE das Universidades”⁴⁶.

A terceira fase pode ser caracterizada de 1996 até os dias atuais, compreende na massificação⁴⁷ dos EIV pelo país. Este é um momento de intensificação das ocupações de terras pelo país, um período de grande visibilidade do MST e do debate da reforma agrária⁴⁸. Com esta visibilidade a FEAB inicia um debate de fundar núcleos de apoios à luta pela reforma agrária, com o propósito de “reunir os estudantes que haviam participado dos EIV, a fim de manter certa continuidade nas discussões, expandindo-a na Universidade e na sociedade e, ao mesmo tempo, servir de reforço no apoio das ações políticas do MST” (DA ROS,

⁴⁶ O primeiro EV com caráter interdisciplinar ocorreu no Estado do Paraná, em 1991, sendo promovido pelo DCE da UFPR. Posteriormente foram realizados, outros estágios, a saber: em 1992 o NTP/MS-FEAB realizou um EVI em Santa Catarina, contando com a participação de 39 estudantes de 11 cursos diferentes; em 1993 realizou-se um EIV em Maringá no estado do Paraná, com a participação de 20 estudantes de nove cursos; ainda em 1993 seria realizado pelo Centro Acadêmico e pelo Núcleo de Trabalho Permanente de Juventude e Cultura (NTP/JC) um EIV, na cidade de Areia no estado da Paraíba; em 1995, o EIV foi realizado pela Coordenação Regional III da FEAB no estado do Espírito Santo, pela UEM em Maringá/PR e pela Coordenação Regional VII da FEAB em Botucatu/SP; em 1996, novas escolas realizaram o EIV, entre elas estavam a UFPEL em Pelotas/RS e a UFV em Viçosa/MG. (DA ROS, 2004, p. 6).

⁴⁷ Esta massificação, conforme Da Ros (2004), trouxe algumas preocupações como a perda do caráter original dos EIV, pelo aumento do número de participantes e pelo envolvimento de Universidades que não possuíam um entendimento político em relação aos movimentos sociais.

⁴⁸ Foi neste período que ocorreram dois grandes massacres com o movimento, em 1995, o de Corumbiara em Rondônia, e em Eldorado dos Carajás no Pará.

2004, p. 7). Estes núcleos passam a cumprir tarefas além do EIV, como organizar seminários sobre a temática, mostra de fotos sobre a luta na terra, apoio às marchas e caminhadas do MST.

É neste período que é realizado o primeiro estágio em assentamentos de reforma agrária realizado no Rio Grande do Sul da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em 1996 e também o I Estágio Profissional. Os Estágios Profissionais foram uma proposta de continuidade do EIV com o acompanhamento, daqueles que foram estagiários, das equipes de assistência Técnica do projeto LUMIAR (Programa de Assistência Técnica voltada para assentamentos de Reforma Agrária em 1997). Conforme o participante/2004, o estágio profissional acontecia durante o penúltimo e último semestre do curso de graduação dos estudantes, mas não apresentaram muitas versões, porém tornou-se uma experiência fundamental para que fosse realizado a nível nacional, junto com executivas dos cursos de veterinária e agronomia, o Plano Nacional de Formação (PNF).

O PNF foi elaborado no ano de 2003 pela a Executiva Nacional de Veterinária (ENEV) em conjunto com a FEAB, onde foi encaminhado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) um plano que visou promover seminários de formação política, seminários sobre a reforma agrária e a elaboração dos EIV no Brasil, a partir de então os estágios passaram a ter o apoio financeiro e institucional de um órgão do Governo Federal.

A partir de 2000 foram realizados mais de 30 EIVs em nível de Brasil, o participante/2004 afirma que os estágios:

Sem dúvida alguma envolveu Universidades que tinham como tradição uma formação muito centrada no tecnicismo, muito centrada nas questões macro da sociedade e não discutia as questões do campo, não discutiam a questão da reforma agrária, os EIV promoveram nos estudantes um despertar para voltar na Universidade e questionar a formação profissional, para incluir na formação profissional estas questões que eles vivenciaram a campo, os problemas sociais, produtivos, ambientais que encontraram.

Devido a esta expansão podem ser percebidas algumas mudanças nas elaborações dos EIV, como a sua institucionalização em algumas Universidades. No ano de 2013 foram aprovados aproximadamente em mais de dez Universidades do país projetos de EIVs no Programa de Extensão Universitária (ProExt).

Cabe salientar, que para além do trabalho de Da Ross (2004), atualmente surgem alguns questionamentos quanto a possibilidade de uma quarta fase em

relação aos EIV no Brasil, esta correspondente aos anos pós- governo Lula, há um momento de reflexão em relação ao Plano Nacional de Formação (PNF), onde se questiona qual o papel do EIV neste período, e se este foi um espaço mais de mobilização do que necessariamente de formação. Há a interpretação de que ocorreu uma perda em relação a formação para a questão agrária. Isto se dá pelos contextos sociais em que os estágios aconteceram, pois os primeiros estágios tiveram como objetivo formar profissionais para trabalhar com a questão agrária, como atualmente existem outras formas de especializar-se nesta área, começa a questionar os objetivos atuais do estágio⁴⁹.

5.2.2. As características e os princípios dos Estágios Interdisciplinares de Vivência

Caracterizado como uma experiência singular e alternativa à formação convencional oferecida pelas Universidades, o EIV apresenta como especificidade a sua organização a partir de iniciativas estudantis e ser articulados com o Movimentos Sociais do Campo (MSC), com a colaboração de Professores Universitários, Órgãos Governamentais e Entidades Sindicais, ONG's, Associações (Da Ros, 2004).

Dentre os princípios que regem a organização estão a *interdisciplinariedade*, que possibilita a participação voluntária de vários cursos e assim “rompe com a visão fragmentada do conhecimento e a excessiva especialização, as quais impedem que haja uma compreensão da realidade de forma abrangente e holística (DA ROS, 2004, p. 3). Outro princípio é a *não intervenção*, sendo esta considerada uma das mais polêmicas pela sua possibilidade de realização, pois compreende a não interferência em determinadas realidades já que se tratam de estágios de vivência e não de assistência técnica. A vivência pressupõe o convívio do estudante com a realidade social dos agricultores e propicia “o conhecimento dos seus modos de vida, das suas expectativas e dos problemas existentes na agricultura e, de tal modo que esse contato possa oferecer elementos para a reflexão e problematização da sua formação profissional” (DA ROS, 2004, p. 4).

⁴⁹ Este debate foi realizado pelos organizadores do 10º EIV durante as reuniões de elaboração do estágio.

Quanto aos objetivos, o EIV propõe viabilizar a participação de estudantes de diversos cursos e a partir desta experiência de compreender melhor a realidade social e das discussões coletivas, formar grupos de estudo e projetos de desenvolvimento⁵⁰ (DA ROSS, 2004).

As principais justificativas para a realização dos estágios se apresentam pela deficiência da formação profissional oferecida pela Universidade e sua inadequação as reais demandas da sociedade, também pelo fato da formação acadêmica ser distanciada da realidade, outra questão seria do conhecimento produzido nas universidades ser segmentado, originando uma visão segmentada e reducionista do mundo, e por fim pela existência de uma rigorosa divisão entre o exercício das funções intelectuais e instrumentais (DA ROS, 2004).

Em relação a metodologia, são apresentadas de forma geral três fases, sendo elas; a de preparação, a de vivência, e de avaliação e conclusão. A utilização das fases e dos objetivos pertencentes a cada uma permanecem praticamente sem alterações, as mudanças de uma experiência para a outra estão nas temáticas abordada nos espaços, e no tempo de duração de cada fase, ficando a caráter da organização do estágio defini-las.

A fase de preparação é entendida como o momento de formação dos estagiários, tem como objetivo “munir o estagiário de um conjunto de conhecimentos para compreender melhor a realidade com a qual entrará em contato, de forma que a relação entre o estagiário e a comunidade ocorra da melhor maneira possível” (DA ROS, 2004, p. 5). Já a fase da vivência, é considera o momento mais importante do estágio, pois é onde o estudante terá o contato com a realidade, incorporando novos conhecimentos através da percepção da dinâmica social. Por último a fase de *conclusão e avaliação*, apresenta como objetivo a socialização das experiências dos estagiários, é o momento reflexão e sistematização das experiências de forma individual e coletiva, conforme Da Ros (2004, p. 5):

⁵⁰ Outro objetivo, presente nas primeiras edições do EIV era a formação de “monitores”, para a expansão do estágio ao nível regional e nacional, cujo sucesso pode ser constatado pela “massificação” dos EIV pelo país, em diversas estados e não necessariamente com o público de agricultores assentados. (DA ROS, 2004, p. 4).

Nessa fase, torna-se possível fazer uma discussão mais amadurecida e mais aprofundada sobre os temas propostos na fase da preparação, pois já não se trata mais de discutir os problemas de forma abstrata, mas sim de forma concreta, pois a experiência individual e coletiva permite uma análise mais lúcida sobre as lacunas deixadas pela formação profissional oferecida pela Universidade.

5.3. Os Estágios Interdisciplinares de Vivência de Santa Maria: A origem do primeiro EIV- SM

O primeiro EIV de Santa Maria⁵¹ surgiu a partir da mobilização de grupo de estudantes de Agronomia da UFSM, que tomaram conhecimento a partir do EIV realizado em Botucatu- SP, a partir da sua divulgação no Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Ciências Agrárias (CIBICA), em 1995.

Ao retornar para a Universidade, este mesmo grupo de estudantes se organiza e ganha às eleições do Diretório Acadêmico de Agronomia (DAON), com a Gestão Despertar. Durante este período a UFPel organizou o EIV- RS convidando os estudantes da UFSM para participar, sendo deliberados pelo DAON três estudantes para a participação neste estágio em janeiro de 96. Conforme o participante/1998:

Fizemos o Estágio de Vivência e voltamos para cá com outra cabeça, a gente disse, o estágio de vivência é uma experiência interessante para a formação, para qualificação dos quadros. Nós estávamos no DA naquele ano de 96, e começamos a pensar em fazer aqui. Vamos fazer uma experiência aqui em Santa Maria para nós. E ai, começamos a articular, como nós estávamos com o diretório na mão, começamos a participar dos espaços das atividades da FEAB, da regional, as plenárias nacionais.

Foi no Congresso Nacional dos Estudantes de Agronomia (CONEA) que os estudantes de Santa Maria RS, debateram e amadureceram a ideia de realizar um estágio em SM. Segundo o participante/1998. “Lá a gente discutiu, e foi amadurecendo a ideia de fazer um estágio de vivência, e ai começamos a nos aproximar também do MST da região, que já tinha vários assentamentos na região”.

⁵¹A fim de construir a caracterização sobre os Estágios de Santa Maria, foram realizadas entrevistas com participantes da CPP em diferentes edições. Constatou-se não haver consenso em relação à memória das datas em que ocorreram os estágios, sendo a descrição desta primeira experiência relatada pelo participante/1998. Já para o participante/ 2004 o primeiro estágio de SM ocorreu na década de 2000, e o estágio de 1998 teve outro caráter que não o de vivência.

Em 1996, o CIBICA foi realizado na UFSM, com a participação de estudantes de diversos cursos da Universidade, o que favoreceu para a organização do EIV de SM que conseguiu divulgar os EIV do Brasil para uma diversidade de cursos, favorecendo também a interdisciplinaridade⁵² já no primeiro EIV SM.

Foi em 1998 que ocorreu a primeira experiência em Santa Maria-RS, partindo dos diretórios acadêmicos da UFSM em conjuntura com a Cooperativa Central dos Assentamentos do RS (COCEARGS). A fim de arrecadar fundos para tornar viável o estágio foram elaborados alguns projetos, segundo o participante/1998, os projetos na Universidade eram registrados no Gabinete de Projetos (GAP), e os recursos financeiros vinham do apoio do Centro de Ciências Rurais (CCR), recursos do próprio MST, do DCE e a realização de pedágios no arco da UFSM pelos estudantes para arrecadação de dinheiro.

O primeiro EIV de Santa Maria foi realizado entre o dia 31 de janeiro a 19 de fevereiro, contou com a participação de 34 estagiários, sendo 28 da UFSM, 03 da UFG, 02 da UFPel e 01 da Universidade de Córdoba (Argentina). Contando com uma diversidade de cursos, Agronomia, Veterinária, Engenharia Florestal, Pedagogia, Educação Física, História, Geografia, Comunicação Social e Colégio Agrícola.

O estágio foi composto por três fases, sendo elas a Preparação, a Vivência e a Avaliação. A Preparação considerado o período de formação dos estagiários, espaço de esclarecimento de dúvidas e fornecimento de informações para a preparação dos estudantes para a fase de vivência. Foi realizada no período de 3 dias, na sede do assentamento de Alvorada em Júlio de Castilhos, sendo debatidos temas como: O histórico da organização do MST e a luta pela terra; Esclarecimentos sobre a proposta metodológica do estágio; Modelo de desenvolvimento e a formação profissional; Educação popular X Educação formal e a importância da interdisciplinaridade.

Após o período de preparação, os alunos foram encaminhados aos assentamentos do RS, sendo distribuídos: 07 estagiários na região de Santana do Livramento, 10 estagiários na regional de Sarandi, 10 estagiários na regional de Jóia e 07 na regional de Júlio de Castilho. O período de Vivência correspondeu a um

⁵² Outro fator que favoreceu a interdisciplinaridade foi que muitos dos estudantes que compunham do DAON eram moradores da Casa do Estudante de SM, tendo assim relações com estudantes de outros cursos, possibilitando maior articulação entre os estudantes para a realização do EIV de Santa Maria.

período de 15 dias, este foi o período em que os estagiários puderam permanecer com as famílias assentadas, em um contato direto, vivenciando o cotidiano e participando das atividades e da dinâmica do MST. Por fim a fase de Avaliação, que ocorreu em um período de 2 dias, onde foram socializada as experiências individuais, sendo realizado discussões em grupos com alguns assentados em que foram colocadas as principais dificuldades encontradas nos assentamentos.

Como resultado desta experiência ocorreu a fundação do Núcleo Universitário de Apoio a Reforma Agrária – Terra e Liberdade (NARA)⁵³, com o objetivo de desenvolver trabalhos e assim ampliar o debate sobre a questão agrária na Universidade, mantendo uma relação orgânica com o MST e as demais entidades preocupadas na solução do problema agrário brasileiro⁵⁴. Conforme o participante/1998, o nome do grupo foi “muito influenciado pelo filme da Revolução Espanhola, “Terra, Liberdade”, inclusive nós tínhamos assistido ele no EIV, que conta um pouco da história da reforma agrária na Espanha, e ai, motivado por isso a gente colocou o nome Terra e Liberdade.” (participante/1998). A sede do Núcleo era localizada na Casa do Estudante onde os seus fundadores residiam, conforme participante/1998 “o NARA foi naquele momento o grande embrião do que hoje tem aqui na Universidade (...) naquela época nós não sabíamos que o negócio ia pegar tanto corpo aqui dentro, como a criação anos mais tarde do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo - Residência Agrária na UFSM”.

A partir das articulações deste Núcleo foi realizado no ano de 1999 o “Primeiro Encontro de Integração da Universidade Federal de Santa Maria na Reforma Agrária”, um evento que contou com painéis de debate com os temas: A Reforma Agrária Hoje e a Universidade; As Políticas Públicas de Reforma Agrária e a Apresentação de Experiências de Trabalhos em Assentamentos. Conforme o participante/1998 “nós achávamos que teria muitos trabalhos, mas não teve, tinha poucos trabalhos na área de reforma agrária”. Este encontro tinha em um primeiro

⁵³ Este Núcleo seguiu atuando fortemente na UFSM na década de 2000, durante este período do NARA passa a discutir suas ações e se reestrutura agregando outros seguimentos inclusive a mudança de nomenclatura, passando a ser chamada de Núcleo de Apoio a Reforma Agrária e Urbana (NARUA).

⁵⁴ Anais do Primeiro Encontro de Integração da Universidade Federal de Santa Maria na Reforma Agrária, 24 e 25 de junho de 1999.

momento a intenção de elaborar um livro com os trabalhos apresentados, mas foi constatado que na UFSM este debate era incipiente.

5.3.1. Avanços na realização dos EIVs de Santa Maria- RS e as mudanças de percepções quanto a seus objetivos

A partir do primeiro estágio de 1998, não se tem um registro histórico cronológico das experiências desenvolvidas, devido a esta não ser uma preocupação das equipes organizadoras, além de que, alguns estágios foram realizados em conjunto com a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), confundindo-se as datas em que foram realizados, o EIV- RS e o EIV - SM.

Os EIVs de Santa Maria foram realizados em anos alternados de 1998 à 2007. No ano de 2004, foi organizado o EIV no município de Jóia- RS com a participação de estudantes da UFPEL, o EIV seguinte, só foi realizado em 2007, com o retorno de alguns dos organizadores do estágio da Coordenação Nacional da FEAB (Gestão 2004/2005).

A partir de 2007, houve uma estagnação da experiência do EIV na UFSM. Os anos que se seguiram, foram conforme o participante/2004, um período com pouca força política para a organização dos EIVs -SM, onde os participantes do Movimento estudantil (ME), estavam centrados em outras áreas acadêmicas e a área das Rurais na UFSM estava enfraquecida na sua participação no ME. Outra questão que se apresenta nesta fase é a perda da gestão do DCE, mostrando assim a forte relação desta entidade com a realização dos EIVs.

Os EIVs voltaram a acontecer no ano de 2011, a partir da inserção de um grupo de estudantes de graduação, participantes do DCE, como Monitores do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo Residência Agrária⁵⁵ da UFSM, neste sentido volta-se a discutir a temática da reforma agrária na UFSM. Desta forma, com a participação ativa do DCE neste debate, houve um fortalecimento dos EIVs na UFSM, e estes passam a acontecer

⁵⁵ O curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo da UFSM-RA, iniciou suas atividades em agosto do ano de 2009 e foi resultante de um convênio estabelecido entre o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e UFSM. O objetivo do Curso foi proporcionar uma formação interdisciplinar de profissionais capacitados para extensão e pesquisa em áreas de reforma agrária e desenvolvimento de atividades de Assistência Técnica e Extensão Rural com enfoque agroecológico. Em 2013 o curso iniciou a sua segunda turma, (Garcia, 2007).

ano a ano, sendo que a partir de 2013, passou a fazer parte do Programa de Extensão Universitária (ProExt)⁵⁶.

Desde os primeiros anos de realização, algumas questões permearam o debate na construção dos EIVs - SM. Dentre estes debates, esta a institucionalização dos EIVs. Conforme relatado pelo participante/2004, eram duas questões que se apresentavam, a primeira se dá com a preocupação de que no momento no qual ele passasse a ser vinculado a grade curricular, perderia o sentido político do EIV, ou seja, deixaria de ter como principal finalidade a formação de quadros para o ME. Para o participante/2004:

Esse sempre foi um dos objetivos do estágio, levar o pessoal a campo, o pessoal ter o contato com a realidade do campo e ao retornar para dentro da Universidade acabar questionando a formação profissional, engajando-se dentro de uma estrutura estudantil.

O segundo ponto, trata-se do fato de o EIV deixar de ser feito em áreas reformadas ou em assentamentos rurais. Quer dizer, quando este passasse a ser institucionalizado, o ME perderia força na organização e ele passaria a ser feito dentro dos estágios obrigatórios dos cursos, o que é um risco que se apresenta atualmente (participante/2004).

Atualmente, o debate de institucionalização se dá em relação as verbas para a realização do EIV pelo governo através do ProExt, para os organizadores do 10º EIV, esta atual situação exige uma avaliação de como estes recursos estão sendo aproveitados nos EIVs pelo Brasil, pois há a reflexão de que as exigências institucionais do programa podem dificultar a operacionalidade dos estágios⁵⁷.

Outra questão, que permeia o debate dos organizadores, desde o surgimento do estágio em SM, é para quem o ME deve formar os estudantes através da participação no EIV. O posicionamento dos estudantes de SM frente a este questionamento, faz com que o EIV de SM assuma um caráter diferenciado de outros EIVs do Brasil, modificando a sua estrutura metodológica conforme os anos. Conforme o participante/2004 da CPP:

⁵⁶ Sobre o ProExt abordaremos com maior detalhes no decorrer do trabalho.

⁵⁷ Há o questionamento de que a partir da inserção no ProExt o EIV esta sob coordenação de professores, podendo assumir um caráter maior de pesquisa e não de vivência.

O debate do EIV estava muito mais focado nas estratégias de formação políticas de frente de massas do MST e não do setor de educação. Quando nós fomos para a FEAB (2004/ 2005), nós compramos este debate. Havia uma grande divergência com outros Estados que realizavam o EIV, porque nós colocávamos que o ME tinha uma dinâmica diferente, os espaços históricos do ME eram diferentes dos espaços que nós vínhamos construindo nos EIVs. E na nossa avaliação a eficiência dos espaços de vivência de formação política, seriam maiores, se nós passássemos a adotar uma metodologia do ME e não do MST.

Este debate foi muito influenciado na época pela formação política da UNE, a questão que se apresentava era se o EIV deveria formar pessoas para atuar nas frentes de massa e nos acampamentos e assentamentos do MST ou formar quadros políticos para atuar no ME. Para o participante/2004 da CPP, o EIV não tinha como princípio fazer qualquer tipo de intervenção no assentamento, nem durante e nem depois, a perspectiva que se apresentava, era a de que o estudante voltasse para a Universidade e trouxesse a crítica que vivenciou nos assentamentos para dentro da formação profissional.

Segundo o participante/2004, este debate gerou um rompimento, que configurou a diferença do estágio Estadual (RS) com os estágios que continuaram sendo feitos em SM. Em uma ideia de que este estágio Estadual estava muito mais vinculado a esta perspectiva das frentes de massa do MST do que a perspectiva que se construía em SM, o que acaba influenciando diretamente na metodologia de construção dos EIVs.

Na visão do participante/2004, conforme os anos, mudanças podem ser observadas em relação à metodologia propostas nos EIV de SM. Uma das mudanças identificadas é a do público dos estágios, onde as Ciências Agrárias passam a ter menos influência, muito por conta da mudança da percepção do EIV. Este deveria ser mais interdisciplinar, mais aberto, não tão focado nas agrárias e com o objetivo de formar quadros para atuar no ME e não para intervir para dentro da lógica da Reforma Agrária, pois se tinha o entendimento de que isto poderia ser realizado posteriormente. Conforme o participante/2004 da CPP:

O EIV realizado em 2011 foi a marca, onde os estágios passaram a não ter mais em sua maioria estudantes das áreas das agrárias. Eu acho que tem uma lógica legal essa abertura principalmente que o desenvolvimento do campo não depende mais apenas da formação profissional e da intervenção técnica das agrárias, ou seja, ela passa a visualizar a influência do debate da multifuncionalidade e da pluriatividade no campo, e as outras áreas como fundamentais. Agora eu vejo como um problema o fato desta diminuição no espaço no debate da formação curricular dos cursos das agrárias, acho que empobreceu a pressão para que os cursos das agrárias formassem profissionais com uma perspectiva diferenciada. Acho que teve um ganho na perspectiva de outros cursos, mas uma perda na perspectiva da Agronomia.

Já em relação aos conteúdos e as temáticas, segundo o participante/2011 da CPP, “os estágios mais atuais o foco muda bastante, é incluído muito forte o debate da Universidade, uma série de outros espaços além da questão agrária”. Os integrantes do MST são quadros que vem para apresentar a região, mas os quadros de formação política não são mais do movimento, antes os quadros de formação política participavam do movimento inclusive participavam da CPP, não só como figura por estar ali presente, mas ajudando a organizar, participando das decisões estratégicas do EIV (participante/2004).

Conforme o participante/2004 percebe-se que isso vai mudando ao longo do tempo, hoje você não tem mais nenhuma figura do MST fazendo o espaço, pois se tem o entendimento de que quem tem que fazer o espaço é quem dialoga diretamente com a realidade do ME. Quem constrói o debate da conjuntura dentro da Universidade e não para fora dela.

Outro debate que se apresenta é sobre as relações culturais no EIV, que eram realizadas pelo MST, principalmente o debate da Mística, uma atividade oriunda deste movimento. O EIV-SM busca uma perspectiva diferente em relação a estas atividades, que é organizar conforme a dinâmica dos estudantes e não mais do camponês. Conforme o participante/2004:

A mística era na ordem do camponês, e nós praticamos um debate dentro do ME que não deveria ter mais mística, depois que passava a mística, de entrar com as bandeiras do movimento, você percebia que não tinha uma bandeira do ME, não tinha uma figura da Universidade, esse era o questionamento.

Para o participante/2004, o EIV-SM “tem muito desta diferenciação comparada a outras realidades, que é compreender mais a realidade estudantil, compreender a dinâmica estudantil e trazer para dentro do EIV a pauta do ME”. Em

relação às mudanças, o participante aponta que: diminuiu o tempo de vivência, preparação e avaliação⁵⁸, mudou a grade, os espaços são muito mais tranquilos comparados ao que era na época⁵⁹, mudou a forma de organização dos grupos, embora tenha ainda muita perspectiva de grupo⁶⁰.

Para o participante/2004, os EIVs – SM são hoje uma revisão daquilo que já havia sendo feito antes, a sua estrutura e a sua organizacidae é a mesma dos tempos passados, mas em uma perspectiva mais voltada para o ME, que se aproxima da pedagogia da alternância e passa a dialogar, mas ainda muito pouco com o método pedagógico do ITERRA. “Há uma aproximação desta política pedagógica por conta desta alteração que aconteceu ao longo do tempo, que não era mais na formação de quadros para o MST, mas sim em uma perspectiva mais educacional, mas a estrutura que se mantêm ainda é a mesma” (participante/2004).

⁵⁸ Conforme o participante/1998, os primeiros EIV do Brasil tiveram um período de 30 dias destinado para a vivência, este período foi sendo modificado, inclusive na primeira experiência em SM, sendo reduzido para 15 dias por haver a compreensão de que a experiência tornava-se repetitiva e cansativa para os estudantes e assentados. Em relação aos períodos de avaliação e conclusão, nos primeiros EIV estes eram de 2 a 3 dias muito devido aos recursos, uma vez que mais dias tornava a realização do EIV inviável.

⁵⁹ Eram espaços mais densos, onde os estudantes acordavam as 5h da manhã e só eram liberados às 24h, não havia um tempo para o ócio (participante/2004).

⁶⁰ Antes a divisão dos estudantes por grupos no EIV ganhava o nome de *Brigadas*. Brigadas era como eram chamadas as frentes de massa do MST, e existia um pensamento de que as Brigadas deveriam organizar todo o EIV sem muita dependência externa. Atualmente o ME chama esta divisão de Tribos (participante/2004).

5.4. 10º EIV de Santa Maria - RS: O projeto Estágio Interdisciplinar de Vivência em Áreas de Agricultura Familiar e Assentamentos de Reforma Agrária

Este espaço tem como objetivo descrever a experiência do 10º EIV de Santa Maria que aconteceu do dia 11 á 28 de março de 2013, realizado no assentamento de Santa Rosa em Tupanciretã- RS. As informações referentes a esta experiência partiu da participação da pesquisadora durante a elaboração e execução do projeto, das anotações do diário de campo e na sistematização apresentada no relatório final do estágio.

Para descrevermos o 10º EIV- SM, torna-se necessário apresentarmos o Projeto de *Estágio Interdisciplinar de Vivência em áreas de Agricultura Familiar e Assentamentos de Reforma Agrária dentro do Programa de Extensão Universitário (ProExt)*⁶¹, aprovado no edital de 2012. Este projeto, foi elaborado por estudantes do ME, que se disponibilizaram para a organização do estágio junto a professores do Programa de Pós- Graduação de Extensão Rural da UFSM. Esta aprovação fez com que o 10º EIV de SM tivesse a característica específica de ser um projeto institucionalizado na UFSM, se diferenciando, portanto, dos EIVs anteriores de SM, possibilitando os recursos para sua execução.

⁶¹ O ProExt, tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Criado em 2003, o programa abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social.

5.4.1. O Projeto de Estágio Interdisciplinar de Vivência em áreas de Agricultura Familiar e Assentamentos de Reforma Agrária no ProExt

O 10º EIV – SM, realizado no ano de 2013, tem como característica específica ser um projeto em conjunto com Ministério da Educação (MEC), através da aprovação do edital em 31 de maio de 2012, PROEXT 2013 – MEC/SESu⁶²

Dentre os objetivos, o programa apresentou: 1) Apoiar as Instituições Públicas de Ensino Superior no desenvolvimento de programas e projetos de extensão, conforme o enquadramento da Instituição, que contribuam para a implementação de políticas públicas. 2) Potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações propostas, projetando a natureza das mesmas e a missão das instituições de ensino superior públicas. 3) Estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior. 4) Contribuir para a melhoria da qualidade de educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares. 5) Dotar as Instituições Federais, Estaduais e Municipais de Ensino Superior de melhores condições de gestão de suas atividades acadêmicas de extensão para os fins prioritários enunciados nesse programa (PROEXT 2013 – MEC/SESu).

Com a aprovação do Projeto *de Estágio Interdisciplinar de Vivência em áreas de Agricultura Familiar e Assentamentos de Reforma*, o EIV- SM passou a ser um projeto institucionalizado na UFSM, iniciando suas ações em 2013 e término em 2014. O projeto apresentou uma carga horária total de 1040 horas, sendo estas justificadas pela execução do programa em 52 semanas do ano de 2013, cada semana com a dedicação de 20 horas de cada membro da equipe executora do Programa. As atividades propostas pelo Projeto foram divididas em três momentos, sendo a primeira correspondente à realização do 10º EIV, a Segunda etapa correspondente à coleta de relatos a respeito da realização de EIVs no Brasil, cooperação na construção para fortalecimento dos EIVs no Brasil e divulgação das

⁶²Conforme o documento do Ministério da Educação (MEC) (Edital Nº 02, 2013, p. 2): O PROEXT 2013 – MEC/SESu é um instrumento que abrange programas e projetos de extensão Universitária, com ênfase na inclusão social nas suas mais diversas dimensões, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais, Estaduais e Municipais de Ensino Superior.

experiências dos estágios de vivência construídos em Santa Maria - RS para Universidades brasileiras de outras regiões do país. A Terceira Etapa correspondeu a divulgação dos resultados do trabalho desenvolvido durante o ano, coleta de relatos para a avaliação do estágio nas comunidades envolvidas e na realização do último estágio⁶³.

O planejamento do ProExt previu atividades para além do Estágio, como construção de seminários; construção de materiais de sistematização; divulgação dos materiais produzidos; elaboração do relatório final e início da construção do 11º EIV – SM. Para possibilitar a execução destas atividades o projeto contou com um número de 10 bolsistas.

A coordenação do programa ficou a cargo do professor do Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural do Centro de Ciências Rurais da UFSM, que respeitou a tradição dos EIV garantindo a autonomia dos estudantes para a sua elaboração. A institucionalização do projeto permitiu o financiamento das atividades, que em outras experiências partiam das parcerias realizadas pelo ME com a Universidade e com o Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo- Residência Agrária da UFSM. Além disso, foi disponibilizada aos organizadores do Estágio um espaço físico no prédio do NESAF (Núcleo de Estudos em Agricultura Familiar)⁶⁴ destinada exclusivamente as atividades do Estágio.

Quanto a execução das atividades propostas no Projeto, cabe salientar, que as atividades propostas ficaram restritas apenas a realização do estágio, já o segundo momento, referente a coleta de dados, e o terceiro, correspondente a divulgação dos resultados de trabalho, não aconteceram, isto se deu pela dificuldade de comprometimento do movimento estudantil com o Projeto, uma vez que outras atividades eram consideradas prioritárias em muitos momentos⁶⁵.

⁶³ Informações do Projeto enviado ao ProExt do 10º EIV SM.

⁶⁴ O NESAF trata-se de um espaço físico na Universidade Federal de Santa Maria que concentra projetos e cursos de extensão, programas, curso de especialização, que tem como público a Agricultura Familiar. O núcleo partiu de discussões realizadas por um grupo de professores e estudantes do Centro de Ciências Rurais sobre a necessidade de aproximar a UFSM das entidades ligadas à Agricultura Familiar e aos Assentamentos de Reforma Agrária.

⁶⁵ Cabe salientar, que os bolsistas do programa eram todos vinculados ao DCE da UFSM, e isto dificultou a dedicação exclusiva ao projeto. Esta era uma pauta de questionamento por alguns bolsistas, que não conseguiam consenso para discutir a abertura do projeto, para pessoas não vinculadas ao ME.

5.4.1.2. As etapas do 10º EIV-SM

Para a execução do 10º EIV-SM, foi proposto no projeto uma metodologia de divisão do estágio em cinco fases distintas, sendo elas; Pré-estágio; Preparação; Vivência; Avaliação e Conclusão do Estágio; e o período Pós-estágio. Cada uma delas tendo papel fundamental na construção do estágio para o seu desenvolvimento, aplicação e obtenção dos resultados esperados. Conforme descritos no Quadro 03.

Descrição das Etapas do 10º EIV – SM	
Etapa	Descrição
Pré-Estágio,	Compreendeu na composição da CPP, na discussão e viabilização da proposta política-pedagógica norteadora do EIV, na divulgação, nas inscrições e seleção dos estagiários(as) ⁶⁶ .
Preparação	Compreende o início do Estágio, acontece na sede de Assentamentos de Reforma Agrária, onde os estagiários e a CPP ficaram alojados por um período de seis dias, sendo um período de estudos, debates, e aprofundamento teórico-prático, além de encaminhamentos necessários anteriores ao período de vivência. Este período foi organizado com o objetivo de aprofundar alguns temas que seriam necessários para um maior entendimento do estagiário acerca dos processos organizativos e produtivos no contexto da Reforma Agrária e Agricultura Familiar, bem como temas de importância geral para compreensão da forma como se constroem as relações sociais na sociedade.
Vivência	Considerado o principal momento do EIV, nesta etapa o estagiário tem a oportunidade de entrar em contato com a realidade dos processos organizativos da Agricultura Familiar e dos Assentamentos da Reforma Agrária. Esta fase teve a duração de seis dias, sendo os estagiários distribuídos em assentamentos do RS. Durante esse período, os estagiários acompanharam as atividades relacionadas ao trabalho dos agricultores.
Avaliação e Conclusão do Estágio	Caracteriza-se pelo retorno dos estagiários a sede de Assentamento onde estavam instalados na fase de Preparação, este período compreendeu a cinco dias, com os objetivos de socializar as experiências individuais obtidas no período da vivência; aprofundar os temas levantados durante a preparação, com base nas experiências vivenciadas; avaliar a experiência do estágio como um todo, elencando os pontos negativos e positivos e, elaborar propostas para a realização de um próximo estágio a partir dos elementos surgidos na avaliação.
Pós-estágio	Ocorreu neste período, a elaboração do relatório final do 10º EIV, a prestação de contas, realização de um encontro entre CPP e estagiários a fim de avaliar o 10º EIV e o início dos encontros para organização do próximo estágio.

Quadro 03. Descrição das etapas propostas no 10º EIV- SM. Fonte: Garcia (2014)

⁶⁶ Este período consistiu em uma série de reuniões e debates, realizado pela CPP, e ao início dos estudos teóricos preparatórios desta comissão para o estágio, construir elementos sobre temas específicos que foram trabalhados no estágio, além de apresentar o projeto do EIV, através da realização de Pré - EIV. O Pré -EIV caracteriza-se por ser um espaço de divulgação do estágio para possíveis participantes, há a apresentação da sua metodologia, objetivos, princípios e o relato da experiência de participantes das edições anteriores. Os Pré -EIV acontece anterior ao estágio em espaços físicos da Universidade. A participação dos futuros estagiários neste seminário é considerada fundamental para que haja um primeiro contato com os objetivos do EIV.

5.4.2. A organização e elaboração das Atividades do 10º EIV - SM

Apresentaremos a seguir a descrição referente ao período do pré estágio do 10º EIV SM, a fim de compreender sua construção e organização. Serão descritas as atividades referentes a organização da Comissão Político pedagógica (CPP), os princípios e objetivos do 10º EIV, a grade dos espaços de formação, a caracterização do processo de seleção e o perfil dos participantes.

Da etapa de Preparação, referente a primeira fase do estágio, serão apresentadas a divisão dos estudantes em tribos e a caracterização dos locais para a realização das Vivências, além de alguns espaços realizados para além da grade de formação, durante o EIV. Informações mais detalhadas em relação às atividades podem ser observadas nos Apêndices B, C, D, E, F, G.

5.4. 2.1. Atividades realizadas no Pré- estágio do 10º EIV- SM

O pré- estágio é compreendido como sendo a fase onde acontecem as reuniões para a elaboração do estágio, estas iniciaram em 2012 conforme descritas no cronograma, no Apêndice A. As reuniões foram elaboradas a partir de pautas específicas, sendo que, a primeira reunião foi para definir os representantes das Entidades e de Executivas que participariam da Comissão Político Pedagógica (CPP). Nesses encontros foram construídos desde os princípios e objetivos do estágio, a grade dos espaços de formação do 10º estágio, o planejamento e a realização de espaços de formação para a CPP (Seminários de Formação), reunião com o movimento (MST), para apresentar o Projeto e definir os locais de vivência, Seminário do Pré-EIV, Seminário do ProExt, a seleção dos estagiários, entre outras atividades necessárias para a execução das atividades do projeto.

5.4.2.2. Comissão Político Pedagógica do EIV

A Comissão Político Pedagógica (CPP)⁶⁷, é composta por estudantes da UFSM, de diferentes entidades, com a responsabilidade de planejar e executar ações para viabilizar o EIV, ela foi composta por estagiários e organizadores de edições anteriores.

A CPP do 10º EIV contou com a participação das seguintes entidades: União Nacional dos Estudantes (UNE), Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF), e Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFSM. A CPP teve em sua composição um total de 14 estudantes da UFSM, sendo estes dos cursos de, Engenharia Florestal, Serviço Social, Engenharia Ambiental (UFSM Cesnors), Relações Públicas, Biologia, Terapia Ocupacional, Agronomia e Geografia.

A partir da composição da CPP se deu início as reuniões para construção do EIV, que iniciaram a partir da exposição de um resgate histórico dos EIVs no Brasil até às experiências de SM. A partir do resgate histórico e de algumas reflexões, foram construídos os princípios e os objetivos, assim como a grade de formação do 10º EIV- SM, apresentados no decorrer do trabalho.

Para a organização da CPP foram criadas coordenações para definir responsabilidades de cada membro⁶⁸. Também foi planejada coletivamente uma grade de Seminários de formação para a CPP, em que se definiram alguns temas e possíveis datas para a realização, os temas escolhidos foram: A formação Social histórica e econômica brasileira; Gênero e divisão sexual do trabalho; Histórica da Questão Agrária; Universidade e ME, juventude; Prática pedagógica do EIV; mística, dinâmica e método IEJC.

⁶⁷A CPP, tem origem das estratégias de formação política das frentes de massas do MST, do qual os primeiros EIVs estavam relacionados (participante/2004), que foi, no caso de SM, adaptada para a realidade do ME.

⁶⁸ Coordenação Metodológica, responsável por contatar com assessores, elaborar cartilha de textos e manual para os estagiários, ementas e os Pré- EIV; Coordenação de Comunicação, elaborar cartaz e demais materiais figuras⁶⁸, ficar responsável pela atualização do e-mail, facebook, blog, inscrições, além dos registros do estágio; Coordenação de Articulação, responsável pela elaboração das camisetas, de contatar com o movimento, com o local, alimentação, infraestrutura, à visita a sede, contato com os professores e com a reitoria da Universidade; Coordenação financeira, responsável pela prestação de contas, almoxarifado.

5.4. 2. 3. Princípios e objetivos do 10º EIV de Santa Maria

A partir dos encontros e discussões da CPP foram construídos os princípios do 10º EIV, sendo eles: Os **princípios de debate e construção coletiva** tanto na construção pela CPP quanto nos espaços de formação dos estagiários, pois se compreende que todos os que participam são sujeitos do processo, portanto é importante que todos sejam sujeitos ativos. A construção da **consciência crítica**, onde o conhecimento da realidade se dá por meio de debates e por uma construção e formação qualificada. A **interdisciplinaridade**, em relação aos cursos que participaram do estágio, necessário não só pelas necessidades de outras áreas de atuação no campo, mas também pela geração de debates. A **não intervenção**, tanto da CPP no processo de formação dos estagiários quando dos estagiários em suas vivências, pois se compreende que o conhecimento técnico e científico da Universidade não é maior que o conhecimento dos produtores rurais, há a necessidade de valorização das culturas. Por fim, a **formação humanista** e a **Formação crítica** que o estudante recebem neste processo. Os objetivos do 10º EIV estão descritos no Quadro 04, abaixo.

OBJETIVOS DO 10º ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA	
Curto prazo	Longo prazo
Despertar para luta e consciência crítica.	Luta pela terra.
Discutir caráter da universidade.	Transformação da universidade.
Relação Movimento Estudantil com Movimentos Sociais.	Construção de uma universidade democrática e popular.
Sensibilizar para a luta.	Acúmulo de forças para a construção do socialismo.
Contribuir na luta do movimento estudantil e organização.	Construção de uma sociedade mais igualitária.
Compreensão do papel da universidade na sociedade.	
Disputa da interna da universidade.	
Vivenciar realidade social do campo	
Contribuir com a luta pela terra	
Aproximar universidade da sociedade	
Valorização conhecimento popular	
Compreender a questão agrária e a luta pela terra no Brasil.	
Contribuir com a luta pela terra, pela reforma agrária e as lutas dos movimentos sociais do campo.	
Visão da totalidade	
Contribuir na Formação de profissionais mais engajados com a luta pela terra e transformação da sociedade.	

Quadro 04: Objetivos do 10º EIV- SM.

5.4. 2. 4. Planejamento dos espaços de formação do 10º Estágio Interdisciplinar de Vivência:

A partir dos encontros da CPP, aconteceu nestes espaços o planejamento da grade de conteúdos de estudos para o EIV, baseados nas grades de estudos dos EIV anteriores e reestruturados a partir das avaliações destes EIVs. Apresentamos abaixo a grade dos espaços de formação do 10º EIV.

Grade do 10º EIV- SM			
Dia	Manhã	Tarde	Noite
11/03		Abertura	Acordos coletivos
12/03	Estrutura da sociedade capitalista		
13/03	Estrutura da sociedade capitalista	Gênese e desenvolvimento do capitalismo brasileiro	
14/03	Histórico da questão agrária e da luta pela terra no Brasil		Cultural
15/03	Modelo de desenvolvimento	Gênero	O papel da Universidade no desenvolvimento agrário e agrícola no Brasil
16/03	História do MST e organização dos assentamentos	Conjuntura dos assentamentos e Revelação das vivências	Cultural
17/03	Ida para vivências		
18/03 a 23/03	Vivências		
24/03	Volta das vivências		
25/03	Socialização das vivências		
26/03	Desafios da reforma agrária	Universidade e sociedade	Espaço sobre Juventude
27/03	Espaço sobre o Movimento estudantil	Calendário e encaminhamentos Avaliação do 10º EIV	Cultural
28/03	Limpeza e organização	Retorno	

Quadro 05: Grade dos espaços de formação do 10º EIV- SM.

Além da grade dos espaços de formação, foram construídos os tempos educativos do EIV, a fim de fortalecer os princípios do método pedagógico e organizar os tempos coletivos e individuais para que ocorresse um melhor aproveitamento do tempo, dinamizar as atividades e possibilitar o andamento do EIV. Os tempos educativos baseiam-se no método pedagógico utilizado pelo IJEC. Foram definidos e organizados os seguintes tempos educativos, conforme demonstrados no Quadro 06:

Tempos Educativos do 10º EIV- SM		
Tempo Educativo	Horário	Objetivo
Alvorada	7h15min	Necessária para que o tempo do despertar seja coletivo, para que o dia comece coletivamente.
Café da manhã	7h15min às 8h15min	
Plenária	8h30min às 12h	Espaço expositivo de determinado tema, é o tempo aula do estágio, pode ocorrer mudanças no horário dependendo do responsável.
Almoço	12h às 12h45min	
Tempo trabalho	13h às 13h30min	Tempo de trabalho coletivo, reforça a importância do trabalho em grupo e o valor do trabalho na nossa sociedade.
Tempo livre	13h30min às 14h	Tempo de dedicação pessoal.
Plenária	14h às 17h30min	Espaço expositivo de determinado tema, é o tempo aula do estágio, pode ocorrer mudanças no horário dependendo do responsável.
Tempo livre	17h30min às 19h	
Tempo grupo	19h às 19h30min	Tempo destinado ao grupo/ tribos, para avaliação do dia e trabalhos dos grupos.
Janta	19h30min às 20h	
Avaliação do dia	20h às 20h30min	Tempo de exposição dos estagiários sobre as atividades realizadas no dia.
Espaço da noite	20h às 22h30min	Atividades realizadas a noite, podendo variar, como plenárias, atividades cultural, tempo livre.

Quadro 06: Tempos Educativos do 10º EIV- SM. Fonte: Garcia (2014)

O Tempo Trabalho foi dividido seis atividades, cada grupo foi responsabilizado por uma atividade diária: limpeza dos banheiros, alvorada e café da manhã, organização do almoço, organização da janta, limpeza e ornamentação do ambiente da plenária, e organização do espaço quanto aos horários.

Além destas atividades, foram realizadas avaliações do dia com os estagiários, e reuniões diárias da CPP, com o objetivo de avaliação do dia e repasses sobre as atividades a serem realizadas nos dias posteriores.

5.5. Caracterização do processo de seleção e o perfil dos participantes do 10º EIV de Santa Maria- RS

Para a seleção dos estagiários, foi utilizada uma ficha de inscrição no endereço eletrônico do EIV- SM, com o objetivo de obter informações básicas dos candidatos. O período de inscrição iniciou no mês de dezembro de 2012 e finalizou em fevereiro de 2013, ficando em aberto aproximadamente 53 dias, tendo um total de 120 inscritos. Foram selecionados, em um primeiro momento, 60 estagiários, a partir dos critérios de seleção construídos pela CPP, sendo eles: não estar cursando os últimos semestres do curso; ter sido indicado por alguma entidade ou organização estudantil; a interdisciplinaridade, ou seja, a busca por uma diversidade de participantes de diversas áreas, buscou-se ainda por uma equidade de gêneros, e foi valorizada a participação no Pré-Eiv.

Quanto aos critérios de eliminação, foram excluídos estudantes que, já haviam participado de outros EIVs, estudantes de pós-graduação, e estudantes que apenas tivessem interesse em realização de pesquisas sobre a temática do EIV, e aqueles que não tinham a possibilidade de realizar o estágio completo. Cabe salientar que a partir da desistência dos primeiros candidatos, foram sendo chamados outros, ocorrendo a chamada de todos os inscritos, menos os estudantes da pós-graduação.

5.5.1. Perfil dos estagiários do 10º EIV de Santa Maria RS

As figuras apresentadas a seguir, têm como base os dados das fichas de inscrição dos selecionados para participar do 10º EIV- SM. Em relação à Universidade podemos constatar que a UFSM está representada em 95% dos estudantes selecionados, sendo que destes temos estudantes pertencentes ao campus de Santa Maria, e do campus do Centro de Educação Superior Norte- RS (CESNORS) de Frederico Westphalen e de Palmeira das Missões. Além destes, participaram também dois estudantes de Universidades privadas, Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (UNIFRA) e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) de Santo Ângelo. Cabe salientar que estes estudantes de Universidades privadas mantêm vínculo com o DCE da UFSM.

Em relação ao curso, dos 40 participantes do 10º EIV, percebeu-se que a maioria dos estudantes pertenciam ao Curso de Engenharia Florestal da UFSM, tanto do Campus de Santa Maria como o Campus de Frederico Westphalen. Seguidos deste, os cursos que aparecem em destaque foram, Agronomia, Serviço Social e Engenharia Ambiental, como demonstrado na figura 1, abaixo. Cabe salientar que os cursos com maior número de participantes são aqueles em que a CPP faziam parte.

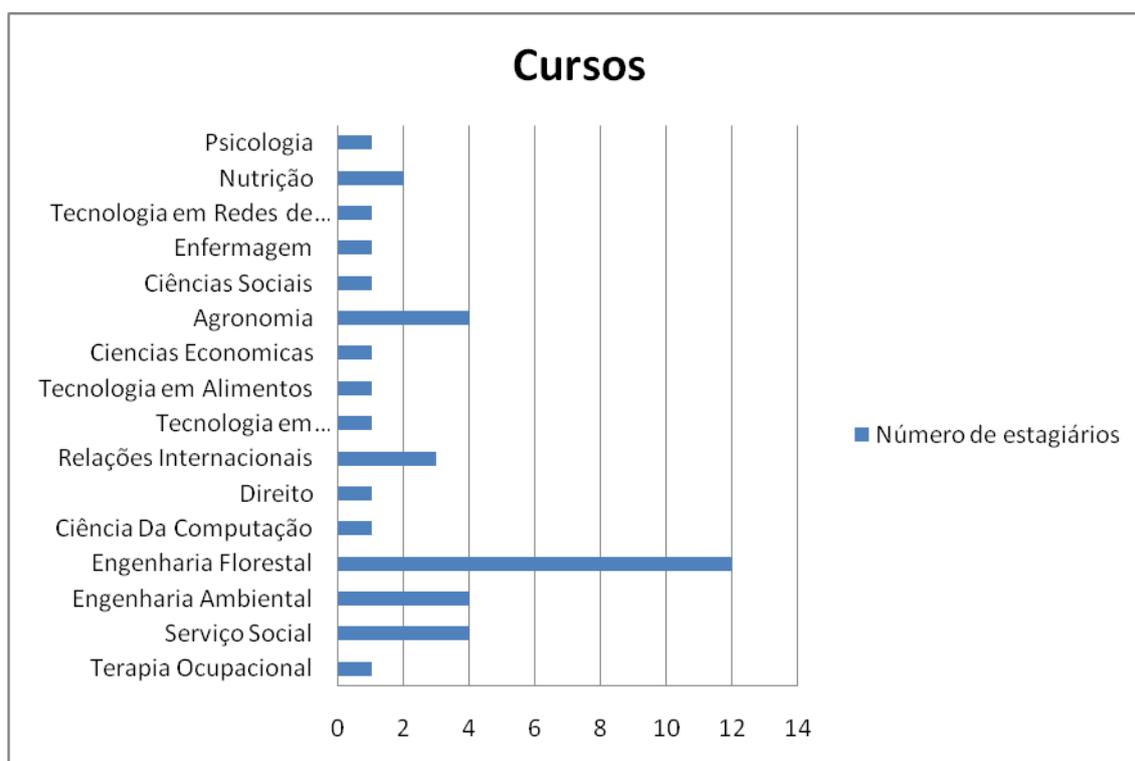


Figura 01. Relação dos estagiários e Cursos.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

A figura a seguir tem como objetivo apresentar a relação dos semestres em que os estagiários estavam matriculados.

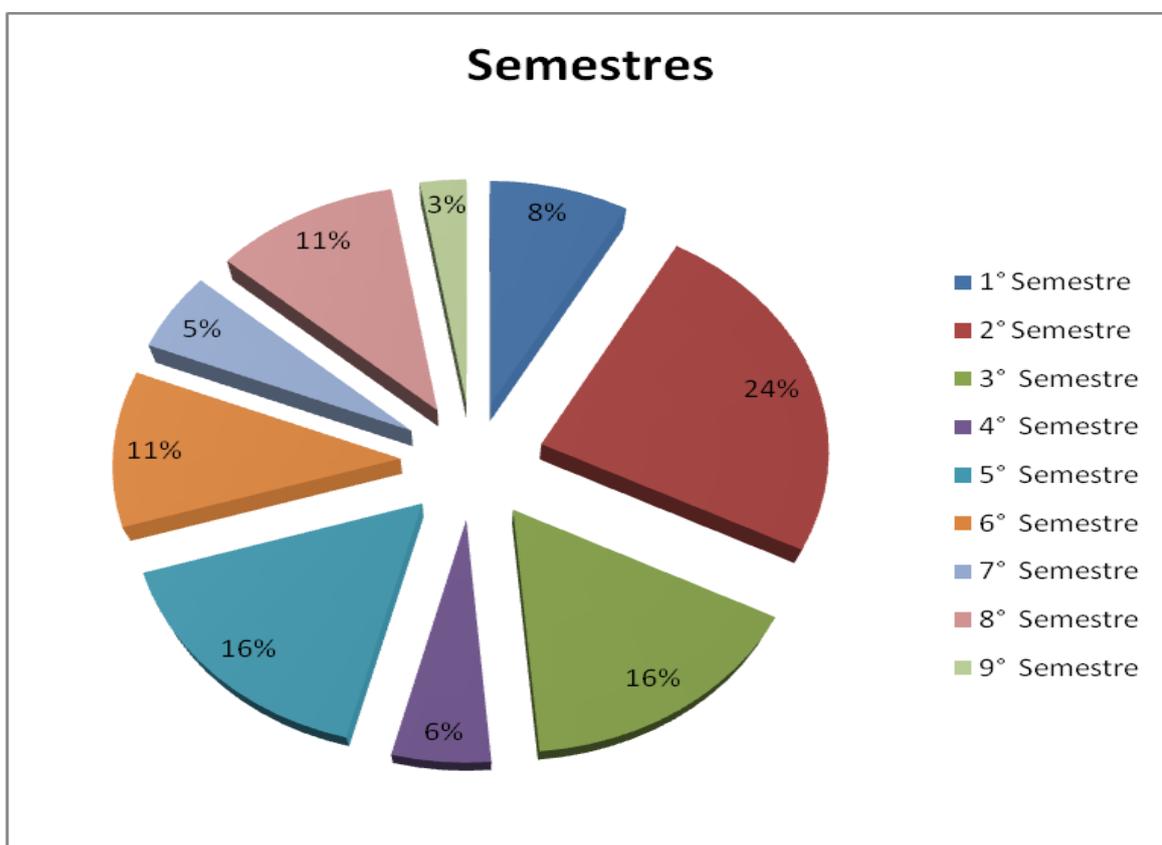


Figura 02. Relação dos semestres dos estagiários do 10º EIV- SM.
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

A partir destes resultados, podemos perceber que 24% dos 40 participantes do 10º EIV estavam matriculados no segundo semestre dos cursos, e 16% entre o segundo e quinto semestre, isto demonstra que a maioria dos estudantes se encontravam no início da sua formação acadêmica.

Em relação à questão de gênero, observou-se que embora no processo de seleção tenha-se buscado uma equidade nesta questão, o número de inscritos do sexo feminino foram superiores ao sexo masculino, ocasionando maior número de participantes femininas conforme observado na figura a seguir.

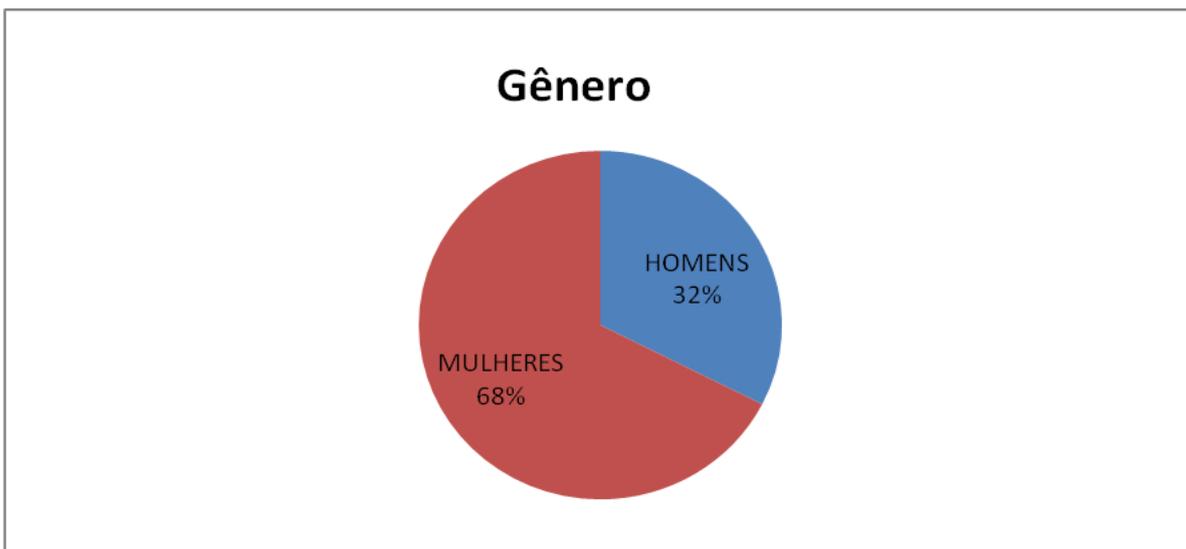


Figura 03. Relação de gênero dos estagiários do 10º EIV- SM.
 Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Em relação a idade dos participantes, podemos observar que a média de idade foi de 18 à 25 anos, como pode ser identificado na figura abaixo:

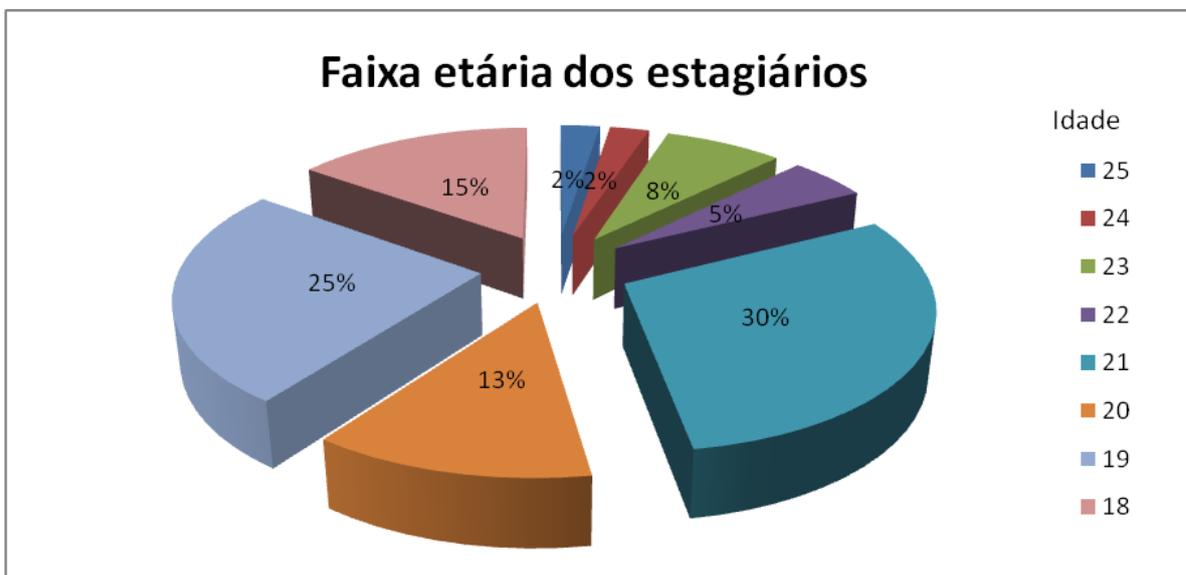


Figura 04. Faixa etária dos estagiários do 10º EIV- SM.
 Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Quanto à participação dos estagiários em organizações estudantis, pode-se constatar, que apenas 9 dos estudantes não participavam, até o momento da realização da pesquisa, de organizações estudantis. O restante dos estagiários participavam de organizações como: o DCE da UFSM, DA, FEAB e Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF). Pode ser identificada ainda a participação em outras organizações como na Comissão

local/estadual/nacional de Vivência e Estágio na Realidade do Sistema Único de Saúde (VERSUS) e a Executiva Regional de estudantes de Terapia Ocupacional (ExNETO). A figura abaixo, mostra a porcentagem de estagiários em cada organização, sendo que alguns estagiários participam de mais de uma organização. A participação em DA aparece como sendo mais representativa, com 39%. Demonstrados a seguir:

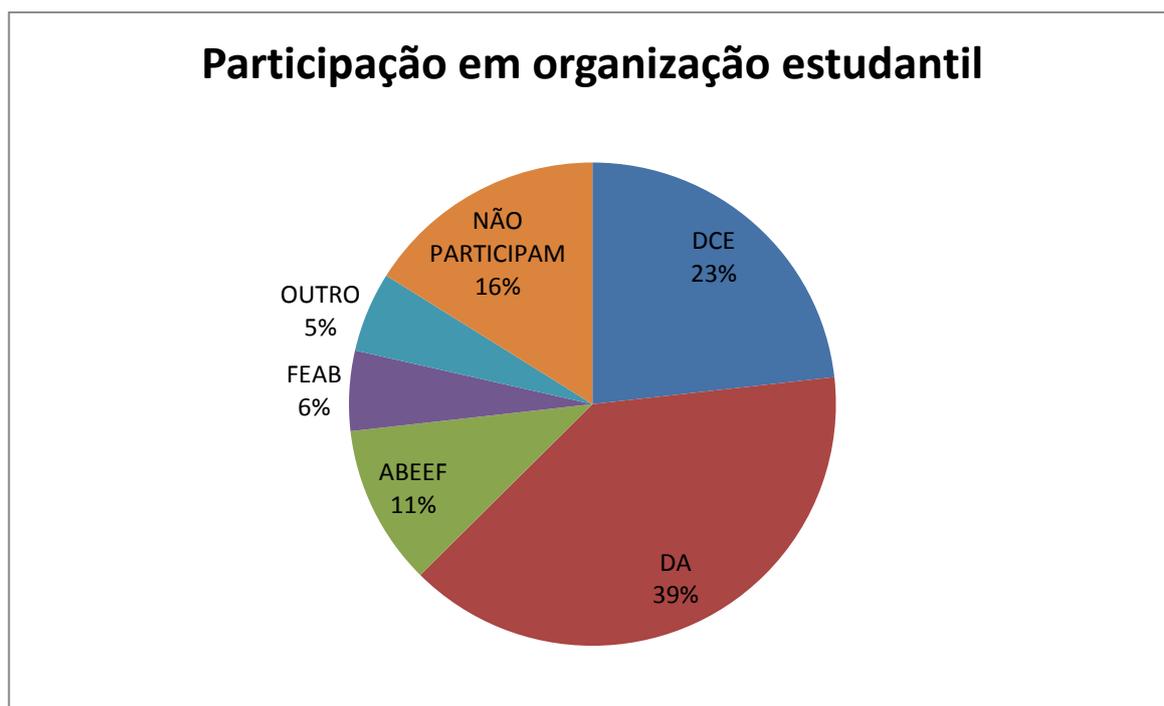


Figura 05. Porcentagem quanto à participação dos estagiários em organizações estudantis. Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Em relação a participação dos estagiários em atividades relacionadas com a temática da reforma agrária, foram identificado que, dos 40 inscritos 23 dos estudantes não participaram de atividades e 7 estudantes participaram dos Pré- EIV. Além destas apareceram como outras atividades a participação no Seminário de Apresentação do EIV e no *Seminário Universidade e Reforma Agrária* na UFSM organizado pelo Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo Residência Agrária da UFSM. Isto demonstra que são poucos os espaços de debate da reforma agrária e a importância de promover estes espaços na Universidade.

Outra questão, levantada foi em relação a participação em evento ou espaços organizados pelo ME da UFSM, dos 40 inscritos apenas 5 colocaram nunca ter participado destes espaços. Entre os espaços promovidos pelo ME, citados pelos

estudantes nos quais os mesmos participaram, podemos destacar, o CF1, (Curso de Como Funciona a Sociedade), sendo este citado por 12 estagiários, II ERA (Encontro Nacional Regional de Agroecologia- Sul), citado por 3 estagiários.

Em relação a pergunta “Como você ficou sabendo do 10º EIV de Santa Maria?”, podemos identificar 6 grupos, descritos no quadro abaixo.

Grupos	Como você ficou sabendo do 10º EIV de Santa Maria?	Número de estagiários
Grupo 1	Através da divulgação do DCE e DA da UFSM	18
Grupo 2	Pelas redes sociais, site do DCE e Facebook	5
Grupo 3	Através de participantes de outras edições do estágio	7
Grupo 4	Através de amigos e conhecidos	5
Grupo 5	Através do Seminário e apresentação da primeira turma do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo- Residência Agrária da UFSM.	1
Grupo 6	Outro	1

Quadro 07. Como você ficou sabendo do 10º EIV de Santa Maria?

5.5. 2. Atividades realizadas no Período de Preparação do 10º EIV- SM

Esta etapa compreende o início do Estágio de Vivência, o cronograma das atividades referentes a este período pode ser consultadas no Quadro 05. Grade dos espaços de formação do 10º EIV- SM, apresentada anteriormente neste trabalho.

5.5. 2 .1. Divisão dos estagiários em tribos

Os estagiários foram divididos em grupos, sendo chamados de tribos pela CPP, a fim de que houvesse uma melhor organização do EIV, assim como dos tempos trabalhos, e possibilitar um melhor acompanhamento pela CPP dos estagiários.

Foram organizados cinco tribos, onde os estagiários foram divididos respeitando os critérios de Interdisciplinaridade, Gênero, o conhecimento dos estudantes em relação ao MST, e participação dos espaços do movimento estudantil, também foi levado em conta os vínculos de amizade entre os estagiários, e entre os estagiários e a CPP, tentou-se incorporá-los a grupos diferentes para que

houvesse maior integração. Esta divisão foi realizada no terceiro encontro de formação da CPP.

Cada tribo foi acompanhada por um integrante da CPP, recebendo nomes de “Guerreiros brasileiros”, sendo eles a Tribo Sepé Tiaraju, Tribo da Rose, Tribo da Margarida Alves, Tribo do Edison Luís, e Tribo Zeferina.

A revelação das tribos para os estagiários aconteceu na primeira noite do EIV, a partir de uma dinâmica de apresentação.

5.5.2.2. Caracterização dos locais para a realização das Vivências

Durante o período de planejamento do EIV, ocorreu uma reunião da CPP com o MST a fim de apresentar a proposta do EIV, e definir o número de locais (famílias) necessárias para o encaminhamento dos estagiários. Foram previstas pelo movimento em torno de 50 locais para as vivências, sendo que, na Região Central (28 locais), Região Metropolitana (10 locais), Região das Missões (06 locais), Região da Fronteira (04) locais, e Região Norte (02 locais).

Para a distribuição dos estagiários nos locais da vivencia, foi solicitado aos estagiários um texto em relação ao que esperava da vivência. Estes textos foram lidos por cada Coordenador de tribo em uma reunião da CPP, que ocorreu durante o estágio sem a participação dos estagiários. A partir da leitura foram identificados os locais que poderiam proporcionar a estes estagiários uma experiência mais significativa. Além do texto, foi também discutido entre a CPP o perfil dos estagiários e se determinada região corresponderia aos seus anseios, e os anseios da própria CPP, que teria para cada estagiário um objetivo, a fim de uma melhor formação política. Entre os elementos que influenciou na definição do local foi à visão romântica de alguns estagiários perante o movimento, a estes era necessário conforme a CPP, encaminhar para uma região em que o participante sentisse as contradições do movimento, ou se o mesmo só conhecia a realidade do agronegócio, era necessário o deslocamento para locais que trabalhassem com a agroecologia.

A revelação dos locais para os estagiários aconteceu um dia antes do encaminhamento para as vivências, na realização de uma mística de encerramento da primeira fase do EIV. Os estagiários foram vendados e levados a um espaço

aberto no assentamento de formação, de mãos dadas e acompanhados por música, foi feita uma roda e ao centro para cada estagiário havia um cartão com uma mensagem e o local para onde iriam. Este foi um momento de confraternização, onde todos se abraçaram seguida da fala de motivação para a vivência de um integrante da CPP, que usou as palavras de um representante da Universidade ao se referir ao que seria a vivência no EIV, o mesmo o comparou a uma maçã, *pois você pode saber o tamanho da maçã, o cheiro, a cor, mas enquanto não puder morder você não irá saber o seu gosto.*

No encaminhamento dos estagiários para as vivências, ocorreu modificação dos locais destinados na reunião prévia com o MST, pois os dirigentes do movimento não se comunicaram com algumas famílias, sendo necessária uma reordenação dos locais. Outro fator foi o não encaminhamento de estagiários para certas regiões devido à instabilidade do local, decisão realizada em coletivo durante a reunião da CPP.

Mesmo com a realocação dos locais durante o encaminhamento dos estagiários, ocorreram problemas, pois algumas famílias não tiveram conhecimento sobre a estadia dos estudantes e alguns estagiários tiveram de ser deslocados durante o encaminhamento aos assentamentos, e alguns durante o período de vivência. Outro problema constatado durante as avaliações do estágio foi à dificuldade de contatar os técnicos para encaminhar os estagiários aos assentamentos durante o dia destinado, pois era final de semana.

A figura 06, abaixo mostra os locais para onde foram encaminhados os estagiários e o número de estudantes destinados a cada local.

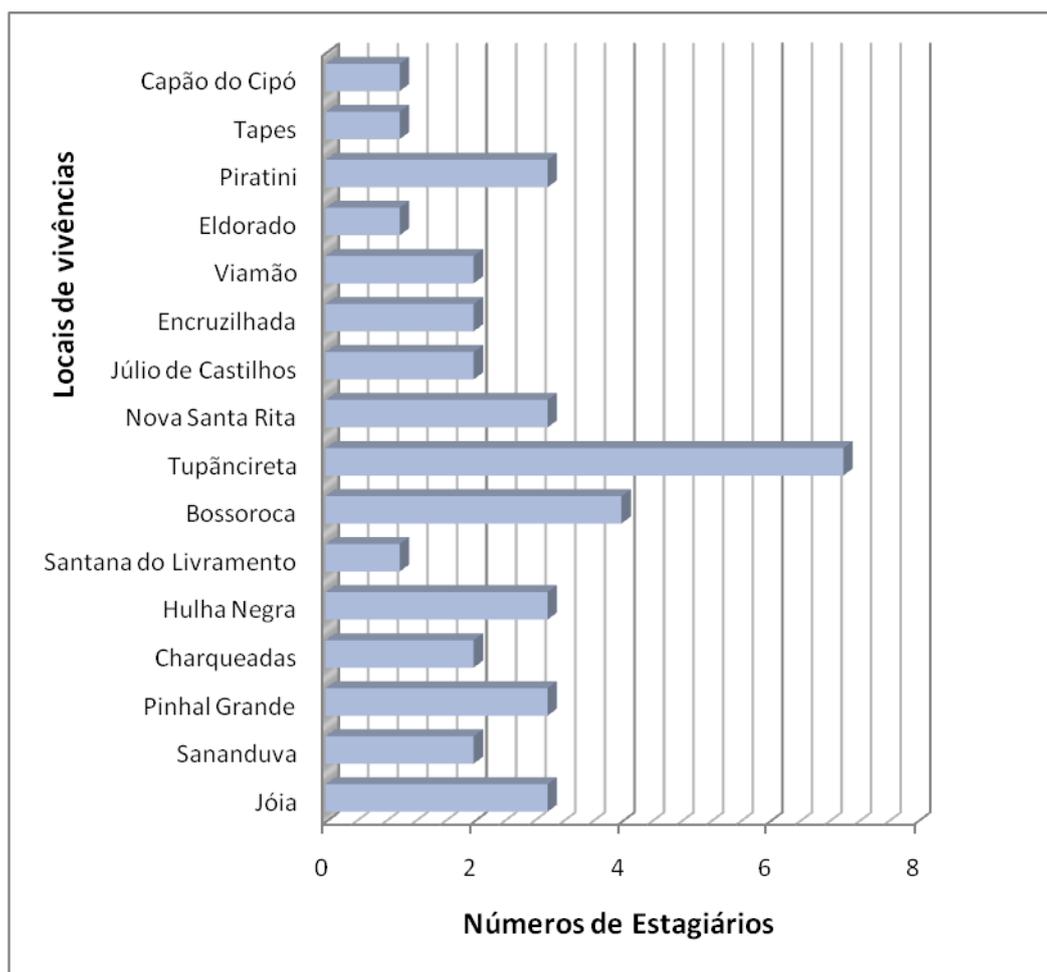


Figura 06. Locais e números de estagiários encaminhados para a vivência. Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Durante o período em que os estagiários estavam em suas vivências, a CCP tentou contato com os mesmos para fins de acompanhar as suas experiências. Também durante este período a CPP se reuniu para uma avaliação geral das atividades realizadas na primeira etapa e planejamento da terceira etapa do EIV.

5.3.3. Outros espaços de formação para além da grade

Para além dos espaços educativos de formação, apresentados anteriormente no quadro 05, outros espaços foram realizados no EIV, que contribuíram na formação dos estagiários. Destacamos as dinâmicas e as místicas, linguagens não comuns na educação tradicional. Cabe salientar que existem diferenças entre as mesmas. A dinâmica é uma prática do movimento estudantil, são atividades realizadas com o objetivo de motivar, integrar, refletir sobre determinado temas. No

EIV, estas foram realizadas em momentos anteriores aos espaços de formação, com diferentes metas, como motivar para o espaço, refletir sobre a temática trabalhada na plenária, descontrair e integrar os estagiários. Podendo acontecer a qualquer momento do EIV, desde que fosse sentido a sua necessidade pela CPP. As místicas tratam-se de uma prática do MST, no EIV estas são adaptadas para a realidade do ME. São espaços planejados antecipadamente, apresentando uma maior complexidade de execução, tendo como caráter principal envolver todos em um mesmo sentimento, buscando aflorar as emoções. No EIV, foram realizadas pela CPP três místicas⁶⁹, sendo elas a “Revelação das Vivências”, “A leitura da Carta aos Ratos”, e a “Jornada Socialista”. As descrições detalhadas das místicas e dinâmicas realizadas durante o EIV, além de outras atividades, podem ser observadas no Apêndice F.

⁶⁹ Durante o estágio ocorreram outros espaços que apresentaram um caráter de mística, que foram aqueles elaborados pelos estagiários como a apresentação dos Guerreiros que deram os nome às Tribos, e a apresentação com o tema “Definir a luta pela Terra”.

6. A PERCEPÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS EM RELAÇÃO AO 10ºEIV-SM

Neste capítulo buscamos descrever e analisar as entrevistas realizadas com os estagiários que participaram do 10º EIV- SM. Esta análise tomou como referência 18 entrevistas realizadas com os estagiários na primeira fase do EIV, no período de *Preparação*, que questionava a relação dos mesmos com o meio rural, com os movimentos sociais, qual a visão dos mesmos em relação a Universidade, qual o interesse em participar do EIV, como teve conhecimento do EIV, como avaliam o Método Pedagógico utilizado pelo EIV, qual a avaliação do EIV até o momento, o que mais chamou a atenção dos mesmos no EIV, e qual a expectativa para a vivência. E, 10 entrevistas realizadas com os estagiários no período de *Avaliação e Conclusão do Estágio*. Que continham os seguintes questionamentos; qual a avaliação do EIV; qual a sua percepção em relação à vivência, e se o EIV contribuiu de alguma forma para a reflexão na sua trajetória acadêmica.

Apresentamos no quadro 09 abaixo algumas características dos estagiários entrevistados. Cabe salientar, que em uma análise anterior, no item 5.5.1, foram apresentados o perfil de todos os estagiários inscritos no 10º EIV, especificados em categorias como sexo, idade, curso, participação em organização estudantil entre outros. O quadro abaixo mostra estas mesmas categorias, relacionada apenas aqueles estagiários que foram entrevistados.

PERFIL DOS ESTAGIÁRIOS ENTREVISTADOS						
Suj	Sexo	Idade	Curso	Semestre	Universidade	Organização estudantil
Suj. 01	F	22	Ciências Sociais	Quinto	UFSM	DA
Suj. 02	M	20	Agronomia	Segundo	UFSM	DA e FEAB
Suj. 03	M	20	Ciências da Computação	Terceiro	UFSM	DCE
Suj. 04	M	25	Engenharia Ambiental	Sexto	UFSM-CESNORS	DA
Suj. 05	F	20	Engenharia Florestal	Oitavo	UFSM-CESNORS	DA e ABEEF
Suj. 06	F	20	Relações Internacionais	Sexto	UFSM	Não participa
Suj. 07	F	20	Serviço Social	Quarto	UFSM	DA
Suj. 08	M	19	Relações Internacionais	Terceiro	UFSM	Não participa
Suj. 09	M	23	Serviço Social	Quarto	UFSM	DCE
Suj. 10	F	27	Geoprocessamento	Terceiro	UFSM	DCE
Suj. 11	F	19	Engenharia Ambiental	Segundo	UFSM-CESNORS	Não participa
Suj. 12	M	19	Agronomia	Segundo	UFSM	DA e FEAB
Suj. 13	F	20	Engenharia Florestal	Sétimo	UFSM-CESNORS	DA e DCE
Suj. 14	F	19	Psicologia	Quarto	UFSM	DA
Suj. 15	F	18	Psicologia	Segundo	UFSM	DA e DCE
Suj. 16	M	23	Direito	Sétimo	UFSM	DCE
Suj. 17	M	21	Engenharia Florestal	Nono	UFSM-CESNORS	Não participa
Suj. 18	F	21	Enfermagem	Nono	URI Santo Ângelo	DCE da URI

Quadro 08 – Perfil dos estagiários entrevistados do 10º EIV. Fonte: Garcia (2014)

Legenda:

Sujeito: Suj.

Sexo feminino: F

Sexo masculino: M

Percebe-se que apenas quatro dos entrevistados não participam de entidades estudantis, mostrando assim a forte relação do EIV com estas entidades.

6.1. Relação dos estagiários com o meio rural

Nesta análise, considerou as temáticas abordadas nas entrevistas referindo-se a relação dos entrevistados com o meio rural, foram identificados 4 grupos, sendo apresentados no quadro abaixo.

RELAÇÃO COM O MEIO RURAL	NÚMERO DE ESTAGIÁRIOS	INFORMAÇÕES
Grupo 1: Sem ligação	1 estagiário	Sempre morou na cidade e sua família não possui vínculos com o meio rural.
Grupo 2: Relação parcial, vínculo de trabalho ou estudo.	3 estagiários	A ligação com o meio rural surgiu a partir de experiências de trabalho na área, e/ou inserção na área das agrárias na universidade.
Grupo 3: Parentes com propriedade	9 estagiários	Os parentes possuem propriedade e costuma visitar.
Grupo 4: Com vínculo	4 estagiários	Os pais possui propriedade, frequenta regularmente.

Quadro 09. Relação dos estagiários com o meio rural. Fonte: Garcia (2014)

No primeiro grupo, cabe aqueles que não identificam ligação com o meio rural, sendo percebida na fala descrita a seguir:

Eu cresci e morei a vida inteira na cidade, em uma vila, retirada, mas ainda assim é cidade, eu não tenho muita ligação com o meio rural (suj. 03).

Em relação ao grupo dois, podem ser identificados estudantes que possuem uma relação parcial com o meio rural, muito relacionada a vínculos de trabalho ou estudo na área, sendo ilustrada nas falas a seguir:

Ano passado eu trabalhei em uma empresa de comércio de grãos (...) eu tive uma visão do pessoal que tem grandes extensões de terra, seriam os latifúndios, e produzem só soja. O ano passado eu vivenciei uma safra bem difícil, eu era do setor dos recursos humanos, mas nós estávamos ali junto e tinha a demissão de funcionário em relação à safra baixa. Então eu vi muito a parte do agricultor que tem dinheiro, tem o seu talão, vai lá e vende a sua soja, tira um dinheirão por ano e tem todos os meios, hoje a gente esta vendo aqui, que tem gente que mal pode ter um, “como é que é o nome? Trator né”. Então eu vi este lado. (Suj. 01).

Minha relação com o meio rural começou quando eu comecei a cursar o Colégio Agrícola, minha família é urbana, a partir do colégio Agrícola eu comecei a trabalhar e ter esta visão de campo. Depois eu fui trabalhar em Mato Grosso, em latifúndios, comecei a ter uma visão maior desta disparidade, esta exploração que ocorre, e depois disto eu prestei vestibular e comecei a cursar Engenharia Ambiental. (Suj. 04).

A partir das falas dos entrevistados é possível perceber que foi a partir das experiências de trabalho que os mesmos constataram a existência de uma disparidade social e passaram a ter interesse no debate da questão agrária, buscando participar de experiências como o EIV para aprofundar este debate.

No grupo três podemos perceber falas que remetem a experiência vivenciadas no ambiente familiar, (aqueles que possuem parentes com propriedades rurais), fazem parte deste grupo a grande maioria dos entrevistados. Conforme as falas descritas a seguir:

Meus avós eram agricultores, meus pais trabalharam no campo com eles, tenho bastantes parentes que trabalham, só que eu nunca fui inserida, eu sempre fiquei a parte das conversas, eu perguntava e recebia umas respostas curtas, como se eu fosse educada para ser uma guria da cidade. (suj. 06).

Meus pais e avós são agricultores familiares, é uma pequena propriedade. Com muita dificuldade a gente viu nossos pais nos criando, as histórias dos avós de como conquistaram a terra, os italianos que chegaram, trabalharam primeiro para conquistar um pedacinho de chão. Isso sempre foi entrando na consciência da gente. (Suj. 09).

Com o meio rural eu tenho a vivência do meu avô, que era do meio rural e teve que vir morar na cidade por causa dos pais dele, e a partir disto, das histórias que ele me conta eu tenho gostado e desde criança eu ajudava muito ele, no pedacinho de terra que ele ainda tem, eu acabei gostando disto e me ligando a terra. (Suj. 13).

A fala a seguir ilustra as afirmações do grupo 4, que são aqueles entrevistados que possuem uma relação direta com o meio rural:

A minha família tem uma propriedade, uma pequena propriedade de 33 ha no município de São Sepé, lá a gente tem uma produção 98% orgânica, os 2% são das grandes propriedades que tem em volta que acabam contaminando, mas assim é uma agricultura bem de subsistência, por ser uma família muito grande a gente produz só para consumo próprio, muito pouco se vende, e quando a gente esta neste meio de produção orgânica a gente percebe o valor do alimento de qualidade, que muitas vezes não é distribuído no mercado né. No mercado muitas vezes é distribuído um alimento que chega a ser um veneno de tanto veneno que tem (Suj. 07).

6.1. 2. Relação dos estagiários com os movimentos sociais

Em relação ao questionamento sobre sua relação com os movimentos sociais, mais especificamente o MST, podemos destacar três grupos:

Âmbitos de experiência	Número de estagiários
Grupo 1- Conhecimento do MST através da participação no movimento estudantil	6 estagiários
Grupo 2- Conhecimento do MST através da mídia/ outros espaços	3 estagiários
Grupo 3- Relações interpessoais com integrantes do MST	3 estagiários

Quadro 10; Âmbito de experiência em relação a movimentos sociais. Fonte: Garcia (2014).

Observamos que a ligação com o MST é inexistente, a maioria busca a aproximação na experiência do EIV. A visão sobre o movimento vai da participação no ME ou em seus espaços que traz as bandeiras dos movimentos sociais, fazendo com que haja curiosidade dos estudantes em conhecer mais a fundo esta realidade. Destacamos a fala que ilustra a afirmação do sujeito do primeiro grupo:

Eu comecei a conversar com o pessoal (referência ao DCE⁷⁰), conversar de como seria e eu simpatizei com o movimento, com esta igualdade, igualdade de classes, direito a terra é algo necessário e a partir de então, eu resolvi me inscrever e participar do EIV (Suj. 04).

As falas a seguir são referentes ao grupo 2:

Tudo o que eu sei sobre eles foi visto na internet, TV, (Suj. 01).

Eu tinha uma visão, também como meus pais, pela mídia e como a mídia coloca, eu tinha essa visão de baderneiros, (Suj. 11).

O meu maior contato, foi um dia quando eu tinha uns 10 anos, e eles estavam na frente do Banco reivindicando alguma coisa. Foi esse o meu contato, e tudo o que a televisão falava (Suj. 07).

⁷⁰ Grifo do autor.

As afirmações a seguir ilustram as falas dos sujeitos do grupo 3:

Eu conheci um assentado, o namorado da minha ex sogra era um assentado e eu fui na casa dele um dia, e nada a ver o que eu ouvia falar, com aquela pessoa que eu vi na minha frente, um cara super gente boa que trabalhava muito e sozinho naquela terra, tinha muita coisa para fazer e ele amava estar lá (Suj. 06).

A minha ligação com os movimentos sociais veio através de um amigo meu, o pai dele trabalha na Emater e faz parte do grupo do MST, então eu tive muita ligação com ele, antes de entrar na Universidade (Suj. 12).

Do MST, o pouco que eu conheço é com a relação que o meu tio teve naquele movimento que aconteceu em Pontão na fazenda Anoni, a minha família estava bem ligada neste processo. O meu tio fazia parte da dirigência, foi um dos fundadores do PT na cidade de Rondinha, e ele apoiava este movimento através do partido, eles tinham essa relação através do partido (Suj. 13).

6. 1. 3. Expectativas dos estagiários quanto à participação no 10º EIV

Neste espaço, objetivamos apresentar a expectativa dos sujeitos em relação à participação no estágio, analisamos as respostas dos sujeitos quanto a pergunta da ficha de inscrição *“Por que você quer participar do EIV?”*, para fins comparativos apresentamos as falas referentes à mesma pergunta que foi realizada na entrevista durante o período de *Preparação* no EIV.

Percebemos que a motivação dos sujeitos em realizar o EIV, em um primeiro momento, parte do interesse de ter um aprofundamento em relação a questão agrária, isso pode ser observado a partir da análise da ficha de inscrição de 12 sujeitos, mas, observamos que esta, só se mantém na fase de entrevista, na fala de um dos sujeitos (Suj. 08). Outras questões que são apresentadas é o interesse em *conhecer a realidade, conhecer o MST, conhecer a Agricultura Familiar, interesse em Formação Política e por incentivo do ME.*

Em relação a expressão *“conhecer a realidade”*, que na fase de inscrição, foi mencionada por três sujeitos, quando questionados novamente, na fase de entrevista, essa se manteve apenas na fala do suj. 02.

Outro fator que chamou atenção, esta mesma referência ter novamente surgido na fala de cinco sujeitos na fase de entrevista, que não havia sido mencionado anteriormente na ficha de inscrição. Este fato pode ter sido ocasionado por estes sujeitos estarem em um momento de discussão nas atividades do EIV e este ter contribuído para esta reflexão. Desta forma, a expectativa quanto a

conhecer a realidade, expressa por estes sujeitos, podemos observar a Sociologia das Ausências defendida por Santos (2002), ou seja, a existência de uma realidade não discutida, onde estes passam a reconhecer esta como uma ausência, buscando no EIV, um espaço para conhecê-la.

A expressão *Conhecer o MST*, é observada na ficha de inscrição do sujeito 05, já na fase de entrevista esta aparece nas falas de quatro sujeitos.

Podemos identificar mudanças nos objetivos de realização do estágio, na fala do suj. 05, em que apresenta em um primeiro momento a busca por conhecimento e entendimento sobre o MST e em um segundo momento sobre a Agricultura Familiar. Já o suj. 07 em um primeiro momento apresenta o interesse na Agricultura Familiar, e o suj. 17 tem como objetivo conhecer a realidade agrária, ambos os sujeitos, em um segundo momento, ressaltam que a participação no EIV veio através do incentivo de seus amigos, integrantes da CPP.

O Suj. 11, expressa que o interesse no estágio é em relação à temática da Questão Agrária ter forte ligação com o seu curso, Engenharia Florestal. O suj. 12 demonstra interesse em conhecer a Questão Agrária, em um segundo momento, o interesse é de conhecer esta realidade, pois este tem insegurança em relação a continuar cursando Agronomia.

Já o suj. 14, apresenta vários motivos para a participação no estágio, e em um segundo momento não há certezas quanto o porque da participação, sendo justificado pela busca de conhecer a realidade que nunca teve contato. Os suj. 04 e suj. 16 afirmaram que sua busca em realizar o EIV é por já serem simpatizantes do movimento. A formação política é um interesse dos suj. 03 e suj. 14. Já a participação no estágio para conhecer o MST é identificada nas falas dos suj. 04, 10, 14, 15, 16. A busca por sair da sala de aula e ter uma experiência para além da teoria é expressa pelo suj. 01 na inscrição e na entrevista, e pelo suj. 09 na entrevista.

No Quadro 11, apresentamos as expressões dos sujeitos quanto a expectativa em relação à participação no EIV.

EXPECTATIVAS DOS ESTAGIÁRIOS QUANTO A PARTICIPAÇÃO NO 10º EIV		
Sujeito	Expectativa apresentada na ficha de inscrição.	Expectativa nas falas dos estagiários nas entrevistas realizadas no período de Preparação do estágio.
Suj. 01	Por possuir grande interesse na questão de reforma agrária , vendo no estágio, um meio de chegar mais perto da realidade, saindo da sala de aula .	Eu vi a minha oportunidade de sair da sala de aula e não ficar só analisando povos primitivos lá da África.
Suj. 02	Conhecer a realidade , conhecer o MST.	Vim aqui conhecer esta realidade que eu não conhecia
Suj. 03	Para entender o debate sobre a questão agrária no nosso país e ver como que eu posso me inserir nesse meio.	Para ter uma formação política , e para mim entender um pouco desta realidade.
Suj. 04	Conhecer um pouco de uma nova realidade .	Porque eu sempre simpatizei com o movimento .
Suj. 05	Vai ser o meu primeiro contato de fato com o pessoal do MST!	Para conhecer um pouquinho mais sobre agricultura familiar .
Suj. 06	Acredito que será interessante pessoalmente e profissionalmente.	Porque eu gostaria de saber mais sobre o meio rural .
Suj. 07	Interesse no funcionamento da agricultura familiar e no funcionamento dos assentamentos aqui no RS.	Eu participo do DA e minhas companheiras de diretório fizeram uma campanha bem forte.
Suj. 08	Para adquirir conhecimento da estrutura e realidade agrária .	Eu vim para o EIV para ter experiência com esta questão agrária .
Suj. 09	Para ter conhecimento da realidade agrária do nosso Estado.	Conhecer a realidade mesmo, não a parte teórica que a gente aprende nos livros e na academia.
Suj. 10	Por interesse na questão da reforma agrária , e, essencialmente, pelo conhecimento que irei adquirir através da vivência.	Logo que eu entrei na Universidade me aproximei do pessoal do DCE, e aí me deu vontade de conhecer a realidade do MST .
Suj. 11	Pois não participei ainda sobre eventos relacionados com reforma agrária e é relacionada com meu curso.	Porque tem a ver com o meu curso, Engenharia Florestal, que me levou a querer ver esse movimento.
Suj. 12	Pois tenho interesse sobre o movimento agrário no Brasil, e um estágio de vivência seria uma ótima oportunidade de conhecer tudo de perto.	Eu vim para o EIV para entender mais sobre a realidade que eu estou, porque eu tenho incerteza em relação ao meu curso.
Suj. 13	Para conhecer mais sobre a realidade agrária do meu Estado e realizar amizades e aprendizado.	Não houve resposta.
Suj. 14	Porque eu conheço muito pouco sobre a realidade agrária brasileira. Além da experiência, espero que o EIV traga conhecimento, complementando minha formação política e consciência social.	Não sei porque eu vim fazer o EIV (...) porque eu passei a vida inteira ouvindo falarem do MST (...) eu tenho bastante curiosidade
Suj. 15	Por interesse na questão da reforma agrária , e, essencialmente, pelo conhecimento que irei adquirir através da vivência.	Por conhecer um primo do meu pai que participou do MST, e eu fiquei com vontade de conhecer o movimento .
Suj. 16	Porque acho muito importante conhecer a realidade dos assentamentos de reforma agrária .	Eu já gostava muito do MST e já estudava sobre ele.
Suj. 17	Porque quero ter a oportunidade de conhecer a realidade agrária do RS	Vim fazer o EIV por incentivo do meu amigo que está na CPP
Suj. 18	Para poder identificar as dificuldades da reforma agrária , e poder vivenciar "sentir na pele" tantos atravessamentos políticos que interferem, excluem essas comunidades.	Eu conheci o pessoal que estava realizando o EIV e quis me escrever para conhecer esta realidade.

Quadro 11; Expectativas dos estagiários quanto à participação no 10º EIV. Fonte: Garcia (2014).

6. 1. 4. Percepção dos estagiários sobre o papel da Universidade

As falas apresentadas a seguir referem-se à pergunta “Qual o papel da Universidade para você?”. Podemos identificar na fala dos entrevistados as crises da Universidade defendidas por Santos (1999), apresentaremos no quadro a seguir as crises defendidas pelo autor e as falas dos estudantes que remetem a cada crise.

Tipo de crise identificada por Santos	Falas dos estudantes quanto ao papel da Universidade
<p>CRISE INSTITUCIONAL:</p> <p>Quando a universidade passa a se submeter a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.</p>	<p>A Universidade é mais focada para a produção, não para a Extensão Rural, mas para a produção industrial e para a produção de eucalipto, o engenheiro florestal tem que produzir e não que ele tem que fazer uma nova forma de investimento ou preservar (Suj. 05).</p> <p>A universidade é muito reprodutivista, tu tem que buscar produção, a pontuação, para Lattes para cumprir metas do CNPq (Suj. 08)</p> <p>No curso de Agronomia na UFSM, temos poucos professores que dão este espaço para nós, ate porque não temos esta vivência já que abordamos mais a exportação, e isto vai muito contra a nossa produção interna, a Universidade tem multinacionais inseridas nelas, que não da este espaço. (suj. 12).</p> <p>Universidade tem as vezes uma visão muito fechada, muito do que a gente sente e vai aprendendo é para ter subsidio técnico para conseguir plantar um eucalipto, um pinnus, e talvez não é isso que o agricultor precise, não é a visão do agricultor. (Suj. 13).</p> <p>Pelo o que eu via na grade curricular do curso, a Ecologia, eu iria manter a biodiversidade, o que na verdade não aconteceu, desde a minha primeira aula eles começaram a mostrar outra realidade, mais salientando o lado econômico (Suj. 13).</p>

.....continua

Tipo de crise identificada por Santos	Falas dos estudantes quanto ao papel da Universidade
<p>CRISE DE LEGITIMIDADE:</p> <p>quando a universidade deixa de ser uma instituição consensual devido às contradições entre a hierarquização dos saberes especializados, e as exigências sociais e políticas da sua democratização.</p>	<p>Falas dos sujeitos, quando a Universidade passa a ser validada através do seu caráter democrático:</p> <p>Antes de entrar na Universidade eu tinha uma grande expectativa com relação a trabalhar, a estudar e ter aquela ligação mais forte, com a sociedade, eu achei que teria um papel mais assim, e daí depois que eu entrei eu vi que é bem diferente (suj. 04).</p> <p>Eu acredito que ela tenha um papel muito importante, mas que muitas vezes não é cumprido, ela tem quase uma função social, seria uma troca de conhecimento entre estudantes, professores, funcionários dentro deste convívio todo (Suj. 16).</p> <p>Falas dos sujeitos, quanto à busca da neutralidade da universidade, enquanto não definição da sua funcionalidade e a reprodução da disputa de saberes através da construção de conhecimentos distintos:</p> <p>É um sistema que temos muitas oportunidades, mas é bem fechada, o seu lado social, a luta (Suj. 12).</p> <p>O que é bem interessante na Universidade é estes papéis aí que o DCE faz, os DA, que é tu sair desta metodologia né, tu criar um espaço além deste exposto pelo sistema, pelo sistema da Universidade, acho que é bem bacana. Tem muita coisa boa na Universidade só que a gente tem que saber buscar isto (suj. 04).</p> <p>Eu acho que a Universidade está fazendo um trabalho muito legal que é se aproximar, tanto o EIV é isso né, é essa aproximação, mas ainda tem muito que se caminhar e eu acho que essa aproximação é graças ao movimento estudantil que é uma das vertentes que consegue a maior parte dos direitos dos estudantes. (Suj. 07).</p>
<p>CRISE DE HEGEMONIA:</p> <p>Contradições entre as funções tradicionais da Universidade e ao que lhe foi atribuído. Suas dicotomias entre alta cultura e cultura popular, educação e trabalho, teoria e prática.</p>	<p>Falas dos sujeitos, em relação à dicotomia alta cultura e ao cultura popular:</p> <p>A estrutura da Universidade de sala de aula não é feita para se questionar é feita para aceitar o que é posto pelo professor que está ali, que é melhor que tu e sabe as coisas (Suj. 03).</p> <p>Falas dos sujeitos, em relação à dicotomia teoria e prática:</p> <p>Só acho que a Universidade teria de ter mais essa troca com a sociedade, as vezes eu acho que fica muito isolado algumas coisas, alguns professores as vezes não conseguem juntar o que se passa na realidade com as teorias, e eu já estou mais para o final do curso e já consigo ver isso, mas no início tu acha que é só teoria (Suj. 06).</p> <p>Eu sinto que falta aquele envolvimento de verdade, porque a gente estuda algo de forma tão longe que muitas vezes a gente acaba distorcendo aquela realidade (suj. 07).</p>

Quadro 12: Falas dos estudantes quanto ao papel da Universidade. Fonte: Garcia (2014)

6. 1. 5. Em relação ao método pedagógico

Este espaço tem como objetivo identificar na fala dos entrevistados aspectos do método pedagógico do IEJC, utilizado pela CPP para a realização do estágio. Para uma melhor compreensão, vamos retomar alguns elementos do método no quadro abaixo:

Aspectos do Método Pedagógico IEJC:		
Engenharia Social: definido como a combinação de elementos básicos que irão configurar o processo pedagógico	Elementos dos aspectos:	
	Alternância	O processo educativo é baseado no sistema da alternância.
	Tempo Educativo	Tempos controlados cronologicamente.
	Elemento do Trabalho	O trabalho socialmente útil, com a participação de todos.
Arquitetura Social: modo de inserção, organização e funcionamento.	Gestão Democrática	Participação de todos no processo educativo, educar-se para uma democracia social.
	Inserção dos educandos e educadores	Todos como coparticipantes do processo pedagógico.
	Organicidade	Relação das partes com o todo.
Ambiente Educativo: se caracteriza pela concretização do movimento pedagógico	Coletividade	Educação das pessoas a partir da inserção no coletivo.
	Ambiente, para além do espaço físico, preparado intencionalmente para fins de aprendizagem, se destacando elementos como as orientações, o seu funcionamento, os tempos educativos, a situação de aprendizagem e os espaços pedagógicos.	
O movimento: O processo educativo como em constante andamento.	Tensão	Presença de tensões no processo histórico referente às pessoas que participam.
	Dialética	Concepção de mundo e de história que implica a uma postura ou método de interpretação da realidade.
Personalidade e Formação do carácter	Defende que o ser humano necessita aprender a ser humano, trabalhando a subjetividade de cada um. Se destaca nestes aspectos a convivência, a coletividade, comportamento, criação de hábitos diários, os valores compartilhados, na emoção, elaboração de místicas.	

Quadro 13: Aspectos do Método Pedagógico IEJC. Fonte: Garcia (2014).

Em relação ao aspecto da **Engenharia Social**, ilustramos abaixo a fala do sujeito que faz referência ao elemento do *Tempo Educativo*, e ao *Elemento do Trabalho*. Também há a referência de ser um estágio gratuito, sem custos aos estagiários.

Acho bem positivo, se não tivesse esta organização seria difícil fazer com que a parte do aprendizado acontecesse, então tem que ter esta disciplina senão o pessoal não se puxa. Tem que ser assim mesmo, acordar cedo, vir assistir e ajudar, é obvio, não dá para deixar só para uma coordenação todas as tarefas, então é uma forma de tu aprender a cooperar e dar valor a aquilo que tu esta recebendo, pois estamos recebendo tudo de graça (Suj. 01).

Ainda sobre o *elemento trabalho*, é ilustrado na fala do sujeito a seguir, destacando este como um elemento importante na construção da coletividade.

Aqui todo mundo trabalha, cada um, cada dia em um lugar, isto é interessante para cultivar esta questão da coletividade, de tu não querer tirar vantagem das outras pessoas (Suj. 03).

Conforme o aspecto da **Arquitetura Social** observamos abaixo, a fala do sujeito, sobre o que mais gostou em relação ao estágio, onde apresenta a questão do coletivo e a relação entre educandos e educadores.

Eu gosto das dinâmicas, eu gosto da participação, tu não consegue viver só em um grupinho, tu acaba convivendo com todo mundo. Eu gostei muito daqui por causa disso, o pessoal se ajuda, brinca junto e discute junto, eu realmente gostei da forma como foi apresentado o conteúdo e como as pessoas se envolveram, tanto na Questão Agrária quanto na questão interpessoal (Suj. 06).

O elemento da coletividade também é identificado na fala a seguir, entendemos este elemento como a inserção em um coletivo, sendo para isso necessário objetivos e ações em comum, identificados no EIV através da fala abaixo:

A maioria veio com o mesmo intuito, mesmo objetivo, de conhecer mais o movimento (Suj. 05).

Corroborando a existência da coletividade no EIV, destacamos a fala abaixo, referindo-se a integração entre as pessoas.

A partir do segundo dia, já estava todo mundo mais integrado, as dinâmicas ajudaram bastante, a *igreja* que faz com que todo mundo fique junto, até agora não deu nenhuma adversidade e são pessoas totalmente diferentes e está todo mundo numa boa, se fosse os meus colegas, com perfil parecido, acho que teria dado mais adversidade. Aqui com as mesmas pessoas, de manhã e tarde, tu não sai esgotado, porque é uma troca, não cansa desta dinâmica (Suj. 02).

O sujeito compara as relações no EIV com as relações com os seus colegas de academia, o mesmo coloca que espaços como este não aconteceriam da mesma forma. Observamos que isto pode acontecer pelo fato de que, estar inserido em um grupo não é sinônimo de ser estar inserido em um coletivo. Cabe salientar, que

quando os estagiários mencionam a “Igreja” estão se referindo ao local de *dormitório dos estagiários*⁷¹.

Em relação ao **Ambiente Educativo**, o estudante refere-se a intencionalidade dos espaços que são organizados para que seja possível a aprendizagem, pois há a compreensão que a educação também acontece no cotidiano, ilustrada na fala abaixo:

Eu vi que parece que o pessoal, pensa em cada detalhe, em tudo, até no banho parece que você aprendendo alguma coisa, tudo tem um porque (Suj. 02).

Já a fala abaixo, refere-se a intencionalidade nos espaços pedagógicos:

Esta sendo bem legal, acho que o que esta sendo abordado esta sendo bem importante, esta tendo um sequencia lógica (Suj. 05).

Em relação à ao aspecto de **Personalidade e Formação do caráter**, onde são trabalhados elementos como a convivência, são ilustradas as falas a seguir:

Acho essa metodologia muito importante, porque aproxima as pessoas, tira aquela coisa do medo de abraçar uma menina e acharem que é uma malícia, tira aquela coisa conservadora de que conversar com um homem, abraçar um homem seja feio. De dormir ao lado de um homem e estar em conflito por estar perto dele. Isso é muito legal, isso aproxima o ser humano, é muito bonito (Suj. 09).

Bem bacana principalmente este contato com o pessoal, esta troca de experiências, acho que o maior aprendizado que a gente pode ter é trocando experiências, porque tu conversa com outras pessoas que tem pontos de vista diferentes e isto é um crescimento enorme (Suj. 04).

Ainda em relação ao aspecto da **Personalidade e formação do caráter**, destacamos a fala do sujeito que apresenta a relação da aprendizagem com as *emoções*, o mesmo aponta que não entendia porque as narrações dos seus amigos sobre o EIV eram tão positivas, até vivenciar intensamente algumas emoções.

⁷¹ Na organização na sede do assentamento para o estágio, foram improvisados os espaços necessários para sua realização, sendo o ginásio da sede o local para a realização das plenárias, alimentação, secretaria e demais encontros, a casa da sede como dormitório da CPP e a Igreja da sede, por ser um espaço maior, foi destinada para ser o dormitório dos estagiários.

Relata as suas sensações ao assistir o filme “Terra para Rose” e a participar da mística “Carta aos Ratos”⁷²:

Até o momento, a expectativa do que falavam antes, aquela coisa empolgada do EIV, “o EIV mudou a minha vida” falavam isso e às vezes a gente ficava, “será que é tanto assim?”. Dai, até ontem, era os espaços normais que eu já tinha vivenciado no curso de formação críticas, debates que eu vejo na academia por ser da parte das Humanas e Sociais. Mas depois, começou com umas temáticas, do vídeo da Rose, **fazia muito tempo que eu não chorava, me emocionei, é um choque de realidade**. E também a metodologia de hoje, de vendar os olhos e ouvir, enquanto a gente esta ouvindo, imaginando tudo, sentindo as sensações, **foi uma coisa muito intensa para gente, foi muito forte** (Suj. 09).

As falas destacadas a seguir remetem a uma **avaliação geral dos estagiários sobre o método pedagógico** utilizado no EIV.

Eu achei muito boa, eu tive a “Disciplina de Escola” neste semestre e ficamos o semestre inteiro discutindo um modelo que a educação é formada, e **o ideal é como está sendo o EIV**, um lugar onde não é hierárquico, e todo mundo esta participando, bem aberto e didático, tu se sente livre para falar para perguntar, e não fica preso, não é entediante, como a maioria dos outros cursos (Suj. 14).

Observa-se que a avaliação sobre o método pelo sujeito acima, vai ao encontro do agir comunicativo proposto por Habermas (2012), onde busca-se por uma espaço não hierárquico, em que existe a participação de todos em uma prática de diálogo constante em prol do entendimento. Ainda sobre o método utilizado no EIV, há referência a Educação Popular, observada na fala a seguir:

Trabalha de forma horizontal, ele não é algum palestrante que vai lá, dá a sua teoria e todo mundo escuta calado, traz um pouco da Educação Popular que eu acho bem importante, e trabalha na forma de debate, **eu acho que todos aqui, mesmo conhecendo muito pouco dessa realidade, tem algo a contribuir pela sua vivência, pelos seus espaços acadêmicos**. Acho que é dessa forma que se compartilha e se constrói conhecimento, partindo desses debates onde todos tem voz, onde todos tem vez (Suj. 18).

Mais uma vez, o agir comunicativo pode ser percebido na fala do sujeito em relação ao EIV, a linguagem enquanto expressão das ações sociais, a linguagem enquanto meio para atingir o entendimento e assim construir o conhecimento. Na

⁷²Cabe reforçar que o método aposta na formação do caráter a partir do enfrentamento de fortes emoções através da realização de místicas, filmes, jogos, entre outros, práticas estas adaptadas no EIV.

fala abaixo, o sujeito, compara o método do EIV com a metodologia utilizada em sala de aula, onde mostra que nesta última não há debate, ou seja, a linguagem neste contexto é secundária, predomina, portanto a ação instrumental ou estratégica, referente ao mundo do sistema de Habermas (2012).

O diferencial do EIV é que não é uma coisa cansativa, uma aula, a forma como é ensinado, é que nem Paulo freire fala, de uma forma para tu transformar as coisas, é uma forma que tu pensa, que tu reflete. Não é uma coisa que alguém dono do saber vai lá e transmite tudo, tu só escuta e não contribui, tem uma interação muito grande entre quem esta falando e quem esta escutando, e **as vezes tu não sabe realmente quem esta passando o conhecimento**, as pessoas interagem, tem uma interação muito boa entre os colegas, os estagiários, e tem muita dinâmica em grupo e isso fortalece (Suj. 08).

Percebemos na fala sujeito acima, o elemento de **Inserção dos educandos e educadores** do método pedagógico, onde todos são coparticipantes do processo pedagógico, tornando-se difícil ao sujeito identificar quem esta “passando o conhecimento”. A fala ilustrada a seguir, refere-se ao método do EIV e a vontade de que este fosse aproveitado no espaço Universitário:

Conviver assim e discutir assunto por assunto, é bastante interessante, uma metodologia diferente, permite grande aprendizado, bem interessante, **muita coisa daria para ser aproveitada dependendo a disciplina na faculdade, no próprio ensino fundamental e médio**, mas claro que falta estrutura, mas muita coisa deveria ser metodologias próximas a isso (Suj. 17).

Em relação a avaliação de forma geral sobre o método utilizado no EIV, percebemos este como positivo na fala dos entrevistados, onde ao participarem de espaços como este, passam a questionar o método tradicional utilizado em sala de aula. Outro fato que chamou atenção foi na fala do sujeito 19 apresentada anteriormente, que expressa ter sentido fortes emoções ao assistir um filme que remetia a história do MST, cabendo a nós um questionamento, sendo, o filme, um instrumento usual utilizado em sala de aula por vários profissionais, questionamos se é estar em um espaço coletivo que fez com que estas emoções aflorassem.

6.1.6. Em relação aos Princípios do EIV e dinâmicas realizadas

Em relação aos princípios do EIV, destaca-se o princípio da **interdisciplinaridade**, como positivo nas falas dos sujeitos abaixo:

Bem o que o professor falou no primeiro dia quando ele falou da metodologia, ele falou que Paulo Freire estaria chorando se ele visse o EIV, e eu realmente acho isso porque é muito interdisciplinar, nós temos áreas das tecnologias, das rurais, das humanas e esta tudo muito vinculado, todos os cursos se encaixam, todos os cursos percebem que são importantes nessa caminhada do movimento e da caminhada do EIV (Suj. 07).

É bom porque a gente conhece pessoas de vários cursos, vários lugares, pessoal da região metropolitana que tem outra mentalidade, que acrescenta bastante para a gente que é mais do interior. **Acho que se cresce bastante em um espaço como este, como pessoa e como ser humano** (Suj. 04).

O sujeito abaixo refere-se a expectativa, de encontrar mais estagiários vinculados a área das rurais.

Uma coisa que eu achei boa é a interdisciplinaridade, até me apavorei que tem só quatro da Agronomia (Suj. 02).

A fala ilustrada abaixo, refere-se a divisão dos estagiários em tribos, onde é visto como positivo esta divisão, pois permite debates em grupos menores:

A metodologia de dividir em grupos de luta é muito bacana, eu acho que é por ai, não é só ter os intervalos de conversa, é bom expressar o que pensa e tirar dúvidas, tanto que as vezes eu não sou muito de falar no coletivo, mas depois quando tenho uma dúvida eu procuro o grupo (Suj. 05).

Referente às dinâmicas realizadas, ilustra-se a fala de um dos sujeitos que destaca esta prática como positiva na sua formação:

Com as dinâmicas eu estou “me abrindo bem mais”. No começo eu chegava lá e começava a tremer. Até a primeira vez que eu fui me apresentar eu pensei “Como que na frente de todo mundo eu vou falar o meu nome?” E ai agora eu já consigo. As dinâmicas, pelo menos para mim, me ajudaram bastante (Suj. 11).

6.2. Avaliação geral do EIV na visão dos estagiários

Este espaço tem como objetivo apresentar as entrevistas quanto a avaliação dos estagiários em relação ao EIV. Estas entrevistas foram realizadas em dois momentos, no período de *Preparação para a vivência* e o no período de *Avaliação e Conclusão* do estágio. Ao tratar da avaliação dos estagiários em relação ao EIV, convém levar em consideração que as entrevistas que aconteceram durante o período de *Preparação para a vivência*, foram realizadas com base em uma, ainda parcial, vivência do EIV. A análise dos depoimentos revela que o EIV, é visto por óticas distintas, distinguindo-se quatro grupos: dos estagiários que avaliaram que o EIV *superou as suas expectativas (grupo 1)*, daqueles que avaliaram que o EIV *está de acordo com as expectativas (grupo 2)*, o EIV *está respeitando uma sequencia lógica nos temas trabalhados (grupo 3)*, e o EIV *esta muito bem organizado (grupo 4)*.

Em relação ao primeiro grupo, destacamos a fala do sujeito abaixo, que perceberam o EIV como um espaço onde se debatem assuntos que não são vistos frequentemente nos cursos de Graduação.

É uma oportunidade, talvez única, na vida acadêmica da gente conhecer a realidade agrária do Brasil, que é uma coisa que não se toca muito na academia, (...) superou minhas expectativas, fazia muito tempo que eu não chorava, me emocionei, é um choque de realidade (Suj. 09).

Para os sujeitos do grupo 2, o EIV *está de acordo com as expectativa*, ilustrada na fala abaixo:

É bem positiva, eu não esperava nada diferente, era bem isto que eu estava esperando (Suj. 01).

Ainda em relação ao grupo 2, destacamos a expectativa em relação ao estágio proporcionar uma formação política e este ser ponto inicial para a formação.

A formação política aqui é muito forte (...) muito interessante, esta cumprindo bem a ideia que me foi passada. (...) Aqui eu estou tendo acesso a informações que são bem interessantes sobre a história agrária do nosso país (Suj. 03).

Eu vejo o EIV como ponto inicial, eu acho que o papel está sendo cumprido (Suj. 10).

Conforme o grupo 3, em que o EIV estaria *respeitando uma sequência lógica nos temas trabalhados*, destacam-se as falas:

Esta sendo bem legal, acho a forma como esta sendo abordado esta sendo bem importante, esta tendo um sequência lógica (Suj. 05).

Achei muito bom, achei que pegou nos pontos certos, para ter esse entendimento melhor do movimento (Suj. 07).

Em relação ao grupo 4, que se refere ao EIV estar muito *bem organizado*, o sujeito faz referência a contribuição de todos para o funcionamento do EIV e a este possibilitar uma formação política.

Muito bem organizado (...) tudo esta funcionando, o pessoal esta contribuindo, esta um clima de união muito legal entre as pessoas, é uma coisa muito legal porque tu conhece muita gente, (...) tem uma formação política muito intensa (Suj. 08).

Ainda dentro da avaliação sobre o EIV no período de Preparação, foi ressaltada por dois sujeitos sua avaliação sobre o espaço físico, apresentada na fala abaixo:

Claro, tem algumas coisinhas estruturais, eu já disse que talvez para um próximo teria que ser melhorado, mas fora isso, tudo positivo (Suj. 01).

Em relação, a Avaliação realizada no período de *Avaliação e Conclusão do Estágio*, dos 10 sujeitos entrevistados, 7 destacaram o método utilizado no EIV como positivo. Na fala abaixo, o sujeito destaca como positivo a relação entre a teoria e a prática que a pedagogia da alternância possibilita. Ressalta ainda, a mudança de pensamento através da sua participação no estágio:

Essa coisa das etapas é legal, porque tu forma uma coisa na tua cabeça e tu vai na vivência e vê as contradições, formula outras perguntas, por isso também desta última etapa, não só para socializar, mas para tirar as tuas dúvidas, que muitas vezes tu viu ali a teoria digamos, e viu a prática, e deu, acabou, não tem como tu voltar atrás, na teoria, não tem como voltar num espaço assim para falar tuas dúvidas. (...) o EIV é bem **transformador**, eu acredito, porque eu **estou saindo com uma mentalidade muito diferente**, não só na parte do MST, mas também na quebra vários tabus, fala-se sobre preconceito, fala-se sobre gênero, fala-se sobre “n” fatores (Suj. 02).

A mudança de pensamento é também evidenciada na fala do sujeito abaixo:

Foi muito aprendido, desde a metodologia de antes da vivência, a vivência, a metodologia de agora, tu compartilhar experiências, eu vim com uma cabeça (...), e tu vem aqui e começa a **pensar de uma forma completamente diferente**, tu começa a ver o que de fato é importante (Suj. 05).

Na fala a seguir, o sujeito destaca como positivo a construção coletiva do conhecimento:

O método que ele é feito, nos mostra que **existe uma outra forma de construir o conhecimento que não aquela que a gente esta habituado dentro da sala de aula** (...) aqui a gente tem o método de construção coletiva do conhecimento, que considera muito mais o coletivo então, dá um gás para a gente lutar por esse tipo de construção de conhecimento e conhecer gente nova, conhecer a realidade diferente, esta sendo muito bom o estágio (Suj. 03).

É destacado ainda como positivo, a preparação política que o estágio possibilita, sendo ressaltada a importância do EIVs nas Universidades para desmistificar o MST:

A preparação política que a gente teve aqui no EIV foi muito boa porque a gente já chegava lá conhecendo como era a organização do MST enquanto movimento nacional. Eu acho que é uma coisa bastante interessante, **é muito importante que tenha EIV nas Universidades para desmistificar o MST.**

Pode ainda ser observado na fala abaixo, que o sujeito não esperava realizar uma atividade deste tipo através da Universidade, destacando a coletividade e interdisciplinaridade, apontando para a necessidade mais espaços como o EIV:

Uma pena que não se faz mais coisas deste tipo na Universidade, porque o contato que tu tem com o pessoal dos outros cursos, o contato que tu tem de fazer as coisas junto e no coletivo (...) eu não esperava poder fazer uma coisa dessas na Universidade, e o EIV mostrou que é possível (Suj. 01).

Em relação à *coletividade*, observamos que esta foi ilustrada na fala de quatro dos sujeitos, sendo ainda destacada por um sujeito, *como o fator que mais gostou no estágio*. Ilustramos abaixo, a fala do sujeito que destaca o seu crescimento pessoal a partir do contato com estudantes da Universidade, podemos observar a não existência do diálogo entre os cursos nas Universidades, necessitando de

espaços alternativos para que os estudantes de uma mesma Universidade dialoguem.

Eu não esperava que seria tão intenso assim como tem sido, como foi, eu acho que tanto na vivência como nos espaços aqui, aqui com toda a galera reunida. foi bastante produtivo. Principalmente aqui, para mim, **no contato com diversos estudantes da Universidade, de outros cursos**. Eu acho que é bem importante para um crescimento pessoal (Suj. 04).

6.3. O período de Vivência dos estagiários: da expectativa à experiência

Em relação à expectativa dos estagiários quanto ao período de vivência, podemos destacar cinco grupos, identificados no quadro abaixo:

Expectativa dos estagiários em relação ao período da vivência		
Grupos	Expectativa	Fala dos estagiários (selecionadas) ⁷³
Grupo 1 (3 sujeitos)	Conhecer realidades diferentes	Eu estou muito ansioso com a vivência, como eu disse eu sou da cidade e não sou acostumado com o meio rural (...) eu não conheço a questão de lidar com animais, com a plantação, e para mim ver como é a cultura do povo rural, questão cultural é bem diferente de quem é criado na cidade e quem é criado no rural (Suj. 03).
Grupo 2 (3 sujeitos)	Conhecer produção orgânica	Minha expectativa maior é na vivência, o meu foco é na produção orgânica , que não precisa o uso de agrotóxico que é algo que ninguém entende (Suj. 05).
Grupo 3 (2 sujeitos)	Ampliar o aprendizado	Eu espero que eu aprenda muitas coisas assim, que eu encontre uma família receptiva, que me mostre as coisas (Suj. 08).
Grupo 4 (1 sujeito)	Formação política	O que mais me interessa mesmo, talvez seja encontrar alguma família, algum grupo que talvez seja da liderança do movimento ou da sua região, para perguntar a história da sua luta ao acesso a terra, e acompanhar mais a parte política mesmo do movimento e de negociações pela terra e por direitos, na sua cidade, onde está assentado (Suj. 09).
Grupo 5 (1 sujeito)	Conhecer a lógica do MST	Nesse período de vivência eu quero conhecer um pouco mais essa realidade, não só do meio de trabalho, no meio rural, mas também como foi a organização para chegar até aqui. Como foi o início da organização dessas pessoas. Suas dificuldades (Suj. 10).

Quadro 14: Expectativa dos estagiários em relação ao período da vivência. Fonte: Garcia (2014).

⁷³ O quadro com todas as falas pode ser observado no Apêndice J.

Observamos a expectativa referente ao grupo 1, onde o sujeito 03 buscava conhecer realidades diferentes, pois acreditava existir uma diferença na cultura de quem é do meio rural e de quem é do meio urbano. A partir da sua vivência, ele passou a perceber as similaridades entre ele e as pessoas residentes no meio rural, ilustrada na fala abaixo sobre sua vivência:

Eu acho que foi muito importante ter feito a vivência, porque no processo de formação a gente lida muito com a teoria, com a ideologia, com o movimento em si, mas na vivência a gente vive a realidade e consegue enxergar as contradições que existem (...) tu consegue ver a pessoa por trás do movimento, porque toda a organização coletiva ela é motivada por indivíduos (...) na vivência a gente consegue conhecer o indivíduo, **consegue perceber as similaridades** que a gente tem, apesar da realidades diferentes (Suj. 03).

Similaridade estas que também são destacadas pelo sujeito 06, quanto às pessoas do rural e seus pais:

Na vivência, **eu fui buscar aprendizado**, uma coisa diferente, e acabei encontrando pessoas muito parecidas com os meus pais em certos aspectos. Eu acabei entendendo várias atitudes que eles tomam pela criação que eles tiveram, pelo o que eles me contam, é muito parecido com o que eu vivi, com o que eu presenciei lá (Suj. 06).

Em relação a expectativa de conhecer a produção orgânica, é exposto pelo sujeito 02, como positivo para sua atuação profissional, pois ao conhecer este tipo de produção durante a vivência, ele passou a defendê-la, ilustrada na fala abaixo:

Foi bom para a parte profissional, eu que sou da Agronomia por conhecer a parte orgânica, que **antes do EIV era uma coisa que eu não defendia**, achava que não dava certo, era bem radical neste ponto, e foi uma mudança bem grande para mim (Suj. 02).

Ainda em relação à expectativa de conhecer a produção orgânica, é ilustrado pelo sujeito na fala abaixo, que encontrou o que esperava, apesar de que esperava mais consciência dos assentados em relação aos bens naturais, pois observou o investimento no agronegócio pelas famílias assentadas. Neste sentido, observamos que algumas famílias assentadas são colonizadas pelo mundo do sistema, pois adotam de práticas referentes a este mundo. Apesar disto, o sujeito defende que a sua vivência, possibilitou a desmistificação do MST e acreditar que a luta é válida, já em relação a vida profissional há a percepção de que ainda falta muita assistência técnica para o campo.

Em relação do que eu levo para mim daquilo ali, é que agora **o MST está totalmente desmistificado, e a luta é válida**. Em relação a vida profissional eu vou levar que ainda **falta muita assistência para o campo**, as pessoas aqui são bem desassistidas, mesmo estando tão perto da cidade. Eu encontrei o que eu esperava, mas eu **esperava mais consciência dos bens naturais**, porque aqui como é uma região muito forte do agronegócio, eles mesmo sendo pequenos proprietários, **investem no agronegócio** (Suj. 07).

O interesse quanto à formação política foi uma expectativa do sujeito 09. A vivência deste sujeito foi realizada em uma cooperativa, não houve um acompanhamento das famílias como os outros estagiários, ficando mais restritos a realidade da cooperativa e dos setores de produção, para o estagiário faltou um pouco desta interação com as famílias, mas acredita que foi muito produtiva a sua experiência, também em relação a percepção da contribuição do seu curso (Serviço Social) para a cooperativa.

Em relação a vivência do sujeito que tinha como expectativa a de conhecer a lógica do MST, foi destacada contradições como o arrendamento de terras, mas destaca como positivo a consciência dos assentados em relação à fidelidade a cooperativa do MST, mesmo que empresas privadas ofereçam preços maiores. Apresentamos abaixo a fala do sujeito:

Da minha vivência eu **vi várias contradições** do que é o movimento e o que realmente é na prática (...) o que me chateou muito foi a situação dos assentados que arrendam suas terras (...) O que eu achei bem legal é da consciência, porque tem a cooperativa, então da **conscientização que os assentados** ainda tem de entregarem o leite para a cooperativa,, mesmo tendo as empresas privadas vindo e oferecendo preços maiores é muito poucos que entregam para outras empresas, quase todos ainda tem a consciência que é importante entregar para a cooperativa (suj. 10).

6.4. Leitura da percepção dos estagiários em relação ao EIV a partir do diálogo entre Habermas e Santos: a mudança de percepção do rural

Neste trabalho, partimos do pré suposto que o conhecimento Universitário estaria relacionado ao *mundo do sistema*, na visão de sociedade apresentada por Habermas (2012), e o conhecimento do senso comum, aquele que se encontram nos assentamentos de reforma agrária, portanto o *mundo da vida*.

Para Habermas (2012), o mundo do sistema coloniza o mundo da vida, é neste sentido que buscamos neste trabalho identificar se o uso do método da *pedagogia da alternância* nos EIV, que possibilita o contato dos estudantes a realidade dos assentamentos de reforma agrária, realidade do senso comum, faz com que haja a *descolonização proposta por Habermas*, através da mudança de percepção do meio rural, e assim mudança de racionalidade.

Para Habermas (1929) a modernização capitalista dissolve as formas de vida tradicionais, mas não destrói tal formas de vida, faz com que esta seja preservada num patamar superior favorecendo assim uma perspectiva utópica deste modo de vida:

Conta tal pano de fundo, as imagens das formas de vida tradicionais, rurais e urbano- artesanais, bem como o próprio modo de viver plebeu dos operários do campo, recentemente absorvido pelo processo de acumulação, adquirem o encanto melancólico de algo definitivamente perdido e o brilho de uma recordação nostálgica do que foi sacrificado, sem nenhuma compensação, em prol da modernização (HABERMAS, 2012, p. 595).

É neste sentido que destacamos algumas falas que remetem a algumas “descobertas” em relação ao meio rural. Abaixo a fala que ilustra o rural como um espaço isolado, mas com relação direta com a cidade:

Aqui eu vi que não envolve só a parte agrária, que todo mundo esta envolvido nisto, tanto é que se acontece alguma coisa no meio rural a cidade também vai sofrer com isto, todo mundo esta envolvido no meio rural (Suj. 02).

A partir da participação no EIV, os estudantes passam a ter outra percepção do meio rural, validada na fala abaixo:

Eu estou me impressionando cada dia mais, **eu acho que nunca mais vou enxergar o meio rural da mesma forma**, mesmo tendo uma família que vive no meio rural eles nunca me falaram como eles se sentiam em relação a certas coisas, e aqui as pessoas falam como é a vida, como é sofrido, só que as pessoas gostam de estar no campo, tem pessoas que realmente não se sentiriam bem estando na cidade, e **eu acho que nunca mais vou ver o campo da mesma forma muito mais por causa do EIV do que por causa da minha família** (Suj. 06).

Esta percepção do meio rural é também validada pela fala abaixo, no qual percebemos ocorrer uma descolonização, a partir da experiência da vivência no estágio:

Eu entendia que monocultura não era boa, mas eu não entendia muito bem o porque, eu sabia que existia desigualdade, mas eu não sabia que era tanta (Suj. 06).

A descolonização pode também ser identificada na mudança de percepção sobre o MST, na fala dos estagiários que remete aos espaços realizados no estágio, o filme “Terras para Rose”:

Depois que eu vi o filme, eu fui discutir e perguntar, porque eu nunca imaginei que era daquela forma, que nem lá, perto de onde eu morava, perto do Banco do Brasil sempre tinha movimentação, mas era os baderneiros, era os que queriam terras e não queriam trabalhar, ou ganhavam terra e vendiam. Era o que eu pensava, agora tu passa a ver o outro lado e até bem chocante (Suj. 05).

É neste sentido, que identificamos o EIV como um espaço de formação onde os estudantes passam a perceber a sociedade a partir da existência de uma dicotomia. Destacamos abaixo a fala de uma estagiária, na avaliação do EIV realizada no período Pós- estágio, onde foi questionado “O que o EIV representou em sua vida?”⁷⁴, para a estudante o EIV possibilitou “uma visão de outro mundo”:

Quando eu fiz o EIV, acho que foi o primeiro espaço de formação que eu tive, foi o mais denso, **nunca tinha parado para refletir, discutir, me proporcionou ter uma visão de um mundo diferente**, de um outro mundo possível, que eu não tinha antes, foi um tapa na cara, eu desconstruí muita coisa, e consegui reconstruir muita das coisas que eu pensava.

⁷⁴ A grade completa, referente as palavras apresentadas pelos estudantes durante a avaliação no período de Pós- estágio pode ser vista no Apêndice I.

6.4.1. Os meios de comunicação e a produção da não existência

Os meios de comunicação foram expressos nas falas de alguns entrevistados⁷⁵. Habermas (2012), refere-se a estes como aparelhos que perpassam e dominam a linguagem comunicativa cotidiana.

Tal aparelho transforma de um lado, os conteúdos autênticos da cultura moderna nos estereótipos ideológicos e esterilizados de uma cultura de massa, que simplesmente imita o existente; de outro lado, ele consome a cultura, depurada de todos os momentos subversivos e transcendentais, e a transforma num sistema de controle social imposto aos indivíduos (HABERMAS, 2012, p. 700).

Para Habermas (2012, p. 702), “os meios de comunicação de massa podem fortalecer consideravelmente a eficácia dos controles sociais”, mas ainda conforme o autor:

Os meios de comunicação de massa podem arrebatam, escalonar e condensar processos de entendimento; porém, não conseguem eximir por completo as interações das eventuais tomadas de posição em termos de sim/não perante pretensões de validade criticáveis; pois as comunicações, mesmo quando abstraídas e enfeixadas, não se deixam imunizar completamente contra a possibilidade de uma constatação futura por parte de atores capazes de responder por seus atos (HABERMAS, 2012, p. 702).

Compreende-se através de Habermas (2012), que os meios de comunicação podem condensar o agir comunicativo, mas há a possibilidade de uma contestação futura, que pode ser percebida na fala do sujeito abaixo, se referindo ao que é abordado nos meios de comunicação sobre o MST:

Não pode ser só isso sabe, porque tem tão pouca gente com tanta terra e um monte de gente querendo só um pedacinho de terra para poder plantar e eles são tratados como a escória da sociedade, tem que ter uma explicação para isto, eu acredito que as pessoas por pior que elas sejam elas ainda são humanas, então ainda tem algo nelas que é boa, por isto me interessei em participar do EIV, porque na TV passa muita coisa que é destoada da realidade, se tu ficar só olhando TV ou lendo jornal e não procurar, porque não existe neutralidade, tudo tem um lado, na TV passa um dos lados, e para a gente conseguir ver o outro lado a gente tem que buscar estas coisas de vivenciar, porque eu não quero pegar a opinião de alguém pronta, eu quero vir aqui e fazer a minha opinião. Depois que eu terminar o estágio eu quero ver se eu realmente estou de acordo, se eu apoio o MST ou se eu discordo. Poder construir a minha opinião com base com o que eu vejo na TV e com a minha vivência aqui (Suj. 03).

⁷⁵ Utilizamos neste trabalho meios de comunicação, meios de comunicação de massa e mídias como sinônimos.

Destacamos também, a entrevista realizada na rádio de Tupanciretã, uma mídia local, realizada com integrantes da CPP durante o 10º EIV com o objetivo de divulgar o projeto e convidar a comunidade para participar da cultural de encerramento do EIV, onde o radialista interpretou o EIV como uma *oportunidade única de reeducar os assentados*. A partir de sua fala podemos perceber existência da *monocultura do saber ou do rigor*, defendido por Santos (2010), que corresponde ao status atribuído à ciência moderna e à alta cultura como únicos espaços de produção de saberes válidos. Para além, desta podemos perceber a colonização do mundo da vida pelo sistema, abaixo o fragmento da entrevista⁷⁶:

É um excelente projeto, é uma iniciativa bem adequada porque Tupanciretã é uma das cidades que tem o maior número de assentamentos no interior do Estado do RS e consequentemente agrega a muitas famílias, e **muitas destas pessoas que integram estas comunidades não tem conhecimento, então há uma oportunidade única e importante acima de tudo para reeducar estas pessoas** e dar ciência de que elas estão no mundo e que também compartilham das mesmas coisas, apesar de estarem compartilhando de um sistema diferente, mas que no contexto geral, unindo, chegando a um denominador comum, de que todos tem que se adequar a estas perspectivas das novas tecnologias, é um estágio importante (Radialista).

Nas falas dos estagiários abaixo quanto à participação no EIV, e, portanto, sobre o contato com a realidade dos assentamentos, pode ser percebido a referência aos meios de comunicação como mantenedores da não existência de aspectos referentes ao mundo da vida.

Mudou em todos os aspectos da minha vida, **a realidade que a gente não vê, porque ela é escondida por trás da mídia**, por trás de tudo (suj. 03).

Eu não sabia, **não imaginava que era assim, essa realidade**. Porque os meus pais tem muito preconceito, até porque meu pai não queria que eu viesse porque ele pensava que era só gente baderneira, que fica só gritando e lutando, que só fazem baderna. (...) mas eu tinha uma visão também, como eles, pela mídia e como a mídia coloca, eu tinha bem essa visão de baderneiros (Suj. 11).

Desta forma, é através do reconhecimento desta não existência, cria-se o conhecimento desta ausência na sociedade, para Santos (2002), emergindo alternativas, validada nas falas dos estagiários abaixo:

⁷⁶ A entrevista na íntegra pode ser vista no Apêndice H.

Meu pai e sua família foram contra eu vir para o EIV, até discuti com eles, e **eu quero sair daqui e poder levar para eles que não é a realidade que eles conhecem somente**, o que eles escutam, veem na mídia (Suj. 12).

Eu vou levar muita coisa boa, **apoiar essas lutas**, eu acho que a mídia divulga uma visão muito errada dessas coisas (Suj. 20).

6.5. Considerações da Leitura da percepção dos estagiários em relação ao EIV a partir do diálogo entre Habermas e Santos

Conforme Santos (1999), o afastamento do Estado da educação⁷⁷ não restringiu as Universidades apenas a restrições orçamentárias, mas as induziram as Universidades a procurar meios alternativos de financiamentos, convocando-a a uma participação mais ativa na busca da produtividade industrial. Esta participação de financeiros nas Universidades é evidenciada na fala de um estagiário do EIV, ao referir-se ao lado social ter pouco espaço na academia:

No curso de Agronomia na UFSM, temos poucos professores que dão este espaço para nós, até porque não temos esta vivência **já que abordamos mais a exportação**, e isto vai muito contra a nossa produção interna, **a Universidade tem multinacionais inseridas nelas, que não dá este espaço** (Suj. 12).

Quando as Universidades passam a ser submetidas a critérios de eficácia de produtividade de natureza empresarial, conforme Santos (1999), ela passa a vivenciar uma crise Institucional. Para Santos, (1999, p. 187) “a participação da Universidade na luta pela produtividade acabou por virar essa luta contra a própria Universidade”. Isto pode ser evidenciado na fala de um dos estagiários:

Pelo o que eu via na grade curricular do curso, a ecologia, eu iria manter a biodiversidade, o que na verdade não aconteceu, desde da minha primeira aula eles começaram a mostrar outra realidade, mais salientando o lado econômico, de quanto iríamos ganhar na profissão, (Suj. 13).

É neste sentido que Habermas (2012), defende a existência de uma crise sociocultural, onde a ciência e a técnica foram atingidos, o que implicou em crise ou

⁷⁷ Quando o Estado faz reestruturações profundas no seu orçamento, contraindo o orçamento social, reduzindo o seu compromisso com a Universidade e com a educação em geral, intensificada com o modelo neoliberal.

indefinição dos rumos da autoprodução da ciência, que passou a se voltar para as leis do mercado e da econômica, validada na fala abaixo do estagiário abaixo:

Universidade tem às vezes uma visão muito fechada, muito do que a gente sente e vai aprendendo **é para ter subsidio técnico para conseguir plantar um eucalipto, um pinnus**, e talvez não é isso que o agricultor precise, não é a visão do agricultor. (Suj. 13).

É desta forma que para Zitkoski (2013, p. 8), o que se reproduz nos currículos Universitários é o “conhecimento técnico especializado em detrimento da racionalidade crítica e problematizadora”, ou seja, a forma de racionalidade predominante na Universidade é a *Razão Instrumental*, na visão de mundo de Habermas (2012), ela se encontra no mundo do sistema.

O outro mundo proposto por Habermas (2012) é o mundo da vida, que corresponde ao mundo real, onde o *senso comum* prevalece, definido como uma “esfera de realidades que o adulto normal e desperto encontra como simplesmente dada na perspectiva do sadio senso comum” (HABERMAS, 1929, p. 239). O conhecimento do senso comum, referente ao mundo da vida de Habermas (2012), foi conforme Santos (2010), excluído da ciência moderna, pois a mesma o considerava falso.

Neste sentido, destacamos a fala da estagiária sobre o que mais lhe chamou atenção no período da sua vivência no assentamento, sendo por ela expressado “as galinhas me chamaram a atenção, porque lá elas eram livres”. Nesta expressão podemos perceber a reprodução da monocultura do saber na Universidade, uma vez que a mesma só conhecia confinamento de aves, causando-lhe estranhamento outra forma de produção.

É desta forma que Habermas (2012), defende que a racionalidade instrumental foi aos poucos penetrando nos espaços da vida humana, controlando a existência concreta das pessoas a partir de regras do sistema social, ocasionando segundo o autor a *colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema*. Neste sentido, ilustramos abaixo a fala do estagiário ao referir-se a educação como uma ferramenta de controle social, apresentando uma visão instrumental da educação:

A educação é uma ferramenta e como toda a ferramenta pode ser usada para construir ou para destruir, para libertar ou escravizar, eu vejo que hoje a educação ainda é usada para escravizar, para perpetuar uma sociedade que explora o ser humano, que instiga a individualidade, a gente aprende que deve estudar para abrir o nosso escritório e ter o nosso dinheiro, não existe uma construção do saber coletivo. Apesar de ser bom estar dentro da Universidade ela ainda reproduz muitas coisas para manter a estrutura vigente que é a de exploração, como a gente vê no nosso país (Suj. 03).

No entanto, o conhecimento científico Universitário, regido pela razão instrumental do mundo do sistema, passa a se deparar no último século com desafios impostos pela sociedade, ocasionando nas Universidades a crises defendidas por Santos (1999), quando começa a ser perceptível que as Universidades ao especializar-se no conhecimento científico, contribuiu para a destruição de muito conhecimento não científico. É neste sentido que, conforme Santos (2010) o conhecimento científico Universitário passa a resgatar o conhecimento do senso comum com a ciência pós-moderna, pois houve o reconhecimento que este poderia melhorar a nossa relação com o mundo.

Dentro deste contexto, com o reconhecimento da Educação Popular, é que o método da Pedagogia da Alternância começa a ser utilizado em espaços alternativos da Universidade, como uma forma de ensino que busca a conciliação entre o mundo do sistema e o mundo da vida. Entre estes espaços alternativos destacamos o EIV, validada na fala abaixo de uma estagiária como:

(...) um espaço fundamental para a formação, porque realmente a Universidade não prepara os estudantes para trabalhar com a realidade, com a realidade local, com os movimentos sociais, então **o EIV vem para suprir isso**, dessa forma, esses estágios de vivência, além de trazer um contexto político, ele traz a vivência, ele traz a prática, e isso é uma coisa que não existe na Universidade (Suj. 18).

Para além do método da relação entre teoria e prática, o EIV possibilita aos estudantes um contato direto com os assentamentos de reforma agrária, um grupo social marginalizado pela sociedade em geral, fazendo com que haja o conhecimento pelos estudantes de uma *ausência*. Esta ausência é alegada na fala de um estagiário ao se referir ao MST.

Eu não conhecia, porque na escola, a gente não tem esta história, não vê isto, não vê esta realidade. A gente vê o básico, mas não o que está por trás disto (Suj. 12).

Através do reconhecimento desta não existência, cria-se o conhecimento desta ausência na sociedade, é desta forma que para Santos (2002), enquanto a Sociologia das Ausências junta ao real existente o que foi dele subtraído, a Sociologia das Emergências junta ao real possibilidades e expectativas. Assim, com o resgate e o reconhecimento do conhecimento do senso comum pela academia Universitária emergem alternativas, que é validade a partir da fala de um estagiário sobre a participação no EIV:

Mudou em todos os aspectos da minha vida, a realidade que a gente não vê ne, porque ela é escondida por trás da mídia, por trás de tudo, a gente não percebe a realidade e **agora eu tive a oportunidade de ver, de estudar sobre isso e vivenciar isso, então mudou minha vida profissional, minha vida pessoal**, mudou muito assim sabe, **porque fez eu conhecer todo um leque de opções que eu não sabia que existiam antes** (Suj. 03).

Na fala deste sujeito ilustrada acima, observamos a validação do método pedagógico utilizado no EIV, com mudanças em relação a sua vida profissional e pessoal, a partir do conhecimento da realidade dos assentamentos de reforma agrária, e desta forma, caminhando para a substituição de monoculturas dos saberes em ecologias dos saberes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou como objetivo analisar o EIV como um espaço de conhecimento da realidade dos assentamentos de reforma agrária, através do método da pedagogia da alternância, sob a ótica do agir comunicativo e da ecologia dos saberes. Para atingir estes objetivos, buscou-se em um primeiro momento, contextualizar os momentos históricos relevantes em relação à expansão do Ensino Superior no Brasil, e os desafios que a Universidade Pública tem se defrontado.

Ao relembrar os momentos históricos, percebeu-se que o Ensino Superior sempre esteve a serviço de uma elite, onde a pesquisa foi pouco explorada. Notou-se que as Universidades vivenciam uma situação complexa, apresentando um dualismo que se reproduz na forma de produção de conhecimentos distintos. Com a realização deste estudo, foi possível identificar as falas dos estagiários do EIV em relação à Universidade e ao papel que esta desempenha, relações das visões dos estagiários com a crise Institucional, crise de Hegemonia e de Legitimidade, defendida por Santos (2002). Se a Universidade encontra-se em disputa, entre saberes distintos, deve-se refletir quanto a expressão utilizada por uma estagiária ao se referir ao estágio, para a mesma “o EIV é uma brecha na Universidade”.

Com o objetivo de apresentar uma revisão e caracterização da construção do EIV no Brasil, foi possível perceber características específicas em relação ao EIV-SM, que passou, ao longo da sua história, a questionar para quem o ME deveria formar estudantes através da participação no EIV. Através deste questionamento, o EIV-SM se posicionou pela busca de uma formação profissional crítica, o que influenciou na construção da sua metodologia de ensino, em que o debate volta-se em torno da Universidade e não na busca de formar pessoas para atuar na frente de massas do MST.

Na busca por analisar a pedagogia da alternância, através da utilização do método pedagógico do IEJC no EIV, foi observado, a partir de seu resgate histórico, que esta foi pensada com fins de emancipação dos sujeitos envolvidos. Esta emancipação pode estar ocorrendo com maior intensidade no uso da pedagogia da alternância por movimentos sociais.

Em relação ao EIV, o uso do método pedagógico, baseado nas escolas do MST e adaptada a realidade do ME, pode estar possibilitando aos estudantes não só

a visão de uma outra forma de organização social, mas também a desmistificação em relação aos movimentos sociais. Para além de todas as contribuições do estágio, o mesmo contribui com a valorização dos movimentos sociais. A partir das entrevistas realizadas com os estagiários, quanto ao método pedagógico do EIV, foi percebido que este é visto como positivo pelos estudantes, e que no estágio, o mesmo atingiu a maioria dos objetivos propostos nos seus aspectos de engenharia social, de arquitetura social, do ambiente educativo e de personalidade.

Quanto aos modelos de pedagogia da alternância, que surgiram a partir das adaptações às novas realidades em que foram utilizados, no caso analisado do EIV, pode estar ocorrendo a *pedagogia da alternância aproximativa*, uma vez que os estagiários não possuem vínculo familiar com as propriedades rurais visitadas, além de não realizarem um trabalho de intervenção nestas propriedades.

Buscou-se analisar a percepção dos estagiários participantes do EIV a partir do Agir Comunicativo de Habermas (2012) e Ecologia dos Saberes de Santos (2002). Observou-se que, a partir da visão de sociedade apresentada por Habermas (2012), em que defende existir dois mundos, o mundo da vida e o mundo do sistema, pode-se perceber o método da pedagogia da alternância como a busca da aproximação dos acadêmicos entre estes mundos, que dificilmente dialogam na pedagogia tradicional.

É desta forma, que este método de ensino buscaria a conciliação entre o mundo do sistema e o mundo da vida, apresentados por Habermas (2012), onde a teoria e a prática estariam interligadas através de ações concretas, numa dinâmica de interação entre os atores envolvidos, visando a novas racionalidades através da teoria do agir comunicativo, e na emergência de experiências de vida, antes não reconhecidos e por isso inexistentes, apresentado por Santos (2002). Assim, com a percepção de uma ausência, de realidades antes não discutidas no espaço universitário, emergem alternativas, através da possibilidade de substituição de monoculturas dos saberes em ecologias dos saberes.

Na diferenciação das esferas de mundo de Habermas (2012), identifica-se a realidade do assentamento como pertencente a esfera do *mundo da vida*, com isso o estudante, que vem de uma realidade Universitária pertencente ao *mundo do sistema*, ao conhecer uma realidade orgânica e ao se posicionar em defesa desta racionalidade, observa-se que para este sujeito, ocorreu *uma colonização do mundo*

do sistema pelo mundo da vida. Este fenômeno baseia-se no fato de que, a produção orgânica é do mundo da vida e nesta situação a racionalidade colonizada pertence ao mundo do sistema. Isto tem efeito direto na descolonização do mundo da vida, não só pela expansão dos seus valores sobre o sistema, mas também pela valorização de um saber local e a escuta atenta e encantada dos estudantes das experiências relatadas pelos assentados, legítimas no mundo da vida, ou seja, a universidade passa a ouvir o assentado e seu saber emerge. Essa emergência, nada mais é, do que a descolonização do mundo da vida.

Com a vivência dos estudantes no mundo da vida, não há a transformação da sua estrutura, mas sim uma reflexão deste mundo, em que pode estar possibilitando outro olhar sobre a educação profissional Universitária, e talvez por estes caminhos a busca por transformações futuras, ou seja, podem ocorrer emergências de alternativas no contexto Universitário, e quiçá, a descolonização do mundo da vida pelo mundo do sistema.

Se a afirmação de que a Universidade esta colonizada pelo mundo do sistema for verdadeira, a mesma nunca formará, nos seus moldes atuais, estudantes que problematizem a situação social. As reflexões que o EIV proporciona aos estudantes pode ter como base, o fato de este ser um estágio com formação política, e por ser um espaço alternativo à Universidade. Cabe refletir, se, na medida em que o mesmo tornar-se institucionalizado, ao ponto do ME perder sua autonomia frente a sua construção, este pode perder o seu caráter reflexivo.

O EIV possibilita aos estudantes um contato direto com assentamentos de reforma agrária, um grupo social marginalizado pela sociedade em geral, fazendo com que haja o conhecimento de uma *ausência*, ou seja, os estudantes passam a conhecer uma realidade pouco discutida ou mesmo *inexistente* na Universidade e na sociedade como um todo.

Observa-se a Sociologia das Ausências, defendida por Santos (2002), ser ilustrada na fala do sujeito ao se referir a sua vivência, como “aprendi muitas coisas que eu não fazia ideia que existia (Suj. 05)”, neste sentido, há o reconhecimento de uma ausência. Desta forma, o EIV se insere em conformidade com a multiplicidade de experiências e expectativas sociais que permeiam a Universidade, através da “sociologia das ausências” e da “sociologia das emergências”.

Quanto a abordagem dos meios de comunicação em relação ao MST, percebe-se que estes têm colaborado com a construção de uma imagem pejorativa do movimento, é desta maneira que identificamos a Sociologia das Ausências, defendida por Santos (2002, p. 246), como “uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não-existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe”. Nota-se os meios de comunicação como mantenedores da não existência de aspectos referentes ao mundo da vida.

Neste sentido, observa-se que o EIV esta contribuindo no conhecimento da realidade dos assentamentos de reforma agrária, a partir da vivência dos estudantes em recortes do mundo da vida, levando em consideração que os assentamentos não são todo o mundo da vida, mas uma parte deste. Pode estar ocorrendo uma colonização do mundo do sistema pelo mundo da vida através dos estudantes como sujeitos do saber, com um saber baseado no diálogo com outros conhecimentos, possibilitando a crítica e a reflexão, ou seja, uma racionalidade comunicativa.

A pesquisa aponta que o EIV e a formação profissional carecem de mais estudos, assim como, o papel da universidade frente ao debate da reforma agrária. Cabe ao EIV refletir quanto a necessidade de envolver mais estudantes vinculados as áreas rurais na participação no estágio, pois estes serão os profissionais que trabalharão diretamente com o meio rural. Além disto, refletir sobre a disputa de currículos no espaço Universitário e a construção de espaços como o EIV, para além da realidade do meio rural.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. V.2. Brasília, 1999.

ANDREATT, M. F. C. **Instituto de Educação Josué de Castro: Paulo Freire e a escola diferente**. 94 f. 2005. Dissertação (Mestrado Educação), Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, POA, 2005.

AMARAL, N. C. **Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações**. Avaliação (Campinas) [online]. 2008, vol.13, n.3, p. 647-680. 2008.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BASTIAN, E. F. O PAEG e o plano trienal: uma análise comparativa de suas políticas de estabilização de curto prazo. **Estudos Econômicos**. v.43 n.1 São Paulo Jan./Mar. 2013.

CALDART, R. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R., CALDART, R. (Org). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. p.25-36 (Coleção por uma educação do Campo, 4).

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira Educação**. [online]. 2003, n.24, pp. 5-15. ISSN 1413-2478.

CUNHA, L. A., Ensino Superior e Universidade no Brasil, In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. (Orgs.), **500 Anos de Educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DA ROS, C. A. Aspectos históricos do surgimento e expansão dos estágios interdisciplinares de vivência no movimento estudantil. In: **Cartilha da Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil**, 2004.

DESLAURIERS, J. P. KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. DESLAURIERS, J. P. GROULX, L, H. LAPERRIÈRE, A. MAYER, R. PIRES, A, P. (Org). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2008. P. 215-253 Petrópolis, RJ: Vozes.

FÁVERO, M. de L. A. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Ed. UFPR, 2006.

FERNANDES, B. M. MONICA, M, C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M, C. JESUS, S, M, S, A. (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 53 - 89 (Coleção por uma Educação do Campo, 5).

FERREIRA, M. J. **A ação comunicativa na práxis pedagógica**: um estudo a partir de Habermas. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2006.

FERREIRA, A. BITTAR, M. **A ditadura militar e a reforma universitária de 1968**. *Jornal Ciência & Tecnologia*, n.5, setembro de 2004, Uniara.

FERREIRA, S. **Reformas na Educação Superior**: de Fernando Henrique Cardoso a Dilma Rousseff. (1995-2011). *Linhas Críticas*. Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FIEDLER, R. C. do P. A teoria da ação comunicativa de Habermas e uma nova proposta de desenvolvimento e emancipação do humano. **Revista da Educação**, n., p. 93- 100, 2006, Universidade de Guarulhos.

FRANCO, J. O. **A UNE e a Reforma Universitária no governo Lula**. In: III Simpósio Lutas Sociais na América Latina, 2008, Londrina. *Anais III Simpósio Lutas Sociais na América Latina*. Londrina: UEL, 2008. p. 171-171.

FREITAG, B. Habermas e a Filosofia da Modernidade. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**. São Paulo, v.16. p. 23-45, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J. V. **Desafios na formação de competências para profissionais de ATER em áreas de assentamento e agricultura familiar**: análise do programa residência agrária. 2007. 219 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa?** São Paulo: Atlas, 1996.

GIMONET, J. C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry de Burghgrave. Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2007.

GOHN, M.G. **Educação popular na América Latina no novo milênio**: impactos do novo paradigma. Fonte ETD. Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev19/gohn.htm>. Acesso em: 15 junho, 2005.

GRAZIANO, S, J. **A modernização dolorosa**: Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.

_____. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo 2: Sobre crítica da razão funcionalista**. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

Instituto de Educação Josué de Castro - **IEJC Método Pedagógico. Coletivo Político Pedagógico CPP**. Veranópolis Abril de 2003.

LÖWY, M. **Marxismo e Teologia da Libertação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MASCARELO, C. B. **Pedagogia da alternância: formação integral e desenvolvimento do meio**. 2010. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

MAUÉS, O. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional**. Anped, 31º Reunião, GT 11, 2008. Disponível em: <<http://anped11.uerj.br>> Acesso em: 20 jan. 2014.

MINAYO, M.C. de S; et. al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINUSSI, R. P. M. **Método de Alternância: Análise da experiência da CFRESC segundo percepção dos atores principais**. 2003. 120 folhas. Dissertação (Mestrado), UFSM, Santa Maria, RS, Brasil, 2003.

MOLINA, M, C. JESUS, S, M, S, A. (Org.) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 53 - 89 (Coleção por uma Educação do Campo, 5).

NOGARO, A; PIRAN, G.C. T; ZAFFARI, N. **A história e ações educativas das organizações sociais populares da cidade de Erechim, RS**. Erechim - RS: Gráfica São Cristóvão, 1996. 118 p. (Série Pesquisas Regionais, 24).

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.) **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre – Brasil. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Novembro de 2002.

PALUDO, C. **Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo: um olhar para a trajetória da educação no MST**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 out. 2006.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. DESLAURIERS, J. P. GROULX, L.H.

LAPERRIÈRE, A. MAYER, R. PIRES, A. P. (Org). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2008. P. 215-253 Petrópolis, RJ: Vozes.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**. vol.34 n.1. São Paulo Jan./Abr. 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em Janeiro de 2014.

ROSSATO, R.; MAGDALENA, B. C. **Universidades Gaúchas: Impasses e Alternativas, o ensino superior no Rio Grande do Sul**. UFSM- CE, Editora Palloti, 1995.

SAUER, C. Geografia Cultural. In: CORRÊA, R.L. et al. (Org.) **Introdução a Geografia cultural**. Rio de Janeiro: Brasil, 2003.

SANTOS, B. de S. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós- modernidade**. Biblioteca das Ciências do homem. Edições Afrontamento, 7^o edição, 1999.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. IN: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n.63, p.237-280. 2002.

_____. **O Fórum social mundial: manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7^o edição. São Paulo. Editora Cortez. 2010.

_____. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, I. ; LIMA, A. R.; MACIEL, G. **O ensino superior no Brasil e a criação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)**. Anais do V EPEAL: Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social, 2010.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba, PR: Ed. CRV, 2012.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VIER, L. J. Educação que garanta a formação de agricultores. **Educação Rural**. Porto Alegre: FETAG/RS. n. 1. p. 11-12, set. 2005.

ZITKOSKI, J. J. **A Interdisciplinaridade na Formação Universitária: Desafios Contemporâneos.** In: Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão – Região Sul, de 23 a 25 de outubro de 2013. Florianópolis: UFSC, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A: Cronograma das atividades realizadas pela CPP para a elaboração do estágio.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES REALIZADAS		
ATIVIDADES	DATA	OBSERVAÇÕES
1ª reunião para composição da Comissão Político-Pedagógica do 10º EIV Santa Maria	24/11/2012	Pautas do encontro: Funções e composição da CPP; Entidades estudantis participantes do projeto; PROEXT; Organização e Seminário de Planejamento.
Planejamento do 10º EIV SM pela CPP	8 e 9/12/2013	Pautas do encontro: Apresentação do EIV; Elaboração dos princípios e objetivos do 10º EIV e da grade dos espaços de formação do estágio.
Reunião organizativa da CPP	21/12/2013	Pautas do encontro: Organização do cartaz, encaminhamento de ações do planejamento.
Reunião organizativa da CPP	06/01/2013	Pautas do encontro: Organização da reunião para o primeiro contato com o movimento.
Reunião da CPP com a Coordenação Nacional do MST	07/01/2013	Pautas do encontro: Discutir quais as áreas de vivência dos alunos e apresentação do ProExt ao MST.
Seminário do Pré - EIV	08/01/2013	Apresentação do EIV para possíveis estagiários.
Seminário PROEXT	10/01/2013	Apresentação do PROEXT; Apresentação do 10º EIV e propostas.
1º seminário de formação da CPP	12/01/2013	Temas estudados: Estrutura da sociedade capitalista e Histórico da questão agrária e da luta pela terra no Brasil.
Reunião organizativa da CPP	15/02/2013	Pautas do encontro: Organização e definições da Estrutura, das finanças, das compras dos materiais necessários, e encaminhamento dos palestrantes.
2º Formações da CPP	16,17/02/2013	Temas estudados: O que é Questão Agrária; Como se dá a Assistência Técnica no RS. Realização da Seleção dos estagiários.
3º seminário de formação - Seminário de preparação para o EIV	07, 08, 09, 10/03/2013	Organização dos espaços na Sede do Assentamento em Tupaciretã. Temas estudados: Estudos e organização dos tempos educativos, planejamento das atividades da primeira fase.
1ª Fase do EIV em Tupaciretã	11/17/03/2013	Corresponde a fase de Preparação do Estágio
Reunião organizativa da CPP	22/03/2013	Pautas do encontro: Avaliação da primeira fase pela CPP, Planejamento das fases de Avaliação do estágio.
Ida da CPP para o Assentamento de tupaciretã	23/03/2013	Organização e montagem do espaço para o retorno dos estagiários.
2ª fase do EIV em Tupaciretã	24/03 a 28/03	Corresponde à terceira fase do estágio, fase de Avaliação.
Divulgação do EIV no espaço da Calourada	11/04/2013	Apresentação do EIV de Santa Maria - RS aos ingressos à universidade.
Reunião organizativa da CPP	26/04/ 2013	Pautas do encontro: Encaminhamento das bolsas, Organização do Seminário sobre Questão Agrária
Reunião organizativa da CPP	25/05/2013	Pautas do encontro: Encaminhamento da Avaliação do EIV, encaminhar avaliação do EIV pelos estagiários, encaminhamento do Seminário de Questão Agrária, relatoria, produção acadêmica, redistribuições de bolsas, levantamento de datas/ prazos, orçamento.

Reunião organizativa da CPP	14/08/2013	Pautas do encontro: Encaminhamento para a elaboração da metodologia para a Avaliação do EIV pelos estagiários; Encaminhamento para a construção de materiais de sistematização, panfletos, cartilhas, materiais audiovisuais, atualização do blog. Encaminhamentos para a elaboração do Seminário de questão agrária, do Ciclo de cinema sobre questão agrária, da Visita ao instituto Josué de Castro e da finalização do Relatório do EIV 2013.
Avaliação do 10º EIV de Santa Maria	28,29/09/2013	Encontro dos participantes do 10º EIV a fim de avaliar o estágio.
Reuniões de Organização do próximo estágio	Dezembro de 2013	Início dos encontros para finalização das atividades do ProExt e elaboração do próximo estágio.

Fonte: Garcia (2014).

Apêndice B: Atividades realizadas no Período de Preparação do 10º EIV - SM (1º dia)

O 10º Estágio Interdisciplinar de Vivência de Santa Maria - RS iniciou suas atividades no dia 11/03/2013. A preparação aconteceu no município de Tupaciretã - RS, no assentamento Santa Rosa. Os estudantes selecionados chegaram ao assentamento no período da tarde e ficaram alojados por seis dias. Para dar início às atividades, foi realizada uma mesa se abertura, que conteve representante da Comissão Politico Pedagógica (CCP), representante do MST, representante da comunidade, representante Cooperativa Regional da Reforma Agrária Mãe Terra (Coperterra), representante da Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos (Coptec), e representantes da UFSM. Este espaço teve o objetivo de mostrar a importância do EIV, incentivar os estagiários a se sentirem acolhidos, apresentar um pouco de como foi à construção do estágio, mostrar o apoio da Universidade e a conquista do programa do ProExt.

O espaço realizado na noite da chegada foi destinado à apresentação da infraestrutura, dos objetivos do EIV, dos estagiários. Após, cada integrante da CPP se apresentou, dizendo o seu nome, curso e função na organização.

A apresentação dos estagiários ocorreu da seguinte forma, entregou-se um papel e canetões para cada um escrever “o que espera do 10º EIV”, sendo orientados a escrever uma ou duas palavras, posteriormente, se apresentava aos demais, mostrava a sua palavra e a colava em um mural coletivo. Dentre as palavras apareceram formação, aprendizado, mudança, (re) construção, socialismo, transformação, conhecimento, humanização, amadurecer, novas experiências, entendimento. Após colocar a palavra no mural, cada estagiário recebia da CPP uma bolsa com materiais para serem utilizados durante o EIV.

Depois da apresentação de todos, ocorreu o segundo momento da noite, sendo este, para a apresentação da metodologia do estágio e dos tempos educativos. Foi apresentado o tempo trabalho, ou seja, os trabalhos úteis para manter o espaço, trabalhar a coletividade e realizar uma aproximação com a classe trabalhadora. Houve então, a apresentação da grade de programação da primeira fase do EIV, que também se encontrava nas cartilhas distribuídas para cada estagiário, recebidas junto com os materiais.

Após a apresentação da grade foi proposto elaborar os acordos coletivos, trata-se de regras de convivência construídas coletivamente, a CPP explicou sobre a necessidade de regras de convivência e pediu para os estagiários elaborarem algumas regras. A partir de então, foram sendo colocadas pela CPP algumas regras, houve pouca participação dos estagiários talvez por ser um momento inicial. A CPP apresentou alguns acordos referentes às necessidades percebidas em outras experiências. Foram tirados os seguintes tópicos sobre os acordos coletivos: os cigarros, para ser consumido apenas nos intervalos, o dormitório dos estagiários, sendo esta responsabilidade dos estagiários, estipulado um horário de silêncio e o acordo de respeito aos horários e a separação dos lixos. Foi elaborado um cartaz contendo estes acordos, que esteve exposto durante todo o estágio.

Depois da apresentação destas propostas, os coordenadores reuniram-se com seus grupos para avaliar o dia e explicar como ocorreriam as tarefas no dia posterior.

Apêndice C: Os espaços educativos do EIV: Espaços de Formação realizados no período de Preparação do EIV

Procura-se detalhar algumas atividades referentes aos espaços de formação⁷⁸ que foram trabalhados durante a etapa de Preparação, Avaliação e Conclusão do Estágio, estes se referem no *Tempo Educativo* ao espaço destinado as *Plenárias*, sendo caracterizados como os espaços com a participação de Palestrantes. As plenárias partiam de objetivos propostos pela CPP aos Palestrantes, mas a sua metodologia eram elaboradas e realizadas por estes convidados.

Das atividades apresentadas destaque-se aquelas onde foram utilizadas dinâmicas, por entender-se que esta metodologia se diferencia da utilizada diariamente em sala de aula, também as atividades onde ocorreu maior participação dos estagiários, e as avaliações dos estagiários sobre cada espaço, realizadas durante o Tempo Grupo do Tempo Educativo, além das avaliações entre a CPP, realizadas no encerramento das atividades do dia.

- A Estrutura da Sociedade Capitalista

O primeiro dia de estudos teve como tema de plenária a Estrutura da Sociedade Capitalista, visando como objetivo compreender a existência de uma sociedade de classes, a existência de uma estrutura mantida pelo Estado e a existência da luta como forma de resistência a esta estrutura. Este tema permeou dois dias de estudos, sendo realizadas dinâmicas de integração, e a divisão dos estagiários nos grupos/tribos para discutir algumas perguntas propostas.

Um das atividades foi designar, a cada grupo, que solucionasse um problema como a fome, o latifúndio, o machismo, os grupos debateram sobre estes problemas sociais e apontaram alguns responsáveis por cada situação. Em um segundo momento, cada grupo assumiu o papel daqueles que eles haviam apontado como responsáveis e assim assumiram papéis de Estado, Governo Federal, Escola e Mídia.

⁷⁸ O cronograma destas atividades pode ser vista na Grade do Estágio apresentada anteriormente.

Os grupos tiveram de argumentar a postura assumida pelos papéis que eles representavam e de um modo geral, apresentaram discursos já colocados na nossa sociedade, para demonstrar a postura destes *responsáveis* diante das reivindicações. As falas se deram muito mais em defender o porquê de não realizar tal ação para a solução daquele problema, do que apontar soluções. Na fala de uma estagiária é colocada que “os argumentos vieram facilmente com os discursos escutados diariamente”⁷⁹.

Além desta dinâmica, houve também a divisão dos grupos em *Clãs*, o objetivo era discutir a partir das características de caçadores, de coletores e de produtores, o que é necessário para tornar viável esta produção e quais as vantagens e desvantagens de viver desta maneira. Nesta dinâmica, houve debate sobre a desigualdade social, com a conclusão de que os seres humanos se relacionam com a natureza através de colaboração e de conflito. Percebeu-se através da dinâmica dos Clãs que a desigualdade não é algo contemporâneo, mas que ao longo da história foram construídas estruturas sociais e organizações que intensificaram a desigualdade social.

Em outro momento, com o objetivo de entender como se dá as acumulações de riqueza, o palestrante propôs aos estagiários montar uma fábrica de sapatos. Todos aqueles que quisessem trabalhar na fábrica deveriam montar um sindicato e elaborar de forma coletiva propostas de como desejavam trabalhar. Depois de todos discutirem os seus salários e benefícios como creches, horários de trabalho e salários, foram apresentadas as propostas ao coordenador (agora dono da fábrica) para negociar ou aprovar as propostas.

Após todos os acordos serem feitos, o assessor passou uma folha de ofício (representando a matéria prima) a cada estagiário (agora funcionários da fábrica). Pediu aos estagiários que recortassem a folha de ofício em quadrados, cada quadrado representou um par de sapatos. Depois, o coordenador recolheu os papeis e repassou a cada funcionário algumas folhas que representavam 3 pares, e o restante ficou com o patrão, que mesmo atendendo a todas as reivindicações de

⁷⁹ Na maioria dos grupos todos os estagiários tiveram um espaço de fala, se colocando no meio da roda, foi utilizado a metodologia de faixas (escreveram em uma folha e colocaram em um cartaz maior).

seus funcionários, sendo uma delas ter direito a três pares de sapado, ainda ficou com um grande montante.

Ao final das atividades, os estagiários expuseram que não percebemos a exploração do Estado, na educação, no consumismo, na mídia. Os estagiários trouxeram como exemplo da exploração as relações dentro da própria família, como o trabalho dos pais. Houve uma reflexão do papel da Universidade neste contexto e a conclusão de que a culpa é colocada sobre o indivíduo e não na estrutura da sociedade.

Este espaço foi considerado, na fala de avaliação dos estagiários, como *denso*, foi dado como sugestão a necessidade de realização de mais dinâmicas entre os espaços. Na avaliação da CPP, foi apontado que no início não houve uma clareza no conteúdo, os estagiários que mais conseguiram acompanhar o conteúdo da plenária foram aqueles que já haviam participado de outros espaços de formação como o CF1 (Como Funcionada a Sociedade), porém o final do espaço foi mais esclarecedor e gerou muitos questionamentos por parte dos estagiários.

- Gênese e desenvolvimento do capitalismo brasileiro, a História da Questão Agrária e da luta pela terra no Brasil

Estes espaços foram realizados pelo mesmo palestrante e tiveram como objetivos abordar a concepção da terra como valor de riqueza, os modelos de reforma agrária que existiram, o processo da divisão das terras no Brasil e a não existência de reforma agrária, as ocupações de terra, organização dos movimentos sociais e o histórico dos governos no Brasil.

O palestrante iniciou as atividades com uma rodada de apresentação dos estagiários e da CPP, apresentando a sua relação individual com o campo e o interesse de cada um no EIV. Esta apresentação foi importante, na medida em que, houve a percepção de que todos são, de alguma forma, influenciados pelo meio rural.

Para trabalhar a História da Questão Agrária e da luta pela terra no Brasil os estagiários foram divididos em dois grandes grupos com o objetivo de responder as seguintes questões: “Porque tem que haver a Reforma Agrária no Brasil?” e “Porque não pode ocorrer a Reforma Agrária no Brasil?”. Após o debate nos grupos menores,

foram socializadas as discussões para todos os estudantes. Este debate foi considerado muito positivo na avaliação dos estagiários⁸⁰, na medida em que os grupos iam argumentando um contra o outro, foi importante para perceber a existência de diferentes pontos de vista e como pode ser fácil desconstruir certos discursos, como exemplo, a fala de um dos estagiários ao se referir a favor da monocultura da soja (pois estava no grupo que defendia a não existência da necessidade de Reforma Agrária), questionou o grupo que defendia os assentamentos, se os mesmos eram contra a monocultura, porque certos assentados cultivam apenas soja?

- Modelo de desenvolvimento

Este espaço teve como objetivo apresentar o que é desenvolvimento, sendo apresentados alguns temas como o que foi a revolução verde, o milagre econômico, o que são os pacotes tecnológicos, o que são os agrotóxicos, modelos de agricultura alternativa, movimentos ambientais, agroecologia. Também foram mostrados os dados sobre a estrutura agrária brasileira, além de dados sobre a miséria no Brasil, sobre a perda de agro biodiversidade, o consumo de agrotóxicos, entre outros.

Este foi considerado um espaço muito positivo na avaliação dos estudantes, principalmente por serem visualizados muitos dados e assim poder ver a disparidade tão defendida durante o EIV. Foi um espaço com bastante participação dos estagiários.

- Espaço de Gênero

Este espaço teve como objetivo apresentar a questão da divisão social do trabalho, a questão de gênero e a participação das mulheres na luta pela terra. O espaço iniciou com o questionamento da palestrante em sobre: “o que é gênero e o

⁸⁰ Neste espaço, apenas os meninos participaram na socialização para todos os estudantes, mesmo sendo as meninas o maior número entre os estagiários, isto demonstra a dificuldade da mulher ocupar alguns espaços, mesmo naqueles espaços que busquem romper com as estruturas sociais tradicionais. Este fato foi observado ao final do espaço e buscou-se, a partir de então, um maior equilíbrio de gênero na divisão das falas.

que é sexo?” Foi realizada pela palestrante a *Dinâmica do ET* para construir o que é o homem e o que é a mulher. A dinâmica iniciou com a seguinte introdução “Chega a nosso planeta um ser extraterrestre e pergunta o que é um homem e o que é uma mulher, para isto precisamos dar a ele as características de cada um”. É exposto pelos estagiários às características das mulheres e as características dos homens, estas características são escritas no quadro e após terminada a caracterização, a palestrante as inverte, onde estava as características das mulheres ficam as características masculinas, percebe-se que as únicas diferenças entre homem e mulher estão no sexo, que é uma condição fisiológica, assim a questão de gênero são construções culturais e sociais, e tudo que é cultura pode ser mudado.

A partir da dinâmica foram apresentados os símbolos masculino e feminino, quais os seus significados, e das cores rosa e azul. Foi trazido o debate sobre a questão de opressão de gênero, e se fez uma retomada de períodos e datas históricas que mostram as lutas das mulheres.

Este foi um espaço de bastante participação por parte dos estagiários, foi colocada como positiva por apresentar bastantes detalhes e da palestrante conseguir fazer relação com os elementos reais do cotidiano. Já a CPP, avaliou que não houve clareza em relação à dinâmica de diferenciação do que é sexo e do que é gênero.

- O papel da Universidade no desenvolvimento agrário e agrícola no Brasil

A palestrante iniciou suas atividades com uma dinâmica de apresentação dos estagiários e CPP, onde um deveria apresentar o outro, dizer seu nome e algumas características. Percebeu-se que apesar de este já ser o quinto dia juntos, poucos eram os estagiários que se conheciam ao ponto de descrever o outro, inclusive, a própria CPP teve dificuldade em apresentar os estagiários, a maioria que teve segurança na apresentação dos colegas, foram aqueles que já se conheciam antes do estágio. Isto demonstra que houve pouca interação entre os participantes e principalmente entre a CPP e os participantes, uma das causas pode ser os poucos espaços de confraternização, pois quando as pessoas conversavam, geralmente era sobre os assuntos tratados nas plenárias, demonstrando assim, o envolvimento dos

estudantes com os temas expostos. Outro ponto que pode ser levantado é a convivência em harmonia com pessoas estranhas, já que pouco se conhece do outro, mas mesmo assim há a troca de ideias, a divisão do copo de café, do casaco.

Em relação ao espaço, a palestrante trouxe um breve relato sobre a origem das Universidades brasileiras até o período da Reforma Universitária, dando destaque ao importante papel de atuação do movimento estudantil neste processo, sobre o desenvolvimento rural, a modernização da agricultura e o papel das Universidades neste contexto. Cabe salientar, que este foi espaço realizado a noite, portanto houve muito pouca participação por parte dos estagiários, já que estes se apresentavam cansados e muitos não ficaram até o final. Outro fator, foi o de que os espaços realizados até então, utilizou-se de muitas dinâmicas, divisão em grupos menores e debate, enquanto está palestrante expôs sua apresentação e não deu abertura para participação. Na avaliação dos estagiários foi colocado que se pareceu muito com o ambiente de sala de aula, onde o professor, detentor do conhecimento, é quem fala e os estudantes têm os seus espaços de fala apenas em momentos determinados. Sendo este o ambiente no qual os estudantes estão acostumados, torna-se curioso o fato de que quando é proposta outra forma de interagir com o conhecimento tem-se dificuldade de voltar para a educação tradicional. Este foi, na avaliação da CPP, um espaço que não cumpriu com os objetivos propostos, na medida em que os estagiários não apresentaram interesse.

Para finalizar a plenária, foi proposto pela palestrante que os estagiários respondessem ao questionamento: Enquanto estudante, e enquanto profissional, como posso interferir na realidade atual? Cada estagiário recebeu uma folha para responder, indo ao centro da plenária apresentar suas respostas e afixar a folha em um varal que ficou exposto durante a etapa de Preparação do estágio. Os estudantes apresentaram respostas como: participando e questionando, ensinando, através da pesquisa e do debate, através do questionamento e da interferência, através do diálogo com as pessoas, através do apoio a agricultura familiar, fazer um trabalho com caráter social, independente da área de atuação é importante agir com ética e responsabilidade, buscar por uma formação humanística, melhor aceitação das causas sociais⁸¹.

⁸¹ Em uma apresentação um estagiário colocou em sua fala que “não é importante ser direita ou esquerda”, esta fala gerou polêmica na avaliação realizada entre a CPP, a mesma colocou que tem que ser centralizada a importância de ser esquerda.

- História do MST, organização e conjuntura dos assentamentos

Foram apresentados pelos palestrantes quatro vídeos do MST, em que mostravam a sua trajetória, sobre o agronegócio e as lutas do movimento. Após, ocorreu um pequeno debate sobre os vídeos e a exposição dos desafios atuais do MST, foi ressaltado que um dos principais é o de pensar em como organizar as várias “mãos” que já estiveram empenhadas na luta pela reforma agrária e retomar o debate do MST como um suporte para o desenvolvimento e também para outros movimentos, através do acúmulo de experiências. Depois desse relato, os estagiários foram divididos em grupos de discussão, onde foram discutidas e posteriormente apresentadas as seguintes questões: Quais são os principais limites do MST? O que fazer para solucionar?

Durante a socialização dos grupos de discussão, foram levantados como principais limitantes de organização do MST e da luta pela reforma agrária: o crescente êxodo rural principalmente por parte da juventude, que se deve a falta de políticas de inclusão que incentivem a permanência. Também foi apontada a falta de profissionais capacitados para atuar com a realidade dos assentamentos, pois o modelo atual de Universidade pauta muito pouco essa questão e vêm fazendo poucas interferências positivas na realidade agrária. A desmoralização que a mídia vem causando para com os movimentos sociais, tentando colocar a opinião pública contra pautas historicamente defendidas pelos mesmos, é entendida como um dos principais fatores que limitam a luta. Entre as principais maneiras para se tentar solucionar essas limitações, destacou-se a necessidade de estar disputando a Universidade para que esta esteja em contato mais direto com a realidade social, proporcionando a formação de profissionais mais críticos e capacitados para intervir positivamente na mesma, e que para isso é necessário que se construam mais espaços de formação como o EIV, e que o debate da questão agrária e a interdisciplinaridade estejam presentes no dia a dia das Universidades. Também se destacou a importância de estar se aliando com os diversos movimentos da classe trabalhadora e com o movimento estudantil, respeitando as particularidades de cada um.

Além da exposição dos grupos, os palestrantes, resgataram o surgimento do MST no RS, e a história do assentamento de Tupanciretã (local da etapa do EIV).

Foi ressaltada a importância de o ME estar disputando a Universidade para que a produção da ciência e da tecnologia tenham um novo rumo, e que essa é uma das lutas em que o ME e MST podem agir em conjunto.

Também foi apresentado um mapa dos assentamentos do RS e a sua conjuntura, com as produções características de cada região. Este espaço sobre a conjuntura dos assentamentos objetivou possibilitar um conhecimento prévio aos estagiários sobre os assentamentos que iriam ficar no período da vivência. Este foi um momento em que havia ansiedade por parte dos estagiários, para descobrir os locais onde cada um iria realizar o seu período de Vivência, estes locais seriam revelados em uma mística após este espaço. Conforme a avaliação da CPP o espaço foi positivo, possibilitou perceber as diferenças de cada região, e as perguntas dos assessores no espaço anterior trouxe discussão e gerou questionamentos.

Apêndice D: Atividades realizadas no período de avaliação e conclusão do 10º EIV - SM

O dia após o retorno das vivências foi destinado para a socialização das experiências. Em um primeiro momento, o objetivo foi possibilitar um espaço para que os estagiários pudessem expressar livremente a sua experiência, antes disto, foram repassados novamente os acordos coletivos elaborados no início do estágio, retomado o tempo de trabalho e apresentada a grade da semana.

Para a socialização foi elaborada pela CPP um cartaz, com várias maçãs desenhadas, com o objetivo que cada estagiário deixasse nas maçãs algumas palavras sobre a sua vivência. A fala de um dos coordenadores do dia: “a gente só vai sentir o sabor da maçã depois que provar, agora que provaram um pouco dela, qual foi o sabor?⁸²”.

Para a Socialização das vivencias foi realizada a dinâmica da semente, onde cada estagiário recebeu três sementes, cada uma equivalia a um minuto, com direito de três minutos de fala para relatar livremente sobre sua vivência. Havia aqueles que cuidavam o tempo, batendo em um tarro de leite. Todos os estagiários relataram as suas experiências. Cabe salientar que, neste dia foi aberta pela CPP a banca de livros da Editora Popular, com o objetivo de incentivar a leitura sobre os temas relevantes do estágio.

Na parte da tarde foi dada continuidade a socialização das vivências, mas com o objetivo de que esta fosse debatida por regiões. Os estudantes foram divididos em grupos por regiões, tendo aproximadamente uma hora para responder perguntas, sendo elas: Como a terra era utilizada no assentamento em que você foi e como ela é utilizada hoje? Como é a condição da juventude? Como se da à organização produtiva? Como se da à organização política dos assentamentos? Como se da a questão da assistência técnica? Como se da a questão da saúde? Como se da a Educação? Como se da o Gênero?

Na avaliação dos estagiários este espaço foi positivo, principalmente por ser o primeiro a ser realizado ao ar livre, a metodologia também foi considerada positiva

⁸² Foi apresentado o cartaz das maçãs para os estagiários, e colocado ao meio da roda para cada um colocar palavras livremente.

(do tempo ser cronometrado através das sementes), pois a contagem de tempo se fez necessária para a possibilidade de fala a todos, porém a apresentação da socialização por regiões foi considerada repetitiva e cansativa. Esta foi a primeira avaliação realizada após o retorno as vivências, houve reclamações nas avaliações em relação às famílias em que os estagiários foram encaminhados, já que muitas famílias não sabiam sobre os estudantes, e isto foi ressaltado na avaliação da CPP, como um ponto negativo deste estágio, mas que isto não foi um problema específico deste EIV e sim um problema da articulação do movimento, a sugestão para solucionar este problema seria o deslocamento dos estagiários ser realizado durante dias úteis, permitindo assim contatar a assistência técnica. Em relação à avaliação da CPP, foi apresentada a necessidade de interagir mais nos grupos para fins de perceber os debates e o nível de compreensão dos estagiários, pois alguns integrantes da CPP estão percebendo que ao voltar da vivência os estagiários trouxeram um sentimento de identificação com a juventude do MST muito mais que com as executivas do curso.

No período da noite, houve um momento para intervenções artísticas, onde foram divididos grupos aleatoriamente, e foi repassada a eles a seguinte frase “*A luta pela terra*”, e estes grupos tinham de representar de forma criativa esta frase. Foi dado aproximadamente 45 minutos para os grupos se organizarem. Foram apresentados cinco grupos: um realizou a apresentação de um cartaz onde os integrantes do grupo iam colocando palavras que representassem a luta pela terra, um segundo grupo realizou um teatro onde a terra era representada através de sementes que no final eram divididas entre todos simbolizando assim a reforma agrária, um terceiro apresentou a música “O tempo não para” de Cazusa, com as luzes apagadas e apenas com lanternas foram montando uma bandeira do movimento do MST, onde dizia “o movimento não para”, por fim, o último grupo realizou uma paródia sobre o EIV.

Apêndice E: Os espaços educativos do EIV: etapa de Avaliação e Conclusão do 10º EIV - SM

- Os Desafios da Reforma Agrária

Este espaço objetivou apresentar a reforma agrária e o papel do MST nesta luta, e principalmente ser um momento para esclarecer algumas dúvidas que poderiam ter ficado dos espaços e do que foi vivenciado individualmente. Neste espaço, o palestrante apresentou o que é a Reforma Agrária, o Socialismo, a luta pela terra e a relação do MST com esse processo. O palestrante questionou os estudantes sobre as contradições que podem ter percebido em suas vivências, não houve apontamentos, mas perguntas foram realizadas, como por exemplo, “como acontece o cadastramento das pessoas no movimento?”. O espaço foi finalizado com a pergunta do palestrante aos estagiários “o que cada um quer para sua vida?”. Este argumentou que a contribuição enquanto profissional para a sociedade melhorar não precisa ser diretamente vinculada ao MST, existem comunidades locais que necessitam de profissionais, o importante é ser a luta em defesa da classe social.

Este espaço foi considerado positivo na avaliação dos estagiários, já a CPP achou que o tema ficou muito em função do MST e, além disso, faltou apresentar os planos do movimento para os próximos anos, houve também o atraso do palestrante para a plenária ocorrendo a dispersão do espaço.

- Universidade e Sociedade

Este espaço teve como objetivo perceber a Universidade como um espaço de disputa e de hegemonia. Nesta plenária, o palestrante fez uma retomada aos espaços anteriores e os seguintes questionamentos aos estagiários: O que é um modo de produção? Qual a finalidade do produto no capitalismo? O que é relações de produção? Quais as relações entre pessoas no sistema capitalista? Estas questões são retomadas para expressar como se dá a exploração no sistema. Houve a divisão dos estagiários em grupos aleatórios, com a seguinte questão para

ser refletida: Se as pessoas trabalham, mas não recebem o suficiente para viver uma vida com qualidade, como isto se mantem?

Ao retornar dos grupos menores, foram levantadas pelos estagiários as seguintes respostas: falta de consciência, condições sociais, ideia de força. O palestrante questionou sobre como surge o Estado, apresentou os aparelhos ideológicos do Estado e apontou a educação e a Universidade como espaços em disputa na sociedade.

Este espaço na avaliação dos estagiários foi considerado denso, com muito conteúdo, o que acarretou a dispersão de muitos estagiários, foi dado como sugestão por estes, que esta plenária deveria ter sido trabalhada na etapa de Preparação. Na avaliação da CPP foi ressaltada a falha da comissão no acompanhamento dos grupos, já que não havia integrantes da CPP acompanhando alguns grupos.

- Espaço da Juventude

O espaço destinado ao tema da Juventude, não foi possível ser realizado, pois a assessora responsável não pode comparecer. A CPP decidiu passar um documentário. Foi escolhido *A Revolução não será televisionada*, filmado e dirigido por cineastas irlandeses Kim Bartley e Donnacha O'Briain. O documentário apresenta o golpe contra o governo do presidente venezuelano Hugo Chávez, em abril de 2002, apontando a atuação da mídia na distorção dos fatos.

Este foi percebido, na avaliação da CPP, como um documentário positivo já que complementou o que já havia sido trabalhado. Após a exibição do documentário foi colocada pela CPP a entrevista realizada na rádio de Tupanciretã. Os estudantes da CPP foram convidados pela rádio para apresentar o EIV durante o período do estágio, mas o locutor inverteu a lógica do estágio e colocou que os estudantes estavam se deslocando para os assentamentos para levar o conhecimento até os agricultores. Outra questão interessante de ser apontada foi alguns debates que o filme gerou nos estagiários, como uma estagiária que questionou, entre a sua roda de amigos, se o EIV também não poderia ser uma lavagem cerebral.

Para encerrar o dia, foi elaborado um texto pela CPP sobre juventude, para homenagear as vítimas do incêndio na Boate Kiss em Santa Maria, já que no dia

posterior completaria dois meses da tragédia. O texto apontou para a necessidade de lutar pela juventude ter acesso ao lazer de forma segura. Foi um momento de pouca fala, mas muita emoção, já que alguns estudantes estariam realizando o estágio, mas foram impedidos pelo acidente.

- Espaço sobre o Movimento estudantil

Este espaço teve por objetivo fazer um resgate da história do Movimento Estudantil no país, relacionando este com as diferentes conjunturas políticas vivenciadas até os dias atuais e discutir o que é o Movimento Estudantil hoje, qual sua função na sociedade, seus objetivos e desafios.

Inicialmente foi exposto que a história do Movimento Estudantil sempre esteve diretamente ligada a história do ensino superior no Brasil, com este, sempre buscando disputar o modelo de desenvolvimento do ensino no país. Após essa discussão introdutória foi feito um resgate histórico mostrando a formação do Movimento Estudantil no Brasil e suas lutas pelo desenvolvimento da educação.

Foi exposto que os estudantes se aproximam do ME principalmente através dos amigos e devido à identificação ideológica com as lutas do Movimento. Das semelhanças e diferenças que o ME tem com o MST foi exposto que os dois são movimentos sociais que surgem a partir das demandas da sociedade, e que ambos possuem pautas específicas principais, porém, também possuem pautas mais gerais que se identificam e abordam um projeto maior para a sociedade e devido a isso podem se tornar parceiros em diversas lutas.

Finalizando o espaço, foram apresentadas fotos de diversas lutas realizadas principalmente pelo Movimento Estudantil de Santa Maria e se destacou a visão holística que os estudantes adquirem ao se tornarem militantes do ME e a importância destes militantes terem um bom desempenho acadêmico se colocando como exemplos para os demais estudantes. Outra questão seria a importância dos estudantes se identificarem, enquanto sujeitos capazes de interferir na história da sociedade e não serem apenas espectadores.

Apêndice F: Atividades para além da grade de formação

Dinâmica dos Jogos Corporais

Na etapa de Preparação, ao final da tarde do segundo dia de estudos, foi organizada pela CPP a dinâmica dos Jogos Corporais, esta tem como finalidade trabalhar a questão da estrutura da sociedade através de um jogo de futebol. O jogo é planejado para que haja duas equipes com o número de jogadores desiguais, e por isso, o juiz (CPP) favorece através da elaboração de regras a equipe que está em desvantagem com o número de jogadores.

A dinâmica funcionou da seguinte forma, foi proposta a realização de um jogo de futebol entre os estagiários e a CPP, sendo os estagiários compostos por 40 estudantes, contra 15 estudantes que compunham a CPP. Além dos jogadores havia um juiz, que era um integrante da equipe da CPP e, portanto privilegiava os mesmos.

No decorrer do jogo, tornou-se cada vez mais difícil ao grupo menor (CPP) desenvolver-se, e por questões de igualdade (assim justificadas pelo juiz) começaram a ser colocadas regras a equipe dos estagiários, por esta ser em grande número, o que começou a causar desconforto entre os jogadores. A primeira regra aplicada foi a de que o time dos estagiários deveria jogar em duplas, de mãos dadas, sendo que aqueles jogadores que se soltassem poderiam ser penalizados. Não obtendo sucesso com a regra, houve várias tentativas de intervenção por parte dos estagiários, como a de bloquear a goleira, sentar no chão, ou gritar com o grupo adversário. Foi criada a partir disto mais uma regra, o time dos estagiários deveria jogar sem poder falar, já que os gritos atrapalhavam a concentração, justificativa esta, do juiz. Ocorreram mais momentos de jogo, mas eles foram poucos comparados ao tempo em que houve tentativas de negociação entre os dois times, havia muita divergência dentro do time dos estagiários, havia aqueles que não queriam mais jogar, outros que queriam dividir os times em tamanhos iguais, e aqueles que queriam jogar de todas as formas. Tornou-se cada vez mais difícil fazer com que ocorresse um jogo, para que este chegasse ao fim, e que a CPP fosse a vencedora, foram necessárias várias faltas e chutes a gol.

Após a finalização, todos sentaram em roda para debater a dinâmica, foi um momento de descontração, em que foram colocados pelos estagiários que o juiz parecia o Estado, tentando privilegiar apenas um lado, e os estagiários pareciam o povo, tentavam se organizar, mas como o número de pessoas era grande, a organização não era possível, acabavam criando divergências e não chegavam a nenhum consenso, até porque a bola (do jogo) continuava rodando enquanto estes tentavam se organizar. A CPP representou a burguesia, que mandava e desmandava no Estado, sem a participação do povo, e a estagiária que defendia a CPP representou o povo sem uma consciência de classe definida. O jogo tornou-se algo muito discutido pelos estagiários, inclusive no decorrer do estágio.

Sessão de filmes

Após a realização dos Jogos Corporais, no período da noite, foi passado o filme *Terra para Rose*, um documentário dirigido por Tetê Moraes que se passa na década de 80, início da democracia no Brasil. O documentário aborda o tema da Reforma Agrária, e a criação do Movimento Sem Terra. Durante o filme houve emoção por parte dos estagiários e da CPP, e após a sessão houve um espaço para debate.

Mística: Apresentação dos Guerreiros das tribos

O espaço da noite contou com a apresentação dos guerreiros que deram nome as tribos do 10º EIV. Cada grupo interpretou de forma criativa a história de vida daquele que o grupo levava o nome, utilizando de músicas, poemas, cartazes e teatros para interpretar. A tribo da Roseli Nunes (Rose) fez uma apresentação teatral, com base no filme *Terra para Rose*, que havia sido apresentado na noite anterior. Posteriormente, fizeram a leitura do Hino do MST. A tribo da Margarida Alves realizou uma dinâmica que necessitou da colaboração de todos, foram espalhados papéis pelas cadeiras, que formaram uma frase e a imagem de uma flor margarida. A tribo contou a história da Margarida Alves, e leu um poema que foi feito em sua homenagem. Ao final, foi organizado um círculo e todos dançaram ao som da música da marcha das margaridas. Para apresentar a história de Sepé Tiaraju,

realizou-se um teatro, que iniciou com uma música sobre o surgimento de Sepé, e após foi contado a sua história pelo grupo. Durante a apresentação houve intervenções teatrais. Para encerrar, o grupo chamou todos, para em círculo, dançar uma música dos índios Guaranis. A tribo do Edson Luís realizou a apresentação de um teatro mudo, representando a história do estudante. Após isso, o grupo contou um pouco da história de Edson Luís, lendo uma poesia na sequência, terminando com todos cantando músicas do movimento estudantil. A tribo da Zeferina contou a sua história, e em seguida foi declamado um poema. Após todos cantaram e dançaram uma música de valorização da cultura negra.

Mística: Leitura da Carta aos Ratos

Em uma manhã, antes da realização da plenária com o tema História da Questão Agrária e Luta pela Terra, foi realizada uma mística com os estagiários. Os estagiários se posicionaram em roda, sentados ao chão, e tiveram os seus olhos vendados. A partir de então a CPP inicia a leitura da Carta aos Ratos, texto distribuído em forma de panfletos na cidade de São Gabriel - RS, como reação dos latifundiários da região a marcha promovida na cidade por militantes do MST. Conforme ocorria a leitura da carta em um tom de raiva, iam sendo realizados barulhos para imitar o som de palavras que surgiam, como ao pronunciar a palavra “arma de caça” foi estourado uma bombinha, ao lado de fora do estágio, onde eram realizadas as atividades, e na palavra “gasolina” foi espalhada o cheiro de gasolina através de um pano molhado. Após a leitura da carta, os integrantes da CPP leram dados positivos em relação à agricultura familiar, a produção agroecológica, em relação aos assentamentos. Esta foi a primeira mística realizada no estágio e teve grande impacto nos estagiários que não contiveram a emoção. Na avaliação da CPP, ocorreram erros na organização, que se deu devido ao cansaço e a falta de ensaios da comissão organizadora. Apesar disso, conforme a CPP, este foi o momento de “despertar” para muito dos estagiários. Também foi apontada pela CPP a necessidade de se pensar em novas místicas, pois pode se tornar um ato mecânico se sempre utilizarem as mesmas em vários EIV.

Carta aos Ratos:

Povo de São Gabriel, não permita que sua cidade tão bem conservada nesses anos, seja agora maculada pelos pés deformados e sujos da escória humana.

São Gabriel, que nunca conviveu com a miséria, terá agora que abrigar o que de pior existe no seio da sociedade. Nós não merecemos que essa massa podre, manipulada por meia dúzia de covardes que se escondem atrás de estrelinhas no peito, venham trazer o roubo, a violência, o estupro, a morte. Estes ratos precisam ser exterminados. Vai doer, mas para grandes doenças, fortes são os remédios. É preciso correr sangue para mostrarmos nossa bravura. Se quiserem a paz, prepara a guerra, só assim daremos exemplo ao mundo que em São Gabriel não há lugar para desocupados. Aqui é lugar de povo ordeiro, trabalhador e produtivo. Nossa cidade é de oportunidades para quem quer produzir e não há oportunidades para bêbados, ralé, vagabundos e mendigos de aluguel.

Se tu, gabrielense amigo, possuis um avião agrícola, pulveriza a noite 100 litros de gasolina em vôo rasante sobre o acampamento de lona dos ratos, Sempre haverá uma vela para terminar o serviço e liquidar com todos eles.

Se tu, gabrielense amigo, és proprietário de terras ao lado do acampamento, usa qualquer remédio de banhar gado na água que eles usam para beber, rato envenenado bebe mais água ainda.

Se tu, gabrielense amigo, possui uma arma de caça calibre 22 atira de dentro do carro contra o acampamento, o mais longe possível. A bala atinge o alvo mesmo há 1200 metros de distância.

Fim aos ratos. Viva o povo Gabrielense.

Amigo Clandestino

No período de preparação foi realizado o amigo clandestino, trata-se de uma brincadeira semelhante ao amigo secreto, onde são colocados todos os nomes dos estagiários e CPP em um recipiente e cada um retira um nome, este nome só será revelado ao final do estágio, no período de Avaliação. Cada participante tem a função de cuidar do seu amigo durante o estágio, podendo lhe enviar presentes ou

recados através de uma caixa de recados que era lida por qualquer participante nos intervalos dos espaços.

Mística de encerramento

O encerramento das atividades do estágio contou ainda com a realização de uma mística de encerramento, denominada de “A Jornada Socialista”. Os estagiários foram chamados para fazer uma confraternização final das atividades, estes foram posicionados em roda e vendados. Os mesmos foram guiados pela CPP para uma trilha feita pelos coordenadores, durante a caminhada nesta trilha, vendados, os estagiários escutavam algumas histórias referentes a Comuna de Paris, a Guerra do Contestado, a Guerrilha do Araguaia, a Revolução Cubana, o Golpe do Chile, e a Revolução Venezuelana. As histórias iam sendo relatadas pelos integrantes da CPP no decorrer da trilha, sendo acompanhados por músicas. Ao final da trilha os estagiários foram posicionados em volta de uma fogueira, foram distribuídas pela CPP varetas e sementes, já desvendados, cada participante jogou na fogueira “o que não quero da sociedade” e levou na semente “o que quer da sociedade”.

Culturais

Foram realizadas três culturais, a primeira ocorreu no período de Preparação, com o objetivo de ser um momento de integração entre os estagiários e a CPP. A segunda cultural teve o objetivo de ser uma integração dos estagiários, da CPP e da comunidade do assentamento de Tupanciretã, e teve a apresentação do Cantor Pedro Munhoz, sendo o encerramento da primeira etapa. A terceira cultural ocorreu com o objetivo de encerramento do EIV, no período de Avaliação, também teve a participação da comunidade, mas não houve integração, foi um momento de despedida dos estagiários. As culturais não tem necessariamente o caráter de festa, mas sim ser um momento de integração e de valorização da cultura. A avaliação da CPP sobre as culturais foi a de que faltou um esclarecimento para os estagiários sobre o que se caracterizava este espaço, pois as mesmas assumiram caráter de festa, com músicas que detêm de tons preconceituosos, não condizentes com o estágio. Em relação a primeira cultural, na avaliação da CPP, pode ter ocasionado

uma quebra de sentimentos e sensações que haviam sendo construídas até então, no sentido de todos os espaços do estágio serem pensados e planejados para que possa ser sentido outra forma de convivência, relações, e principalmente, que possa ser percebido outra forma de viver em sociedade, a realização de culturais como esta só reproduziram os preconceitos da sociedade através das suas músicas e da valorização ao álcool. Na fala de uma integrante da CPP é colocado que, as pessoas em geral não conhecem outra maneira de se divertir para além de músicas dançantes e bebidas, o que dificulta em um primeiro momento, apresentar outros tipos de espaços.

Apêndice G: Atividades realizadas no período Pós-Estágio do 10º EIV - SM

- **Divulgação do EIV no espaço da Calourada:** A *Calourada* é um espaço realizado pelo DCE durante a primeira semana de aulas da Universidade, que tem como objetivo recepcionar os ingressos à Universidade através da participação destes em espaços educativos de debates, apresentações artísticas, e festa de integração. Durante este período foi realizado um espaço de divulgação do 10º EIV de Santa Maria na UFSM, que contou com aproximadamente 15 pessoas, sendo que destes, 7 eram integrantes CPP e estagiários do último EIV.

- **Avaliação do 10º EIV de Santa Maria:** Este aconteceu em um espaço alternativo, na cidade de Frederico Westphalen, com o objetivo de integrar os Campos Universitários. Teve duração de dois dias, possibilitando espaços de avaliação individual de cada estagiário, avaliação coletiva, e também um espaço de formação sobre a Universidade. Esta avaliação contou com a participação de 22 estagiários do 10º EIV e sete integrantes da CPP.

Na avaliação individual, foi realizada uma dinâmica, em que os participantes responderam a pergunta “O que o EIV representou em sua vida?”, expressas através de palavras escritas em tarjetas e apresentadas para grupo maior, a grade com as palavras pode ser observada abaixo:

AVALIAÇÃO PELOS ESTAGIÁRIOS: O QUE O EIV REPRESENTOU EM SUA VIDA	
PALAVRAS	FALAS
SAUDADE	Saudade de todo o processo, antes da vivência a preparação, depois quando voltamos para Tupã, claro a vivência é impossível pontuar as coisas boas os desafios e enfrentamentos que cada um passou.
LUTA	No sentido de valorizar toda a vivência das pessoas dos assentados, dos jovens que lá enfrentam a dificuldade do campo e o nosso papel aqui na universidade, nos meios que cada um atua. Tu sai de lá com vontade de lutar, e só segue essa vontade.
CORAGEM	Nós estagiários passamos por um processo de encorajamento. Coragem de ir para a casa das pessoas, da coragem que aquelas pessoas tiveram de largar tudo e correr atrás de sua terra, que muitas pessoas criminalizam esse sonho, e além da coragem deles, da nossa coragem, de querer fazer algo diferente, sair motivado para querer fazer alguma coisa, eu espero que esse gás permaneça um bom tempo, que a gente possa fazer muito ainda.
QUESTIONAMENTO	Depois do EIV eu tive um questionamento da sociedade, porque que as coisas são assim, não só da sociedade como de um modo geral, da minha vida, o porquê das coisas, e com certeza o conhecimento do MST, questão Agraria, soberania alimentar.
UNIÃO	O EIV me proporcionou a união entre diferentes pessoas e diferentes cursos, porque parece que não tem nada a ver um com outro, mas na luta todos são importantes, conseguir enxergar a união de diferentes mundos que fazem parte do mesmo.
SUPERAÇÃO	Enxergar que tem muitos problemas que a gente passa por muita coisa ruim, mas tem muitas outras coisas, tem a luta, que apesar das dificuldades a luta é muito importante e não podemos desistir. Só pelo fato de estarmos em busca de novos conhecimentos, uma nova realidade é uma superação.
COMPANHEIRISMO	Esse calor de quem esta com a gente e que não estamos sozinhos.
SURPRESA	Me surpreendeu muito, superou a minha expectativa, foi motivador estar nesse espaço coletivo, conhecer a questão Agraria, luta pela terra e todas as outras lutas que giram em torno disso. (Suj. 03).
SONHO	Para mim que ainda tenho esse ideal, é a realização de um sonho, é uma utopia, mas tu vê isso na realidade nem que seja duas semanas e meia e é muito motivador, é por esse tipo de coisa que eu milito e acredito. (Suj. 03).
GOSTO	O gosto do conhecimento eu acho que foi contemplado. (Suj. 15). (Em relação a dinâmica realizada no estágio, que o EIV seria uma maça e cada um experimentaria o seu gosto através da realização da vivência)
BRECHA	Eu tenho um professor muito legal que fala das brechas que existem na universidade, a gente encontra essas brechas onde podemos ter conhecimento, e o EIV seria essa brecha. (Suj. 15).
AFETO	Esse conhecimento que a gente tem no EIV é um conhecimento que tu adquire com afeto, e é quando tu enxergas algo que faça sentido, na universidade a gente passa sem afeto. (Suj. 15). Eu pensei em sentido diferente, foi um lugar onde ficamos muito tempo junto e trocamos energia o tempo todo, desde o início e eu voltei uma bomba de afeto. Eu me aproximei de pessoas. (Suj. 14).
MUDANÇA	Não sei, mas alguma coisa mudou com o EIV e eu não sei dizer o que foi, mas eu voltei diferente, voltei me sentindo mais forte, e botei para quebrar, fiz muita coisa. (Suj. 14). Eu via a questão da esquerda, mas nunca tinha visto uma articulação assim, eu fazia muita pesquisa e depois que fui para o EIV abriu um leque com a questões sociais, direitos humanos , foi um choque quando eu voltei, pois eu não conseguia compartilhar como era a vivencia porque elas tinham uma cabeça muito fechada, hoje eu questiono eu argumento, o EIV tem aspecto de mudança, me despertou novos

	interesses, que já tinha mas estavam ocultos. (Suj. 08).
	Mudanças: pela minha transformação, por perceber o meu crescimento, um pouco de choque, que eu queria falar para todo mundo, o meu professor dizia que tudo aquilo era mentira, falavam que aquilo não existia.
AMIZADE	A gente tem uma troca de energia o tempo todo e em poucos dias essas pessoas parecem que estão a muito tempo na tua vida. Criar laços, por viver tão conjuntamente, e conhecer pessoas que talvez nunca tivesse oportunidade. Aproximação com as pessoas, e a família que eu fiquei que até hoje lembro e sinto saudades.
REALIDADE	Tirou aquela ideia sobre o MST, sobre o pessoal que é assentado uma ideia muito errada que eu tinha.
CONFUSÃO	De certa forma muito questionamento , eu faço economia que é voltada a agronegócio, e eles tem uma visão, eles afirmam que não é só a grande extensão de terra, e eu venho me questionando muito isso, há um choque de ideias, e é bom isso para se questionar.
COMPREENSÃO	Compreensão de uma realidade que ouvimos falar de uma forma distorcida , ver o que esta acontecendo, como as coisas são colocadas distorcidas pela mídia ou para nós que não buscamos a verdade.
EXPERIÊNCIA	É uma experiência que vai nos marcar para o resto da vida, fomos em casas de pessoas completamente estranhos.
CONHECIMENTO	Eu não sabia o que era o MST e agora consigo defender esse movimento. Acho que tivemos uma noção bem clara do que é MST, abandonei um monte de futilidades que tinha, me fez crescer muito como pessoa, gerou mudanças no meu pensamento, diferente do que era antes. Foi não apenas técnico, de outras visões, de outras personalidades, foi tudo muito intenso, você ria e chorava demais, foi trabalhado muito o emocional. Uma bomba de afeto e conhecimento, veio conhecimento de tudo que é lado, dos espaços, família, conversas estagiários, CPP. Eu vou levar para minha vida inteira. (Suj. 16).
GRATIFICANTE	Mantenho contato até hoje com o assentamento , ter ficado na casa de uma pessoa e se tornar tão importante ao ponto de manter contato.
APROXIMAÇÃO	São 15 dias de vivência intensa, cria uma aproximação com as pessoas e leva isso para fora, e tu aprende a se aproximar das pessoas. (Suj. 16). Aproximação, como afeto, mas para além disso, de conviver com homossexuais, rompendo com muitos preconceitos e barreiras que temos que romper.
RECONSTRUÇÃO	Uma desmistificação de muitas coisas, é uma grandiosidade de aprendizado que dificilmente vamos encontrar em outro lugar.
RESISTÊNCIA	Pensando em uma forma mais militante de um compromisso que cada um tem, o EIV é uma importante ferramenta de resistência, com a educação que temos hoje o EIV é uma resistência , mas a gente tem um sonho que é esse espaço seja a universidade, para nós das agrárias é um enfrentamento diário, luta constante, tu tem que ouvir muita coisa e se manter calado, por não ter titulação.
SOCIEDADE	Quando eu entre no EIV, eu sabia que a sociedade que se tem têm muitos defeitos, tem varias teorias de outros modelos de sociedade, mas tu não tens propriedade para falar para outras pessoas, tu não consegue muito também por não viver em outro modelo.
MOTIVAÇÃO	A gente teve um choque, eu sai e tentei fazer várias coisas. Me questionei constantemente sobre qual é o nosso papel dentro da universidade? No EIV a gente ia transformar o mundo e tudo mais, mas ele por si só, não cumpre isso. Eu sai do EIV e entrei para o grupo de agroecologia. Eu sempre coloquei que sabia que existia agroecologia, mas não acreditava muito nela e hoje eu defendo ela, defendo como uma ferramenta de transformação da sociedade. Eu acho

	que a principal força que o EIV deve passar aqui é um modelo de sociedade, um outro mundo é possível, e que as pessoas e que as pessoas saiam do EIV e não se acomodem, que elas queiram transformar as coisas mesmo levando tapas na cara.
REFLEXÃO	Senso crítico do porque continuam as coisas dessas forma? o que fazer para poder mudar? Daqui um ano eu estou saindo da universidade, e eu ainda não sei que lado vou seguir, mas ter essa consciência de como funciona as coisas vai me ajudar muito.
CONFORMISMO	Como uma ferramenta de inspiração e de força para alcançar, que não seja em vão.
VISÃO DE OUTRO MUNDO	Quando eu fiz o EIV, acho que foi o primeiro espaço de formação que eu tive, foi o mais denso, nunca tinha parado para refletir, discutir, me proporcionou ter uma visão de um mundo diferente, de um outro mundo possível que eu não tinha antes, foi um tapa na cara, eu desconstruí muita coisa, e consegui reconstruir muita das coisas que eu pensava.
DESAFIO	Eu recebi essa carga de conhecimento, toda essa mudança, e o EIV fez eu me desafiar , de colocar o que eu penso nos espaços, que a minha ideia pode ser importante, me proporcionou esse empoderamento de estar se desafiando, colocando a minha visão sobre isso, foi uma coisa muito importante porque se eu acho que se não tivesse feito o EIV, tinha demorado para me desenvolver. Foi um empurrão, agora que tu sabe como é o mundo, te vira. É bastante desafiador até hoje, de estar carregando isto. Estar lutando por uma sociedade mais justa, estar lutando pelos ideias
AMOR	Sem amor a gente não consegue se desafiar, sem amor a gente não consegue abrir os olhos e pensar em outro mundo possível, sem amor a gente não consegue ter coragem para continuar e é fundamental a gente ter amor, amor a causa, a nossos companheiros, saber que a gente não esta sozinho na luta, isso é sempre motivador, acho que amor é a razão de tudo, para conseguir estar vivendo um dia após o outro com todas as desigualdades, o EIV fez eu estar sentindo o amor pelas coisas.
SUPERAÇÃO:	Antes do EIV eu já participava do DA, mas foi só após o EIV que eu me senti mais motivada, me tornei mais crítica, consegui me indignar mais com as coisas. Superou minhas expectativas, superou tudo, superou o meu modo de pensar literalmente. No início, eu queria embora porque estava com medo de fazer a vivência, superação com os meus pais que eu não contei do que se tratava, cheguei e fui contar e eles me apoiaram. Outra superação foi de ir para o assentamento (Suj. 05).
INESQUECIVEL	Agora eu conto para os outros e digo que eles têm que fazer também. No começo eu tinha resistência a mudança, ao novo e na verdade foi superação por isso. O conhecimento de agroecologia que o pessoal do MST passa é muito bom, agora eu passo agroecologia para outras pessoas. (Suj. 05). Por mais que faça outros estágios não vai ser igual, pelos momentos, pela formação, pelas amizades.
COMPROMETIMENTO:	Eu acho que depois do EIV é isso que fica, é comprometimento com as pessoas porque por mais que tu seja criticado, tem uma luz ao final do túnel. Tu vê que é um professor em uma faculdade inteira que apoia isso, mas é alguém (Suj. 05).
APRENDIZAGEM:	Foi um dos meus objetivos de ver como as coisas são, aprender com as pessoas, eu acho que passa pela coletividade, de conviver nas famílias, conviver em grupo, troca de conhecimentos, interdisciplinaridade, ta interligado com a questão da vivencia, não é só falar sobre o MST.
FORMAÇÃO:	Não só estudantil, mas pessoal, formação crítica da sociedade em si, vivemos na sociedade hoje com um ideal e o padrão é um só, essa formação ajuda a compreender que existe outras formas de viver.
ESPERANÇA:	Porque se não tiver ela tu vai abandonar a causa.
DESCOBERTA:	Tu descobre outra realidade, um mundo paralelo ao que a gente

	vive , tudo diferente, outra perspectiva, e a gente também se descobre .
CABEÇA ABERTA	Cabeça aberta porque eu tinha “n” preconceitos e eu não percebia que eram construções da sociedade , e eu consegui quebrar, e eu falei que a gente estava voltando para o <i>Matrix</i> , que a gente vive em um sistema em que há exploração todo o tempo e as pessoas não percebem.
TRANSFORMAÇÃO	Realmente mudou, do que é o sistema ideal de muitas coisas mudaram e eu não sei qual o sistema ideal porque o socialismo tem o seus problemas. Eu fiquei com aquela dúvida do que é melhor, do que é pior. Mas eu ainda acredito que o viés esquerdista é importante para mudar muitas coisas.

Fonte: Garcia (2014)

Apêndice H: Entrevista realizada na rádio da Cidade de Tupanciretã com os Integrantes da CPP para divulgar o Estágio e convidar a comunidade para participar da cultural de encerramento.

ENTREVISTA NA RÁDIO

Fala CPP1: Obrigada por estar disponibilizando um espaço aqui na rádio Tupaciretã, para estarmos compartilhando um pouco das experiências que estamos tendo aqui em Tupaciretã, a gente gostaria de contar um pouco o que estamos fazendo, a gente circulou bastante pela cidade aqui e estamos conhecendo bastante tupã e região.

Fala CPP2: A gente esta aqui realizando um projeto da UFSM, que agora temos recursos do Ministério da Educação, estamos construindo o 10º Estágio de Vivencia, um estágio interdisciplinar que ocorre em várias regiões de assentamentos de agricultura familiar do RS. A gente está agora no assentamento Santa Rosa, na entrada da cidade de Tupaciretã, onde estão reunidos vários estudantes, cerca de 50 estudantes, discutindo a realidade do RS e do Brasil, do nosso histórico e da nossa formação cultura e territorial, para a partir disto compreender melhor a agricultura familiar no RS.

Radialista: É um excelente projeto, é uma iniciativa bem adequada porque Tupaciretã é uma das cidades que tem o maior número de assentamentos no interior do Estado do RS e conseqüentemente agrega a muitas famílias, e muitas destas pessoas que integram estas comunidades não tem conhecimento ne, então há uma oportunidade única e importante acima de tudo para reeducar estas pessoas e dar ciência de que elas estão no mundo e que também compartilham das mesmas coisas apesar de estarem compartilhando de um sistema diferente mas que no contexto geral ne, unindo, chegando a um denominador comum de que todos tem que se adequar a estas perspectivas das novas tecnologias, é um estágio importante. Vocês estão no assentamento Santa Rosa, vocês pretendem centrar apenas neste assentamento ou vão visitar os demais que existem no município?

Fala CPP 1: Então, nós estamos agora lá no de Santa Rosa, durante a etapa de preparação do estágio, nós somos da organização, e dai nós temos os

estagiários, que depois desta etapa de preparação que vai terminar neste sábado, vão ser distribuídos em diversos assentamentos do RS.

Radialista: Então não são só vocês dois que estão aqui, depois virão os estagiários que estão em grupos formados que serão distribuídos a visita dos demais assentamentos, é isso?

Fala CPP 1: Isso, na verdade nós da organização estamos aqui desde o dia 7 de março, e no dia 11 começou nosso evento de fato com todos os estagiários, estamos em torno de 65 pessoas ali no Santa Rosa, ai nós estamos neste período de estudo e depois, no domingo, vamos nos distribuir no RS para que o pessoal tenha conhecimento de diversas regiões do Estado do RS, de diversas situações.

Radialista: Cada um, digamos dentro da região Sul, da região Fronteira, da região Central, todo este mapeamento, todo esse trabalho, e ai verão todas as organizações para colocar o ponto de vista de cada região ne, para que todos tomem conhecimento de que nem todas as regiões são iguais ne, região norte é um sistema, região central é outra, região noroeste é outra, enfim. É isso?

Fala CPP1: Exatamente assim, cada um tem sua realidade.

Fala CPP2: É, nós vamos ter esse ano em todas as regiões do RS, região norte em Vacaria, regiões Missões, São Miguel das Missões, Bossoroca, aqui na região Central, alguns vão ficar em alguns assentamentos aqui em Tupanciretã, Duque de Caxias, outros em Jóia que é a região mais Noroeste. Outros ali na região de Santana do Livramento, que é região mais Campanha, a região Sul, Candiota, Hulha Negra, e Metropolitana que temos Nova Santa Rita, El dourado do Sul, cada estagiário vai estar em um lugar e depois todos nós retornamos aqui a Tupanciretã onde nós fazemos a socialização das nossas vivências, onde cada um traz as suas experiências, e traz a realidade que tem em cada local do RS, para a gente conseguir mapear e visualizar como é cada realidade, como se diferenciam as regiões do RS.

Radialista: Isso é magnifico, portanto o trabalho de vocês, que estão trabalhando em cima desta tese, e principalmente para estes estagiários que estão iniciando identificação de trabalho, porque além deles passarem pelo conhecimento eles tem um aprendizado das maneiras, dos costumes, e como lidar dentro de uma situação que hoje, isso é importante também.

Fala CPP1: A gente esta aqui pelo aprendizado assim, o que acontece na Universidade os estudantes geralmente tem uma formação bastante urbana voltada para a cidade, não discute muito as questões do campo, as dificuldades enfrentadas pelo trabalhador do campo, e é muito importante que observem estas dificuldades e reflitam para se propor ne algumas soluções, para se engajar em algumas questões sociais ne, e muitas regiões aqui do RS tem dificuldades específicas, e dai tem esta questão do aprendizado, cada um vai levar um pouco desta história de vida, dos lugares onde vão ter a sua vivência, vai ter diferentes costumes, a gente costuma mandar o pessoal para regiões diferentes da sua origem, então vão poder visualizar as mais diferentes realidades do estado do RS. É importante ressaltar que este estágio acontece em todo o Brasil, acho que este ano aconteceram 15 até agora, acontece durante as férias das universidades, e tem qualificado bastante a formação dos estudantes que querem trabalhar para o campo assim, é importante também falar que ele é interdisciplinar, não é só para o pessoal da Agronomia, engenharia florestal, da veterinária, da zootecnia, ele também é para o pessoal da saúde, porque o campo precisa também do pessoal da saúde, precisam de médicos, precisam de enfermeiros, farmacêuticos que compreendam a realidade do campo e consigam também contribuir na solução de problemas, das diferentes áreas de conhecimento assim.

Fala CPP2: É, neste sentido a gente consegue aliar a prática á teoria, que as vezes falta muito, a práxis, como a gente chama na universidade, desta maneira a gente consegue aprender muito, nós nos formamos como humanos também, e nós aprendemos muito nesse sentido a convivemos com trabalhadores que estão organizados em movimento, que nós percebemos que tem uma organização extraordinária.

Radialista: Agora é bastante, não cortando o teu raciocínio, é bastante gratificante, porque você aprende coisas assim que você jamais, naquele trabalho que você desenvolve, dentro daquilo que você é especializado, coisas que eu jamais iria pensar, com muita propriedade, tu tem conhecimento, e a pessoa acaba assimilando aquilo ne, torna aquilo uma coisa fantástica, até para exemplo para as palestras para orientações em outras regiões.

Radialista: Bom, eu quero agradecer a presença porque é importante vocês virem trazer este conhecimento a comunidade, porque Tupanciretã, Júlio de

Castilhos, e Jóia, e a região aqui adjacente, este espaço jornalístico tem uma abrangência enorme, e conseqüentemente vocês vieram em boa hora porque é o momento oportuno dessas pessoas que estão nos ouvindo, porque é interessante, não só para o pessoal do campo, mas também para as pessoas que queiram conhecer um pouco de conhecimento de como este trabalho esta sendo desenvolvido, deixamos o microfone a disposição de vocês, se algo mais queira colocar a nossa comunidade, que fiquem a vontade.

Fala CPP1: A gente tem mais uma coisa a colocar aqui, é mais um convite. Nesse sábado, as 20:30 da noite ne, nós vamos ter a apresentação do cantor Pedro Munhoz, uma apresentação cultural que é um cantor que agora vai ficar ainda mais famoso porque uma das suas músicas vai estar na novela das sete, que é a Canção da terra, ele vai estar se apresentando a partir das 20:30 no assentamento Santa Rosa, nós gostaríamos de convidar a comunidade de Tupanciretã para estar presente e depois da apresentação cultural do Pedro Munhoz vai estar liberada a Copa, o pessoal da comunidade vai estar trabalhando na Copa, para a venda de bebidas, e vai continuar com uma confraternização cultural.

Radialista: Vai ser uma espécie de reunião dançante. É digamos assim, um fechamento de ciclo de trabalho, de fraternização.

Fala CPP1: Exatamente, é essa a ideia, Pedro Munhoz vem de Porto Alegre para fazer um encerramento bem legal assim, da nossa primeira etapa, que é antes do pessoal ir então para as vivências, para as famílias, seria legal que o pessoal de Tupanciretã participasse, vai ser uma interação bem interessante com a comunidade lá, com os estagiários, vai ser muito boa assim.

Fala CPP2: Nós agradecemos muito, e queremos convidar todo mundo para ir lá no final de semana, no sábado.

Radialista: Está certo então, obrigada pela presença, são 17:25 horário brasileiro.

Apêndice I: Quadro com as falas dos estagiários quanto a Avaliação do EIV

AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO		
Suj.	Avaliação do EIV na fase de Preparação	Avaliação na fase final, pós o período de Vivência.
Suj. 01	É bem positiva, eu não esperava nada diferente, era bem isto que eu estava esperando.	Uma pena que não se faz mais coisas deste tipo na Universidade, porque o contato que tu tem com o pessoal dos outros cursos, o contato que tu tem de fazer as coisas junto e no coletivo (...) eu não esperava poder fazer uma coisa dessas pela Universidade, e o EIV mostrou que é possível.
Suj. 02	Superou as minhas expectativas, eu achei que eu teria mais ou menos aquilo que eu estudei antes, aquela parte mais teoria, aqui eu vi que não envolve só a parte agrária, que todo mundo esta envolvido nisto, tanto é que se acontece alguma coisa no meio rural a cidade também vai sofrer com isto, todo mundo esta envolvido no meio rural.	Essa coisa das etapas é legal porque tu forma uma coisa na tua cabeça e tu vai lá e na parte da vivência tu meio que vê as contradições e formula outras perguntas por isso também desta última etapa, não só para socializar falar como é que foi cada lado e coisa assim, mas para muitas vezes tu tirar as tuas dúvidas, que muitas vezes tu viu ali a teoria digamos e viu a prática e deu acabou, não tem como tu voltar atrás da teoria, não tem como voltar num espaço assim para falar tuas dúvidas. (...) o EIV é bem transformador, eu acredito, porque eu to saindo assim com uma mentalidade muito diferente, não só na parte do MST também em vários, quebra vários tabus ali também, fala-se sobre preconceito, fala-se sobre gênero, fala-se sobre "n" fatores.
Suj. 03	A formação política aqui é muito forte (...) Muito interessante, esta cumprindo bem a ideia que me foi passada. (...) Aqui eu estou tendo acesso a informações que são bem interessantes sobre a história agrária do nosso país.	O método que ele é feito, nos mostra que existe uma outra forma de construir o conhecimento que não aquela que a gente esta habituado dentro da sala de aula(...) aqui a gente tem o método de construção coletiva do conhecimento, que considera muito mais o coletivo então, dá um gás para a gente lutar por esse tipo de construção de conhecimento e conhecer gente nova, conhecer a realidade diferente, esta sendo muito bom o estágio.
Suj. 04	Estou gostando muito da experiência, esta superando a expectativa até agora (...) principalmente este contato com o pessoal, esta troca de experiências, acho que o maior aprendizado que a gente pode ter é trocando experiências, porque tu conversa com outras pessoas que tem pontos de vista diferentes e isto é um crescimento enorme.	Eu não esperava que seria tão intenso assim como tem sido, como foi ne, eu acho que tanto na vivencia como nos espaços aqui, aqui com toda a galera reunida foi bastante produtivo, principalmente aqui para mim, no contato com diversos estudantes assim da Universidade, outros cursos, eu acho que é bem importante para um crescimento pessoal.
Suj. 05	Esta sendo bem legal, acho a forma como esta sendo abordado esta sendo bem importante, esta tendo um sequencia logica.	Foi muito aprendizado, desde a metodologia de antes da vivencia, a vivencia, a metodologia de agora, tu compartilhar experiências, eu vim com uma cabeça (...), e

		tu vem para cá e começa a pensar de uma forma completamente diferente, tu começa a ver o que de fato é importante.
Suj. 06	Superou a expectativa, eu estou me impressionando cada dia mais, eu acho que nunca mais vou enxergar o meio rural da mesma forma.	O que eu mais gostei no EIV foi do senso de coletividade (...) Profissionalmente eu acho que dá mais para começar a estudar a questão do campo.
Suj. 07	Achei muito bom, achei que pegou nos pontos certos assim, para ter esse entendimento melhor do movimento.	O EIV eu achei um máximo, se pudesse passar um mês aqui, (...) eu acho que ainda teria muita coisa para discutir, tem muita coisa que a gente quer trocar (...) essa coisa do coletivo que é muito legal, aqui tudo é coletivo.
Suj. 08	Muito bem organizado (...) tudo funcionando, o pessoal tá contribuindo, tá um clima de união muito legal entre as pessoas sabe, é uma coisa muito legal porque tu conhece muita gente, (...)tem uma formação política muito intensa.	A preparação política que a gente teve aqui no EIV foi muito boa porque a gente já chegava lá conhecendo como era a organização do MST enquanto movimento nacional. (...) Eu acho que é uma coisa bastante interessante, é muito importante que tenha EIV nas Universidades para desmistificar o MST.
Suj. 09	é uma oportunidade, talvez única até, na vida acadêmica de a gente conhecer a realidade agrária do Brasil, que é uma coisa que não se toca muito na academia, (...) superou minhas expectativas, fazia muito tempo que eu não chorava, me emocionei, é um choque de realidade.	Estou achando ótimo, desde o início assim, no início com todo aquele gás da formação e também expectativa de conhecer a realidade do lugar assim (...) os lugares que eu passei vi contradições de monocultivos de soja.
Suj. 10	Eu vejo o EIV como ponto inicial, eu acho que o papel está sendo cumprido.	Os espaços são muito bons, vem pessoas que trazem uma ideia e tu fica nossa eu nunca tinha pensado nisso né, o EIV é muito isso, te traz o conhecimento sabe, te expõe ali, eu tô achando o EIV muito bom.

Fonte: Garcia (2014)

Apêndice J: Quadro com as falas dos estagiários quanto ao período de Vivência, da expectativa à experiência

A VIVÊNCIA: DA EXPECTATIVA À EXPERIÊNCIA		
Sujeito	Expectativa em relação à vivência	A experiência da vivência
Suj 01	Da um friozinho na barriga, porque fica aquele sentimento “será que vou incomodar? Será que vou ser bem recebida? será que vão gostar de mim?” Mas fora este medinho, eu estou animada porque foi para isto que vim, eu to bem empenhada em me comprometer a ajudar voluntariamente, a estar disposta a entrar na rotina para entender esta realidade.	Eu apliquei o que eu vim fazer mesmo que é ir lá olhar as pessoas e não fazer juízo de valor, não ter senso comum com as coisas que eles fazem eu esqueci de mim, do que eu penso, dos meus conceitos moral e observei aquilo e me inserir naquilo, e daí do outro lado eu pude entender como são as coisas (...) agora se eu tinha algum problema, parece que não é nada sabe, vendo tudo o que eu vi e ouvi.
Suj. 02	Eu queria ir para alguma produção orgânica, para conhecer, porque a única coisa que eu conheço é lavoura onde os caras abusam no agrotóxico, nem horta orgânica eu conheço.	Foi bom para a parte profissional, eu que sou da Agronomia por conhecer a parte orgânica que antes do EIV era uma coisa que eu não defendia, achava que não dava certo, era bem radical neste ponto assim e foi uma mudança bem grande para mim.
Suj. 03	Eu to muito ansioso com a vivência, como eu disse eu sou da cidade e não sou acostumado com o meio rural (...) eu não conheço a questão de lidar com animais, com a plantação, e para mim ver como é a cultura do povo rural, questão cultural é bem diferente de quem é criado na cidade e quem é criado no rural.	Eu acho que foi muito importante ter feito a vivência, porque no processo de formação a gente lida muito com a teoria, com a ideologia, com o movimento em si, mas na vivência a gente vive a realidade e consegue enxergar as contradições que existem (...) tu consegue ver a pessoa por trás do movimento, porque toda a organização coletiva ela é motivada por indivíduos (...) na vivência a gente consegue conhecer o indivíduo, consegue perceber as similaridades que a gente tem apesar da realidade ser bem diferente.
Suj. 04	Estou meio apreensivo até, mas eu acho que vai ser bem legal, vai ser uma realidade totalmente diferente (...) eu espero que seja bacana e que eu aprenda bastante coisa.	Senti bastante solidariedade no pessoal e me acolheram muito bem, era um pessoal que compartilhava bastante as coisas sabe, tanto em virtude dos acampamentos que muita gente acampou junto, e acabou indo junto para o assentamento, daí eles partilhavam dessa gratidão assim, de ter conseguido a terra e esse modo de agir. Eu achei bem interessante, foi algo diferente de tudo o que eu vivi ate hoje.
Suj. 05	Minha expectativa maior é na vivência, o meu foco é na produção orgânica, que não precisa o uso de agrotóxico que é algo que ninguém entende.	Foi muito importante ter ido para lá, aprendi muita coisa que eu não fazia ideia que existia, fiquei em um assentamento que trabalhavam com arroz orgânico, com padaria de produtos integrais, e lá a vida deles o que eles fazem na prática eles procuram trazer para dentro de casa, por exemplo a horta orgânica, então eles não consomem somente as verduras mas a alimentação toda é orgânica
Suj. 06	Eu to ansiosa, e eu sei que vou aprender muitas coisas, mas eu acho que vai ser muito bom, eu gosto de pessoas simples, a gente vive em um mundo que se complica	Na vivencia eu fui busca aprendizado, uma coisa diferente e acabei encontrando pessoas muito parecidas com os meus pais em certos aspectos, e eu acabei entendendo várias atitudes que eles tomam pela criação que eles tiveram,

	<p>muita coisa que não precisa. Eu acho que vai ser muito bom.</p>	<p>pelo o que eles me contam é muito parecido com o que eu vivi sabe, o que eu presenciei lá. Então digamos que eu vou ter mais paciência com eles talvez, ou entender melhor eles porque certas coisas, porque pensamento diferente pelo o que eu convivi assim e eles nunca tinham passado por certas coisas e daí os nossos pensamentos dão atrito por causa disso, muito pessoal esta parte.</p>
Suj. 07	<p>A minha expectativa é conhecer principalmente o núcleo familiar, eu me interessei muito por essa instituição, a família (...) eu quero aprender a fazer uma horta orgânica de verdade.</p>	<p>eu vi assim principalmente no rosto delas a marca da luta assim, as marcas de quem morou embaixo da lona, de quem construiu tudo o que tem hoje, (...) Em relação do que eu levo para mim daquilo ali é que agora o MST esta totalmente desmistificado mesmo, a luta ela é válida, (...) em relação a vida profissional eu vou levar que ainda falta muita assistência para o campo, as pessoas aqui são bem desassistidas, mesmo estando tão perto da cidade. (...) Eu encontrei o que eu esperava, mas eu esperava mais consciência dos bens naturais, porque aqui como é uma região muito forte o agronegócio, eles mesmo sendo pequenos proprietários, eles investem no agronegócio.</p>
Suk. 08	<p>Eu espero que eu aprenda muitas coisas assim, que eu encontre uma família receptiva sabe, que me mostre as coisas e eu também quero aprender bastante coisa se for possível assim pedir para fazer as coisas.</p>	<p>Eu aprendi bastante coisas, assim em conviver com as pessoas, pessoas diferentes, pessoas em outras realidades, outro contexto social. (...) Eu me senti bastante acolhido, as famílias foram bastante receptivas.</p>
Suj. 09	<p>Eu acredito que não vai ser aquela coisa romântica, claro, do trabalhador rural camponês só capinando a sua lavourinha. Eu sei que vai ter contradições, claro, vivemos em um sistema capitalista, não tem como fugir disso (...) Mas que também, vai ter algum assentamento que seja organizado em cooperativas, em agricultura diversificada, orgânica, mas o que mais me interessa mesmo, talvez seja encontrar alguma família, algum grupo que talvez seja da liderança do movimento ou da sua região, para perguntar a história da sua luta ao acesso a terra, e acompanhar mais a parte política mesmo do movimento e de negociações pela terra e por direitos, na sua cidade, onde está assentado.</p>	<p>Foi muito produtivo, vai ser muito produtivo para minha profissão, porque ali é um sucesso de modelo de cooperativa, e tem muitas pessoas ali com cursos na área da educação, na área de gestão e eu acho que isso com o meu curso de serviço social eu poderia contribuir também num modelo desses, com o conhecimento da minha área, eu acho que isso é muito valido.</p>
Suj. 10	<p>Nesse período de vivência eu quero conhecer um pouco mais essa realidade, não só do meio de trabalho, no meio rural, mas também como foi a organização para chegar até aqui. Como foi o início da organização dessas pessoas. Suas</p>	<p>Da minha vivencia eu vi varias contradições do que é o movimento e o que realmente é na prática (...) o que me chateou muito foi a situação dos assentados que arrendam suas terras (...) O que eu achei bem legal é da consciência, porque tem a Coopativa aqui ne, então da conscientização que os assentados</p>

	dificuldades.	ainda tem de entregarem o leite para a cooperativa sabe, mesmo tendo as empresas privadas vindo e oferecendo preços maiores é muito poucos que entregam para outras empresas, quase todos ainda tem a consciência que é importante entregar para a cooperativa.
--	---------------	---

Fonte: Garcia (2014)

Apêndice M: Fotos 10º EIV- SM

ETAPA DE PREPARAÇÃO



Espaço de formação



Debate em grupos

ETAPA DE VIVÊNCIA





ETAPA DE CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO



Socialização das vivências - individual



Socialização das vivências – por região



Participantes do 10º EIV- SM