

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E
GEOCIÊNCIAS**

**O ENSINO TÉCNICO NO MST: O CASO DO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM
HABILITAÇÃO EM AGROECOLOGIA DO INSTITUTO
EDUCAR, PONTÃO/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luciele Alves Fagundes

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**O ENSINO TÉCNICO NO MST: O CASO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM
HABILITAÇÃO EM AGROECOLOGIA DO INSTITUTO
EDUCAR, PONTÃO/RS**

por

Luciele Alves Fagundes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Análise Ambiental e Dinâmica Espacial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Geografia.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ane Carine Meurer

Santa Maria, RS, Brasil

2012

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

Alves Fagundes, Luciele

O ensino técnico no MST: o caso do curso técnico em agropecuária com habilitação em agroecologia do Instituto Educar, Pontão/RS / Luciele Alves Fagundes.-2012.

100 p. ; 30cm

Orientadora: Ane Carine Meurer

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2012

1. Educação do Campo 2. Ensino Técnico 3. MST I. Meurer, Ane Carine II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Naturais e Exatas
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

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

**O ENSINO TÉCNICO NO MST: O CASO DO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM HABILITAÇÃO EM
AGROECOLOGIA DO INSTITUTO EDUCAR, PONTÃO/RS**

elaborada por
Luciele Alves Fagundes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Geografia

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ane Carine Meurer, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Dr^a. (UFSM)

Rosa Elane Antória Lucas, Dr^a. (UFPEL)

Santa Maria, 07 de agosto de 2012.

Dedico aos meus pais Roberto e Ironi.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus pais Roberto e Ironi que sempre apoiaram e permitiram que fizesse minhas próprias escolhas.

A CAPES pelo auxílio, sem o qual a realização da pesquisa não seria possível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências (PPGGeo) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET), especialmente ao Prof. Cesar, a Prof^a. Carmen e minha orientadora Prof^a. Ane Carine, que sempre contribuíram para minha formação, além da Prof^a. Rosa Lucas que aceitou contribuir na banca examinadora da pesquisa.

Aos amigos e colegas do GPET, principalmente o Leandro, que me ajudou no trabalho de campo, momento crucial para o desenvolvimento do trabalho e a Ananda, amiga que sempre me incentivou a concluir o trabalho.

A prima Nay pelos inúmeros abstracts e à presença e incentivo mesmo distante.

A grande família do 5132/5124, a “Jaquiline” amiga de todas as horas, a “Jessicalene” amiga desde que nasceu, a “Patilene” carioca da gema que roubou meu coração, ao “Lexotan” que sempre me incentivou a “carpir um pátio”, ao “Bismuto de Pelotas” que fez o mapa e finalmente o “Carlitos” meu grande amigo de todas as horas (demorou, mas fui promovida) pelas nossas conversas filosóficas e por tentar sempre me tornar uma pessoa melhor. Ao “vida loka” Josi, pelas conversas e risadas inspiradoras. A Leca e ao Eráclito “de Parmênides” parcerias de sempre, principalmente pro DCE.

E finalmente aos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), especialmente a comunidade escolar do Instituto Educar, em especial Maria Salete Campigoto, que me receberam de braços abertos na escola, o que possibilitou a realização da pesquisa.

A Educação do Campo

A educação do campo
Do povo agricultor
Precisa de uma enxada
De um lápis, de um trator
Precisa educador
Pra trocar conhecimento
O maior ensinamento
É a vida e seu valor

Dessa história
Nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida
Pelo que é de direito
As nossas marcas
Se espalham pelo chão
A nossa escola
Ela vem do coração

Se a humanidade
Produziu tanto saber
O rádio e a ciência
E a cartilha do "ABC"
Mas falta empreender
A solidariedade
"Solettrar" essa verdade
Está faltando acontecer

(Gilvan Santos)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

O ENSINO TÉCNICO NO MST: O CASO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM HABILITAÇÃO EM AGROECOLOGIA DO INSTITUTO EDUCAR, PONTÃO, RS

Autora: Luciele Alves Fagundes
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ane Carine Meurer
Data e local da defesa: Santa Maria, agosto de 2012.

O presente trabalho aborda a questão do ensino técnico no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e tem como foco o curso técnico em agropecuária com habilitação em agroecologia do Instituto Educar, localizado em Pontão, na porção norte do Rio Grande do Sul. Tendo por objetivo compreender o processo de formação promovido pelo ensino técnico do MST. Para tanto buscou-se compreender como o MST congrega a proposta do ensino técnico com a proposta de educação popular; observar a articulação do ensino médio com o técnico, além de conhecer e descrever a gestão e a estrutura física da escola. A pesquisa está inserida na proposta do estudo de caso, sob uma abordagem de natureza qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva. Dentre as contribuições trazidas à discussão, destacam-se a organização da escola a partir dos preceitos da Escola Comuna, além da experiência singular em educação promovida pelo MST, que ainda apresenta traços da educação tradicional, porém dá um grande passo no sentido em que avança com a formação baseada na educação popular. Além disso, salienta-se o tema da educação do campo, visto que a proposta do Movimento baseia-se nos seus princípios, buscando garantir educação do e no campo para a população do meio rural, a qual em muitos casos continua à margem do alcance das políticas públicas. Ressalta-se também o objetivo da escola em formar não apenas técnicos na área de agroecologia, mas também militantes a fim de atender suas demandas nos assentamentos. Assim, o processo educativo deflagrado pelo MST continua sendo um processo diferenciado, complexo e amplo que organiza e territorializa o Movimento, além de servir de exemplo à sociedade brasileira.

Palavras-chave: ensino técnico, MST, educação do campo, educação popular e Instituto Educar.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Graduate Program in Geography and Geosciences
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

TECHNICAL EDUCATION IN THE *MST*: THE CASE OF THE TECHNICAL COURSE IN AGROPECUARY SPECIALIZED IN AGROECOLOGY AT *EDUCAR* INSTITUTE, PONTÃO, RS

Author: Luciele Alves Fagundes
Advisor: Ph.D. Ane Carine Meurer
Date and local of defense: Santa Maria, August 2012.

This study investigates about technical education in the Landless Rural Workers Movement (*MST* – in Portuguese) by focusing on the Agropecuary Technical Course specialized in Agroecology offered by *Educar* Institute, which is located in Pontão, in the north of *Rio Grande do Sul* State. This research aims to understand the educational processes promoted by the technical education of the *MST*. The same way, this study tries to comprehend how the *MST* congregates the technical education with a popular education purpose; observe the articulation of high school and technical education; and, finally, get to know and describe the management and physical structure of the school. This investigation consists on a study case, under a qualitative approach, being characterized as a descriptive research. Among the contributions brought up to discussion, it is highlighted the school organization based on the *Escola Comuna* principles, besides the unique experience in education promoted by the *MST*. Although it still presents characteristics of traditional education, it is advancing towards education. Moreover, the rural education theme is emphasized, since the purpose of the Movement is based on its principles, trying to guarantee education about and in the rural area for the rural population which continues to be left out from public policies. It is also emphasized the objective of educating not only technicians in agroecology, but also militants who search to accomplish their demands in the settlements. Thus, the educational process triggered by the *MST* remains a differentiated, complex and broad process that organizes and territorializes the Movement, as well as serves as an example to the Brazilian society.

Key-words: technical education, *MST*, rural education, popular education and *Educar* Institute.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Localização do município de Pontão/RS e do Instituto Educar.....	15
FIGURA 02 – Localização da área do Instituto Educar	47
FIGURA 03 – Instituto Educar	50
FIGURA 04 – Instituto Educar	50
FIGURA 05 – Instituto Educar	51
FIGURA 06 – Sala de aula – Andar superior.....	55
FIGURA 07 – Sala de Aula – Térreo	56
FIGURA 08 – Biblioteca	56
FIGURA 09 – Horto Medicinal	57
FIGURA 10 – Ordenhadeira	57
FIGURA 11 – Chiqueiro.....	58
FIGURA 12 – Campo de Futebol	58
FIGURA 13 – Produção de Mandioca	59
FIGURA 14 – Produção de Cebola	59
FIGURA 15 – Instalações da Padaria	60
FIGURA 16 – Mística sobre a América do Sul	66
FIGURA 17 – Aroeira-vermelha	75
FIGURA 18 – Taboa.....	75
FIGURA 19 – Ilustração de uma Agrofloresta	76
FIGURA 20 – Aula prática de Sistemas Agroflorestais	77
FIGURA 21 – Aula prática de Sistemas Agroflorestais.....	78
FIGURA 22 – Espécie cultivada no horto medicinal da escola	79
FIGURA 23 – Espécie cultivada no horto medicinal da escola	79
FIGURA 24 – Capina seletiva	81
FIGURA 25 – Pastoreio Racional Voisin	82
FIGURA 26 – Cultivo de hortaliças	84
FIGURA 27 – Cultivo de beterraba	84

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Escolas Famílias Agrícolas	35
QUADRO 02 – Dados do MST sobre educação	44
QUADRO 03 – Grade curricular do curso técnico em agropecuária	53
QUADRO 04 – Grade curricular do curso técnico em agropecuária	54
QUADRO 05 – Município de origem dos educandos	61
QUADRO 06 – Cronograma de atividades diárias	63

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 – Roteiro de Entrevista Coordenação Político-Pedagógica (CPP).....	100
ANEXO 02 – Roteiro de Entrevista Educandos	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	19
1.1 Histórico da educação no meio rural	20
1.2 O conceito de educação do campo	25
1.2.1 Políticas públicas e educação do campo	27
1.2.2 O ensino técnico agrícola.....	30
1.2.3 A pedagogia da alternância.....	34
2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO	37
2.1 As aprendizagens coletivas no MST	39
2.1.1 Elementos educativos no MST	41
2.2 O MST e a luta pela educação do campo	42
2.2.1 A Pedagogia do Movimento Sem Terra	44
3 O ENSINO TÉCNICO NO MST: O CASO DO INSTITUTO EDUCAR	47
3.1 A Fazenda Annoni	47
3.2 Um pouco da história do Instituto Educar	49
3.3 Estrutura física e organizativa	52
3.4 Os educandos e os educadores	60
3.5 Práticas pedagógicas	62
3.5.1 A formação do militante.....	64
3.5.2 A educação para o trabalho.....	66
3.5.2.1 O tempo escola e o tempo comunidade	68
3.5.3 Avaliação: crítica e auto-crítica	70
4 O PAPEL DA AGROECOLOGIA NA FORMAÇÃO DOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA	73
4.1 Sistemas Agroflorestais (SAF)	75
4.2 Fitoterapia	78
4.3 Capina Seletiva	80
4.4 Pastoreio Racional Voisin (PRV)	81
4.5 Cultivo Agroecológico	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

Minha trajetória na Universidade começa em um curso de bacharelado¹, ao qual eu já tecia algumas críticas em relação ao currículo, o que não era bem aceito pelo corpo docente do mesmo. Na época em que ingressei no curso de Geografia-Licenciatura Plena, também passei a residir na Casa do Estudante Universitário II, e assim a participar da Diretoria da Casa do Estudante, por consequência do movimento estudantil. Concomitantemente, ingresso em um grupo de pesquisa que se ocupa das questões referentes à educação e ao território, o Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET).

Nesse momento começo a ter contato com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sendo que a impressão que tinha do Movimento Sem Terra era aquela mostrada pelas grandes redes de comunicação hegemônicas, um grupo de pessoas que invadiam terras, ou seja, uma visão deturpada, simplista e pejorativa, visto que os movimentos sociais denominam esta ação coletiva como “ocupação” e não “invasão”. Ao utilizar o termo ocupação, o Movimento está se referindo ao direito constitucional de todos os brasileiros ao acesso à terra (ROSA, 2012).

Além disso, também havia o exemplo de assentamento que foi implantado em meu município de origem, Manoel Viana, um pequeno município da região oeste do estado do Rio Grande do Sul. Durante a instalação do assentamento houve uma ocupação da prefeitura pelos assentados, que reivindicavam melhores condições para o assentamento, como posto de saúde, escola, o que hoje é uma realidade para aquelas famílias, antes vistas como invasoras de terras e atualmente cidadãos do município.

Desde então, começo a pesquisar especificamente a educação dentro do movimento, com a participação no Projeto Integrado de Trabalho com Professores e Alunos das Escolas Itinerantes do MST, desde o ano de 2006, até 2009. Nesse período de vivência no projeto tive a oportunidade de conhecer vários acampamentos e assentamentos e visualizar a participação e atuação do Movimento nos diferentes âmbitos da sociedade.

Assim, começo a perceber que a educação é ponto primordial na territorialização do MST, visto que é preocupação constante no cotidiano de seus participantes. A

¹ Bacharelado em Arquivologia, conclusão no primeiro semestre de 2009.

educação está presente desde as reuniões dos núcleos de base na esfera organizativa dos acampamentos até as escolas formais dos assentamentos.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desenvolve atividades nos diferentes âmbitos da educação, tanto no campo político, escolar, como técnico. A experiência de participação nas ações do MST é um ponto alto do processo educativo, associada a um programa de formação política, a um conjunto de cursos de formação técnica, a diversos programas educacionais desenvolvidos em parcerias e convênios com universidades e outras instituições, além do ensino escolar que acontece nas escolas instaladas no interior dos assentamentos.

Cabe destacar também as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências (PPGGeo) que contribuíram de forma essencial para a realização da pesquisa.

A disciplina de *Seminários de Mestrado* constitui carga horária obrigatória do curso. A temática abordada nos textos sugeridos pelo professor foi a questão do conhecimento científico, passando pelos diferentes métodos e pelo rigor de uma pesquisa. Foi dada ênfase ao livro *Metodologia do conhecimento científico* de Pedro Demo (2008) o que esclareceu alguns pontos referentes à metodologia da pesquisa.

Movimentos Sociais e Educação, ofertada pelo PPGGeo, abordou alguns temas referentes aos movimentos sociais, os textos de Maria da Glória Gohn foram muito esclarecedores no que se refere à relação da educação e seu papel no âmbito dos movimentos sociais.

O segundo semestre de 2010 foi destinado basicamente às disciplinas em outros programas de pós-graduação. A disciplina de *Práticas Escolares: Sujeitos e Contextos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação foi muito proveitosa, visto que abordou alguns temas da Psicologia da Educação, além das concepções de currículo, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Também se destaca a troca de experiências com os colegas, por serem oriundos de diferentes cursos de licenciatura.

A disciplina *A modernização da agricultura e a relação cidade-campo*, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) trabalhou diversos temas referentes à modernização da agricultura, iniciando pelo texto de Henri Lefebvre – Da cidade à sociedade urbana. A disciplina teve por objetivo demonstrar as transformações surgidas no campo em função das

² Uma escola infantil que se propõe a cuidar e educar os filhos dos educandos e educandas do Instituto Educar.

exigências do consumo e do gerenciamento urbano. Aqui cabe salientar a troca de experiências com um programa de pós-graduação de outra instituição.

Outra atividade do segundo semestre foi a Docência Orientada, que foi realizada na disciplina de *Educação do Campo: Resgate de Saberes e Construção de Conhecimento*. Foram ministradas quatro aulas sobre a temática da educação do campo. Na primeira aula foi abordada a história e o contexto de formação da escola itinerante do MST, na aula seguinte foi trabalhada a pedagogia do movimento Sem Terra. A seguir, foram abordadas as experiências de ensino de geografia na escola itinerante e na última aula a questão da escola do campo e seu papel de inclusão cidadã.

Além disso, cabe destacar a participação nas discussões do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET), que durante o ano de 2010 trabalhou com o debate dos temas de pesquisa de todos os acadêmicos envolvidos em projetos, tanto de ensino, quanto pesquisa e extensão. Já no ano de 2011 o grupo foi responsável pela organização de um Ciclo de Estudos, que abrangeu toda a Universidade, tratando sobre o tema da questão agrária.

No segundo semestre de 2011 também foi cursada a disciplina Estudos Sociológicos e Mundo Rural, do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria, que trabalhou alguns autores clássicos como Lênin, Kautsky e Chayanov.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do ensino técnico, especificamente no Instituto Educar, em Pontão/RS (Figura 01), o qual possui turmas de ensino médio e pós-médio e é uma escola gerida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O município de Pontão está localizado na porção norte do estado, possui 3.857 habitantes (IBGE, 2010), sendo que desses, 59% residem no campo.

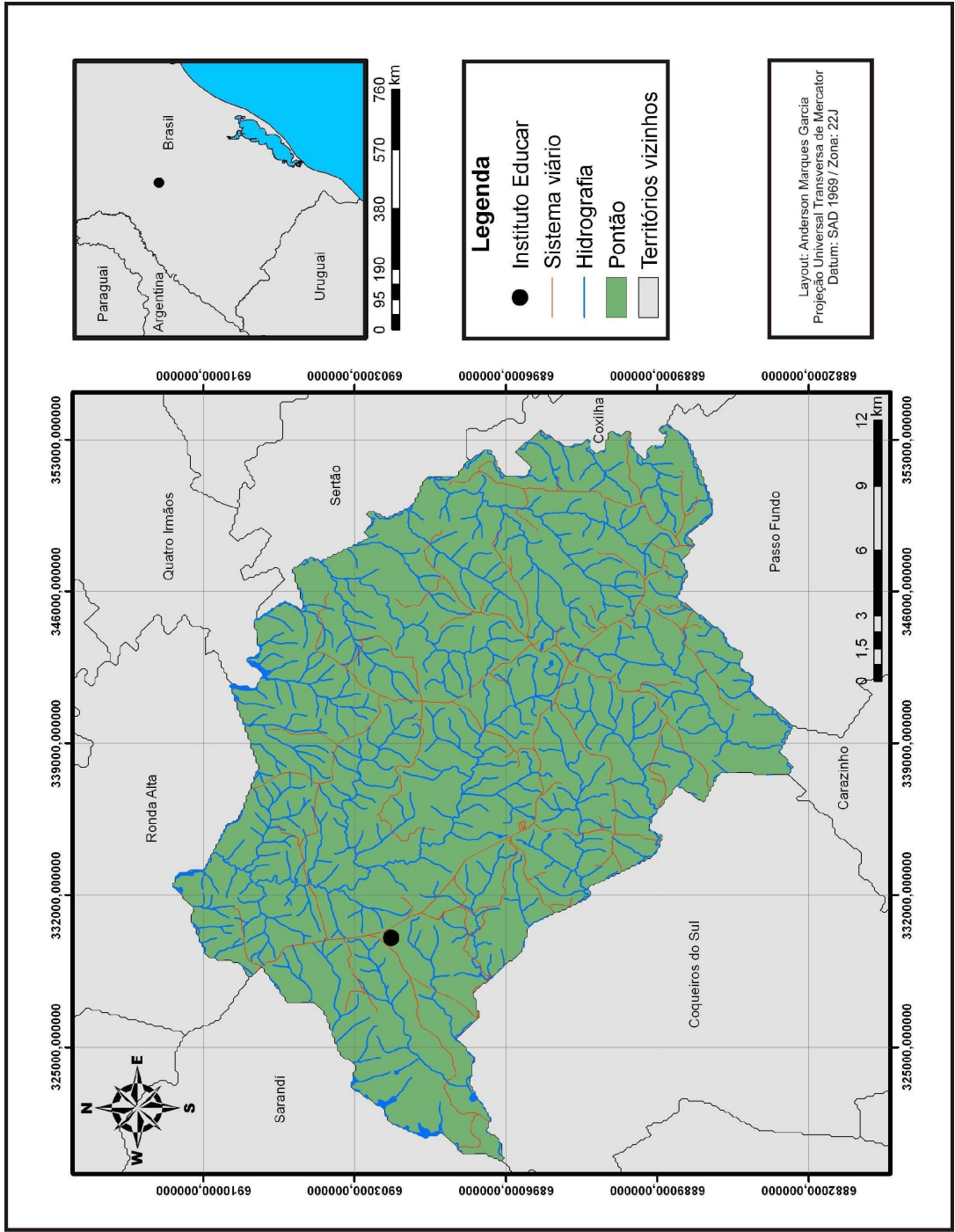


Figura 01: Localização do município de Pontão/RS e do Instituto Educar.
 Org: Garcia, A.M.

A educação ofertada pelo Instituto Educar está relacionada diretamente com a especificidade do militante de que necessita o Movimento. Para o Movimento não basta que o militante tenha formação política, ainda que esta seja essencial. Paralelamente a essa qualidade, o Movimento precisa de pessoas com capacitação técnica, bem como desenvolva as aptidões necessárias à organização coletiva da vida social da produção.

O interesse pela pesquisa se deu devido a minha trajetória enquanto pesquisadora da educação do MST, essa trajetória se inicia com a participação em projetos do Programa de Licenciaturas (PROLICEN/UFSM), os quais foram desenvolvidos com a Escola Itinerante do MST desde o ano de 2005, continuo as pesquisas até a conclusão do curso de Geografia – Licenciatura Plena, em 2010. Cabe destacar a vivência nos acampamentos do MST, durante a realização das pesquisas, o que motiva a conhecer a fundo a experiência de educação no âmbito de um movimento social.

Quando ingresso no Programa de Pós-Graduação em Geografia surge a possibilidade de trabalhar com outra modalidade de ensino do MST, a educação técnica, a qual não dispõe de muitas pesquisas e reflete um importante viés do projeto de educação do MST, pois está aliada à educação para o trabalho.

Sendo assim, a pesquisa busca entender como se dá o processo de educação técnica, no âmbito de um movimento social, que pauta suas ações educacionais na perspectiva da educação popular. Além disso, também se pretende compreender a articulação do curso técnico com o ensino médio e sua inserção na sociedade.

O objetivo geral está baseado em compreender o processo de formação promovido pelo ensino técnico do MST, especificamente, no caso do curso técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia do Instituto Educar, Pontão/RS. Para tanto buscou-se compreender como o MST congrega a proposta do ensino técnico com a proposta de educação popular; observar a articulação do ensino médio com o ensino técnico, além de conhecer e descrever a gestão e a estrutura física da escola.

A pesquisa está inserida na proposta do estudo de caso, que busca o conhecimento particular, é descritivo, indutivo e busca a totalidade. Além disso, preocupa-se mais com a compreensão e a descrição do processo do que com os resultados comportamentais (ANDRÉ, 1995). A abordagem utilizada é de natureza qualitativa, que trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de

variáveis (MINAYO, 1994).

Triviños (1987) afirma que o foco essencial das pesquisas descritivas reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os métodos de ensino, etc.

No caso do Instituto Educar foi realizada vivência de duas semanas na instituição, entre os dias 21 e 25/02/11; e 29/08/11 e 02/09/11, com a participação em todos os tempos educativos da escola. Os tempos educativos são concebidos como instrumentos na integração e formação da coletividade. Entre eles podemos citar, o tempo motivação, mística, aula, trabalho, oficina, núcleo de base, cultura, estudo, leitura, seminário, pesquisa, planejamento e socialização das atividades dos setores, vídeo e educação física.

Entre os procedimentos metodológicos destacam-se a *observação participante*, a qual, de acordo com Lucas (2008b), ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, sendo um importante momento nas abordagens qualitativas.

André (1995) coloca que a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Além disso, afirma que as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Portanto, salienta-se a realização de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos no processo educacional do Instituto Educar, para tanto foram utilizados roteiros de entrevista (ANEXOS 01 e 02).

Além disso, utilizamos o Programa Metodológico – PROMET da turma observada, que é o documento que norteia o funcionamento da escola durante a etapa em questão, no qual constam as metas, os objetivos, enfim, todas as atividades que serão realizadas durante o período.

Para iniciar a discussão, no primeiro capítulo foi abordada a questão da educação rural e a transição para o termo educação do campo, para tanto foi feito um histórico da educação rural no Brasil e as discussões acerca do conceito de educação do campo e as políticas públicas que a envolvem. Além disso, também se abordou a questão do ensino técnico agrícola.

O segundo capítulo pretende discutir a questão da educação no âmbito dos

movimentos sociais, especificamente, no caso do MST, além da sua trajetória na luta pela educação do campo e alguns pontos referentes à sua pedagogia.

O terceiro capítulo trata especificamente do Instituto Educar, a história de construção da instituição, a gestão da escola e alguns pontos referentes ao seu método pedagógico.

No quarto capítulo tratamos da questão da agroecologia e o seu papel na formação dos técnicos em agropecuária, abordando algumas técnicas de cultivo agroecológico, tais como o Sistema Agroflorestal (SAF), a fitoterapia, a capina seletiva e o Pastoreio Racional Voisin (PRV).

Nas considerações finais haverá um relato sobre as principais contribuições e limites da pesquisa, além de uma síntese dos principais resultados obtidos.

1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001), no Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

A educação rural no Brasil, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, que prega que as pessoas do campo não necessitam de estudos e que isso seria para os moradores da cidade (LEITE, 1999).

A educação rural começa a constar nas preocupações do Estado, como política pública, concomitantemente ao início da industrialização. Ou seja, havia a necessidade de preparar a mão-de-obra para as indústrias, isso nos leva ao fato de que as escolas não foram implementadas de acordo com a necessidade da comunidade, e sim impostas. Porém, a partir dos anos noventa tivemos uma expressiva diminuição dessas escolas. Assim, apesar de não serem do campo e, apenas estarem no campo, as escolas tinham sua relevância na educação das comunidades rurais.

A educação rural permanece ligada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, pois não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os produtos destinados à sua dinamização. Dessa forma, todos estes fatores acabam por tolher a autonomia dos agricultores (GRITTI, 2003).

1.1 Histórico da educação no meio rural

Camargo (1979) coloca que durante todo o período imperial, a educação seguia um modelo aristocrático, destinado à preparação da elite, e não ao povo, marcada pelo regime de economia patriarcal agrícola. Havia total descaso pela educação popular e profissional. O trabalho da terra, o mecânico e o industrial eram reservados para os ignorantes e incapazes.

Calazans (1993) afirma que ao longo da história da educação brasileira podemos reconhecer a pouca atenção dada pelo poder público à educação rural. O ensino em áreas rurais no Brasil teve seu surgimento apenas no fim do 2º Império e implantou-se ao longo da primeira metade do século XX. Tal processo se deu em função da necessidade de mão-de-obra especializada para trabalhar com a evolução das estruturas sócio-agrícolas do país naquele momento histórico, com o advento da monocultura cafeeira e de outras culturas, exigindo pessoal mais qualificado para o setor agrícola tanto no nível da educação elementar como no 2º grau.

A instalação da República no Brasil (1889) culminou com a vitória do liberalismo contemporâneo nas décadas de 1940 e 50, se pretendia inserir o Brasil na modernidade do século XX, isto através do processo escolar. Porém, cabe salientar que a educação rural permaneceu em um processo descontínuo e desordenado, os esforços políticos e administrativos continuaram vinculados às expectativas metropolitanas. A sociedade brasileira só desperta para a educação rural devido aos movimentos migratórios da década de 20, quando um grande número de camponeses deixa o campo em direção às áreas onde se iniciava o processo de industrialização (LEITE, 1999).

Por outro lado, surge o “Ruralismo Pedagógico”, que pregava uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo maior objetivo era promover a fixação do homem ao campo, pois alguns segmentos das elites urbanas já se preocupavam com a explosão de problemas sociais nos centros citadinos (LEITE, 1999).

Durante o Estado Novo (1930/1945) a prioridade estava na instalação de um processo industrial de base (bens de produção), assim, a escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário nacionalista, como suporte para a industrialização e o processo escolar no meio rural permaneceu inalterado, o qual

... comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos

Em meados da década de 1940, em conformidade com a política externa norte-americana, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural, a partir desse convênio foram instaladas as Missões Rurais, com recursos financeiros das duas nações, além de especialistas do governo norte-americano. Com isso, surge o Programa de Extensão Rural no Brasil, que acreditava na possibilidade de transformar o rurícola brasileiro em um *farmer* norte-americano do pós-guerra, o que acabou reforçando as condições de dependência político-ideológica no Brasil. Cabe destacar que todos esses programas não conseguiram impedir o grande êxodo rural na década de 60. (LEITE, 1999).

Leite (1999) coloca que a década de 50 foi considerada como época de crise na educação, em decorrência da elaboração da LDB – Lei 4.024 (1948 a 1961), que acaba cristalizando a relação de dependência e subordinação, recorrente desde o período colonial, visto que

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos (LEITE, 1999, p. 39).

Gritti (2003) aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 esqueceu-se dos homens do campo, especialmente aqueles que mantêm relações de produção familiares. As referências que aparecem na lei dizem respeito às empresas rurais.

A tramitação da referida lei durou treze anos, sendo objeto de discussões e enfrentamentos, ocorreram muitas emendas, supressões, além da dinamicidade da realidade social, econômica, cultural e política, o que acabou gerando uma lei que já nasceu obsoleta, pois não acarretou nem garantiu a democratização do ensino, como também não resolveu a demanda do modelo econômico (GRITTI, 2003). A mesma

autora também destaca que no período compreendido pela primeira metade da década de 1960, a grande maioria da população brasileira ainda se encontrava no meio rural, no entanto, a superioridade numérica não era suficiente para garantir a atenção das políticas públicas.

Em meados da década de 1960 o país sofre o golpe militar, o que modificou a estrutura sócio-política da nação, cristalizando o modelo de dependência econômica em relação aos países do bloco capitalista, além da anulação dos direitos civis e da cidadania, e neste contexto a educação rural passa a ter cada vez mais a influência da extensão rural, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cuja remuneração era subsidiada por entidades internacionais (LEITE, 1999).

Ribeiro (2012, p. 296) coloca que

Os escassos registros históricos existentes indicam que diferentes modalidades de educação rural, como centros de treinamentos, cursos e semanas pedagógicas efetuadas até os anos de 1970, estiveram sob influência norte-americana, por meio de agências de fomento que contavam com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Partiam de uma visão externa à realidade brasileira, na suposição de que as populações rurais estariam sendo marginalizadas do desenvolvimento capitalista. A política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento. Entretanto, como objetos e não como sujeitos de tais políticas, as populações rurais não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas.

Aqui mais uma vez, percebe-se que a educação é colocada como a propulsora do desenvolvimento capitalista e, além disso, é vinculada ao pensamento norte-americano, distante da realidade brasileira, tanto urbana, quanto rural.

Durante o período em que os militares ocuparam o poder a educação sofreu algumas alterações, com a promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, que tratavam da reforma do ensino superior e a estruturação do ensino fundamental e secundarista. Pretendia-se eliminar a seletividade social, através da ampliação do ensino fundamental até a 8ª série, além de acabar com a dualidade entre ensino técnico-profissional e formação propedêutica com a criação do ensino profissionalizante obrigatório no 2º grau. Continuidade e terminalidade são os princípios que regem o ensino nacional de

acordo com a Lei 5.692/71 (LEITE, 1999).

Leite (1999, p. 47) coloca que

A profissionalização pelo ensino, nesse caso, torna-se imprescindível, considerando-se questões como economia e desenvolvimento, isto é, a preservação de uma parcela da classe trabalhadora como exército de reserva para o processo produtivo, por um lado, e as exigências cada vez mais sofisticadas da qualificação de mão-de-obra e sua absorção pelo mercado, por outro.

O mesmo autor afirma que teoricamente a LDB 5.692/71 abriu espaço para a educação rural, porém com distanciamento da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações, nem mesmo cogitou uma política educacional, destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses.

A referida lei prossegue com um caráter discriminador em relação às políticas públicas educacionais para as populações rurais. Os professores rurais eram os menos habilitados, e não recebiam qualificação adequada para trabalhar com as comunidades locais (GRITTI, 2003).

Baseado no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-85), o governo brasileiro cria o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural, o qual propunha a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino e a redução da evasão e da repetência escolar, além da redistribuição equitativa dos benefícios sociais. Apesar de tudo, o referido programa deixou várias lacunas, como por exemplo, a despreocupação com a formação urbana dos professores, a inadequação do material didático e as instalações físicas da escola (LEITE, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 (1996) vem para promover a desvinculação da escola rural dos meios e práticas pedagógicas urbanas, exigindo um planejamento interligado à vida rural e de certa forma desurbanizado. O ensino fundamental ficaria sob a responsabilidade dos municípios, e contaria com um calendário escolar próprio, adequando-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, sem com isso reduzir o número de horas letivas previstas em lei, isto com a finalidade de favorecer a escolaridade com base na sazonalidade do plantio/colheita e

outras dimensões sócio-culturais do campo (LEITE, 1999).

Na prática, conforme Brandão (2005), "alguns conteúdos da LDB (...) não estão sendo efetivamente aplicados na realidade educacional brasileira", segundo o autor, por dois motivos. Um dos motivos seria o êxodo rural e o outro seria o transporte de grande parte dos alunos da zona rural para escolas na zona urbana.

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, direcionou as políticas públicas de educação do Estado brasileiro durante muito tempo. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas se basearam em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (CADERNOS SECAD/MEC, 2007, p. 13).

Gritti (2003) coloca que até a década de 1980 o sistema educacional ampliou-se quantitativamente em resposta às pressões da demanda por escolarização, porém essa ampliação não cobriu a totalidade da demanda, além de não garantir qualidade e eficiência por parte da escola, e é nesse contexto neoliberal, em que a educação é vista como um produto que a LDB nº 9.394/96 foi elaborada.

Lucas (2008a) afirma que a história da educação brasileira foi marcada pela discriminação das classes menos favorecidas, e que as reformas introduzidas, principalmente durante o período republicano, não foram suficientes para reverter a característica elitista tradicional.

Wizniewsky (2010, p.27) aponta que

A escola do campo é o espaço onde são produzidas e reproduzidas dinâmicas, que, em grande medida, se distanciam da realidade dos sujeitos que vivem nesse *lôcus*. O desencontro entre a escola e os anseios da comunidade é resultado de ações e políticas públicas, que, historicamente, promoveram a valorização de ambiências mais ligadas ao urbano, relegando o campo e seus sujeitos a um plano secundário, considerado até mesmo marginal.

Dessa forma, estamos acostumados a ver políticas públicas que consideram o campo como lugar secundário, sem valor e a cidade como o local das oportunidades. Essa realidade pode ser denotada até mesmo nos livros didáticos que trazem muitos exemplos do meio urbano e o campo muitas vezes sequer é mencionado.

1.2 O conceito de educação do campo

Caldart (2012) afirma que a expressão “Educação do Campo” nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

A expressão educação do campo é muito mais que uma simples mudança de nomenclatura – de educação rural para educação do campo. Ela constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional que vem se consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo (CALDART, 2002).

É um movimento que, conforme destaca Caldart (2002), mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. É, portanto, um olhar para a educação do campo como direito - direito universal, humano e social; mas que apresenta, também, outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe, também, com o jeito de educar quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de sua própria história.

De maneira resumida podemos dizer que a Educação do Campo está comprometida com três princípios: o protagonismo dos sujeitos coletivos, a luta pela educação de qualidade e o compromisso com a construção do campo e da cidade como espaços de produção da vida de forma sustentável (CALDART, 2002).

A luta pela educação de qualidade não se traduz somente em criar e fazer funcionar escolas e formar pessoas em cursos de nível médio e superior. A perspectiva é construir uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos sujeitos, articulada a um projeto de classe que tem nas lutas do campo, a sua maior referência. A escola do campo demandada por estes coletivos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos

do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as diferentes formas de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida (CALDART, 2002).

A visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem o campo que não vive sem cidade (MOLINA, 2002).

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (CALDART, 2002).

Caldart (2012) afirma que como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.

Se considerarmos o conceito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade as escolas do campo são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (CADERNOS

SECAD/MEC, 2007). Porém, cabe destacar que a Educação do Campo também está relacionada à ação dos movimentos sociais e as parcerias oriundas da dinâmica social do campo no final do séc. XX e prevê a valorização do trabalhador que atua no campo. Fernandes (2008, p. 41) afirma que “enquanto a educação rural é um projeto externo ao campesinato, a educação do campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios”.

Vendramini (2007b) coloca que é preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é apenas iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

1.2.1 Os programas de educação do campo

A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual está vinculada a Coordenação - Geral de Educação do Campo, significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. A partir daí, se preconiza a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola.

Atualmente, a SECAD/MEC conta com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), o qual apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O Procampo é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (SECAD), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.

Além disso, também temos o Projovem Campo-Saberes da Terra que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.

Também cabe aqui ressaltar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização.

O programa apóia projetos em todos os níveis de ensino, conforme relacionado abaixo:

Educação de jovens e adultos (EJA) – Desenvolve-se por meio da alfabetização e continuidade dos estudos escolares nos ensinos fundamental e médio. Os projetos contêm três ações básicas:

- Alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos do ensino fundamental;
- Capacitar pedagogicamente e escolarizar educadores no ensino fundamental para que venham a atuar como agentes multiplicadores nas áreas de reforma agrária;
- Formar e escolarizar os coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

Ensino Médio e Técnico Profissionalizante – Destina-se à formação de professores no curso Normal e à formação de Técnicos Jovens e Adultos nas áreas de reforma agrária. Objetivam formar nos assentamentos profissionais capazes de contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades e promoção do desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Ensino Superior – Destina-se ao cumprimento da garantia de formação profissional, mediante cursos de graduação ou pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento que qualifiquem as ações dos sujeitos que vivem e/ou trabalham para a promoção do desenvolvimento sustentável dos assentamentos. Promovem o diálogo e a pesquisa científica entre as comunidades e as universidades, desenvolvendo metodologias apropriadas para as diversidades territoriais.

O Pronera é uma parceria do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais, cabe destacar que o Instituto Educar foi implementado através do Pronera, além de receber apoio financeiro da Petrobrás.

Mais recentemente tivemos a aprovação do Decreto nº 7.352, de 2010, que traz como inovação o fato de ter alçado a Educação do Campo à política de Estado, superando os limites existentes decorrentes do fato de sua execução dar-se apenas por meio de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade. Dessa forma, o principal objetivo do referido decreto é a instituição de ações do Estado brasileiro que visem promover concretamente a materialização do direito à educação escolar para os camponeses (MOLINA, 2012).

Ainda assim, Wizniewsky (2010) coloca que apesar da riqueza do debate promovido pelos movimentos sociais, do qual resultou a construção e promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), a escola nas comunidades rurais não sofreu transformações significativas, estando no campo, sem pertencer a ele.

1.2.2 O ensino técnico agrícola

A história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica começou em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos centros federais de educação profissional e tecnológica (CEFETS).

Conforme Calazans (1993), o ensino técnico agrícola surge durante o reinado de D. João VI e vai constituir-se na primeira escola de agronomia do país. Sendo assim, a formação profissional dos trabalhadores rurais ocorre, primeiramente, voltada para a implementação das práticas e princípios da agricultura científica. Cabe destacar que o ensino agrícola nasceu no Ministério da Agricultura, em 1910, onde permaneceu vinculado até 1967, porém há registros de que as primeiras tentativas de implantar o ensino agrícola ocorrem no Império e desenvolvem-se a partir de 1850.

Na década de 30 começa a intensificação dos processos de escolarização, objetivando a formação técnica, inclusive para a agricultura. Calazans (1993) demonstra que até os anos de 1950, intensifica-se e diversifica-se a formação dos trabalhadores agrícolas.

Na Lei de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1961, consta que as antigas escolas de iniciação foram agrupadas sob a denominação de ginásios agrícolas, enquanto as agrotécnicas passaram a denominar-se colégios agrícolas, ministrando apenas as três séries do segundo ciclo e conferindo diploma de técnico agrícola.

No período de 1967 a 1973 o ensino agrícola atravessou a mais séria crise de sua história, ficando reduzido a um grupo de trabalho (GT – Diretoria do Ensino Agrícola) com cerca de onze membros, que estava subordinado ao Ministério da Educação e Cultura. Posteriormente, porém, o próprio Departamento de Ensino Médio reconheceu a impossibilidade de administrar a extensa rede de escolas agrícolas, sugerindo a criação de um órgão específico para gerir essas escolas. E assim, pelo Decreto n. 72.434, de julho de 1973, foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI – (COAGRI, 1982, p. 33).

Gritti (2008) afirma que até o início do século XX, a educação esteve voltada, prioritariamente, às elites e com objetivo de formar a classe dirigente do país. As transformações, porém, que vinham ocorrendo na sociedade brasileira, culminam com a implementação de um novo modelo econômico de desenvolvimento, que designa um papel à escola. Então, as escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores

especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna.

A Reforma da Educação Profissional pode ser analisada a partir do Decreto 2.208/97, o qual regulamenta os artigos da LDB que tratam da educação profissional. Podemos dizer que prevê a formação de um novo perfil profissional do técnico, aquele que é empreendedor e responsável pelo seu destino e trajetória profissional. Aqui podemos perceber o estímulo ao individualismo e a formação voltada para o mercado, quando se refere ao empreendedorismo, conceito largamente utilizado pela administração.

Cabe destacar, que em julho de 2004 tal decreto foi revogado e em substituição foi instituído o Decreto nº 5.154, o qual trata da educação profissional. No ano de 2005 foi instituída a Resolução nº 1, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

A resolução nº 1/2005 traz que a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará de forma integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Cabe destacar que o Instituto Educar conta com as duas modalidades, ou seja, a forma concomitante e a forma subsequente.

A educação profissional de nível técnico tem suas diretrizes curriculares instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, a qual traz que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

A resolução também traz a caracterização de cada área dos cursos técnicos. Aqui iremos enfatizar a área de agropecuária, por se tratar do curso abordado na pesquisa. A área em questão compreende atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, estruturadas e aplicadas de forma sistemática para atender as necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social.

Aqui se observa uma contradição, pois a questão da agricultura familiar não é

contemplada em nenhum momento na caracterização da área de trabalho dos cursos de agropecuária, ou seja, é enfatizado apenas o trabalho voltado para a grande propriedade.

Entre as competências profissionais gerais do técnico da área estão analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas. Planejar, organizar e monitorar a exploração e manejo do solo de acordo com suas características; as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais; os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; a produção de mudas (viveiros) e sementes (Resolução CNE/CEB nº 04/99).

Além disso, devem identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas. Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos. Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita.

Também se ocupam de conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados. Devem identificar famílias de organismos e microorganismos diferenciando os benéficos ou maléficos. Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético. Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial. Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária. Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos. Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos. Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental. Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 04/99).

Cobrindo todo o território nacional, a rede federal tem a missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.

A rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014 serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas.

Cabe salientar que o Movimento Sem Terra mantém outra escola técnica no Rio Grande do Sul, o Instituto Josué de Castro, localizado no município de Veranópolis, o qual conta com cursos na área de cooperativismo, saúde comunitária e Pedagogia da Terra.

1.2.3 A pedagogia da alternância

A ideia da pedagogia da alternância nasce na França, em 1935, a partir de uma situação problema, o filho de um agricultor não queria ir para a cidade estudar, gostaria de continuar trabalhando na propriedade familiar. O diálogo entre pai e filho evoluiu para uma experiência reunindo três famílias e um padre, assim, os filhos permaneceriam trabalhando nas suas propriedades durante três semanas e durante uma semana ficariam estudando na casa paroquial. Então, em novembro de 1937, na França, nasce oficialmente a primeira Maison Familiale, denominada “A Casa Familiar de Lauzun”, os estudos eram fundamentados na realidade local e a pretensão era a formação integral do jovem do campo, com visão crítica de sua realidade (SOUZA, 2011).

Passador (2006) coloca que o projeto se expandiu e a França já conta com mais de quinhentas Maisons Familiales, voltadas para as diversas áreas do conhecimento, da agricultura à mecânica avançada, acolhendo trinta e oito mil jovens e adultos. Além disso, outros vinte e dois países adotaram o projeto, com as mesmas características e propostas: a responsabilidade e entrosamento das famílias na formação dos jovens por alternância e no desenvolvimento do meio ao qual pertencem.

Assim, nasce a Pedagogia da Alternância, onde se alternam tempos/lugares de aprendizado, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato, em um

centro de formação, e um trabalho prático na propriedade familiar do aluno e/ou na sua comunidade.

Dessa forma, as experiências com a pedagogia da alternância começam em 1935 na região sudoeste da França, eram as chamadas Casas Familiares Rurais – CFR's, porém não ficaram restritas a esse espaço, em 1962 e 1964 foram criadas as Escolas Famílias Agrícolas – EFA's, na Itália, as quais diferiam da experiência francesa no que se refere ao relacionamento com o poder público, que neste caso se evidenciava mais, ou seja, a experiência italiana nasce diretamente pela ação dos governantes. No Brasil, as CFR's têm início no Nordeste, mas se consolidam na região sul, inicialmente no Paraná. No Rio Grande do Sul foram organizadas com o apoio da Federação dos Trabalhadores da Agricultura/RS (FETAG). A experiência italiana influenciou a criação de EFA's no Brasil, no estado do Espírito Santo, em 1968, pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES (RIBEIRO, 2007).

No que se refere à experiências atuais, temos a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, que foi criada em 1982, através de um processo de discussão e estudo realizados pelas EFAs - Escolas Famílias Agrícolas, buscando ser uma instituição de representação e assessoria a estas escolas, auxiliando no fortalecimento e divulgação da proposta pedagógica da alternância. Cada EFA possui uma associação formada de pais, alunos e de outros agricultores da região, que cuidam das questões administrativas, definem o plano e estratégias de ação, contratando professores e buscando alternativas de sustentabilidade.

As EFAs são uma tentativa de resposta aos grandes problemas vividos pelo homem do campo, buscando o resgate/construção de sua cidadania e valorização da cultura camponesa, promovendo condições necessárias para intervenção de forma consciente no processo de transformação da realidade, construindo um novo modelo de desenvolvimento rural, dentro dos princípios do desenvolvimento local sustentável (harmonia entre os meios biótico, antrópico e físico).

TOTAL (Em funcionamento)	112
TOTAL (Em implantação)	40
Nº de Cursos de Ensino Fundamental	103
Nº de Cursos de Ensino Médio Profissionalizante	21

Nº de alunos atendidos pelas EFA's - Brasil	10779
Nº de comunidades rurais envolvidas	2818
Nº de famílias envolvidas	25400
Nº de monitores que trabalham nas EFA's	624
Outras pessoas (auxiliares/colaboradores)	250

Quadro 01: Escolas Famílias Agrícolas.
Fonte: UNEFAB (2010).

Temos o exemplo da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR Sul), que propõe o funcionamento das escolas por meio da alternância. Dessa forma, os alunos permanecem na entidade por uma semana, adquirindo conhecimentos técnicos e práticos voltados ao meio rural. Após, os jovens ficam uma semana em suas propriedades, aplicando os estudos, e assim, sucessivamente. Em 2010, a Arcafar Sul abrangia 204 municípios em todo o Sul do Brasil. São 69 Casas Familiares Rurais e duas Casas Familiares do Mar, sendo que, cada uma abrange em torno de três municípios. No Paraná, são 41 CFRMs, divididas em três setores; em Santa Catarina são 22 e o Rio Grande Sul compreende oito CFRs.

Gimonet (2007) coloca que há 70 anos as Casas Familiares Rurais vêm percorrendo um trajeto institucional e pedagógico. Da ideia básica à implementação, foi uma longa caminhada, primeiro na França, depois, progressivamente, em todos os continentes, adaptações foram feitas para responder às características e necessidades locais. Assim, os públicos, as formações e as estruturas foram se modificando e diversificando, e o Instituto Educar pode ser considerado um exemplo de adaptação do modelo das Casas Familiares Rurais.

2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO

Ribeiro (2010) coloca que a partir de 1990, os movimentos sociais populares do campo, liderados pelo MST, incluem a educação como uma de suas primeiras demandas, associada a um projeto popular para o Brasil. Contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra. Assim, tais movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e a sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. Campo, portanto, não significa o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Paludo (2012) afirma que é necessário diferenciar a educação dos populares ou dos trabalhadores empobrecidos que se faz com base nas das concepções liberais de educação, e a educação desses sujeitos que se faz a partir da concepção de educação popular, cujo direcionamento central do processo educativo é o de estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares. A origem da concepção de educação popular decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, emergindo a partir da luta das classes populares na defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social. Assim, a educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de

trabalho e de domínio cultural.

Os movimentos rurais têm procurado conjugar a luta pela garantia das condições objetivas de reprodução social das suas bases, com a luta pela mudança dos valores culturais e das instituições. Em outras palavras, pode-se dizer que, diante da dificuldade de reprodução socioeconômica dos pobres do campo, os movimentos têm primado pela luta, tanto ao nível do acesso às condições materiais à reprodução social (terra, trabalho, crédito subsidiado, moradia, etc), quanto pela transformação das instituições e dos significados culturais (participação, cidadania, democracia de base, respeito às diferenças, afirmação dos discriminados, etc). Assim, acredita-se que se pode afirmar que os movimentos sociais rurais no Brasil não têm as características atribuídas pela teoria aos “novos movimentos sociais”, mas ao contrário, parecem ser originais em suas ações, que combinam a luta material com a luta cultural (PICOLOTTO, 2006).

Grzybowski (1987) coloca que os interesses comuns, as necessidades mais imediatas de trabalho e de vida, são os conjuntos de condições necessárias para que as relações se tornem um movimento. Conforme o autor há um conjunto de condições necessárias para que se constitua um movimento, como a identidade em torno dos interesses comuns, as ações coletivas de resistência, a percepção de interesses comuns e as condições mais imediatas de trabalho, o que são fatores para o surgimento de um movimento social.

A educação nos movimentos sociais é construída de maneira processual e pode surgir da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício do poder, da aprendizagem gerada pelo exercício de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe, das diferenças existentes na realidade social, do contato com as assessorias contratadas e da desmistificação da autoridade. Essas aprendizagens constituem um importante instrumento dos movimentos sociais, no sentido de atingirem seus objetivos. E não se trata de um processo apenas individual, sendo que o resultado mais importante se dá no plano coletivo (GOHN, 2005).

Conforme Arroyo (1999), os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir de causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores. Segue dizendo que no campo há um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase “rural” da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo. Há

uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma “escola básica do campo”. Portanto, com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos, enfim, em busca de uma escola democrática.

Nessa longa trajetória na luta pela educação do campo, se destacam alguns movimentos sociais, entre eles o MST, que luta pela construção de uma escola que seja adequada a realidade da vida rural, o que também se caracteriza como um tensionamento para fazer valer a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seu artigo 28, prevê a "oferta de educação básica para a população rural" com "adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região".

2.1 As aprendizagens coletivas no MST

A educação pode ocorrer em diferentes modalidades, distintas entre si pelo caráter de intencionalidade/não-intencionalidade da ação pedagógica. A esse respeito, Libâneo (2005, p. 27) afirma que

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos.

O mesmo autor apresenta três modalidades da educação, caracterizando-as da seguinte forma: a educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais,

mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática.

Ao analisarmos o contexto educacional em que se insere o MST, constatamos que o mesmo abrange as três modalidades de educação propostas por Libâneo. A educação informal é observada no cotidiano do Movimento, nas reuniões, marchas, entre outras atividades. A educação não-formal caracterizaria os cursos de formação política e a educação formal é desenvolvida nas escolas técnicas, além das escolas de ensino fundamental e médio fundamentadas na pedagogia do movimento Sem Terra.

Grzybowski (1987) destaca que o espaço coletivo educa os trabalhadores para a participação social, destruindo o individualismo social, político e cultural e “inserindo-se num mundo mais amplo, aprendem a reconhecer a diversidade de formas de vida, a buscar alianças e a prestar solidariedade. Também no movimento aprendem a conhecer seus adversários, suas táticas, suas organizações.

Vendramini (2007a, p. 137) coloca que

Os movimentos sociais do campo, entre eles o MST, têm pressionado não só pela Reforma Agrária e por uma política agrícola que viabilize a pequena produção no campo, mas também por uma educação e escolarização para uma população historicamente alijada das políticas públicas. Ainda que o Movimento esteja envolvido diretamente nas lutas por uma educação do campo, seu projeto vai mais além, ao desenvolver ações políticas que em si são educativas e ao direcionar a formação não só para o aspecto técnico e escolar, mas essencialmente político.

Nos acampamentos e assentamentos podemos observar um conjunto de ações consideradas educativas, no campo político, escolar e técnico. A própria experiência de participação nas ações do MST é um ponto alto do processo educativo, associada a um programa de formação política, a um conjunto de cursos de formação técnica, a diversos programas educacionais desenvolvidos em parcerias e convênios com universidades e outras instituições, além do ensino escolar que acontece nas escolas instaladas no interior dos assentamentos. O MST envolve na sua luta toda a família, são crianças, jovens, adultos e velhos que participam do Movimento, o que implica num projeto educativo intergeracional.

Observa-se um conjunto de experiências adquiridas na prática dos sem terra, são

conhecimentos que vão sendo incorporados e transformados no decorrer da luta pela terra, com as experiências de organização, de coordenação, de liderança, de elaboração de projetos e de negociação.

O espaço interativo é um contínuo processo de aprendizado. O sentido da interação está nas trocas de experiências, no conhecimento das trajetórias de vida, na conscientização da condição de expropriados e explorados, na construção da identidade sem-terra. O conteúdo das reuniões dos trabalhos de base é a recuperação das histórias de vida associadas ao desenvolvimento da questão agrária. Fazem suas análises de conjuntura, das relações de forças políticas, da formação de articulações e alianças para o apoio político e econômico (FERNANDES, 2000).

2.1.1 Elementos educativos no MST

As ocupações de terras, os acampamentos, as grandes caminhadas, as ocupações de prédios públicos, os assentamentos, as cooperativas, as escolas representam diversas facetas de um mesmo movimento que expressa as contradições sociais entre as velhas e as novas formas de produção, organização social e educação. É nesta disputa que percebemos um significativo processo educativo em curso (VENDRAMINI, 2007a).

Entre os elementos educativos que se constituem nas principais formas de luta do Movimento, temos a ocupação de terras, que é um ato considerado radical e coletivo, que expressa uma grande desigualdade social: milhares de famílias ocupam uma área privada, considerada um latifúndio improdutivo, tal processo só pode ocorrer quando há coesão em torno de objetivos em comum e com lideranças à frente.

O espaço de convívio do acampamento favorece a maior troca de experiências entre as pessoas, a solidariedade em momentos de grande tensão social, pois reúnem pessoas com os mesmos problemas, expropriação da terra ou do trabalho, além de possuírem o mesmo ideal, a luta pela terra. A rotina do acampamento é um exemplo de intensa formação dos acampados, com reuniões das coordenações (alimentação, saúde, educação, higiene, segurança, produção e finanças).

Vendramini (2007a) coloca que o MST exige de seus membros algumas características, que se constituem em possibilidades de aprendizagem: a participação

em reuniões, coordenação, representação, negociação, a expressão pública, a emissão de opinião, a divisão dos tradicionais espaços autoritários ocupados pelos homens adultos com as mulheres e os jovens, além da socialização com pessoas de diferentes lugares, a participação em cursos, passeatas e manifestações públicas.

A mesma autora afirma que o momento do acampamento é importante no sentido da formação da identidade Sem Terra, de criação de um elo entre trabalhadores que têm em comum uma história de exploração, de miséria, de violência e de desilusão. Há a possibilidade de tornar a experiência do acampamento num aprendizado, o que significa dar sentido a ela, potencializá-la, sendo que aprender significa “atribuir” sentido a uma realidade complexa.

Já o assentamento é colocado como um importante espaço de ressocialização da população rural, a fim de integrar-se na sociedade de maneira mais justa e digna. Quando são assentados, os agricultores se deparam com inúmeros desafios, é necessário planejar a vida e o trabalho, decidir a forma de organização da produção (coletiva ou individual), o que e onde plantar, com quais recursos, buscar financiamentos, assistência técnica, enfim, negociar com agentes externos. Tais aprendizados já começam no acampamento, que é uma situação provisória, local onde os sem terra participam de cursos de formação política e técnica.

De acordo com Fernandes (2000), as marchas se caracterizam como uma necessidade de expandir as possibilidades de negociação, para gerar novos fatos. Em seus ensinamentos, por meio de suas experiências, os sem-terra tiveram diversas referências históricas, na mística do movimento: a caminhada do povo hebreu rumo à terra prometida e as marchas das revoluções mexicana e chinesa. Para estes momentos há uma preparação, um planejamento prévio com os integrantes do Movimento, pois há uma intencionalidade pedagógica, uma aprendizagem que se dá nestes momentos de “estar junto”, acompanhando cada passo desses militantes, que estão sujeitos a despejos das áreas, à repressão e à violência (CAMINI, 2009).

2.2 O MST e a luta pela educação do campo

A educação entrou na agenda do MST pela infância. Antes mesmo da sua fundação, ocorrida em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio. A necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das

primeiras famílias em luta sobre serem a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos, foi, portanto, o motor do surgimento do trabalho com educação no MST (KOLLING, 2012, et al p. 500).

O MST é fundado em 1984, em Cascavel/PR, durante o 1º Encontro Nacional do MST, resultado das ocupações das fazendas Macali e Brilhante, em Ronda Alta/RS. Com a atuação do movimento surgem algumas indagações que irão motivar a criação do Setor de Educação do MST, em 1985:

- 1 O que fazer com as crianças acampadas?
- 2 Como garantir escolas nos assentamentos que estavam surgindo?

A partir daí o MST incorpora a educação à luta pela reforma agrária, através da luta pela educação nos assentamentos e na elaboração de uma política pública de educação do campo.

De acordo com Souza (2006) a Educação do Campo muitas vezes é deixada à margem nas escolas urbanas e na academia pouco se fala, a didática, prática de ensino e os estágios curriculares são disciplinas orientadas para a realidade urbano-industrial. Em função disso, surge a necessidade de lutar por um profissional que tivesse conhecimento ou vontade de aprender as características dessa realidade (reforma agrária, assentamento). Com isso várias ações são empreendidas pelo Movimento em prol da educação, organizam-se cursos de magistério e de formação de educadores, a produção de materiais pedagógicos e a parceria com instituições da sociedade civil e com as universidades.

A luta do MST, além da própria reivindicação por Reforma Agrária, que viria a contribuir para a reversão do processo de êxodo rural, também na educação contribui no sentido de ampliar o alcance real do art. 28 da LDB. A materialização de conquistas concretas como a aprovação de escolas itinerantes em vários estados, além das escolas de assentamento e as experiências de educação superior que vem sendo levadas adiante pelo movimento, tem sido um esforço real no sentido da revitalização desse pressuposto previsto na legislação, que se refere a construção de "conteúdos e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo".

Escolas Públicas	1.800
Escolas de Ensino Fundamental	200

Escolas de Ensino Médio	50
Educandos	200.000
Educadores Formados pelo MST	8.000
Educandos de EJA	8.000
Educadores de EJA	600
Estudantes de Nível Médio e Superior	2.000

Quadro 02: Dados do MST sobre educação.
Fonte: Dicionário da Educação do Campo (2012).

2.2.1 A Pedagogia do Movimento Sem Terra

A Pedagogia do MST é a maneira pela qual o movimento vem historicamente formando o sujeito *Sem Terra* e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. O princípio educativo desta pedagogia é o próprio movimento. O Sem Terra é um nome próprio, uma identidade, uma referência política e cultural construída na história da luta pela terra.

Caldart (2004a) coloca que para compreendermos a pedagogia do MST devemos observar dois sujeitos, se trata de compreender uma pedagogia do Movimento e não para o Movimento, no sentido de ter o movimento como sujeito educativo e como sujeito da reflexão sobre sua própria tarefa de fazer educação. A mesma autora ainda afirma que o MST produziu um movimento pedagógico ou um movimento de formação humana. Essa seria a Pedagogia do Movimento, no duplo sentido de ter o Movimento como princípio educativo e de mover a pedagogia desde as necessidades concretas da formação dos sujeitos de uma luta social com características muito particulares.

Entre as ações empreendidas pelo MST na esfera da educação podemos destacar a identificação das necessidades educacionais das crianças, jovens e adolescentes dos acampamentos e assentamentos, a elaboração de materiais didáticos e o desenvolvimento de parcerias objetivando a formação na modalidade de ensino médio (magistério e ensino técnico), educação de jovens e adultos e educação superior.

Além disso, o MST também busca o fortalecimento da educação básica no campo e a intensificação das parcerias com sindicatos e universidades, além de outras entidades para ampliar a luta e discussão da educação na sociedade.

A proposta de educação do campo do MST prevê a dialogicidade e

problematização na elaboração dos princípios pedagógicos, filosóficos e materiais pedagógicos, a base do conteúdo é a prática social dos sujeitos, o fortalecimento da identidade Sem Terra e a sistematização das informações difundidas e discutidas no coletivo de educação.

O MST traz em seus documentos os princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam seu projeto educacional. Entre os princípios filosóficos se destaca a educação para a transformação social, vinculada ao movimento social. A educação para o trabalho e cooperação, voltada para as várias dimensões da vida humana.

Os princípios pedagógicos trazem a relação entre teoria e prática, a combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação, a realidade como base da produção do conhecimento, vínculo orgânico entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais, a gestão democrática, a auto-organização dos/das estudantes, a formação permanente do coletivo de educadores, além das atitudes e habilidades de pesquisa.

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico (PALUDO, 2012).

A educação popular se apóia no processo de participação, sobre a qual podemos assinalar três dimensões: a participação como uma condição de êxito no processo educativo, a participação como atitude e ação permanente nas decisões e a participação como uma ação orientada para garantir a autenticidade do processo. Assim, a educação popular prevê o rompimento com a concepção tradicional de educação e suas implicações autoritárias. Neste sentido, a forma de aprendizagem baseada na participação ativa de todos os integrantes é básica quando se pretende levar a cabo uma experiência de educação popular (TORRES, 1988).

O nível de participação se mede pela quantidade de intervenções. Aqueles que não falam (que “não participam”) constituem um problema. Aqueles que falam demais (“participam demais”) também constituem um problema. Trata-se de que todos participem e, na medida do possível, em porções iguais (TORRES, 1988, p.43).

Assim, acredita-se que no Instituto Educar a participação é incentivada em todos

os momentos, pois em todas as reuniões os educandos participam ativamente, inclusive os mais tímidos são incentivados a dar sua opinião.

Outro aspecto constitutivo da educação popular é seu caráter crítico, que se desenvolve ao romper as inibições entre os participantes para fomentar sua participação ativa e franca. Trata-se também de acostumar os participantes a questionar sem temor as argumentações que necessitam de lógica. Dessa forma, um dos traços marcantes da educação popular é sua qualidade crítica e problematizadora (TORRES, 1988).

3 O ENSINO TÉCNICO NO MST: O CASO DO INSTITUTO EDUCAR

3.1 A Fazenda Annoni

A história do Instituto Educar remonta à formação do Assentamento da Fazenda Annoni, visto que está localizado no Assentamento Nossa Senhora Aparecida (Área 09),

no município de Pontão/RS (Figura 02). A referida fazenda foi ocupada em outubro de 1985, por cerca de 1500 famílias de sem terras, tornando-se um dos marcos da luta pela terra no Rio Grande do Sul.



Figura 02: Localização da área do Instituto Educar.
Fonte: Google Earth.

Bonamigo (2001) coloca que o período de preparação do acampamento da Fazenda Annoni iniciou ao longo do ano de 1983, principalmente na região de Ronda Alta, Sarandi, Constantina, Palmeira das Missões, Rondinha, Miraguaí, e estendeu-se até a noite da ocupação. Foi um período de reuniões com as famílias preparadas pelas lideranças ligadas a diversas paróquias da Igreja Católica dessa região e também pelas lideranças surgidas nas mobilizações e ocupações de Macali, Brilhante e Encruzilhada Natalino. Essas reuniões foram as primeiras ações desses trabalhadores e trabalhadoras, alguns expropriados dos seus instrumentos e meios de trabalho, outros

subsistindo precariamente numa pequena porção de terra paterna. Empreendem a partir dali um movimento de reconstrução de suas identidades, com a construção de uma nova linguagem, de uma nova forma de encarar os problemas sociais.

Cabe destacar que a tensão no campo, principalmente no Rio Grande do Sul, no final da década de 1970, em decorrência das contradições da política agrícola adotada pelo governo, fez surgir algumas ocupações espontâneas. Entre elas, destaca-se o acampamento da Encruzilhada Natalino, cujo somatório de práticas acaba por orientar a fundação do MST (BONAMIGO, 2001).

Conforme Marcon (2002), a história do acampamento da Encruzilhada Natalino começou em 1980 por não mais de uma dezena de pessoas remanescentes das ocupações das granjas Macali e Brilhante, que se instalaram à beira da RS-324 que liga Passo Fundo e Ronda Alta. No final de 1981 já existiam mais de 600 famílias. Ressalta-se que a experiência provisória vivida no acampamento da Encruzilhada Natalino é considerada uma prática histórica de luta pela reforma agrária e, sobretudo, para o surgimento do MST, que se constituiu como uma organização de lutas sistemáticas na busca de alternativas para resistir ao latifúndio e ao agronegócio.

Luciano (2010) destaca, que nesse período, o fator religioso, como orientação educativa, foi o principal mediador das práticas do MST, além de intermediar as negociações com os governos estaduais e federais. Além de reinscrever a reforma agrária na pauta dos governos, o MST passou a organizar os acampamentos não mais às margens das rodovias e sim nas propriedades passíveis de desapropriação, como no caso da ocupação da Fazenda Annoni. Este acampamento tornou-se referência para as lutas do MST pela capacidade de organização e poder de articulação e mobilização.

Assim, com o objetivo de realizar uma ocupação com grandes proporções, o principal alvo foi a Fazenda Annoni, que já se encontrava em processo judicial para desapropriação há 13 anos. Então, na madrugada do dia 29 de outubro de 1985, a Fazenda Annoni é ocupada por cerca de 7.000 pessoas (1.500 famílias, aproximadamente), estas vindas de vários municípios da região do Alto Uruguai. Tornando-se uma das primeiras grandes demonstrações de força do MST na luta pela terra, consolidando o movimento em todo o Brasil (LUCIANO, 2010).

3.2 Um pouco da história do Instituto Educar

A escola inicia suas atividades em 1º de abril de 2005, porém como já destacado anteriormente sua história remonta aos anos 80 quando a partir da conquista da terra resultam nas demandas por moradia, saúde, lazer, educação e assistência técnica. A área de 42 hectares foi doada pelo MST e a construção do prédio e das estruturas mínimas se deu através de mutirões.

O Instituto Educar (Figura 03, 04 e 05) foi criado através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), programa do governo federal que visa a formação dos assentados. A ideia inicial consistia na busca de uma parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), porém as negociações não avançaram e o MST vai em busca de outras alternativas, até que o convênio foi estabelecido com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão. Dessa forma, o IFET fica responsável pela seleção dos educandos e a expedição dos certificados de conclusão de curso e o Instituto Educar tem autonomia total sobre as outras instâncias da escola, tais como: currículo, educadores, estrutura física e organizativa.



Figura 03: Instituto Educar.
Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/11.



Figura 04: Instituto Educar.
Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/11.



Figura 05: Instituto Educar.
Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/11.

O Campus Sertão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul está situado no Distrito de Engenheiro Luiz Englert, município de Sertão, a 25 quilômetros de Passo Fundo, região Norte do Estado do Rio Grande do Sul e integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Criado pela Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo, o Campus iniciou seu efetivo funcionamento no ano de 1963. Através do Decreto Lei nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, passou a denominar-se

Ginásio Agrícola de Passo Fundo, com localização em Passo Fundo (RS), subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária, ligada ao Ministério da Agricultura. Pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967 a instituição foi transferida, juntamente com outros órgãos de Ensino, para o Ministério da Educação e Cultura.

A denominação Colégio Agrícola de Sertão foi estabelecida pelo Decreto nº 62.519, de 09 de abril de 1968. A partir de então ficou sob a coordenação da Coordenação Nacional de Ensino Agrícola - COAGRI - durante o período de 1973 até 1986. Pelo Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979 passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Sertão, subordinada à Secretaria de Educação de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura. A Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993 transformou a Escola Agrotécnica Federal de Sertão em autarquia Federal, com autonomia administrativa e pedagógica. A Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no dia 29 de dezembro de 2008, transformou a antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão em Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Atualmente, o campus tem autonomia para ministrar Curso de Educação Básica em Nível de Ensino Médio e Formação Profissional com cursos de nível técnico e também cursos de graduação superior (tecnologias, bacharelados e licenciaturas). Integrado ao Plano de Expansão da educação profissional, desempenha função relevante na cooperação para o desenvolvimento sócio-econômico regional, especialmente em regiões em que predominam as pequenas e médias propriedades rurais.

3.3 Estrutura física e organizativa

A escola oferece duas modalidades de cursos, o pós-médio e o ensino médio concomitante ao ensino técnico. A pesquisa em questão se ocupou da modalidade concomitante, que é composta por sete etapas, contemplando as disciplinas do ensino médio regular e do curso técnico em agropecuária (Quadros 02 e 03). Na forma concomitante, ocorre uma complementaridade entre o curso técnico e o ensino médio, o que difere da integração, assim, não se faz necessária a relação entre as disciplinas, tal questão fica a critério da organização da escola.

DISCIPLINAS	TOTAL	20%	1º TE	2º TE	3º TE	4º TE	5º TE	6º TE	7º TE	TOTAL
Português e Literatura	480	96	56	56	52	56	56	52	56	384
Língua Estrangeira	120	8	16	16	16	16	16	16	16	112
Educação Física	240	44	28	28	28	28	28	28	28	196
Matemática	360	46	46	46	40	50	46	46	40	314
Química	240	38	28	34	28	28	28	28	28	202
Física	240	32	28	34	28	28	28	34	28	208
Biologia	240	32	34	34	28	28	28	28	28	208
Geografia	120		8	18	22	24	20		28	120
História	120		16	22	28		16	16	22	120
Sociologia	80		28		8	20		24		80
Filosofia	40					22	18			40
Psicologia	40						16	12	12	40
Informática	80	4	12	12	22	24		16	14	76
	2400	300	300	300	300	300	300	300	300	2100
A carga horária para o TC está com média de 5% a 20% = 300 horas										
Carga horária Tempo Escola = 2100										
Total TE + TC = 2400										

Quadro 03: Grade curricular do curso técnico em agropecuária.
Fonte: Programa Metodológico do Instituto Educar (PROMET).

Sobre as disciplinas do ensino médio podemos destacar a carga horária das disciplinas de matemática, química, física e biologia, que juntas totalizam 1080 horas/aulas, o que corresponde a 45% da carga horária total, enquanto isso, as disciplinas de geografia, história, sociologia, filosofia e psicologia totalizam 400 horas/aulas, ou seja, aproximadamente 17% da carga horária das disciplinas. A partir desses dados, podemos inferir que há um privilégio às disciplinas da área das ciências exatas, em detrimento das ciências humanas.

Aqui se faz necessário trazer o debate proposto por Kuenzer (2001), que discute o fato de que alguns especialistas indicam que a raiz dos males do ensino médio provém de sua ambiguidade, ou seja, tem de preparar tanto para o mundo do trabalho, quanto para a continuidade dos estudos e o grande desafio seria a articulação dessas duas dimensões.

Além disso, a coordenação político-pedagógica do Instituto Educar destaca a dificuldade que os educandos apresentam em relação às disciplinas específicas do ensino médio, que é um problema que vem da escolarização do ensino fundamental.

Módulo	Sub-Função	Carga horária TE	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	Total	30 %	Horas Total	
Desenvolvimento Rural Sustentável	Princípios e Fundamentos em Agroecologia	54	18	18	18					54	16	70	
	Ecologia	48	18	18	12					48	14	62	
	Administração e gestão	78	12	12	12		18	12	12	78	23	101	
	Metodologia de pesquisa	96		12	12	18	18	18	18	96		96	
	Tecnologia e processamento de alimentos	60	12			12	12	12	12	60	18	78	
	Topografia	36				12	12	12		36	11	47	
	Bioconstruções	66		12			12	18	24	66	20	86	
	Solos	66	18	18	18	12				66	20	86	
	Cooperação Agrícola	48			12	12			12	12	48	14	62
	Energia	42	12		18	12				42	13	55	
	Sub-total	594								594		743	
Cultivo Vegetal	Estrutura e função dos vegetais	54	24	18	12					54	16	70	
	Máquinas Agrícolas	36				12	12	12		36	11	47	
	Sistemas Agroflorestais	72				18	18	12	24	72	22	94	
	Plantas forrageiras	36					12	12	12	36	11	47	
	Cultivo agroecológico	60			18	18	12	12		60	18	78	
	Ecologia de insetos e doenças dos vegetais	60	24	24	12					60	18	78	
		Sub-total	318								318		413
Criação Animal	Etologia	24	12	12						24	7	31	
	Melhoramento animal	30						12	18	30	9	39	
	Anatomia e fisiologia animal	42	18	12	12					42	13	55	
	Nutrição Animal	36				12	12	12		36	11	47	

	Produção de leite à base de pasto em PRV	90		12	12	18	18	12	18	90	27	117
	Criação intensiva e integrada de animais a campo	72	12	12	12	12	12		12	72	22	94
	Sanidade Animal	54				12	12	12	18	54	16	70
	Sub-total	348								348		452
	Práticas de campo	430							0		350	
	Carga Horária Total TE	1.260							0			
	Horas Aulas TC 30%	350										
	Estágio Supervisionado no TC	360							0			
	Carga Horária Total	2390	180	180	180	180	180	180	180	1260		1608
	Total TE + 30% do TC=1260+350 =1610											
	Práticas de Campo + Estágio= 430+360 =790											
	Carga Horária Total =2400											

Quadro 04: Grade curricular do curso técnico em agropecuária.

Fonte: Programa Metodológico do Instituto Educar (PROMET).

Na matriz curricular das disciplinas específicas da parte técnica, destacam-se as disciplinas relativas às práticas agroecológicas (princípios e fundamentos agroflorestais, cultivo agroecológico, sistemas agroflorestais, pastoreio racional voisin), que são o mote principal do curso proposto pelo Instituto Educar. Além disso, destaca-se também o tema da cooperação agrícola, que vai ao encontro de um dos objetivos do Movimento, que é a criação, manutenção e fortalecimento das cooperativas agroindustriais.

De acordo com a legislação a carga horária mínima de cada habilitação dos cursos técnicos é de 1200 horas, o curso concomitante do Instituto Educar compreende 2400 horas do currículo do ensino médio e 2400 horas das atividades referentes ao curso técnico.

A estrutura física da escola pode ser considerada satisfatória, visto que possuem duas salas de aula (Figuras 06 e 07), alojamentos, cozinha, sala de refeições, biblioteca (Figura 08), sala de informática. A área externa contempla os espaços do tempo trabalho, entre eles, a lavoura, o pomar, a horta, o horto medicinal (Figura 09), a ordenhadeira (Figura 10) e os chiqueiros. Além de amplo espaço para as atividades da disciplina de educação física e também para recreação (Figura 11).



Figura 06: Sala de aula – Andar superior.
Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/2011.



Figura 07: Sala de Aula – Térreo.
Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/2011.



Figura 08: Biblioteca.
Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/2011.



Figura 09: Horto medicinal.
Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/2011.



Figura 10: Ordenhadeira.
Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/2011.



Figura 11: Chiqueiro.
Fonte: Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/2011.



Figura 12: Campo de Futebol.
Fonte: Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/2011.

Outra questão relevante está no fato de que praticamente todos os alimentos consumidos na escola provêm de produção própria (Figuras 13, 14 e 15), sendo que o restante é adquirido de cooperativas que comercializam produtos da reforma agrária.



Figura 13: Produção de Mandioca.
Fonte: Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/2011.



Figura 14: Produção de Cebola.
Fonte: Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/2011.



Figura 15: Instalações da Padaria.
Fonte: Fonte: Trabalho de Campo – 23/02/2011.

3.4 Os educandos e os educadores

A faixa etária dos educandos está entre os 16 e 18 anos, ou seja, em sua maioria ainda adolescentes, além disso, cabe destacar que são provenientes em sua maioria de assentamentos já consolidados, ou seja, a maior parte não passou pela fase do

acampamento.

Além disso, também podemos observar que a maior parte dos educandos são oriundos de assentamentos da região da escola, se destacando os municípios de Jóia, Pontão e Sarandi.

Município de Origem	Número de Educandos
Aceguá	01
Alegrete	01
Capão do Cipó	02
Charqueadas	01
Eldorado do Sul	01
Itacurubi	01
Jóia	04
Júlio de Castilhos	01
Pontão	07
Santana do Livramento	04
São Gabriel	02
São Luiz Gonzaga	01
São Miguel das Missões	02
Sarandi	03
Tupanciretã	01
Viamão	01
Total	33

Quadro 05: Município de origem dos educados.
Org: Fagundes, L.A.

A pesquisa propiciou o contato com quatro educadores, o educador de filosofia, que é bacharel em filosofia e atua em uma Organização Não-Governamental que trabalha a questão dos direitos humanos. A professora de português e literatura é licenciada em letras e atua também em uma escola municipal. Já o professor de

sistemas agroflorestais é bacharel em Ecologia. Na segunda semana de vivência foi possível acompanhar as aulas de das disciplinas de matemática e física, ambas ministradas pelo mesmo professor, que tem formação técnica em uma escola convencional, ou seja, fora do âmbito do MST, além de possuir licenciatura no curso de Pedagogia do Movimento, além disso, cabe destacar que é assentado no município de Itacurubi/RS.

Cabe salientar que os educadores vão até a escola, coordenam as aulas, porém não há momentos em que possam se reunir para discutir questões referentes à turma, isso pode ser encarado como um limite, já o fato de serem provenientes de realidades diferentes é visto como uma possibilidade pela escola.

A organização dos cursos vem responder às demandas dos assentamentos/acampamentos, de maneira que os educadores permaneçam inseridos em suas comunidades de origem, mantendo o vínculo entre a busca do conhecimento e a sua aplicação a partir da realidade de cada comunidade (INSTITUTO EDUCAR, 2010).

3.5 Práticas pedagógicas

O método pedagógico utilizado na escola é denominado por eles como regime de alternância, no qual os educandos permanecem 60 dias na instituição e outros 60 dias em sua comunidade. Durante a realização da pesquisa se optou por acompanhar a última semana da turma antes do tempo comunidade e a primeira semana após o tempo comunidade.

Na primeira semana de vivência na escola, que foi nos últimos dias da 5ª etapa do curso, ou seja, os educandos já estavam na escola há dois meses, percebeu-se certo cansaço, o que talvez pode ser atribuído a questão da adolescência. Tal questão foi observada em função de que o segundo período de vivência se deu na primeira semana da 6ª etapa do curso e o entusiasmo dos educandos para a realização das atividades foi um ponto alto no período.

A turma acompanhada durante a vivência na escola é chamada “Estudantes Camponeses”, que era dividida em núcleos de base (NB’s), os quais na primeira semana eram: Frutos da Terra, José Martí, Fidel Castro, Terra Prometida, Rosa

Vermelha, Emiliano Zapatta. Já no início da outra etapa há uma reorganização, quando passaram a adotar os seguintes nomes: Carlos Lamarca, Apolônio de Carvalho, Simón Bolívar, Juventude Revolucionária, Em busca do conhecimento e Filhos da Terra. O Instituto Educar tem várias instâncias organizacionais nas quais participam educandos, educadores e funcionários. Paralelamente a essas instâncias mistas, há organismos compostos apenas por educandos, trata-se então dos núcleos de base. Salienta-se que cada NB é composto por cinco a seis educandos, sendo que a questão do gênero é levada em conta, ou seja, todos os NB'S têm pelo menos uma representante do gênero feminino.

Outra questão observada na escola se refere a disciplina com que as atividades são conduzidas, tanto nas questões corriqueiras, tais como a limpeza e a organização da escola, quanto nas atividades curriculares. Cabe destacar que os educandos são responsáveis por boa parte da organização da escola, ou seja, todo o trabalho de limpeza é feito pelos educandos, através de grupos previamente organizados (QUADRO 05).

DIA DA SEMANA	ATIVIDADES	HORÁRIOS
Segunda-Feira	Café	6:30hs
	Limpeza	7:00hs
	Motivação	7:30hs
	Aula	7:45hs - 12:00hs
	Intervalo	10:15hs - 10:30hs
	Almoço/ limpeza	12:00hs
	Aula/ Filmes Seminários	13:30hs - 15:30hs
	Tempo Reflexão	15:30hs - 15:50hs
	Intervalo	15:50hs - 16:05hs
	Planejamento do setor de produção/ Foco da etapa	16:05hs - 1700hs
	Tempo Trabalho	17:00hs - 19:00hs
	Janta e Limpeza	20:00hs - 21:30hs
	Silêncio	23:15hs

Quadro 06: Cronograma de atividades diárias.

Fonte: Programa Metodológico do Instituto Educar (PROMET).

Ao observarmos o quadro de atividades diárias percebe-se a clara relação com a Escola Comuna a que se refere Pistrak (2009), quando comenta a questão do autosserviço, ou seja, os educando são responsáveis pela limpeza e organização da escola.

Cabe salientar também, que vemos o currículo na perspectiva de Sacristán (1998), o qual destaca que as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si, dessa forma, o currículo expressa também o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em determinada circunstância/ocasião.

Assim, todas as atividades diárias da escola, desde a limpeza, o tempo reflexão, tempo trabalho, até o tempo aula são vistos como fatores que formam e influenciam o currículo do Instituto Educar.

Durante a pesquisa foi possível acompanhar algumas aulas, entre elas: filosofia, português, e sistemas agroflorestais. A aula de filosofia contou com a participação ativa dos educandos, o professor incentivava a colaboração da turma, porém a aula de português apresentava muitas características da educação tradicional, tais como trabalhos e provas objetivas e a escassa participação dos educandos nas atividades.

As aulas de física e matemática se mostraram diferenciadas, visto que o professor procura fazer relações entre a teoria e a prática, ou seja, a utilização dos conhecimentos apreendidos nas aulas das disciplinas do curso técnico, como por exemplo, o trabalho com cálculos que envolvem alimentação e produtividade animal, instalações elétricas e conversão de medidas.

3.5.1 A formação do militante

Enquanto se desenvolvia e se espalhava pelo Brasil, o MST também percebeu que a batalha pela terra requeria não só coragem física para enfrentar pistoleiros, mas também confiança intelectual para enfrentar oponentes nas repartições governamentais, tribunais de justiça e estúdios de televisão (BRANFORD; ROCHA, 2004).

Para Caldart (2004b) a escola deve ajudar no aprendizado da construção de utopias sociais, porque são elas que permitem relacionar a identidade pessoal com as

grandes questões da humanidade, da mesma forma deve se preocupar com a formação da disponibilidade pessoal à militância capaz de transformar estas utopias em projetos que mobilizem grandes massas, e em obras que já iniciem sua concretização. Estamos falando, pois, de militância no sentido amplo, de engajamento em torno de grandes causas, ações pelo bem de outras pessoas, envolvimento em processos de transformação social, que também podem desembocar na militância política ou na participação direta em organizações, movimentos sociais e partidos políticos.

Durante a vivência na escola percebeu-se a preocupação com a formação da militância em vários momentos, nas aulas, no tempo trabalho, nas reuniões, mas principalmente nos momentos denominados por eles como a mística.

Para Boff (1998) os sujeitos sociais que vivenciaram a mística são aqueles que historicamente resolveram lutar em favor das camadas sociais excluídas, que se levantaram contra todas as formas de opressão, que se fizeram subversivos diante do poder que se beneficia da exclusão, que se colocaram contra a ordem que sustenta as diferenças sociais, que ergueram bandeiras pela construção de uma sociedade justa e igualitária e que defenderam a vida acima de tudo, mesmo quando isso tenha significado doar a própria vida.

Para o mesmo autor, hoje os sujeitos que experimentam esta mística são todos aqueles que se fazem militantes das causas que traduzem a possibilidade da construção de um mundo novo, sem exploradores e explorados, sem opressores e oprimidos, sem preconceitos de qualquer espécie ou gênero, em que se respeite todas as formas de vida. Não há militância sem paixão e mística, pouco importa a natureza da causa, seja religiosa, humanista ou política. O militante vive no mundo das excelências e dos valores em funções dos quais vale gastar tempo, correr riscos e empenhar a própria vida.

A expressão ou a forma da mística pode ser um gesto, um símbolo, um grito, um canto, uma camiseta, uma reza, uma caminhada, um sacrifício. Mistura compromisso com alegria. Luta com festa. Tem mais força quando envolve a participação ativa de todo o grupo. Ter mística significa ser capaz de estremecer de emoção diante da bandeira do MST ou diante da conquista da terra (DOSSIÊ MST ESCOLA).

Antes do início das aulas do dia ocorre a mística, cada dia um NB fica responsável pela atividade, durante a semana de vivência na escola os temas trabalhados nas místicas foram, a questão das drogas, América do Sul (Figura 16), agricultura familiar e monocultura capitalista, México e Haiti. O Haiti foi abordado por um

grupo de estudantes haitianos que estavam fazendo um intercâmbio na escola.



Figura 16: Mística sobre a América do Sul.
Fonte: Trabalho de Campo – 22/02/2011.

Bogo (1998) coloca que na luta pela reforma agrária, o MST assumiu a mística como uma prática que tem, como papel fundamental, semear o ânimo entre os militantes, revigorar suas forças para novas e maiores lutas e unificá-los e fortalecê-los enquanto coletivo.

Os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao *topos*, a parte realizável da utopia. As atitudes verbais e não verbais dos movimentos populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos. A partir do final do século XX, os movimentos camponeses compreenderam que os sentimentos e a afetividade também fazem parte do projeto de mudança social, incorporando essas questões por meio da mística (BOGO, 2012).

3.5.2 A educação para o trabalho

A compreensão do sentido dado ao trabalho como princípio educativo dentro da visão da formação humana integral de Marx e outros pensadores é fundamental para os movimentos sociais do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação da exploração humana (FRIGOTTO; CIAVATTA; 2012).

Esta abordagem baseada na educação para o trabalho tem como base os escritos de Pistrak, educador russo e autor da obra *Fundamentos da escola do trabalho*, escrita em 1924. Foi um dos líderes da construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. (PISTRAK, 2002, p. 38)

A importância de Pistrak aqui está no fato de que, ao que tudo indica, foi a esse autor que o MST recorreu, como influência teórica, para pensar um dos princípios da sua pedagogia, “a educação para o trabalho e pelo trabalho”. Dessa forma, essa referência ocorre, sobretudo, porque essa é a proposta que melhor atende às necessidades do Movimento.

O trabalho aparece como elemento educador e formador. É considerado um valor moral, no sentido de que o trabalho educa o ser humano, e todo Sem Terra deve por ele primar, compreendendo-o como dignificante, educativo, enobrecedor. Assim, o MST entende o trabalho na dimensão formadora quando submetido a outras relações sociais que não as burguesas. É por isso que busca construir, nos assentamentos e escolas, práticas de trabalho coletivo, de gestão democrática e participativa, relações não pautadas pelas estreitas margens do capitalismo (DALMAGRO, 2002).

Freitas (2009) coloca que em nossa sociedade capitalista, todo o esforço desenvolvido pela escola e pelo meio social sob seu controle é, em especial, destinado a calar a crítica ou a realizá-la nos limites do próprio capitalismo, o que vai ao encontro com o objetivo de educar os alunos para a subordinação. Cabe destacar também, que sob os pressupostos do socialismo, a crítica também é necessária já que, como etapa

de transição, está submetida a novas contradições e a imperfeições que precisam ser constantemente examinadas e criticadas, o que exige que os estudantes sejam formados como lutadores e construtores que façam avançar o seu meio social e natural, que assumam sua posição de sujeitos históricos.

Neto (2001) afirma que o MST apresenta uma proposta educacional, no seu curso técnico de formação profissional, não direcionada, especificamente, para um público camponês tradicional, mas voltada para o mundo do trabalho cooperativo. Os cooperados ligados ao MST sabem que a viabilidade de seu projeto cooperativista passa pela formação profissional. Ou seja, o direito ao trabalho e os princípios educativos de formação profissional do MST fazem parte de um mesmo projeto.

A formação específica do técnico em agropecuária se dá no tempo trabalho e nas aulas curriculares, que compreendem disciplinas divididas em três módulos: desenvolvimento rural sustentável, cultivo vegetal e cultivo animal.

3.5.2.1 O tempo escola e o tempo comunidade

De acordo com a Cartilha nº01 do Instituto Educar, os movimentos sociais redimensionaram a experiência da pedagogia da alternância, sendo que a organização dos cursos vem para suprir as demandas dos acampamentos e assentamentos, de maneira que os educandos permaneçam inseridos em suas comunidades de origem, mantendo o vínculo entre a busca do conhecimento e a sua aplicação a partir da realidade de cada comunidade.

Para Gimonet (2005) a pedagogia da alternância é um processo de práticas pedagógicas e aprendizagens em continuidade na descontinuidade das atividades educativas, que permite aprender, não apenas entre as paredes da escola, mas através da vida cotidiana, graças à alternância de espaços educativos entre o meio sócio-profissional e a escola.

Esse método também aproxima-se da práxis marxista, quando prevê a união da educação com a produção material superando a dicotomia “da educação escolar e extra-escolar”, conforme Gadotti (2003), baseado na alternância de trabalho e educação. Essa integração, Marx considerava como a saída para a alienação crescente, a ideia básica seria a conciliação dos estudos com o trabalho na propriedade rural da

família.

Gimonet (2005) considera que a pedagogia da alternância, difere da pedagogia tradicional, centrada no programa e no docente e da pedagogia ativa, centrada no aluno, ela se inscreve na pedagogia centrada na realidade, cujos constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados.

O princípio da relação com a realidade também é proposto por Pistrak (1981), como um dos pressupostos fundamentais da escola do trabalho, assim o objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela.

Cabe destacar que Ribeiro (2010) defende que a experiência do Educar, apesar de ter algumas referências na pedagogia da alternância, no que se refere à alternância entre o tempo escola e comunidade também é inspirada nos movimentos revolucionários do século XIX, nas ideias de Marx, Engels, Gramsci e Lênin, as quais consideram o trabalho como o princípio educativo de uma formação humana omnilateral. Tal conceito é colocado por Marx como contraposição à especialização e profissionalização, também encontramos referência ao conceito de “homem integral” de Aristóteles. Porém para Marx, a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas, consiste na criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total. Não a concebe, como a concebia o individualismo grego, como o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons naturais e individuais (GADOTTI, 2003).

Dessa forma, Frigotto (2012, p. 265) coloca que

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos.

Em Marx o trabalho assume um caráter formativo, eliminando o intelectualismo e fomentando a investigação do mundo circundante e preparando condições para superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Ele une o ato produtivo e o ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria

ser admitida com um meio decisivo para a emancipação do homem. Não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento (GADOTTI, 2003).

3.5.3 Avaliação: crítica e auto-crítica

De acordo com Libâneo (1994, p.195)

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

No Instituto Educar se observam vários momentos de avaliação, o primeiro se refere à atribuição de notas quantitativas, que é realizado por alguns dos educadores, principalmente das ciências exatas (matemática, química, física, ciências biológicas).

Nesse caso, observamos uma contradição em relação à escola do trabalho proposta por Pistrak (1981), pois segundo o autor, na avaliação, foco da disciplina e do trabalho, não existe um momento específico, como na escola tradicional, a avaliação não passa por esquemas formais, de testes, provas e exames de conteúdo. A escola prima pela distribuição de tarefas de forma cooperativa, participação direta, alternância de poder, liberdade e tantas outras formas diferenciadas, a avaliação está muito mais relacionada à motivação do que à punição e controle.

Por outro lado os educandos estão em constante avaliação, de forma cooperativa. No decorrer da pesquisa se observou um desses momentos, em que o núcleo de base (NB) se reuniu para avaliar a etapa que estava em conclusão. Tal grupo era formado por cinco educandos. A avaliação ocorreu de maneira qualitativa, foram avaliadas as metas da etapa, o método pedagógico, os tempos educativos, o desempenho de cada um, a estrutura organizativa e a coordenação político-pedagógica.

Entre os pontos levantados pelo grupo na avaliação estão o foco e as metas da etapa, previstos no Programa Metodológico. O foco da 5ª etapa foi a produção leiteira, o qual foi considerado contemplado. Outro ponto avaliado foi o método pedagógico, foi

ressaltada a falta do acompanhante da turma, ou seja, o integrante da coordenação político-pedagógica muitas vezes não fica definido no início da etapa e ao longo desta ocorre revezamento, assim os educandos não sabem exatamente a quem se dirigir para resolver os eventuais problemas.

Com relação aos tempos educativos foi relatado que houve avanços na colaboração entre os NB's na realização das tarefas. Sobre o desempenho nos estudos também ocorreu melhora do desempenho na disciplina de matemática, porém foram constatados alguns limites na realização dos projetos no tempo comunidade. A estrutura organizativa da escola foi bem avaliada, e, além disso, foi colocada como sugestão a exibição de filmes de caráter político e a realização de viagens técnicas. Tais viagens geralmente são visitas a cooperativas ou a assentamentos.

Durante a permanência na escola ocorreu outro momento de avaliação, se tratava de uma nova metodologia empregada na instituição, chamado por eles de crítica e auto-crítica. Não foi possível acompanhar a atividade, por sugestão dos próprios estudantes, que poderiam se constranger com a presença de pesquisadores, principalmente por ser a primeira vez que estavam realizando a atividade, porém se teve acesso ao material que explica a metodologia do processo avaliativo.

O primeiro momento consistia em formar um círculo e misturar os grupos de convivência, em seguida, a leitura de um texto sobre as riquezas e empecilhos humanos. O segundo momento consistia na auto-avaliação, em que o educando deveria escrever sobre suas riquezas e empecilhos. Já no terceiro momento, cada um retiraria o nome de três colegas e faria a avaliação de cada um. Em seguida cada um lê a sua auto-avaliação realizada no início e para finalizar cada um deve fazer a avaliação da metodologia.

Cabe salientar também que ao final do curso, os educandos devem apresentar um trabalho de conclusão de curso (TCC), o qual deve trazer os resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Instituto Educar e abordar algum tema do programa de estudos.

No segundo trabalho de campo, foi possível acompanhar a avaliação do tempo comunidade. A avaliação é realizada em grupo, de forma que todos os educandos devem descrever as atividades desenvolvidas no período, além da entrega de um relatório e de um projeto de horta, que deveria ter sido implantado durante o tempo comunidade.

A apresentação se dá a partir das regiões de origem de cada educando, esta

divisão se dá a partir dos cultivos e tipos de solo de cada local. As regiões foram divididas em: Sarandi, Missões, Jóia, Sul, Fronteira Oeste e Região Metropolitana de Porto Alegre. Foram relatadas as atividades das disciplinas regulares do ensino médio, que deveriam ser desenvolvidas no período, tais como a resenha de livros, entre outras atividades. Alguns educandos passaram o tempo comunidade contribuindo na escola, nas atividades administrativas ou na ciranda². Também foram relatadas participações em atividades de cunho político, tais como marchas, acampamentos, encontros. Alguns também utilizaram o tempo para trabalhar, como forma de complemento da renda da família e outros contribuíram no próprio lote da família.

Além disso, alguns educandos destacaram a aplicação dos conhecimentos adquiridos na escola, que foram úteis ao trabalho no lote da família, tais como a recuperação do solo por meio de quadros, vacinação de animais, polinização do maracujá, entre outras atividades.

Aqui se percebe a avaliação na perspectiva da educação popular, visto que prioriza a efetiva participação de todos os educandos, tal fato deve ocorrer de maneira bem prática, ou seja, levantando a mão, pedindo a palavra, falando, enfim, colocando as suas impressões sobre as atividades desenvolvidas no tempo comunidade.

4 O PAPEL DA AGROECOLOGIA NA FORMAÇÃO DOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA

Caldart (2004) coloca que o compromisso com a construção de uma forma de produção da vida de forma sustentável, no campo e na cidade, nos remete para a tomada de posição sobre o modelo de sociedade, assim, a educação do campo se compromete com um projeto político-pedagógico que tenha como referência a superação do modelo capitalista. Neste sentido uma ação educativa do campo é indissociável da luta pela democratização do acesso e uso da terra, das águas e das florestas, dos bens, dos direitos, dentre eles, a produção e uso do conhecimento.

A questão da sustentabilidade aparece como primordial no projeto de educação defendido pelo MST, e no caso do Instituto Educar, isso se torna visível na formação

com ênfase na agroecologia, que por sua vez é uma abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo. Ela utiliza os agroecossistemas como unidade de estudo, ultrapassando a visão unidimensional – genética, agronomia, edafologia – incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais (ALTIERI, 2000).

El enfoque agroecológico considera a los ecosistemas agrícolas como las unidades fundamentales de estudio; y en estos sistemas, los ciclos minerales, las transformaciones de la energía, los procesos biológicos y las relaciones socioeconómicas son investigados y analizados como un todo. De este modo, a la investigación agroecológica le interesa no sólo la maximización de la producción de un componente particular, sino la optimización del agroecosistema total (ALTIERI, 2009, p. 69)

Se faz necessário esclarecer que a agroecologia não é simplesmente aquela agricultura que não utiliza agrotóxicos ou fertilizantes químicos de síntese em seu processo produtivo. Uma agricultura com esta característica pode ser denominada como pobre ou desprotegida, cujos agricultores não têm, ou não tiveram acesso aos insumos, por impossibilidade econômica, por falta de informação, ou ausência de políticas públicas. Assim, alguns segmentos de consumidores supervalorizam economicamente os produtos chamados “ecológicos”, “orgânicos” ou “limpos”, o que não garante necessariamente a sustentabilidade dos sistemas agrícolas através do tempo (CAPORAL; COSTABEBER, 2004)

Dessa forma, Costa Neto (2009) afirma que a agricultura orgânica, por si só, não estaria contribuindo efetivamente para a transição agroecológica, visto que seu alcance pode coincidir com o alcance da agricultura convencional em termos da disputa por mercados, desde que remunerem da melhor forma possível seus fornecedores.

A agroecologia é uma visão científica produzida a partir de diversos campos de conhecimento, estabelecidos em torno da noção de ecologia e aplicados a unidades de análise (agroecossistemas), visando a apoiar o processo de transição de uma agricultura convencional (baseada nos preceitos tecnológicos e socioculturais da “revolução verde”) para uma agricultura ecologicamente sustentável. Atualmente a noção de agroecologia tem sido empregada para significar um modelo de agricultura que resulte na chamada produção “limpa”, de características ecológicas, “alternativas”

aos produtos da “Revolução Verde” (COSTA NETO, 2009, p. 123).

Para a Agroecologia, a agricultura é fruto de um processo de coevolução entre uma sociedade específica e seu ecossistema, portanto, trata-se de uma realidade complexa que envolve processos sociais e ecológicos. De tal forma que, numa visão ampliada do desenvolvimento rural, se aborde a realidade desde uma visão mais integral, em que os processos ecológicos e sociais sejam considerados, a ponto de que a intervenção, ao mesmo tempo, destape fragmentos poucos visíveis da realidade estudada, e seja apropriada pelos atores sociais envolvidos (GOMES; BORBA, 2004, p. 10).

Para Neto (2002) a agricultura ecológica se preocupa em tirar o máximo de benefícios das associações de cultura mutuamente proveitosas. Além de maior produção por unidade de área e maior segurança de colheitas termos, na maioria das vezes, produtividade individual superior, melhor controle de pragas e doenças, bem como proteção e aproveitamento mais eficiente do solo.

4.1 Sistemas Agroflorestais (SAF)

Sistema agroflorestal (SAF) é um nome relativamente recente dado para práticas antigas, desenvolvidas em grande parte por comunidades tradicionais em várias partes do mundo, especialmente nos trópicos. Há uma grande ambigüidade e muitas definições para sistemas agroflorestais. A definição adotada pelo International Center for Research in Agroforestry (ICRAF) é: “Sistema agroflorestal é um nome coletivo para sistemas e tecnologias de uso da terra onde lenhosas e perenes são usadas deliberadamente na mesma unidade de manejo da terra com cultivares agrícolas e/ou animais em alguma forma de arranjo espacial e seqüência temporal” (NAIR, 1993).

Um exemplo claro dessa experiência foi observado durante a vivência no Instituto Educar, em que foi possível acompanhar a aula de Sistemas Agroflorestais, na qual o educador se utilizou de um vídeo que retratava os alimentos não-convencionais (Figuras 17 e 18), tais como: Aroeira-vermelha (*Schinus terebinthifolius*) e Taboa (*Typha*

domingensis).



Figura 17: Aroeira-vermelha.



Figura 18: Taboa.

Além disso, o educador também mostrou uma tabela com os tipos de plantas que podem compor um sistema agroflorestal. No exemplo utilizado foram indicadas algumas espécies que compõem os estratos de uma floresta, tais como as plantas emergentes, os arbustivos e os herbáceos (Figura 19).

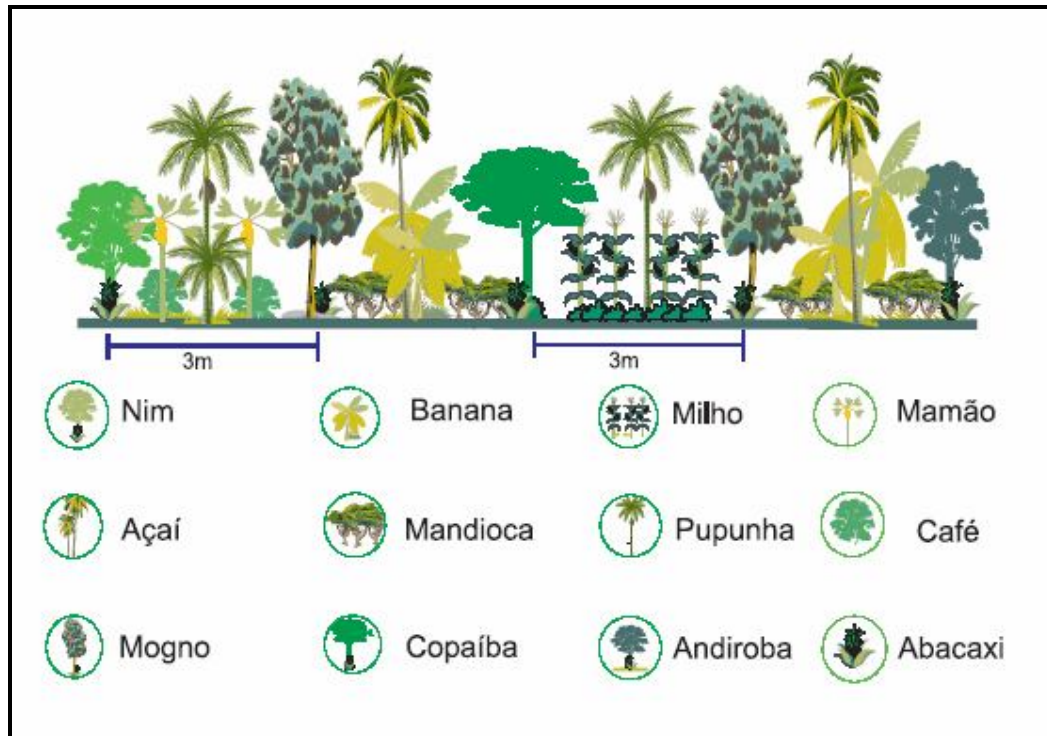


Figura 19: Ilustração de uma Agrofloresta.
 Fonte: <<http://www.agrisustentavel.com/doc/agrofloresta.pdf>>.

A técnica denominada agrofloresta ou sistema agroflorestal (SAF) é interessante para a agricultura familiar por reunir vantagens econômicas e ambientais. A utilização sustentável dos recursos naturais aliada à uma menor dependência de insumos externos, resultam em maior segurança alimentar e economia, tanto para os agricultores, como para os consumidores. Nos sistemas agroflorestais de alta diversidade convivem na mesma área plantas frutíferas, madeireiras, graníferas, ornamentais, medicinais e forrageiras. Cada cultura é implantada no espaçamento adequado ao seu desenvolvimento e as suas necessidades de luz, de fertilidade e porte (altura e tipo de copa) são cuidadosamente combinadas (EMATER, 2002).

Segundo Amador (1999), os sistemas agroflorestais são formas de manejo da terra em que as espécies agrícolas e florestais são plantadas e manejadas em associação, segundo os princípios da dinâmica natural dos ecossistemas. Representam a interface entre a agricultura e a floresta, e otimizam a produção por meio da conservação do potencial produtivo dos recursos naturais. Os princípios do manejo agroflorestal incluem o conhecimento das características ecológicas e funcionais das

espécies, a diversidade e a alta densidade de plantas, a poda, a capina seletiva e a participação humana e animal na dinâmica das agroflorestas. São sistemas regenerativos e análogos aos sistemas naturais, com grande potencial de aliar a conservação ambiental à produção e viabilidade econômica, representando uma aproximação real do ideal da sustentabilidade.

Na aula prática observada (Figuras 20 e 21), os educandos fizeram a manutenção de uma agrofloresta iniciada em uma etapa anterior do curso. Assim, o educador retomou a questão das plantas utilizadas e seus benefícios, abordando o motivo da escolha de determinadas espécies.



Figura 20: Aula prática de Sistemas Agroflorestais.
Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.



Figura 21: Aula prática de Sistemas Agroflorestais.
Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.

4.2 Fitoterapia

Outra prática trabalhada na escola se refere à fitoterapia, tanto para utilização no tratamento de enfermidades de humanos, como em animais (Figuras 22 e 23). A questão da fitoterapia faz parte do projeto de sociedade do MST, visto que nos acampamentos do movimento é comum a organização de uma farmácia alternativa. Além disso, temos o exemplo de um educando do Instituto Educar que defendeu seu trabalho final de curso tendo como tema a utilização das plantas medicinais na saúde animal.



Figura 22: Espécie cultivada no horto medicinal da escola.
Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.



Figura 23: Espécie cultivada no horto medicinal da escola.
Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.

De acordo com Rezende & Cocco (2002) a utilização da fitoterapia, que significa o tratamento pelas plantas, vem desde épocas remotas. A referência mais antiga que se tem conhecimento do uso das plantas data de mais de sessenta mil anos. As primeiras descobertas foram feitas por estudos arqueológicos em ruínas do Irã. Também na

China, em 3.000 a.C., já existiam farmacopéias que compilavam as ervas e as suas indicações terapêuticas. No Brasil, o surgimento de uma medicina popular com uso das plantas, deve-se aos índios, com contribuições dos negros e europeus. A Organização Mundial da Saúde (OMS) já reconhece a importância da fitoterapia, sugerindo ser uma alternativa viável e importante também às populações dos países em desenvolvimento, já que seu custo é diminuído.

A fitoterapia utiliza-se das diversas partes das plantas, como raízes, cascas, folhas, frutos e sementes, de acordo com a erva em questão. Há também diferentes formas de preparação destas plantas, sendo o chá a mais utilizada, preparado por meio da decocção ou infusão. No primeiro processo a planta a ser utilizada é fervida junto a água, já no segundo a água é fervida sozinha e depois colocada sobre a planta, quando são liberados os seus princípios terapêuticos (REZENDE; COCCO, 2002).

4.3 Capina Seletiva

Segundo Amador (2003) a capina seletiva é o aproveitamento da energia das ervas “invasoras”, espontâneas, em favor do sistema. É considerado seletivo, pois, ao invés de eliminar tudo o que nasce, escolhe-se a melhor forma de aproveitar cada planta. Cortam-se ou arrancam-se as ervas que já estão floridas e maduras, que já cumpriram sua função no sistema, e preservam-se as árvores e plântulas presentes. Muitas plantas nativas oriundas da regeneração natural, quando manejadas apropriadamente, são consideradas excelentes companheiras das espécies cultivadas na área. Todas as plantas cortadas ou arrancadas se transformam em adubo (matéria orgânica) para as outras plantas.

Cabe destacar que a realização da capina seletiva é uma prática que demanda a utilização de mão-de-obra, o que dificulta um pouco a realização desta atividade pelos educandos do Instituto Educar, pois cada grupo fica responsável por uma série de atividades, o que acaba impedindo o êxito da referida prática (Figura 24).



Figura 24: Capina seletiva.
Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.

4.4 O Pastoreio Racional Voisin (PRV)

O manejo convencional dos agroecossistemas para a produção de leite tem gerado uma série de externalidades ambientais relacionadas com renovação das pastagens, introdução de forrageiras exóticas, mobilização dos solos, uso intensivo de agrotóxicos, substituição de remanescentes florestais por pastagens, e substituição dos campos naturais por monoculturas forrageiras. Essas práticas têm causado a degradação dos ecossistemas, acarretando sérios prejuízos não só econômicos, mas principalmente sócioambientais (SCHMITT, 2002; PRIMAVESI, 1999; MACHADO, 2004).

A pecuária convencional e extensiva é baseada no pastejo contínuo, que se caracteriza por não permitir o descanso e a recuperação das forrageiras. Em geral, esse sistema de produção trabalha com lotação acima da capacidade de suporte, fator que mais contribui para a degradação das pastagens. Já a pecuária super-intensiva é baseada em confinamentos dependentes de grãos, que são mal convertidos em nutrientes pelos ruminantes (MELADO, 2007).

Segundo o mesmo autor, para alcançar a sustentabilidade, a pecuária precisa ter no seu alicerce o manejo correto das pastagens, para assim garantir de forma natural sustentável, em qualidade e quantidade, a alimentação dos animais. A sustentabilidade

de uma pastagem só é obtida, quando se encontra um meio de conciliar os interesses dos animais com as necessidades das pastagens, e a tecnologia capaz de conciliar de forma mais eficiente esses interesses é o Pastoreio Racional Voisin (Figura 25).



Figura 25: Pastoreio Racional Voisin.
Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.

O Pastoreio Racional (VOISIN, 1974) é conhecido também como Pastoreio Racional Voisin (MACHADO, 2004) e Pastoreio Voisin (SORIO, 2003). O modelo foi proposto pelo francês André Voisin em 1957, e tem ganhado espaço com rapidez nas propriedades rurais devido aos bons resultados econômicos e ambientais. O sistema prevê que o produtor faça um rodízio do rebanho por piquetes criteriosamente planejados e se baseia na integração solo-planta-animal-homem sob o comando deste último, através do cumprimento das 4 Leis Universais do Pastoreio Voisin (MACHADO, 2004).

A primeira lei diz que após ser cortada pelo dente do animal, a planta forrageira só deve ser pastejada novamente depois de um período de repouso suficiente para que ela se recupere. Ou seja, existe um período ótimo de repouso depois do qual o pasto está em condições de ser pastoreado, proporcionando rendimentos máximos. A segunda lei diz que o tempo de permanência dos animais em cada parcela deve ser curto o suficiente para que o gado não corte duas vezes a mesma planta. Caso contrário, a primeira lei não será cumprida. A terceira lei diz que é preciso ajudar os

animais com exigências nutricionais mais elevadas, para que possam colher maior quantidade de pasto e que este seja de melhor qualidade possível. A quarta lei afirma que o animal não deve ficar mais de 3 dias no mesmo piquete e que os rendimentos serão máximos se o animal permanecer 1 dia em cada parcela, pois à medida que a pastagem vai sendo pastoreada a fundo, o animal colherá cada vez menores quantidades de pasto e de menor valor nutritivo (MACHADO, 2004).

4.5 Cultivo Agroecológico

Dentre os princípios da agroecologia trabalha-se com a conservação do solo ao invés de degradá-lo, assim não se elimina os insetos, aprende-se a trabalhar a parceria entre as ervas e as culturas. Nesta lógica, não se considera os insetos como pragas, pois se houver plantas resistentes e equilíbrio entre as populações e seus predadores, eles não causarão danos às culturas. Assim, seguindo este princípio, não se trata a doença com agrotóxico, e sim busca-se fortalecer a planta para que esta não se torne suscetível ao ataque de doenças e insetos (INSTITUTO EDUCAR, 2010)

Entre as técnicas de cultivo agroecológico temos a adubação verde que consiste na prática de se incorporar ao solo massa vegetal não decomposta de plantas, com a finalidade de preservar e/ou restaurar a produtividade dos solos agricultáveis (OSTERROHT, 2002). De forma mais ampla Araújo (2006) coloca que o adubo verde promove um aumento nos processos biológicos, melhorando a fertilidade do solo. A adubação verde melhora a capacidade produtiva do solo, através da adição de material vegetal fresco, sendo um meio econômico e prático de aumentar o conteúdo de matéria orgânica e liberar nutrientes para as culturas subsequentes.

Outra técnica agroecológica utilizada é a adubação orgânica que é uma prática recomendada para a melhoria da qualidade do solo. Os compostos e os esterco são os principais adubos orgânicos utilizados, sendo considerados excelentes resíduos para a melhoria da fertilidade, devendo ser incluídos no manejo do solo em sistemas orgânicos (ARAÚJO, 2006). A adubação orgânica é feita através da utilização de vários tipos de resíduos, tais como: esterco curtido, vermicomposto de minhocas, compostos fermentados, biofertilizantes e cobertura morta, que no Instituto Educar são utilizados no cultivo de hortaliças (Figuras 26 e 27).



Figura 26: Cultivo de hortaliças.
Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.



Figura 27: Cultivo de beterraba.
Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.

A manutenção dos teores de matéria orgânica é de suma importância em quantidades satisfatórias para o bom desenvolvimento, produção e qualidade dos produtos. As fontes de matéria orgânica como o esterco e biofertilizantes são menos agressivas ao ambiente e possibilitam o desenvolvimento de uma agricultura menos

dependente de produtos industrializados, bem como a viabilidade da propriedade por muitos anos (DELEITO et al., 2000).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos limites e possibilidades apresentados pelo Instituto Educar entende-se que a Pedagogia do MST é responsável, em nível nacional, pela construção de uma outra proposta de trabalho escolar, mostrando-nos que é possível pensarmos na

transformação social e o quanto a escola poderá participar desse processo. Esta possibilidade passa a ser vislumbrada no momento em que o MST agrega a luta pela educação à luta pela reforma agrária, reivindicando a educação para os homens do campo, visto que a educação no meio rural sempre esteve vinculada a planos inferiores, como secundária, ou seja, vista de forma dicotômica em relação à educação no meio urbano. Assim, a cidade seria o lugar para se estudar e à população do campo ficaria o papel de trabalhadores braçais, então com o objetivo de mudar essa perspectiva que os movimentos sociais se organizaram para lutar pela educação do campo.

Cabe salientar, que a partir do momento que os movimentos sociais encampam a luta pela educação no meio rural, temos a ascensão da expressão *Educação do Campo*, a qual prevê a garantia do direito da população rural a uma educação que seja no e do campo.

Temos que ter claro também, que o Brasil dispõe de políticas públicas no que se refere à educação do campo, temos acesso há vários programas que contemplam algumas demandas, as quais cabe aqui ressaltar que foram levantadas pelos movimentos sociais, em especial o MST, no caso do Instituto Educar. Porém, há muito que se avançar no âmbito da educação do campo.

Baseando-se nestas questões o Movimento propõe a construção de uma escola diferenciada com o objetivo de atender suas demandas, que no caso do Instituto Educar temos a questão no ensino médio no campo e a formação de técnicos para trabalhar nos assentamentos da reforma agrária. Em função disso, o MST alia o conhecimento técnico em agroecologia com uma formação com traços da educação popular.

Quando nos referimos à expressão “traços” estamos nos baseando nas observações realizadas no Instituto Educar, onde percebemos iniciativas por parte de alguns educadores em trabalhar na perspectiva da educação popular, porém outros ainda apresentam resquícios da educação tradicional.

O que também devemos levar em conta é que o curso do Instituto Educar funciona na modalidade concomitante, assim não seria necessária a articulação entre as disciplinas do ensino técnico e do ensino médio, porém entendemos que se o MST se propõe a organizar uma escola diferenciada, deveria haver maior integração entre a matriz curricular dos dois cursos. Inclusive esta questão é reconhecida pela escola como um de seus limites, pois há questões referentes à articulação do ensino médio com o técnico que não são contempladas, visto que os educadores provêm de regiões diferentes e não conseguem realizar atividades conjuntas.

Outro ponto relevante que torna o Educar uma experiência singular está na sua organização e gestão baseada na Escola Comuna, proposta por Pistrak.

Dessa forma, o funcionamento de uma escola dentro de um assentamento, colabora para a permanência dos jovens no campo, visto que na maioria dos casos são obrigados a se deslocar até a cidade para ter acesso ao ensino médio e ainda estão formando técnicos na área de agroecologia, que visa uma agricultura ecologicamente sustentável.

Cabe destacar ainda que a ênfase do curso técnico em questão difere dos cursos técnicos convencionais, que em sua maioria possuem caráter predominantemente mercadológico, sendo que o objetivo do Instituto Educar é a formação de camponeses militantes para os movimentos sociais do campo com habilitação técnica e científica em agroecologia, o que pressupõe a superação do modelo capitalista.

Também foi relatada certa dificuldade na questão da inserção dos educandos em cooperativas, visto que na maior parte dos casos o tempo comunidade tem sido realizado no próprio assentamento de origem, o que pode gerar acomodação na realização das atividades. Uma sugestão apontada seria que os educandos realizassem as atividades nos acampamentos ou em assentamentos que estão iniciando sua organização, visto que a maior parte deles é oriunda de assentamentos já consolidados.

Cabe ressaltar também a questão da formação omnilateral a que se propõe o Instituto Educar, ela está presente em todos os aspectos do currículo, ou seja, desde as atividades corriqueiras até as aulas. Isso se dá a partir do trabalho com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque nas tarefas dos educadores, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos.

No que se refere à realização das místicas, percebeu-se uma grande diferença entre o que foi apresentado na última semana da quinta etapa, que em alguns casos pareceu ser realizada apenas por constar na disciplina da escola, ou seja, acabam se caracterizando como mera execução de tarefas. Já as atividades presenciadas na primeira semana da sexta etapa foram realizadas com maior entusiasmo por parte dos educandos. Sendo assim, acredita-se que o cansaço dos educandos, devido ao período de sessenta dias de permanência na escola pode interferir na realização da mística. Sabendo que o caráter da mística é reavivar o sentimento de luta pela reforma agrária, acredita-se que a vivência nos acampamentos pode colaborar na construção desses ideais nos cotidiano dos educandos.

A proposta de avaliação do Instituto é muito relevante, todos os momentos

contam com a massiva participação dos educandos, o que favorece a resolução dos problemas e também contribui em sua formação, enquanto técnicos e militantes. Desta forma, a pedagogia do MST está em constante avaliação e reformulação, buscando aprimorar e contribuir com a educação do campo, apesar do fato de que os educadores das ciências exatas ainda realizam avaliações quantitativas.

Assim, o processo educativo deflagrado pelo MST continua sendo um processo singular, complexo e amplo que organiza e territorializa o Movimento, além de servir de exemplo à sociedade brasileira.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, Miguel Angel. **Agroecology**: the science of sustainable agriculture. Westview Press, Boulder, CO, 1995.

_____. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

_____. El estado del arte de la agroecología: revisando avances y desafíos. In: **Vertientes del pensamiento agroecológico**: fundamentos y aplicaciones. Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología (SOCLA), Medellín: Colombia, 2009.

AMADOR, Denise Bittencourt. **Mutirão Agroflorestal**. Publicação Interturmas. LEAD, 1999.

_____. **Restauração de Ecossistemas com Sistemas Agroflorestais.** Disponível em: <<http://saf.cnpqg.embrapa.br/publicacoes/14.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Ademir Sérgio Ferreira de. **Práticas Agrícolas Benéficas para o Solo.** Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/lqs/arquivos/files/material.pdf>>. Acesso em: 15/01/2012.

ARROYO, Miguel. Educação Básica e Movimentos Sociais. In: **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: UnB, 15-52, 1999.

BOGO, Ademar. A Vez dos Valores. **Caderno de Formação.** São Paulo: MST, n. 26, fevereiro, 1998.

_____. Mística. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BOFF, Leonardo; PELOSO, Ranulfo; BOGO, Ademar. Mística: uma Necessidade no Trabalho Popular e Organizativo. **Caderno de Formação.** São Paulo: MST, n. 27, março, 1998.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **O trabalho cooperativo como princípio educativo: a trajetória de uma cooperativa de produção agropecuária.** 2001. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BORBA, Marcos; GOMES, João Carlos Costa. Limites e possibilidades da agroecologia como base para sociedades sustentáveis. In: **Ciência e Ambiente.** Santa Maria, n. 29, jul./dez. 2004, p. 5 – 14.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada artigo por artigo.** São Paulo: Avercamp, 2005.

BRANFORD, Sue; ROCHA, Jan. "Educação no MST". In: **Rompendo a cerca: a história do MST**. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. Resolução 04/99. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 out. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 24 out. 2010.

_____. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. CADERNOS SECAD/MEC. **"Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas"**. Brasília/DF, março de 2007.

_____. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 nov. 2010.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMACENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo nº 4, 2002.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

_____. **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: Revista Trabalho Necessário. Ano 2. Número 2. 2004b.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMARGO, Enjolras José de Castro. **Estudo de problemas brasileiros**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1979.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável: perspectivas para uma Nova Extensão Rural**. Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent. Porto Alegre, v. 1, n 1, jan./mar. 2000.

_____. **Agroecologia: conceitos e princípios para a construção de estilos de agriculturas sustentáveis**. Disponível em: <<http://www.planetaorganico.com.br/trabcaporalCostabeber.htm>>. Acesso em: 13 set. 2011.

COAGRI. A escola no campo. **Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 38, p. 32-36, abr./set. 1982.

COSTA NETO, Canrobert. Agricultura não-convencional, biodiversidade e

sustentabilidade: a alternativa agroecológica. In: FROELICH, José Marcos, DIESEL, Vivien (org.). **Desenvolvimento Rural: tendências e debates contemporâneos**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

DALMAGRO, Sandra Luciana. O trabalho na pedagogia do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina (org.). **Educação em Movimento na Luta pela Terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

DELEITO, Cláudia Sayão Ramirez; CARMO, Margarida Goréte Ferreira do; ABBOUD, Antônio Carlos de Souza; FERNANDES, Maria do Carmo de Araújo. Sucessão Microbiana Durante o Processo de Fabricação do Biofertilizante Agrobio. In: FERTIBIO 2000, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria, RS: Sociedade Brasileira de Ciências do Solo e da Sociedade Brasileira de Microbiologia. CD – ROM.

EMATER. **Agrofloresta para Agricultura Familiar**. Circular Técnica nº 16. Brasília/DF, Dezembro de 2002. ISSN: 1516-4349.

FERNANDES, Bernardo Mançano. "Movimento social como categoria geográfica". **Terra Livre**. São Paulo, n. 15, p. 59-86, 2000.

_____. "Educação do Campo e Território Camponês no Brasil". In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos (et al). **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo nº 5, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade**. Anais do 8º Congresso Internacional Família, Alternância e Desenvolvimento, Foz do Iguaçu, Brasil, 2005.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2003.

_____. Educação profissional rural: formação técnica. In: **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 127-140, jan./abr. 2008.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

INSTITUTO EDUCAR – PONTÃO/RS. **Cartilha nº 01**. Coordenação Político-Pedagógica, 2010.

KOLLIN, Edgar Jorge, VARGAS, Maria Cristina, CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCAS, Rosa Elane Antória. **Política Educacional e Educação do Campo**: um estudo

de caso no assentamento de reforma agrária – *Glória* – município de Pedras Altas/RS. 192f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008a.

_____. **Educação formal/rural permeando as relações do campo:** um estudo de caso na Escola de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Tempo Integral – Arroio Grande/RS. 2008. 627f. Tese (Doutorado em Agronomia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008b.

LUCIANO, Charles Luiz Policena. **Implicações da cultura de participação do trabalho cooperado dos sem terra assentados na gestão da escola:** a gestão escolar como reflexo da realidade. 2010. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro. **Pastoreio Racional Voisin:** tecnologia agroecológica para o terceiro milênio. Porto Alegre: Continentes, 2004.

MAIA, Eny Marisa. (1982) **Educação Rural no Brasil:** o que mudou em 60 anos. Em Aberto. Brasília: INEP, 1 (9): 27-33.

MARCON, Telmo. Influência político-pedagógica do acampamento Natalino no MST. In: VENDRAMINI, Célia (org.). **Educação em movimento na luta pela terra.** Florianópolis: NUP/CED, 2002.

MELADO, Jurandir. Pastagem Ecológica e serviços ambientais da pecuária sustentável. **Revista Brasileira de Agroecologia**, vol.2, n.2, p.1777-1783, out. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. 13 Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo nº 4, 2002.

_____. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MST. **Dossiê MST ESCOLA**. Caderno de Educação nº. 13. São Paulo, 2005.

NAIR, P. K. Ramachandran. **An introduction to Agroforestry**. The Netherlands, Kluwer Academic Publishers with ICRAF. 1993. p. 496.

NETO, Antonio Julio de Menezes. **Além da terra**: a dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST. 2001. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

NETO, João Francisco. **Manual de horticultura ecológica**: guia de auto-suficiência em pequenos espaços. São Paulo: Nobel, 2002.

OSTERROHT, Manfred Von. **O que é uma adubação verde**: princípio e ações. Agroecologia Hoje, n.14, p.09-11, 2002.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil**: o caso da Escola do Campo no Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. **“Sem medo de ser feliz na agricultura familiar”**: o caso do Movimento de Agricultores em Constantina-RS. 2006. 232f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **A comuna escolar**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRIMAVESI, Ana. **Manejo ecológico de pastagens**: em regiões tropicais e subtropicais. São Paulo: Nobel, 1999.

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79>. Acesso em: 30 set. 2011.

REZENDE, Helena Aparecida de; COCCO, Maria Inês Monteiro. **A utilização de fitoterapia no cotidiano de uma população rural**. Rev. Esc. Enferm. USP 2002; 36(3): 282-8.

RIBEIRO, Marlene. **“Trabalho-Educação nos Movimentos Sociais Populares do Campo: a pedagogia da alternância”**. In: CANÁRIO, Rui. (org.). Educação Popular e Movimentos Sociais. Lisboa: UIDCE/Educa, 2007.

_____. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROSA, Marcelo Carvalho. Ocupações de Terra. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHMITT, Abdon Luiz. **Projeto de Recuperação Ambiental: Unidade Permacultural para a Produção de Carne e Leite Orgânicos de Búfalo**. Florianópolis: UFSC, 2002.

SORIO, Humberto. **Pastoreio Voisin: teorias-práticas-vivências**. Passo Fundo: UPF, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de. **A Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Natalina Pereira de. **A pedagogia da alternância na EAD mediada pelas TIC: uma complementaridade libertadora para a educação do campo?** 2011. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e Prática em Educação Popular**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, Célia Regina. “**Aprendizagens coletivas no Movimento dos Sem Terra**”. In: CANÁRIO, Rui. (org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. Lisboa: UIDCE/Educa, 2007a. p. 121. 144.

_____. **Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. CEDES, Campinas, vol. 27, n. 72, p.121-135, mai/ago.2007b.

VOISIN, André. **Produtividade do pasto**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. A contribuição da geografia na construção da educação do campo. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de; WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores (et al). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ANEXOS

ANEXO 01: ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA (CPP).

- 1- Acredita que há integração entre o ensino médio com o ensino técnico? De que forma isso ocorre?
- 2- Os educadores realizam atividades em conjunto?
- 3- Quantos educadores na escola? De que forma é feita a seleção?
- 4- Como se dá a formação para a militância?
- 5- Como definem o destino dos educandos no tempo comunidade?
- 6- Quantos educandos na turma observada? Qual a sua origem?
- 7- Quantos funcionários na escola?
- 8- Como é feita a seleção para ingresso na escola?
- 9- Existe evasão? Quais os principais motivos?
- 10-Quais os locais de trabalho dos egressos do curso?
- 11-São incentivados a dar prosseguimento nos estudos?

ANEXO 02: ROTEIRO DE ENTREVISTA EDUCANDOS.

- 1- As aulas do ensino médio estão relacionadas com a educação técnica? De que forma isso ocorre? Existem projetos conjuntos?
- 2- Acredita que irá aplicar os conhecimentos adquiridos no curso em sua prática?
- 3- Onde realizou o tempo comunidade nas etapas anteriores?
- 4- Onde irá realizar o tempo comunidade ao final desta etapa?