

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

Adão Antônio Pillar Damasceno

**TRABALHO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO CURSO NORMAL DE NÍVEL
MÉDIO (MAGISTÉRIO) DO IEJC**

Santa Maria, RS
2022

Adão Antônio Pillar Damasceno

**TRABALHO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS DO CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO (MAGISTÉRIO) DO IEJC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Roselene Gomes Pommer

Santa Maria, RS
2022

DAMASCENO, ADÃO ANTONIO
TRABALHO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO
(MAGISTÉRIO) NO IEJC / ADÃO ANTONIO DAMASCENO.- 2022.
77 p.; 30 cm

Orientadora: ROSELENE GOMES POMMER
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2022

1. TRABALHO 2. TECNOLOGIA 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO 4.
CURSO NORMAL 5. IEJC I. GOMES POMMER, ROSELENE II.
Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da usm. dados fornecidos pelo
autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca
central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt satta cma 10/1728.

Declaro, ADÃO ANTONIO DAMASCENO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Adão Antônio Pillar Damasceno

**TRABALHO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO CURSO NORMAL DE NÍVEL
MÉDIO (MAGISTÉRIO) DO IEJC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2022.

Dra. Roselene Gomes Pommer (Orientadora)

Dra. Cláudia Letícia de Castro do Amaral

Dr. Leonardo Guedes Henn

Santa Maria, RS
2022

Aos excluídos da terra, porque foram explorados, espoliados e obrigados a partir, diante da voracidade do modo de produção capitalista no campo; e aos que deixaram a terra em busca de uma nova perspectiva.

Principalmente, *in memoriam*, de meus pais Assis Sobrosa Damasceno e Ilsa Pillar Damasceno.

Enfim, aos Educadores e Educadoras do Campo e Camponeses e Camponesas do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica e, especialmente, à professora Roselene Gomes Pommer, a orientadora desta dissertação, a quem devo apoio e paciência, competência e, principalmente sua coragem e capacidade docente em resgatar a oportunidade para a minha conclusão do curso de mestrado, apesar das dificuldades enfrentadas.

Agradeço ao professor Arnildo Pommer, por sua perspicácia em permitir e reconhecer a possibilidade de eu cursar o mestrado, destacando-se que foi o orientador inicial desta dissertação, mas esteve presente até a sua conclusão, por sua dialética.

Agradeço aos meus familiares, Fabiano Damasceno e família, pelo encorajamento e apoio. À Iolanda Pillar Damasceno, irmã pelo convívio na labuta diária e apoio moral.

Agradeço aos/às colegas do CTISM, principalmente do Departamento de Ensino, Andrei Pozzobon, Cátia Soares, Devis Garlet, Fredi Ferrigolo, Jonathan Cardozo, Liniane Cassol e Mariglei Maraschin, pela paciência e compreensão dos meus limites dialéticos.

Agradeço ao Grupo de pesquisa Trabalho e Formação Docente, o reconhecimento das reflexões e estudos desenvolvidos durante o curso de mestrado.

*Eu quero uma escola do Campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente*

*Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha com chave mestra
O trabalho e os mutirões*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cerca que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro*

*Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados*

*Eu que uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja a nossa casa
Que não seja a casa alheia*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cerca que não tenha muros
Onde iremos aprender
Que seremos construtores do futuro*

Construtores do futuro, de Gilvan Santos

RESUMO

TRABALHO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO (MAGISTÉRIO) DO IEJC

AUTOR: Adão Antônio Pillar Damasceno
ORIENTADORA: Dra. Roselene Gomes Pommer

Esta dissertação é resultado de pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, nível de mestrado, na linha de pesquisa de Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica. A temática envolve Trabalho, Tecnologia e Educação do Campo. O estudo foi delimitado ao Curso Normal do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), situado em Veranópolis, Rio Grande do Sul. A Educação do Campo defende uma pedagogia educacional para os sujeitos excluídos que habitam e trabalham no campo brasileiro, em suas mais diferentes regiões, que não receberam apoio para o desenvolvimento educacional nas faixas etárias recomendadas pela legislação. De fato, o ensino nas escolas do campo esteve, durante muito tempo, organizado a partir de referenciais alheios aos seus sujeitos, isto é, distantes da realidade local, do indivíduo e da comunidade. Essa dificuldade foi provocada por uma educação rural que privilegiou o sistema agroexportador desde o início da colonização do país, desdenhando as demandas de camponeses, indígenas, negros, pobres em geral, gerando relações semelhantes às de escravidão no campo. Com a finalidade de enfrentar esses óbices, os Movimentos Sociais, em especial o dos trabalhadores sem-terra (MST), organizaram-se por meio de uma proposta educacional que superasse as dificuldades econômicas impostas aos sujeitos do campo, com destaque para a auto-organização das pedagogias populares. É nesse contexto que se insere o IEJC e o Curso Normal, objeto de estudo desta dissertação, a qual objetiva analisar o trabalho, a tecnologia e a Educação do Campo na estrutura pedagógica do Curso Normal do instituto, de maneira a explicitar a forma pela qual o Curso Normal se aproxima dos princípios da Educação do Campo. Utilizou-se, para tanto, o método de natureza qualitativa, exploratório no que tange aos objetivos e, em relação aos procedimentos, de revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica, de cunho narrativo, alicerçou a base teórica para a análise documental, especialmente no que concerne aos autores de linhagem marxista ou próximos das premissas do materialismo histórico e dialético, a exemplo de Dermeval Saviani. Sublinha-se, igualmente, os autores imprescindíveis para o entendimento da Educação do Campo, como Roseli Caldart. Já a pesquisa documental considerou os Cadernos do ITERRA, publicações realizadas pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), mantenedor do IEJC. Percebeu-se a singularidade da proposta pedagógica do Curso Normal, especialmente, ao adotar o trabalho como princípio educativo, a tecnologia enquanto saber capaz de transformar a realidade, a consideração das necessidades camponesas. Esses elementos, conjugados, edificam uma proposta pedagógica centrada na práxis e com potencial de emancipação das populações camponesas.

Palavras-chave: Trabalho. Tecnologia. Educação do Campo. Curso Normal. IEJC.

RESUMEN

TRABAJO, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN DE CAMPO: LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DEL CURSO DE NIVEL MEDIO NORMAL (MAGISTRÍA) DEL IEJC

AUTOR: Adão Antônio Pillar Damasceno

TUTOR: Dra. Roselene Gomes Pommer

Esta disertación es el resultado de una investigación realizada en el Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica, nivel maestría, en la línea de investigación Formación Docente para la Educación Profesional y Tecnológica. El tema involucra Trabajo, Tecnología y Educación Rural. El estudio se limitó al Curso Normal del Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), ubicado en Veranópolis, Rio Grande do Sul. Educação do Campo defiende una pedagogía educativa para sujetos excluidos que viven y trabajan en el campo brasileño, en su la mayoría de las regiones, que no recibieron apoyo para el desarrollo educativo en los grupos de edad recomendados por la legislación. De hecho, la enseñanza en las escuelas rurales estuvo, durante mucho tiempo, organizada a partir de referencias ajenas a sus materias, es decir, alejadas de la realidad local, del individuo y de la comunidad. Esta dificultad fue provocada por una educación rural que privilegió el sistema agroexportador desde el inicio de la colonización del país, olvidando las demandas de los campesinos, indígenas, negros, pobres en general, generando relaciones similares a las de la esclavitud en el campo. Para enfrentar estos obstáculos, los Movimientos Sociales, en especial el de los Trabajadores Sin Tierra (MST), se organizaron a través de una propuesta educativa que supere las dificultades económicas impuestas a los sujetos rurales, con énfasis en la autosuficiencia y la organización de pedagogías populares. Es en este contexto que se insertan el IEJC y el Curso Normal, objeto de estudio de esta disertación, que tiene como objetivo analizar el trabajo, la tecnología y la Educación Rural en el Curso Normal del instituto, con el fin de explicar la forma en que el Curso Normal aborda los principios de la Educación Rural. Para ello se utilizó un método cualitativo, exploratorio en cuanto a objetivos y, en cuanto a procedimientos, de revisión bibliográfica y análisis de documentos. La revisión bibliográfica, de carácter narrativo, proporcionó la base teórica para el análisis documental, especialmente en lo que se refiere a autores de estirpe marxista o cercanos a las premisas del materialismo histórico y dialéctico, como Dermeval Saviani. También se destacan los autores esenciales para la comprensión de la Educación Rural, como Roseli Caldart. La investigación documental consideró los Cuadernos ITERRA, publicaciones realizadas por el Instituto Técnico de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ITERRA), mantenedor del IEJC. Se notó la singularidad de la propuesta pedagógica del Curso Normal, especialmente, al adoptar el trabajo como principio educativo, la tecnología como saber capaz de transformar la realidad, la consideración de las necesidades campesinas. Estos elementos, combinados, construyen una propuesta pedagógica centrada en la praxis y con potencial de emancipación de las poblaciones campesinas.

Palabras-clave: Trabajo. Tecnología. Educación de Campo. Curso normal. IEJC.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO RS	16
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO RS: FORMAÇÃO HISTÓRICA	17
2.2 AS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DO MEIO RURAL	24
2.3 AS ESCOLAS ITINERANTES: A EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA	29
2.4 REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	32
2.5 A CRIAÇÃO DO IEJC	39
3 O CURSO NORMAL (MAGISTÉRIO) DO IEJC: TRABALHO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DAS POPULAÇÕES DO CAMPO	44
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO PARA OS SUJEITOS DO CAMPO	44
3.2 UM PROJETO PEDAGÓGICO COM AS MATRIZES DE PRÁXIS SOCIAL	48
3.3 O PROJETO METODOLÓGICO DAS ETAPAS (PROMET): MOMENTOS EDUCATIVOS EM UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM ADEQUADO A REALIDADE	53
3.4 A ESTRUTURA DE UM CURSO PARA OS DESAFIOS DA REALIDADE	57
3.5 O CURRÍCULO CONSTRUÍDO NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES EM MOVIMENTO	59
3.5.1 Os conteúdos para formar os sujeitos do campo	66
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	76

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo defende uma pedagogia educacional para os sujeitos excluídos que habitam e trabalham no campo brasileiro, em suas mais diferentes regiões, que não receberam apoio para o desenvolvimento educacional nas faixas etárias recomendadas pela legislação. De fato, o ensino nas escolas do campo esteve, durante muito tempo, organizado a partir de referenciais alheios aos seus sujeitos, isto é, distantes da realidade local, do indivíduo e da comunidade. Essa dificuldade foi provocada por uma educação rural que privilegiou o sistema agroexportador desde o início da colonização do país, esquecendo as demandas de camponeses, indígenas, negros, pobres em geral, gerando relações semelhantes às de escravidão no campo. Com a finalidade de enfrentar esses óbices, os Movimentos Sociais, em especial o dos trabalhadores sem-terra (MST), organizaram-se por meio de uma proposta educacional que superasse as dificuldades econômicas impostas aos sujeitos do campo, com destaque para a auto-organização das pedagogias populares.

Assim, o MST organizou, a partir da década de 1980, a luta por uma educação do campo em toda a sua extensão e desdobramento necessários para alcançar os seus objetivos, especialmente no que se refere à transformação da realidade, de modo a adequá-la aos interesses dos trabalhadores do campo. Para que esse objetivo fosse atingido, foi necessário intervir nos três níveis das esferas políticas, a saber, o federal, o estadual e o municipal. Isso se deve ao fato de os integrantes daquele movimento social entenderem que a Educação é exercida em todos os níveis como uma relação de poder e como um direito das populações do Campo.

É nesse contexto que o objeto de pesquisa deste estudo, as referências pedagógicas do Curso Normal de Ensino Médio ofertado pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), se insere. Situado em Veranópolis, no Rio Grande do Sul (RS), o instituto teve sua origem na articulação da luta por terra e por trabalho promovida pelos camponeses do Estado gaúcho. Ao observar o histórico da constituição da Educação do Campo, compreende-se que os conceitos sobre trabalho, salientados na proposta dos Cursos do IEJC, como o Curso Normal, ampliam a educação na sua concepção omnilateral, buscando a emancipação de todos, educandos e educadores, tanto nas escolas itinerantes, como nas escolas

dos assentamentos. Desse modo, as gerações de educadores têm por base um novo projeto de escola do campo. Nesse aspecto, a escola não se reduz ao seu conjunto arquitetônico, mas, sim, abarca toda a comunidade que, com sua identidade camponesa, milita em defesa de uma educação que tem o trabalho como princípio educativo.

Considerando o exposto, entendeu-se que uma pesquisa acerca da forma pela qual o Curso Normal do IEJC atende aos princípios da Educação do Campo constituiria relevante contribuição aos estudos da temática, tomada em sentido amplo, a Educação do Campo, e em específico, no caso do objeto de pesquisa. Além disso, a temática desta dissertação possui destacada interação com o componente social, na medida em que pode potencializar a visibilidade das populações do campo, por meio da valorização das vozes dos sujeitos envolvidos nos processos educativos do Curso Normal, quer em termos pedagógicos, quer em termos de ação política – militância.

Convém mencionar, acerca da militância, a trajetória pessoal do autor desta dissertação, um servidor público, um sindicalista e um pesquisador, pois pode esclarecer os motivos, além dos supracitados, que levaram à escolha e à delimitação do tema. Efetivamente, o autor trabalhou como servidor federal em Bento Gonçalves, de 1991 a 2005, na Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek, atualmente campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, local em que teve os primeiros contatos com a Educação do Campo. Além disso, a partir da filiação ao Sindicato Nacional dos Servidores Federais em Educação (SINASEFE), ainda em 1991, surgiu a oportunidade de conhecer, *in loco*, o IEJC, o que despertou uma incipiente curiosidade acerca do processo de ensino desenvolvido no instituto, por volta de 1998. Em 2002, na II Conferência Nacional de Educação do Campo, em Brasília, representou a direção do SINASEFE, destacando-se que foi nessa conferência que se criaram subsídios para a elaboração das diretrizes nacionais da Educação do Campo. No plano regional, especialmente a partir do ingresso como servidor da Universidade Federal de Santa Maria, em 2005, a participação em seminários organizados pelo Fórum Nacional em Educação do Campo passou a ser uma tônica, incluindo apresentação de trabalhos e publicações. O interesse em desenvolver o conhecimento acerca da Educação do Campo formalizou-se com a realização da pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo e Agroecologia, no Instituto Federal Farroupilha, campus de Jaguari,

entre 2016 e 2017. Essa trajetória, seguramente, foi decisiva para o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM, no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, na linha de pesquisa intitulada “Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica”, entre os anos de 2018 e 2022, a fim de pesquisar a Educação do Campo, no que tange à formação de educadores no Curso Normal do IEJC.

Assim, com essas motivações e justificativas, deu-se a escolha do tema e a sua delimitação, objetivando-se analisar as categorias trabalho e tecnologia, pelo prisma da Educação do Campo, no Curso Normal do IEJC.

Para atingir tal objetivo, empregou-se um método de natureza qualitativa, exploratório no que tange aos objetivos e, em relação aos procedimentos, de revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica, de cunho narrativo, englobou publicações em periódicos, anais de eventos, dissertações e teses, além, evidentemente, de livros. Destaque-se que essa revisão de literatura também alicerçou a base teórica para a análise documental, especialmente no que concerne aos autores de linhagem marxista ou próximos das premissas do materialismo histórico e dialético, a exemplo de Dermeval Saviani. Sublinha-se, igualmente, os autores imprescindíveis para o entendimento da Educação do Campo, como Roseli Caldart. Já a pesquisa documental considerou os Cadernos do ITERRA, publicações realizadas pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), mantenedor do IEJC. Entre os cadernos analisados, está o Projeto Pedagógico do Curso Normal, fonte primária importante para a compreensão dos princípios pedagógicos que regem o ensino e a aprendizagem no referido curso.

É oportuno ressaltar que a pesquisa sofreu alterações em razão da pandemia de Covid-19. Com efeito, o método previsto inicialmente prescrevia o uso de visitas de campo ao IEJC, além de entrevistas com educadores e educandos do Curso Normal. Entretanto, a pandemia acarretou a suspensão das atividades letivas presenciais no instituto. Dessa forma, o método da pesquisa foi redimensionado, de modo que permitisse a consecução do objetivo geral no contexto pandêmico.

Por fim, em termos estruturais, a dissertação está organizada em dois capítulos que se complementam, além das considerações finais. O primeiro, denominado “O processo histórico de constituição da Educação do Campo”, objetiva compreender, de modo *lato sensu*, a Educação do Campo, isto é, a sua historicidade e os conceitos envolvidos. Desse modo, o entendimento teórico descrito no primeiro

capítulo viabiliza uma compreensão adequada do objeto de pesquisa, o Curso Normal do IEJC, ou seja, em *stricto sensu*, e que constitui o segundo capítulo, intitulado “O curso Normal (Magistério) do IEJC: Trabalho, Tecnologia e Educação das Populações do Campo”.

De forma mais detalhada, os dois capítulos abordam o trabalho, a tecnologia e a Educação do Campo; o primeiro no campo conceitual e o segundo de maneira mais empírica. Isso permite que o pensamento interpretativo-analítico-crítico se mova da abstração para a realidade e, então, mova-se novamente com a apreensão da essência do real, sendo, então, um concreto pensado – uma totalidade concreta, para parafrasear Karel Kosik.

Para melhor explicar esse movimento, próprio da dialética, ressalta-se que o primeiro capítulo aborda a história da educação do campo, desde a denominação de Educação Rural e suas implicações, até o movimento por uma Educação do Campo, oriunda das populações do campo, e que surgiu na década de 1990, destacando-se a atuação do MST. De fato, a influência desse movimento social fez-se presente nas escolas itinerantes e na Escola Josué de Castro, em 1995, sendo precedida por uma relevante experiência no município gaúcho de Braga.

Junto ao histórico da Educação do Campo, o primeiro capítulo busca explicar e compreender as diferentes propostas pedagógicas que constituíram os fundamentos de uma Educação do Campo centrada na realidade local, nos indivíduos e nas comunidades. Esse modelo esteve, seguramente, em contradição com as pedagogias alinhadas à reprodução e perpetuação do modo de produção capitalista, o qual, no campo, inscreve a marca do latifúndio, da monocultura, da exportação e, efeito nefasto elevado ao paroxismo, a miséria das populações camponesas.

O segundo capítulo, por sua vez, concentra a atenção no Curso Normal do IEJC, propondo uma análise de procedimento documental que permita perceber a forma pela qual o curso se adequa aos princípios da Educação do Campo. Assim, são analisados os documentos – Cadernos do ITERRA –, relativos ao Curso Normal e ao IEJC, que dispõem sobre a estrutura, o projeto pedagógico, o projeto metodológico das etapas e, fundamentalmente, o currículo. Sobre este, dedica-se uma seção terciária, a fim de contemplar uma análise dos conteúdos presentes na ementa dos componentes curriculares.

Finalmente, as considerações finais apresentam as principais conclusões obtidas a partir da análise das fontes documentais, assim como uma reflexão crítica sobre o Curso Normal do IEJC. Seguramente, as conclusões devem ser compreendidas em seu caráter provisório, considerando-se que o progresso de teorias e métodos da ciência podem vir a confirmá-las ou refutá-las – ou complementá-las, reformulá-las, retificá-las.

2 O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO RS

Então, o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.

Paulo Freire

O Brasil se constituiu, historicamente, como um país agrário. Até a década de 1930, quando as políticas varguistas promoveram a alteração do modelo produtivo, até então essencialmente agroexportador, para urbano-industrial, a grande maioria da população concentrava-se no campo. Em que pese essa distribuição populacional, as políticas públicas para a educação, desde seu início, não consideraram as demandas específicas dos sujeitos camponeses, prevalecendo a aplicação de modelos de ensino gestados nas necessidades das gentes das urbes.

Foi a partir das duas últimas décadas do século XX que a discussão sobre um modelo de educação caracterizado pelas demandas das gentes do campo começou a conquistar espaços no país. É sobre o contexto dessas conquistas no Rio Grande do Sul (RS) que este capítulo se propõe a refletir. Para tanto, serão enfatizadas as relações entre os movimentos sociais de luta pela terra no Estado, as condições econômicas dos trabalhadores sem-terra durante a segunda metade do século XX, no mesmo espaço anteriormente referido, e as demandas pela formulação das primeiras propostas de educação camponesa. A necessidade de se estabelecerem as relações entre os elementos apontados se deve ao fato de a educação do campo buscar, por meio de uma pedagogia que lhe é própria, resgatar e evidenciar a identidade dos trabalhadores camponeses inseridos no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO RS: FORMAÇÃO HISTÓRICA

A luta por uma educação do campo, no RS, foi resultante de reivindicações iniciadas na década de 1980, as quais pretenderam romper com a reprodução, no campo, de modelos educacionais urbanos, alicerçados em métodos pedagógicos tradicionais. Esses métodos, em sua maioria, posicionavam-se na contramão dos interesses dos trabalhadores rurais, pois estimulavam os jovens a abandonarem as vivências camponesas.

Mas, para se compreender a proposta diferenciada de educação camponesa, primeiramente, é preciso considerá-la voltada para a profissionalização dessas comunidades. Com base nisso, Manfredi (2016, p.398) indica as premissas que balizaram a educação do campo:

[...] embora nem sempre sejam convergentes, os diferentes setores dos movimentos e organizações do campo têm sido o farol que orientou as diferentes experiências e projetos educativos de Educação Profissional do Campo dos trabalhadores.

Ou seja, é das demandas dos trabalhadores camponeses, socialmente organizados em torno da luta pela terra, que emergiu, na década de 1990, a proposta de educação específica para as gentes do campo. O movimento, intitulado “Por uma Educação do Campo”, decorreu da percepção, por parte dos sujeitos integrantes do MST, da necessidade de uma educação que buscasse, no meio no qual os educandos estavam inseridos, as condições para uma formação que respeitasse a realidade dos trabalhadores do campo, valorizando seus elementos culturais, seus valores e seus saberes técnicos.

Segundo Bezerra Neto (2010, p.160), a Educação do Campo

[...] se constrói pelos sujeitos sociais a quem se destina, e seu modo próprio de vida na utilização do espaço vivido, que se faz ao se redesenhar o papel que a escola deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas como ferramenta estratégica na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário.

Consideradas essas idiosincrasias, adotou-se a premissa da educação *do* campo em oposição à educação *no* campo, pois esta é compreendida como a expressão do lugar onde nasce a proposta que busca superar diferentes formas de exclusão. E, a partir desta perspectiva endógena, buscou-se analisar as estratégias de construção de uma escola que proponha a superação da dualidade urbano/campo.

O MST, organizado a partir da luta dos trabalhadores nas décadas de 1970 e 1980, foi legitimado em 1984, durante o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em Cascavel/PR. A proposta não era estranha aos trabalhadores rurais rio-grandenses, já que na década de 1960 o Estado havia sido palco de uma experiência similar, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master). Este tinha os acampamentos sobre terras improdutivas como sua principal arma política e, pela contestação à ordem fundiária que promovia, foi abortado pelos governos ditatoriais estabelecidos na sequência do golpe civil-militar de março de 1964.

Após a sua legitimação, o MST, em constante expansão, estruturou as ocupações de terras e transformou os aspectos próprios de luta no campo em uma pedagogia militante, a Pedagogia do MST. Dalmagro (2010, p. 114), ao reportar-se ao trabalho de Caldart (2000), destaca os três momentos da história do movimento.

O primeiro é de articulação e organização da luta pela terra, abrangendo as ações anteriores à fundação do MST, passando por este, até seus primeiros anos (1979 a 1986-7). O segundo é de constituição do MST como uma organização social, o qual vai de 1986-1987 e continua até hoje. Este é o período em que os assentados se afirmam como parte dessa mesma organização, ocorrendo também a incorporação de uma série de novas lutas a eles relacionadas. Também é marcado pela criação dos diversos setores existentes internamente. O terceiro momento, segundo Caldart, é de inserção do MST na luta por um projeto de desenvolvimento para o Brasil.

Em todos esses momentos, a preocupação com uma pedagogia voltada para o sujeito camponês se fez presente. Para Caldart (1999, p. 199), isso pode ser explicado pelo fato de que “a pedagogia alia a teoria à prática na formação e o Movimento é o sujeito pedagógico”. Portanto, é o movimento de luta pela terra que gera as condicionantes para um processo educativo militante, diferenciado daquele tido como formal. Por isso,

[...] é preciso apreender qual o sentido educativo do MST enquanto movimento social com características muito próprias, definidas dentro do contexto da sua luta principal, que é a luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil, é preciso compreender a experiência mais ampla da formação humana destas pessoas, desta coletividade, ou deste sujeito social, para entender porque e como estão propondo uma escola que possa constituir parte desta experiência. (CALDART, 2010, p. 23).

O sujeito referido compreende os personagens que a totalidade da luta pela terra envolve, ou seja, os Trabalhadores Sem Terra. Essa totalidade é descrita pelos movimentos sociais que traduzem suas práxis em princípio educativo, pois, estar em

movimento é transformar-se em um ser social apreendente e ensinante. Por isso, para Dalmagro (2017, p. 208), “Os três pilares da Escola dos Assentamentos devem ser: o trabalho agropecuário, o conhecimento da realidade e o amor pela terra”.

Assim, os princípios pedagógicos do MST foram sendo definidos a partir das experiências consolidadas nos acampamentos de sul à norte do país. No Rio Grande do Sul (RS), a luta dos trabalhadores camponeses por uma educação do campo precisou acompanhar o movimento, do que decorreu a criação das Escolas Itinerantes dos assentados, legitimadas como política governamental durante o governo de Olívio Dutra (1999/2002) e referendada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) mediante o Parecer nº 1313/96, uma conquista dos sujeitos envolvidos na educação do campo.

Para tanto, já na década de 1990, o MST reivindicava propostas diferenciadas para a educação do campo. Naquele período, foram realizadas as conferências em defesa da educação básica do campo, resultado de mobilizações nacionais por políticas públicas que já haviam sido definidas nos anos de 1980. Isso se deveu à percepção, por parte dos sujeitos que integravam o movimento, da ineficácia da aplicação dos métodos pedagógicos formais utilizados em escolas urbanas nas escolas do campo.

A partir daquele contexto, a educação profissional do campo passou a integrar o projeto político pedagógico do MST, originário das experiências de várias escolas do campo. Como o movimento de luta pelo acesso democrático à terra continha especificidades, os organizadores e intelectuais consideraram essencial, como ponto de resistência, a criação de uma escola do movimento voltada, naquele momento, à articulação e à consolidação da produção das cooperativas de produtores dos assentamentos.

Propunha-se, então, uma educação continuada com viés popular, emancipatório e libertário, direcionada para a articulação social dos sujeitos camponeses. Essa proposta resultou, em 1995, na organização do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), localizado em Veranópolis (RS) e vinculado ao Instituto de Terra e Reforma Agrária (ITERRA), que teve como primeiro curso o de Técnico em Administração de Cooperativas.

Para Dalmagro (2010), a questão escolar gestada no interior do MST, no seu aspecto histórico, envolve cinco períodos: o primeiro, identificado como “constituição da questão escolar”, deu-se entre os anos de 1979 e 1991; o segundo período,

denominado “consolidação da proposta de escola”, foi marcante entre 1992 e 1995; o terceiro período, chamado “da escola à educação no MST”, ocorreu entre 1996 e 2000; o quarto período, identificado como “massificação e ‘crise’ da escola”, ocorreu entre 2001 e 2006 e, por fim, o quinto período, entre 2007 e 2016, quando houve a “retomada das elaborações sobre escola: radicalização na concepção, recuo nas lutas”. Dentre as principais características desses períodos, destacamos que:

O primeiro correspondeu ao momento no qual o MST realizou as ocupações de terras no RS, ou seja, período de intensificação das questões sociais camponesas. As articulações surgiram com a fundação e organização do movimento em sua fase inicial de luta pela terra no Brasil. Foi nesse contexto que um espaço formal de educação se apresentou como uma necessidade básica para as famílias acampadas, já que “A questão escolar antecipa a criação do MST mostrando a dimensão da pobreza nos acampamentos” (DALMAGRO, 2010, p. 165).

A escola imaginada pelos integrantes do MST precisava ser um espaço sintonizado com a valorização humana, com o histórico das lutas, com a relevância atribuída à terra e ao trabalho. Por isso, foi inicialmente identificada como uma escola necessária à própria sobrevivência da organização e com diferenças de posições ideológicas em relação à escola tradicional ou formal.

Para Dalmagro (2010), considerando as perspectivas dos camponeses durante a década de 1980, as referências pedagógicas mais adequadas eram aquelas propostas por Paulo Freire, em especial as definidas na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), ou seja, os princípios de uma educação popular. Na obra, o autor defendeu uma concepção diferenciada e contextualizada dos espaços educacionais, construída pelos educadores e educandos, tendo o trabalho como princípio educativo, a fim de que a organização coletiva se tornasse sustentável, o que se mostrou um dos princípios constitutivos da itinerância dos acampamentos.

Naquele período,

[...] as referências pedagógicas utilizadas são a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e as experiências da educação popular que orientam sobretudo o trabalho com alfabetização de adultos nos acampamentos. As obras de Pistrak e Krupskaya também são estudadas nos cursos de formação de professores, mas segundos depoimentos, a base freiriana acaba por prevalecer na orientação das escolas devido à proximidade geográfica. (DALMAGRO, 2010, p.787).

O segundo período citado por Dalmagro (2010) evidencia a consolidação da escola idealizada pelo MST e pelos educadores do campo. De 1980 a 1990, a

estruturação dos acampamentos atingiu 730 ocupações, com mais de cem mil famílias lutando pela terra em aproximadamente cinco milhões de hectares. Esses números indicam e justificam a necessidade de se compreender, na prática, a organização coletiva por meio da proposta política de um sistema cooperativista para os assentados. É por isso que a fundamentação teórica da educação campesina

[...] aprofunda um de seus aspectos, o trabalho, chegando mesmo a propor “escolas do trabalho. O caderno de educação nº 4 expressa o auge da elaboração desse período, cujo foco e concepção é a “escola de assentamento”, desenvolvendo-se na forma de “escola do trabalho”. Esta será uma espécie de resposta, no campo educacional, às dificuldades crescentes de organização do trabalho e da cooperação nos assentamentos (DALMAGRO, 2010, p 171).

A escola do campo teve, desde seu projeto, o trabalho como princípio educativo, construindo sua identidade a partir dos seguintes requisitos:

a) o professor deve ser um militante do MST e vinculado ao assentamento. Deve estar em formação permanente. b) a relação entre escola e comunidade deve ser orgânica, fazendo com que a organização dos assentamentos force a escola a mudar e esta ajude a desenvolvê-los. Desse modo, a condução (ou direção da escola) deve ser coletiva. (DALMAGRO, 2010, p.175).

A orientação era a de que a escola concebesse o trabalho como elemento de organização e criação de condições de sustentabilidade social e econômica e, também, apontasse, mediante sua experiência didática, as prováveis respostas para as dificuldades crescentes dos sujeitos campesinos.

O terceiro período estudado por Dalmagro (2010) enfocou a escola e a educação no MST entre os anos de 1996 e 2000. O final da década de 1990 correspondeu ao aprofundamento, no Brasil, das políticas neoliberais promovidas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (janeiro de 1995 a janeiro de 2003). A desarticulação do Estado Nacional e a apropriação dos espaços e serviços públicos pela iniciativa privada se refletiram na intensificação das lutas sociais, entre as quais a dos trabalhadores campesinos.

Nesse contexto, foi relevante para a educação do campo a legitimação da Escola Itinerante e a organização do 1º Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e da 1ª Conferência Nacional em Educação do Campo. Naquele momento, as escolas do campo já atingiam mais de mil unidades, com 120

mil estudantes. Para consolidar a proposta foi criado, em 1995, o ITERRA como entidade mantenedora da escola Josué de Castro, em Veranópolis.

O Iterra consistia em um espaço de formação de militantes, profissionais e laboratório da experiência de educação do MST, motivando a criação de outras escolas e centros de formação. A partir de 1998 desenvolvem-se parcerias com Universidades para cursos de Pedagogia. Fruto da pressão e força do trabalho educacional é criado o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - em pleno governo FHC, a partir do qual foi ampliada a atuação do Movimento na educação de jovens e adultos e posteriormente em Cursos diversos de nível médio e superior. (DALMAGRO, 2010, p.179).

A partir de 1998, os debates em torno da Educação do Campo se tornaram essenciais para o MST, marcando as perspectivas educacionais do movimento. Uma dessas perspectivas se deu por meio das novas definições de Campo e de Campesinato, redimensionadas pela cultura de vida do camponês. Outro aspecto importante foram as lutas por políticas públicas para a educação do campo, pois

[...] o Movimento Sem Terra possui uma pedagogia, um modo próprio de educar os sujeitos que o compõem, potencialmente conformador da identidade Sem Terra. Para a autora [Caldart], os sem terras se educam fundamentalmente sendo do Movimento. (DALMAGRO, 2010, p.181).

A ideia fundamental era a de que o MST apresentava uma pedagogia particular, com uma forma específica de educar os sujeitos do campo, salientando a identidade dos trabalhadores sem-terra. Isso porque

É ele o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terra no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja de uma ocupação um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. A construção do movimento produz a identidade. (CALDART, 2004, p. 315).

Evidencia-se, assim, a importância do trabalho para a formação e para a produção de conhecimentos. A escola do campo, então, afirmava-se como lugar de educação e de aprendizagem coletiva dos sujeitos camponeses.

O quarto período, de 2001 a 2006, foi abordado como o de “Massificação e Crise na Escola”, ou seja, um período de consolidações e de perdas para a população camponesa no que se refere à redução dos apoios aos assentamentos, causada pela desmotivação provocada por campanhas midiáticas que defendiam ideologias contrárias às lutas do MST. Naquele período,

A necessidade de retomar a organização dos assentamentos ganha[u] novo impulso. É esse movimento que se identifica a partir dos anos 2000, com a

retomada dos debates acerca da forma de vida e de produção nas áreas conquistadas e, por consequência, do papel da escola nessas áreas. Em 1999 define-se que a agroecologia deve ser a diretriz orientadora da forma de produção dos assentamentos. (DALMAGRO, 2010, p.188).

O debate sobre a produção nos acampamentos evidenciou questões essenciais sobre o trabalho, sua divisão e produção, bem como a perspectiva de se definir a agroecologia como uma bandeira de luta em prol da sustentabilidade no campo. O período foi marcado, também, pela segunda edição da Conferência Nacional da Educação do Campo, a qual elaborou uma proposta para a Educação do Campo.

A Escola Itinerante, com unidades em vários estados brasileiros, acabou por legalizar a proposta da Conferência, postulando a melhora das condições de infraestrutura física, de pessoal e de formação dos educadores do campo. Esse tipo de escola construiu-se, então, de forma adequada às condições pedagógicas e à realidade itinerante dos assentamentos.

No quinto período, decorrido entre os anos de 2007 a 2016, ocorreu a retomada das discussões e reflexões sobre as escolas campesinas, com a radicalização da luta por uma educação popular do campo e da criação das licenciaturas para a formação de educadores do campo como proposta de governo. Foram realizados, então, diversos seminários para a transformação da escola do campo, entre os quais destacou-se o segundo ENERA, do qual emergiu

A luta pelo ensino médio e a educação profissional [...] reforçados devido ao elevado número de jovens presentes nos acampamentos e assentamentos e o insignificante número de unidades escolares com ensino médio nessas áreas. (DALMAGRO, 2010 p. 194).

Foi nesse período que emergiu a interação entre a Educação Profissional Tecnológica (EPT) e os primeiros cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos movimentos sociais. Essas modalidades de ensino foram viabilizadas na Educação do Campo através dos Centros de Formação, os quais fizeram uso da pedagogia militante do MST como possibilidade para uma educação continuada. A formação de professores deixou de ser coordenada pelo movimento para ser viabilizada por cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados pelo Ministério da Educação por intermédio dos Institutos Federais de Tecnologia e das Universidades Federais.

Infere-se, portanto, que o quinto período foi marcado pela apropriação das demandas dos movimentos sociais, nesse caso específico as dos trabalhadores sem terras, pelos governos federal e estaduais, os quais as transformaram, a partir de interesses ideológicos específicos das classes dominantes, em políticas de governo. A questão é importante na medida em que pode indicar a tentativa de desqualificação das lutas sociais, travestindo suas conquistas, entre elas as políticas públicas para a educação do campo, como concessões de governos dadivosos.

2.2 AS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR DO MEIO RURAL

Para Sobral (2005, p. 5), “desde o início do Século XX, o ensino agrícola no Brasil se apresentou como meio de fixação do homem ao campo”. Essa perspectiva educacional ou instrucional “ficou evidente nos ideários do ‘ruralismo pedagógico’ ainda na década de 1920 e, mais tarde, inúmeras políticas educacionais voltadas para o meio rural tiveram esse mesmo objetivo”, corroborando os interesses de um país fundamentado na agroexportação.

Considerando as políticas educacionais implementadas em diversos períodos governamentais, a educação do campo como proposta possui antecedentes históricos. Ela advém de medidas que permitem observar a diferença entre o ensino agrícola, cujo interesse esteve voltado para a apreensão, por parte dos pequenos agricultores, de técnicas agrícolas gerais, e a educação camponesa, relacionada diretamente à perspectiva agroecológica e sustentável.

No entanto, a aplicabilidade do ensino agrícola indica que o chamado “Ruralismo Pedagógico” pretendia promover a transferência de tecnologias do meio urbano para o rural utilizando-se do extensionismo:

Incluem-se aqui as idéias do grupo de pioneiros do ‘ruralismo pedagógico’, que, percebiam estarem as políticas educacionais centralizadas no meio urbano, em função da crescente urbanização pela industrialização emergente, acabando por marginalizar a educação no meio rural. (SOBRAL, 2005, p. 20).

O extensionismo embasou a criação de projetos educacionais para o meio rural por meio da educação técnico-profissional. Conforme Sobral (2005), o ensino agrotécnico foi pensado com a finalidade de preparar jovens rurais e reduzir o êxodo destes para as cidades. Essa questão está diretamente relacionada às exigências

formativas para o desenvolvimento econômico do país, a partir de uma matriz exógena adotada por governos desde os primórdios do processo de colonização, ou seja, visando o atendimento das necessidades do mercado internacional, em detrimento das demandas internas da população brasileira.

Em que pese a questão da submissão da matriz produtiva do Brasil às demandas estrangeiras, foi na década de 1950 que foram criadas as primeiras escolas agrícolas que posteriormente se transformaram em escolas agrotécnicas. A estrutura legal do ensino agrícola no país é da década de 1940. No entanto, somente após 15 anos se deu sua efetivação mediante a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 4024, de 1961, a qual estruturou o ensino técnico agrícola de nível médio.

Entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, o Brasil passou por amplo processo de mudança dos padrões vigentes na produção, que tinha como principal característica a fabricação em massa de bens e serviços nos setores econômicos clássicos, ou seja, na agricultura, na indústria e nos serviços. (SOBRAL, 2005, p. 20).

Com o golpe civil-militar de 1964, o ensino brasileiro em geral e o agrícola em específico sofreram retrocessos, especialmente de cunho ideológico. Porém, a partir da década de 1970, o governo federal foi pressionado a promover o ensino técnico agrícola, em função das demandas de mão-de-obra e de consumo de insumos agrícolas gerados pela Revolução Verde¹.

A missão do Banco Mundial seria trazer tais países [latino-americanos subdesenvolvidos] para a área de influência dos EUA, sem, contudo, colocar os EUA como protagonista, e aponta como exemplo de eficácia do modo de agir do Banco a “Revolução Verde” que, mais do que um grande pacote tecnológico, subordinou a agricultura dos países “em desenvolvimento” aos complexos agroindustriais multinacionais e, ao mesmo tempo, contribuiu para a despolitização do problema agrário. (SOBRAL, 2005, p. 20).

Para Johann (2018, s/p.), a Revolução Verde provocou alterações significativas nas formas de trabalho do campo, já que “As inovações científicas e tecnológicas [foram] introduzidas e incorporadas em máquinas e insumos agrícolas importados”.

¹Durante a Segunda Grande Guerra, instituições privadas dos EUA, como a Rockefeller e a Ford, vendo na agricultura uma boa chance para reprodução do capital, passaram a investir em técnicas para o melhoramento de sementes, denominadas Variedade de Alta Produtividade, de implementos agrícolas e de insumos em geral. In: https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf. Acessado em 09/12/2019.

Sobral (2005, p. 27) também refletiu sobre as transformações nas relações de trabalho no campo a partir da Revolução Verde:

Decresce o número de trabalhadores permanentes com a tratorização da lavoura. O aumento da produção agrícola foi acompanhado de uma redução das oportunidades de emprego no campo, configurando um processo de crescimento econômico com altas taxas de exclusão.

Foi nesse contexto que as escolas agrotécnicas foram criadas pelo Ministério da Educação, no momento em que o órgão federal assumiu o gerenciamento do ensino agrícola do país, na década de 1970 (SOBRAL, 2005). Para organizá-las, foi criada, em 1973, “a COAGRI – Coordenação de Ensino Agrícola, [que] proporcionou uma nova política para o ensino técnico agrícola” (SOBRAL, 2005, p. 3). Essa coordenadoria, semelhante a atual Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SETEC), trouxe modelos diferenciados para estruturar o ensino de técnicos agrícolas e criou o sistema de ensino agrícola federal, tornando-se um marco na história das Escolas Agrícolas com mais de 33 unidades no país. Na época, no RS, foram criadas sete escolas próximas às unidades de pesquisas agropecuárias ou às universidades federais.

Assim, “A política de ensino agrícola, implantada pela Coordenação de Ensino Agrícola do MEC (COAGRI) foi responsável por sistematizar e garantir a identidade nessa modalidade de ensino e com uma metodologia adequada” (SOBRAL, 2005, p. 32). Foi nesse período, com a finalidade de transferência de conhecimentos tecnológicos, que surgiu a proposta da Escola-Fazenda como filosofia educativa de ensino agrícola com base no princípio do “Aprender a Fazer, Fazendo”. Conforme Sobral (2005, p. 29), “este sistema de ensino [foi] implantado para minimizar problemas pedagógicos do ensino agrícola brasileiro”. Essas foram propostas educativas que visaram superar as deficiências dos educadores e dos educandos, criando condições técnicas, administrativas e estruturais para as práticas agrícolas e pecuárias dos cursos ofertados pelas Escolas Agrotécnicas Federais (EAF).

Salienta-se que o sistema de Escola-Fazenda foi implantado em quatro Colégios Agrícolas, sendo um deles o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW), localizado no norte do RS e vinculado, à época, à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O contexto político no qual se deu a implantação das EAF era o da ditadura civil-militar. Sobre isso, Sobral (2005, p. 29) afirma que “a teoria educacional do

golpe militar de 1964 era implementada nas escolas com a pedagogia tecnicista”, correspondente ao modelo educativo originado nas teorias da dependência norte-americana, o qual visava a obtenção de resultados eficientes e racionais a partir da simples operação e aplicabilidade dos conhecimentos práticos.

O sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, como consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso - CONTAP II (Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, MEC/USAID para suporte do ensino agrícola de grau médio). (SOBRAL, 2005, p. 29).

Analisando essas perspectivas, Saviani (1986, p. 16) desenvolveu a crítica ao tecnicismo pedagógico dessas escolas afirmando que se pretendia “planejar a educação racional de modo que uma organização possa minimizar as interferências subjetivas em seu risco e eficácia”. Isso explica o fato de a eficiência educacional não ter sido atingida pelos educandos, o que acabou se transformando em um dos motivos da luta por uma educação do campo. As Escolas Fazendas foram fruto de um projeto do Banco Mundial para reforçar o modelo norte-americano de desenvolvimento rural (SOBRAL, 2005). Nesses verdadeiros laboratórios de ensino agrícola, os conteúdos da educação geral e da formação especial eram ministrados em salas de aula, constituindo a fundamentação teórico-prática, possibilitando aos estudantes assimilar o conhecimento técnico para aplicar nas práticas dos projetos agropecuários, agroindustriais, artesanais e de melhoramentos nas Unidades Educativas de Produção (UEPs). Estes locais transformaram-se em salas de aulas ou laboratórios de experimentação para sistematização das diferentes culturas agrícolas e de criação de animais das diferentes espécies. As produções originadas dos projetos locais serviam para o abastecimento dos refeitórios das escolas e seus excedentes eram comercializados nas cooperativas escolares.

Naquele período, os sistemas de ensino agrícola receberam recursos financeiros e também auxílios para a estruturação administrativa e, dessa forma, geraram alguma autonomia para as escolas, alavancadas por diferentes projetos regionais.

Os projetos agropecuários permitiram um avanço considerável das escolas rurais. Conforme Sobral (2005, p. 29), “os recursos provocados pela sobra da comercialização dos produtos agropecuários produzidos nas escolas, permitiram uma auto-sustentação”, até o momento em que os recursos foram repassados ao tesouro-nacional. Salienta-se que as atividades comerciais e administrativas das

escolas agrotécnicas foram um dos aspectos pedagógicos motivadores das cooperativas escolares até hoje existentes em algumas escolas agrotécnicas ou politécnicas.

Conforme colocado anteriormente, a partir de 1990 o ensino agrotécnico ficou subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE). Esta Secretaria, que antecedeu a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) e que, posteriormente, recebeu a denominação, atual, de Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica (SETEC), separou a coordenação do ensino médio em outra secretaria. Essas secretarias organizaram, por várias décadas, o ensino profissional e tecnológico nos modelos atuais, mantendo por um longo período o ensino agrícola separado do ensino médio.

A SENETE, através de suas articulações específicas, estabeleceu diretrizes de funcionamento das Escolas Agrotécnicas Federais. Uma delas era a preparação de jovens por intermédio do ensino médio profissionalizante, formando profissionais mediante a difusão das tecnologias para as áreas de produção agroindustrial e cooperativista. A finalidade dos cursos ofertados era a de preparar mão-de-obra para prestar cooperação técnica aos sistemas estaduais, municipais e privados. Porém,

[...] dentro das diretrizes, importa citar que “cabe à escola encontrar meios para conciliar a moderna tecnologia com os métodos tradicionais, incentivando o retorno dos alunos às comunidades de origem”, já que a procedência da grande maioria dos alunos é do meio rural. (Sobral, 2005, p. 35).

As Escolas Agrotécnicas Federais mantiveram suas diretrizes e estruturaram o sistema de ensino até as duas reformas que ocorreram na Educação Profissional e Tecnológica. A primeira, que significou a desorganização do ensino oferecido pelas Escolas Agrotécnicas, foi provocada pelo decreto 2208/97, o qual instituiu a separação entre o ensino de nível médio e o ensino técnico, criando os cursos técnicos subsequentes. A segunda foi a tentativa de recuperar o ensino integrado, promovida pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e que retomou o ensino integrado por meio de um único Projeto Pedagógico (PP), permitindo a unidade entre os ensinos de níveis médio e técnico.

O ensino agrícola federal iniciou uma reação de reestruturação por parte de seus educadores a partir de um documento elaborado pelo MEC/SETEC em 2009.

Esse documento introduziu as bases da proposta elaborada em seminários regionais e sintetizada com base em alguns dos princípios da educação do campo anteriormente apresentados.

2.3 AS ESCOLAS ITINERANTES: A EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

A partir do exposto, é possível articular os indicadores históricos à situação do ensino rural no RS. Por isso, a necessidade de se enfatizar os métodos educacionais utilizados pelos governos, nos diferentes níveis, federal, estadual e municipal, para difundir determinadas tecnologias agrícolas, o que, em muitas situações, se opõe às concepções pedagógicas dos educadores vinculados à educação popular.

Conforme anteriormente apresentado, esses educadores defendem a vinculação da educação do campo às diferentes estratégias e experiências históricas de luta por uma educação cidadã, capaz de gerar autonomia para que o trabalhador camponês se liberte do escravismo colonial, cuja origem está na hegemonia latifundiária por parte da aristocracia rural. A luta pela Reforma Agrária, então, foi antecedida pela luta por escolas do campo e foi nesse contexto que surgiram as escolas itinerantes, as quais,

[...] eram criadas nos acampamentos tendo em vista a realização dos assentamentos. Dessa forma, a luta por escola nasce fundamentalmente da consciência de classe das famílias assentadas, mas antes da busca por melhores condições de vida aos filhos. Todavia, cada vez mais, para o MST, a escola será assumida como articulada ao seu projeto de sociedade. Entretanto, com o valor da escolarização está presente em toda a trajetória do MST. (DALMAGRO, 2010, p. 286).

As Escolas Itinerantes foram, então, fruto de um movimento que surgiu no setor de educação dos trabalhadores do campo. A finalidade de tais escolas consistia em acompanhar as atividades de luta e manter o direito à educação de crianças, jovens e adultos em situação de itinerância. Com isso, viabilizava-se a continuidade do processo educacional de todos os trabalhadores e de suas famílias, enquanto os mesmos acompanhavam as diferentes atividades.

Essas escolas foram distribuídas nos estados do RS, Santa Catarina, Paraná, Alagoas, Piauí e Goiás. Conforme referenciado anteriormente, no RS elas foram reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação em 1996, por meio do Parecer

nº 1313, como um espaço formal de escolarização. Esse parecer foi o primeiro, no Brasil, a reconhecer a proposta pedagógica militante da escola em movimento e inspirou a legitimação de outras em diferentes municípios. Mais recentemente, alguns governadores retiraram professores das escolas itinerantes, prejudicando o desenvolvimento dessa política educacional, sobretudo a partir do ano 2000, quando projetos políticos e ideológicos de governos brasileiros se alinharam às propostas econômicas neoliberais.

Segundo Camini (2009, p. 114),

A trajetória da escola itinerante precisa ser lida como processo de busca pelo direito à educação e à escola, em que se incluem: a formação de educadores para as áreas de acampamento e assentamentos da reforma agrária, a construção do setor de educação e do projeto de educação do MST. Estes processos se impõem à medida que cresce a organicidade interna e a luta pela terra avança para outras regiões do país.

Logo, para a construção da escola itinerante é preciso a compreensão sobre o processo que organiza a luta promovida pelos movimentos sociais, pelo direito à educação e à escola. Assim, a formação de professores do campo, a construção do Setor de Educação do MST e o seu projeto de educação do movimento foram as principais bandeiras de identificação dos sujeitos camponeses para com o MST.

A luta pelo reconhecimento das escolas itinerantes, no RS, teve início nos acampamentos, no final da década de 1970, por meio dos primeiros trabalhos pedagógicos com as crianças que acompanhavam as suas famílias no movimento. Camini (2009) considera como eixo fundamental a necessidade de as escolas itinerantes serem diferentes das escolas tradicionais. Por isso, para formar professores qualificados a atuarem nas escolas do MST, foi criado, em 1990, o primeiro curso de Magistério para Educadores do Campo, implantado no município gaúcho de Braga. Esse curso, tema do próximo capítulo desta dissertação, teve continuidade, depois, no ITERRA-IEJC, em Veranópolis, RS, na década de 1990.

Em suas práticas pedagógicas, o cotidiano das escolas itinerantes construía-se juntamente com o dos trabalhadores do campo, durante as suas jornadas de luta pelo acesso à terra e ao trabalho digno, promovendo muitas reflexões em torno de conhecimentos que valorizassem os diferentes saberes, oriundos das adversidades vivenciadas na luta pela terra por meio de uma escola que anda. Para tanto, o educador do campo precisava organizar um currículo flexível, ou seja, de forma adequada aos diferentes tempos de ensino e de aprendizagens, adaptando o local

aos diferentes tipos ou situações de constituição de uma sala de aula, sempre compreendendo o público que se lhe apresentava como um sujeito protagonista das lutas sociais.

Conforme Camini (2009, p. 126):

As palavras/expressões: realidade, conflitos, processo dialético, totalidade e outras, enfatizadas na metodologia, são contradições que permitem uma ação pedagógica que aproxima escola e movimento social, desde a realidade do acampamento até a realidade complexa do mundo que nos rodeia. Se bem interpretadas pelo coletivo de educadores, no momento do planejamento escolar, essas palavras podem servir de fermento de sustentação para um trabalho capaz de levar em conta a atualidade, a relação com a prática social, anunciada por Pistrak, em experiência da escola socialista. Além disso, são palavras que comungam com a educação libertadora de Freire, inspirador da pedagogia do Movimento.

Por isso, as escolas itinerantes deveriam estar abertas às dimensões da vida e às diferentes realidades de seus entornos. Isso significa que deveriam estar constantemente envolvidas em práticas sociais por intermédio de uma pedagogia política organizativa e militante, por meio da qual o educador participava da organização coletiva da comunidade, respeitando as diferentes propostas individuais.

Ao estruturar o processo educacional, algumas pedagogias formavam um todo metodológico e eram representadas mediante as seguintes definições: Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura e Pedagogia da Alternância. Essas linhas pedagógicas estruturaram a educação popular na prática do MST.

Sabia-se que o tempo necessário para o ensino e aprendizagem dependia do contexto sociocultural e político das pessoas envolvidas nas escolas itinerantes. Por isso, um dos aspectos importantes e necessários para que se realizasse a educação de todos os estudantes era a avaliação integral, participativa e contínua, que considerava todos os sujeitos envolvidos no processo formativo, ou seja, estudantes, educadores e pais que vivenciavam o cotidiano do acampamento. Para tanto, era fundamental que a avaliação verificasse, cotidianamente, o atendimento dos objetivos propostos, a fim de que as dificuldades de aprendizagem pudessem ser redimensionadas para atingir a sua superação.

Considerando a dinamicidade desses aspectos,

Na escola itinerante do RS, os aprendizados obtidos nos fazem andar por caminhos que precisam ser inventados e reinventados a cada novo desafio. Podemos viver a um só tempo realidades diversas e distintas. Em cada uma das escolas itinerantes que está sendo construída pela comunidade, em nova ocupação, outra pode estar sendo destruída por ato de despejo de uma área, ou transportada para um novo acampamento ou assentamento. Por isso o compromisso de lutar por escola, é um enorme desafio. (CAMINI, 2009, p.134).

No período de organização e surgimento das escolas itinerantes, os educadores do campo eram escolhidos pelo MST e remunerados por governos estaduais, muitos dos quais não compreendiam e não aceitavam a proposta pedagógica das Escolas Itinerantes. Por isso, as condições financeiras que estruturavam esses projetos dependiam da organização e da capacidade de luta dos sujeitos integrantes do MST, em cada região ou município.

Durante os governos que desenvolveram projetos populares, as práticas pedagógicas das escolas itinerantes foram respeitadas e integraram as políticas educacionais para os trabalhadores do campo. No entanto, como eram resultado de políticas de governo e não de estado, que na maioria das vezes não respeitavam a legislação educacional como um direito do trabalhador rural e de sua família, acabaram sendo interrompidas ou alteradas por governos sucessores, sofrendo retrocessos irreparáveis para jovens, crianças e adultos:

A proposta de itinerância pode ser incluída entre as experiências pedagógicas significativas, que se move em direção a uma escola diferente. Porém, é bom lembrar que a instituição escolar, historicamente, não foi, e nem está sendo hoje, pensada para os trabalhadores ou pelos trabalhadores e muito menos incluída em um projeto de transformação social. (CAMINI, 2009, p.174).

A proposta educacional de formação para as gentes camponesas significa o reconhecimento social de que a luta pela terra inclui a educação como um todo, com todas as suas implicações. Isso exige a superação das práticas pedagógicas aplicadas nas escolas formais, mas exige, fundamentalmente, a postura ideológica de classe camponesa forjada na luta pela terra, pressuposto, segundo Marx (2001), para a construção de uma consciência de classe para si e não para outrem.

2.4 REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A pedagogia para a educação camponesa se estruturou a partir das referências de luta dos trabalhadores do campo vinculados ao MST, sendo, portanto,

uma pedagogia militante. Para tanto, o processo educativo daqueles sujeitos foi construído a partir dos princípios da educação popular. Por isso, foi imperativa a produção de um método pedagógico que relacionasse a luta dos trabalhadores do campo com as perspectivas de uma classe para si, caracterizadas pela luta gestada na opressão que a realidade fundiária do país produziu.

Conforme Caldart (2000, p.11), a relação entre a Educação do Campo e o MST é estreita e atende os preceitos da

[...] atual concepção de educação que a LDB afirma no seu 1º artigo: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações”. Uma concepção ampliada de educação que estimula um olhar mais alargado das ciências sociais e pensamento pedagógico. Nesta direção o MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização seus gestos, sua linguagem e imagens são educativas. E constroem novos valores e nova cultura política através dos novos sujeitos coletivos.

Considera-se, então, que os educadores do campo devem estabelecer, como princípio para sua formação, a ideia de projeto educacional como um direito de todos os cidadãos camponeses. Diante disso, compreende-se que as políticas educacionais precisam estar voltadas, para além da promoção de investimentos em educação, na criação de condições para atender a todos os trabalhadores camponeses de forma continuada.

Para construir o projeto educacional dos trabalhadores do campo é importante que as diversas pedagogias aqui consideradas (pedagogia da educação popular, pedagogia do oprimido, pedagogia do movimento, pedagogia da terra e pedagogia da alternância) sejam interpretadas à luz da realidade e dos espaços de construção da educação do campo. A pedagogia da educação popular remete à categoria campo, ou seja,

[...] às lutas históricas do campesinato, educação popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade em sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de educação popular. Estão compreendidas nessas experiências a criação do método Paulo Freire de alfabetização, em que os movimentos camponeses desempenham papel central. (RIBEIRO, 2010, p. 43).

Por isso, historicamente o projeto educacional do MST foi inicialmente operacionalizado com os cursos de Magistério e Técnico em Administração de Cooperativas, implantados na década de 1990, no município de Braga, pela Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceieiro (FUNDEP),

órgão responsável pela formação dos primeiros educadores do campo. Os Projetos Pedagógicos (PP) iniciais dos referidos cursos centraram-se na garantia da coerência entre o fazer pedagógico e a prática dos estudantes. Para isso, foi fundamental considerar que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação deveriam desenvolver o ser humano na sua plenitude, com vistas à transformação da realidade.

Aí reside a principal diferença entre as propostas pedagógicas para a educação campesina, endógena, e as propostas vigentes em escolas tidas como formais, exógenas. Ou seja, enquanto as primeiras objetivam a transformação da realidade socioeconômica a partir da apropriação consciente da historicidade dos seus sujeitos, as segundas tendem a reprodução da ordem burguesa.

É por isso que os cursos técnicos profissionalizantes para os trabalhadores camponeses, já na década de 1990, portanto, anteriormente ao revisionismo metodológico acerca do conceito de técnica que embasou a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica a partir de 2005, já propugnavam a formação omnilateral de educandos e educadores em relações dialéticas com o mundo do trabalho. Para isso, seus sujeitos concebiam a formação tecnológica na sua relação integral, indissociável com o contínuo processo de humanização do ser, ou seja, em constante devir.

Para a compreensão dessa proposição diferenciada em relação aos outros cursos profissionalizantes ofertados em unidades formais de EPT, é importante considerar-se, para esta reflexão, a compreensão de Pinto (2005, p. 147) a respeito de técnica. Para este autor, o termo corresponde ao

[...] processo de resolução das contradições do ser vivo tornado consciente e obrigado a descobrir por si a solução de seus conflitos com a realidade, conflitos resultantes do alto nível de especialização a que chegou no trabalho executado em condições sociais.

Os seres humanos são, então, por essência, pesquisadores(as), “tem de pesquisar o mundo onde está[ão] para nele produzir condições que lhe permitam sobreviver” (PINTO, 2005, p. 315). Foi para transformar a natureza que lhe é hostil que os grupos humanos dominaram as técnicas por meio do desenvolvimento de tecnologias para, por exemplo, a produção do fogo, a produção de armas de caça e defesa (guerra), além de abrigos. No entanto, em uma relação dialética, ao transformar a natureza os grupos humanos transformam suas percepções sobre a

realidade, aprimorando seu conhecimento sobre a mesma. Por isso, técnica pode ser entendida, também, como

[...] o modo pelo qual a vida, na sua forma consciente, resolve racionalmente a contradição entre o animal que tem exigências de sobrevivência só capazes de serem satisfeitas por sua iniciativa e o mundo físico e social onde se acha. A maneira de resolvê-las chama-se produção (PINTO, 2005, p. 149).

O primeiro resultado da produção humana é o próprio ser humano, pois “O primeiro produto do homem é ele mesmo” (PINTO, 2005, p. 149). Isso ocorre porque a humanidade produz historicamente e, portanto, livremente, a sua existência, a partir das escolhas conscientes que faz sobre os meios a serem empregados e sobre os caminhos a serem seguidos. Fomos e somos obrigados a inventar, a agir tecnologicamente por intermédio dos recursos disponíveis e dos modos de aproveitá-los. Por conseguinte, para Pinto não existe técnica na forma substantivada, pois ela inexistente fora das ações humanas. Só é possível a atribuição do termo enquanto adjetivo, pois é “o ato que fundamentalmente deve ser julgado “técnico”, ou não” (PINTO, 2005, p. 175).

A categoria Tecnologia, então, encerra em si a teorização da práxis, ou seja, a essência humana a partir de atividades sociais conscientemente dirigidas a um objetivo. O conceito de práxis aqui utilizado é aquele cunhado por Marx (1982) que, intencionando superar o divisionismo entre teoria e prática, característico do pensamento de sua época (século XIX), defendeu que toda e qualquer atividade humana faz uso de conhecimentos para a intervenção no mundo, transformando-o na medida em que transforma, também, o sujeito atuante, em uma relação dialética onde a ação prática exige uma teoria que lhe dê sustentação consciente. Isso porque “É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento” (p. 01).

Partindo dessa ideia, Pinto (2005, p. 246) conceituou tecnologia como sendo “o estudo do processo de criação do homem pela práxis da realização existencial material de si, em função de seus condicionamentos sociais”. Como resultante da historicidade das relações sociais, a Tecnologia corresponde ao conjunto de técnicas de que dispõe uma dada sociedade, em um tempo específico, para mediar suas contradições com a natureza.

Para chegar a esse conceito, Pinto identificou as ações dialéticas dos seres humanos sobre a natureza como trabalho, o principal fator na formação humana, elemento que constitui a base da cultura e da linguagem, alicerçando o pensamento racional, “capaz de abstrair em conceitos universais as cópias dos objetos e das leis da realidade natural” (PINTO, 2005, p. 75).

É por isso que, para o autor, “o homem faz-se naquilo que faz”, ou seja,

Ao constituir o ser humano, a natureza [...] transfere para ele a responsabilidade de procurar tecnicamente a solução das contradições experimentadas no mundo material. Para tanto, dá-lhe a liberdade para inventar os meios de produzir a própria existência. (PINTO, 2005, p. 148).

Sem a consciência, capacidade que somente os humanos possuem, as ações técnicas não existiriam. Logo, ela só pode existir entre os humanos, somente eles, por meio da consciência sobre o mundo, são capazes de projetar as soluções para o enfrentamento das contradições impostas pelo meio natural, ou seja, desenvolver tecnologias. Para que isso aconteça, é necessário o exercício do trabalho que é o “fundamento social objetivo do ato do pensamento” (PINTO, 2005, p. 148).

A tecnologia, como categoria relevante e socialmente necessária, representa o acúmulo do trabalho realizado ao longo do tempo histórico, ou seja, trabalho como fenômeno socialmente produtivo. Logo, é na relação de mão dupla entre tecnologia como produto do trabalho camponês e, ao mesmo tempo, como formadora de trabalhadores conscientes, livres e autônomos que se fundamenta a educação do campo.

Para adequar a sua perspectiva pedagógica às demandas de sujeitos que produzem seu mundo e são produzidos nas relações dialéticas que envolvem as lutas do MST, a estruturação dos cursos técnicos para a educação do campo se deu com base na relação entre tempo-escola e tempo-comunidade, em um sistema de alternância. Através da priorização da gestão participativa, os educandos (como os estudantes do Curso de Magistério, futuros educadores da educação do campo) assumem a condição de sujeitos de seu processo formativo, contribuindo para o contínuo aprimoramento do Projeto Pedagógico (PP) do curso.

Os PP dos cursos, conforme Arroyo (2010, p. 554), partem de

[...] uma concepção construída em contexto histórico e político concreto. É uma concepção e prática pedagógica construída e reconstruída nas experiências sociais e históricas de opressão e, também, na resistência dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas

persistentes de opressão. A pedagogia do oprimido se insere no movimento de educação e cultura popular que se dá no final dos anos de 1950 e se prolonga até os anos de 1960, em contexto de afirmação dos sujeitos políticos, alimentado pelas organizações dos trabalhadores do campo nas Ligas Camponesas e Sindicatos em contexto político de lutas pelas Reformas de Base e pressão pela Reforma Agrária.

A educação do campo foi tomando forma ao longo do tempo e, com os cursos de pedagogia específicos para educadores do campo, foi organizando-se um corpo profissional fixo em vários setores. Os parceiros das instituições formadoras, inicialmente o IEJC, foram muitos e estiveram em estreita interação com educadores que tivessem a clareza da proposta pedagógica e metodológica, expressando o vínculo ideológico e político da luta pela reforma agrária no Brasil.

Para que isso acontecesse, foi necessária constante formação ideológica, o que apontou para as consequências da politização do cotidiano dos educandos. Foi necessário aprender e desenvolver a relação entre as questões cotidianas e um projeto político educacional centrado na pedagogia militante do movimento, transformando o espaço pedagógico diariamente em função das experiências que evoluem a luta pela estruturação de uma nova sociedade, com respeito às diferenças e com práticas fundamentadas na solidariedade, efetivando no cotidiano a luta dos movimentos sociais do campo.

A pedagogia do movimento se adequou às essas necessidades. Seu conceito apresenta o duplo sentido característico da educação do campo, ou seja, educa e humaniza, possibilitando a construção de uma identidade social coletiva dos sujeitos, os quais se comprometem com o próprio MST.

Conforme Caldart (2012, p. 546),

A pedagogia do Movimento afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico de formação de sujeitos sociais coletivos em processo intensivo e historicamente determinado, de formação humana. E nos ajuda na compreensão do pensar e fazer a transformação nas relações sociais que produzem as organizações dos trabalhadores camponeses a partir da dialética com chave de análise das práticas educativas.

A formação é um processo no qual educadores e educandos constroem aprendizados necessários mediante as suas participações criativas nas ações de transformação, que estão ou estarão sendo produzidas pelo MST, em muitos lugares e em um tempo especificamente apropriado para educação. A luta pela transformação social do país é o principal mote dos PPs dos cursos técnicos para a

educação do campo, pois eles são elaborados na luta pela terra e por trabalho digno, capazes de promover a emancipação solidária dos trabalhadores camponeses. A implicação pedagógica dessa proposta é veiculada na formação-ação, em uma perspectiva que transforma o sujeito aprendente e sua prática no cotidiano, em situações de aprendizagens de forma ampla, promovendo o aprimoramento individual e coletivo.

Por isso, os PPs são elaborados a partir dos princípios específicos da formação em andamento e da realidade dos sujeitos educandos, necessitando centrar seus objetivos na garantia da coerência entre o fazer pedagógico e a prática dos estudantes. Para isso, é fundamental que as tecnologias apropriadas/ressignificadas/construídas via trabalho camponês, ou seja, que os conhecimentos construídos a partir de práxis coletivas durante os cursos de formação, promovam a transformação da realidade.

No decorrer da construção dos PPs surgiram diversas propostas pedagógicas. Para os fins aos quais este trabalho se propõe, destacamos a Pedagogia da Alternância², que alia tempo escola e tempo comunidade, construindo uma perspectiva pedagógica utilizada nas diferentes instâncias da educação do campo.

A Pedagogia da Alternância, utilizada em diferentes níveis de educação, atualmente é uma construção conjunta de vários movimentos e tem sido introduzida no Brasil a partir de países europeus como França e Itália.

Conforme Nosela (2014, p. 85),

O Plano Pedagógico das escolas aborda a função essencial da alternância, isto é, proporcionar à reflexão seu ponto de partida, isto é, a vida ou a experiência real: a vida da família e da comunidade de cada aluno representa o ponto de partida da educação nas Escolas-Família.

Por isso, a alternância na educação depende de um plano antes de se transformar em uma proposta pedagógica, e este plano precisa da participação direta das famílias envolvidas. Porém, a definição dos princípios pedagógicos mais adequados envolve diferentes grupos sociais que ampliam ou reduzem o seu entendimento a respeito da prática da alternância.

² A Pedagogia da Alternância surgiu na França, com a criação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), em 1935 (PIATTI, 2014).

Conforme Ribeiro (2010), nas atividades pedagógica propostas pelo MST, a alternância assume dimensão própria, diferenciando-se da pedagogia da alternância realizada, por exemplo, nas Escolas Família Agrícola.

O IEJC utiliza o regime ou sistema de alternância em que se busca estruturar uma Pedagogia da Cooperação, com base nos movimentos de economia solidária que, para os seus integrantes, transformam e estruturam o trabalho como valor fundamental. É o trabalho camponês que constitui o campesinato, trabalho formativo que os identifica enquanto classe camponesa e constrói novas relações e novas consciências. Trabalho promotor de uma consciência crítica e não o trabalho alienante que produz a consciência ingênua.

O conceito mais adequado de trabalho para a compreensão dessa relação pedagógica é aquele proposto por Marx (2017) e que serviu de base para que Pinto (2005) refletisse acerca da categoria tecnologia, anteriormente discutida. Para o filósofo alemão que viveu no século XIX,

[...] o trabalho é uma condição da existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 2017, p. 120).

Porém, o tipo de trabalho referido por Marx e por Pinto é o trabalho útil, trabalho produtivo, aquele que produz valor de uso, ou seja, resultante dos “nexos de dois elementos: matéria natural e trabalho” (MARX, 2017, p. 120), em oposição ao valor de troca estabelecido pelas relações produtivas desiguais impostas pelo capitalismo. Pois é o trabalho útil, essência social e ideológica das lutas populares, como as do MST, que embasa os PPs da educação do campo, como aqueles relativos aos cursos ofertados pelo IEJC.

2.5 A CRIAÇÃO DO IEJC

O IEJC é uma instituição de educação do campo criada para vincular, pedagogicamente, o trabalho camponês com seus sentidos teórico e prático, ou seja, como opção política formativa. Apresenta-se como uma escola da classe trabalhadora e à serviço dos movimentos sociais, principalmente do movimento dos trabalhadores camponeses. Fundada em 1995, em Veranópolis, seu projeto de escola dos trabalhadores do campo teve origem em 1988, quando o MST reuniu os Movimentos Populares, em Palmeira das Missões, para debater a proposta de

criação de uma escola popular. Para tanto, em 1989, o Setor de Educação do movimento propôs a criação de uma fundação que viabilizasse a oferta de um Curso de Magistério.

Em dezembro daquele ano ocorreu o Seminário do MST, em Braga, quando o modelo de alternância entre o tempo escola e o tempo comunidade, implementado pelas Escolas Famílias (EFAs), foi discutido. Na ocasião, ocorreu a proposta de oferta do Curso de Magistério. Em junho de 1990, já na 2ª etapa do curso, ocorreu a preparação do curso de Administração de Cooperativas.

Em maio de 1991, Paulo Freire visitou o assentamento de Hulha Negra, ocasião em que os freis da ordem dos capuchinhos ofereceram ao MST a estrutura material do Seminário de Veranópolis para a organização da sua escola. Mas somente três anos depois, em 1994, tiveram início as tratativas para a cedência do Seminário, quando, após algumas negociações, o MST decidiu transferir de Braga para Veranópolis o seu Centro de Formação.

Em 1995, foi fundado o ITERRA, entidade mantenedora dos projetos educacionais do MST e, em 1996, iniciaram-se formalmente as atividades da Escola Josué de Castro. Em 1997 foi criado, na escola, o Curso de Magistério, Turma VI, pois as anteriores haviam estado sediadas no município de Braga.

Nos anos seguintes a escola continuou ofertando os cursos de Magistério e de Administração de Cooperativas, criado em 1996, além da produção de materiais educativos, realização de seminários pedagógicos e a organização de cursos em diferentes níveis de ensino, em parcerias com outras instituições de ensino, principalmente na área do cooperativismo.

O IEJC é uma escola estruturada pelo e para o MST que, diferente das escolas tradicionais, em suas atividades pedagógicas e didáticas tem o trabalho como princípio educativo. Utilizando metodologias adequadas ao ensino e pesquisa,

O Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) é uma escola de educação básica de nível médio e de educação profissional que combina objetivos de educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação nas áreas de Reforma Agrária vinculadas ao MST. Seu funcionamento está organizado em torno de cursos de nível médio e técnico e de formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do Movimento. Cada curso desenvolvido no IEJC tem uma coordenação colegiada, composta pela equipe interna de educadores e pessoas designadas pelo Setor que apresentou a demanda do curso. (CALDART, 2007, p. 11).

A democracia é, portanto, um princípio pedagógico caro para o IEJC, expressa na participação de educandos e educadores em toda a estrutura da instituição. Para que isso aconteça é preciso que todos os envolvidos participem no processo de gestão, respeitando o que foi decidido e avaliando o que está sendo feito de forma coletiva.

Na estrutura orgânica da escola existem instrumentos que indicam sua relação com o MST, como a organização por tarefas e a divisão em setores como os de formação, cooperação, meio ambiente, saúde, educação e comunicação. Essa organização é coordenada por uma Direção Política que deve respeitar os princípios de gestão democrática, com dinâmicas chamadas de Democracia Ascendente e Democracia Descendente.

Nessa estrutura organizacional, destacam-se os Núcleos de Base, a primeira instância do processo decisório e educativo que, além de opinar e participar da gestão, organiza os estudos realizando tarefas nas unidades de produção. Além disso, os núcleos buscam a resolução coletiva dos problemas da cooperativa, planejando os diversos trabalhos dentro e fora da escola. Assim sendo, eles são as principais “[...] instâncias de avaliação, opinião, proposição e decisão com a participação das pessoas nas elaborações de propostas tanto nos acampamentos, assentamentos ou em espaços educativos” (MIRANDA, 2002, p. 27).

Os núcleos são formados por grupos de pessoas que traduzem a participação coletiva e a democracia que pode ser ascendente, quando as decisões dos núcleos partem das assembleias, ou descendente quando as decisões colegiadas partem da organização do trabalho, um dos princípios organizativos do MST. Já os princípios avaliativos da democracia estão relacionados aos procedimentos pedagógicos tempo escola e tempo comunidade. Para Caldart et al. (2013), a metodologia escolhida se justifica na

[...] concepção coletiva da educação do humano de uma escola diferente se articulou na tríade “desenvolvimento – educação – pesquisa” em combinação com a educação popular, com uma opção de classe e marcada pela pedagogia socialista, na construção de um método pedagógico que transforma a realidade do campo. (CALDART et al., 2013. p.23).

Tais práticas educativas buscam compreender e superar os problemas que os movimentos sociais enfrentam quando defrontados com interesses divergentes. Para organizar as diversas demandas de grupos sociais heterogeneamente

constituídos, a estratégia utilizada foi a cooperação. Aí justifica-se a proposta de criação do Curso Técnico em Administração de Cooperativas, durante os primeiros momentos de organização da escola e da estruturação do projeto de educação do MST.

Os cursos oferecidos pelo IEJC são adaptados à legislação educacional e compreendem os diversos níveis de ensino, desde a alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissional e licenciaturas, além de cursos de Pós-Graduação, em convênio com diversas universidades. Esses cursos estão articulados às necessidades dos movimentos sociais, quaisquer que sejam suas demandas, mantendo estreitas relações com setores de produção, cooperação e meio ambiente. Percebe-se, então, que a instituição surgiu com o fim de se constituir em um modelo para a criação e organização de outras escolas, em diferentes estados, com propostas regionais e diferenciadas das escolas rurais convencionais então existentes no Brasil.

O IEJC foi a primeira escola de ensino médio e Educação Profissional ligada ao MST, autorizada tanto pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, como Ministério da Educação. Há muitas outras escolas nos assentamentos, porém, estão subordinadas aos poderes públicos estadual e municipal. No caso do IEJC, constitui uma escola orgânica do MST que possui autonomia de gestão e poder de decisão sobre seu funcionamento. (MANFREDI, 2016, p. 400).

A afirmação de Manfredi aponta para a importância da perspectiva educacional diferenciada, que busca atender as necessidades das populações do campo, ofertada pelo IEJC. Nessa instituição,

Os cursos são divididos em seis etapas, além da primeira que é preparatória. Cada etapa é constituída por um período na escola e um na comunidade de origem, em geral assentamentos ou acampamentos. Os estudantes provêm de quase todos os estados do Brasil. O objetivo do Regime de Alternância é possibilitar que os educandos não percam suas raízes e o educando continue identificando-se com suas comunidades e os problemas locais. (ANDREATTA, 2013, p. 52).

No tempo escola, o educando divide o cotidiano em tempos educativos, isto é, tempo aula e tempo trabalho. As atividades dos educandos dependem da intensidade das etapas em cada turma e do período do curso. No tempo trabalho, desenvolvido por todos os educandos e educadores do campo, em todas as etapas, percebe-se que os princípios pedagógicos entendem a escola como parte integrante

do movimento. As atividades de trabalho e produção são realizadas nas Unidades de Trabalho, considerando o trabalho como necessidade formativa do ser humano.

A definição de trabalho tem, então, um significado especial para o projeto estruturante do IEJC. Ele vai ao encontro das definições de Pinto e de Marx apresentadas anteriormente. Isso se deve ao fato de o trabalho ser usado no seu sentido emancipatório, formativo, autônomo e libertador, compreensão replicada pelos educadores do campo a partir de uma formação militante específica para este fim, questão que será abordada no próximo capítulo.

3 O CURSO NORMAL (MAGISTÉRIO) DO IEJC: TRABALHO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DAS POPULAÇÕES DO CAMPO

[...] o trabalho é uma condição da existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.

Karl Marx

A contextualização histórica e conceitual da educação do campo, sobretudo no que tange ao Rio Grande do Sul, efetuada no capítulo anterior, fornece as bases para a compreensão do objeto central de pesquisa deste trabalho, ou seja, a proposta pedagógica do Curso Normal do IEJC. Dessa forma, este capítulo prioriza a análise de documentos norteadores do campo pedagógico do referido curso, de maneira a compreender o uso que se faz das categorias trabalho e tecnologia na formação dos educadores do campo.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO PARA OS SUJEITOS DO CAMPO

As políticas de Estado para a educação no Brasil têm priorizado a formação de braços para o mercado de trabalho, sobremaneira, a mão de obra necessária para a indústria, ao menos desde o Governo Vargas. Alinhadas com as elites burguesas, as elites dirigentes priorizaram políticas de educação tecnicistas no meio urbano, em prejuízo do meio rural. Desse modo, a precariedade da educação, presente na urbe, atingiu o paroxismo no campo, inclusive com o fechamento de diversas escolas ao longo do tempo e nenhuma política educacional específica para a população camponesa.

Nesse contexto, entre 1979 e 1984, houve o reinício das lutas pela reforma agrária no RS e a fundação do MST, o qual percebeu a problemática da educação no meio rural a partir das necessidades dos próprios integrantes do movimento, seja para fins de reprodução de formadores (professores), seja para resolução de problemas do cotidiano nos assentamentos e acampamentos. No início, dê-se o crédito, foram as mulheres, especialmente as mães e as educadoras do movimento,

que perceberam e chamaram a atenção para a necessidade de uma política de educação. Assim, em 1987, o MST criou o Setor de Educação, buscando, em seguida, parcerias para a formação de educadores do campo.

No entanto, foi somente a partir de 1989, com a criação do então Curso de Magistério, no município de Braga, na região noroeste do RS, que o desafio de construção de uma educação das populações do campo teve efetivo início, mais precisamente

[...] no DER – Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento em Educação e Pesquisa da Região Ceileiro - RS (FUNDEP). Onde foi realizado o primeiro curso de formação para educadoras(es) para áreas da Reforma Agrária no RS através do Curso de Magistério que iniciou em Janeiro de 1990. Este projeto definiu a possibilidade da criação de uma escola dos trabalhadores do campo com ensino, cultura, política e pesquisa. (PERGHER, 2012, p. 73).

Portanto, o curso que deu início à escola da classe trabalhadora do campo foi o de Magistério, em 1990. Conforme Pergher (2012, p. 74), “[...] em 1990 foram iniciadas duas turmas de Magistério com professores dos assentamentos e das escolas rurais da região noroeste do RS, conhecida como região ceileiro”. Tais turmas (até a quarta), situadas ainda em Braga, desenvolveram as discussões acerca da necessidade de realizar, concretamente, uma escola diferente da tradicional, bastante forte no imaginário, inclusive, da população dos assentamentos, oriunda dos acampamentos. Além disso, enfrentaram o desafio de concretizar, na prática, o discurso proveniente da educação popular e das teorias pedagógicas progressistas. É importante mencionar que, sobretudo, nessas primeiras turmas, havia uma preocupação em realizar uma formação sustentada em sólidos conhecimentos científicos, de maneira a superar um discurso simplesmente panfletário (CALDART, 2000). Evidentemente, nas demais turmas tal preocupação se manteve, mas atenuada pelo êxito das primeiras.

A partir da sexta turma, o então Curso de Magistério passou a funcionar em Veranópolis, no IEJC. A ênfase do curso recaía no aprofundamento teórico concernente às teorias pedagógicas, destacando-se os seminários para discussão de pensadores. Nesse momento, em 1997, o CEE aprovou a legalização da Escola Josué de Castro. A mudança na denominação de Escola Josué de Castro para Instituto de Educação Josué de Castro aconteceu em 2001, em função de a legislação educacional daquela época exigir a constituição de Institutos para a oferta

de Curso Normal de Ensino Médio, nomenclatura que substituiu a de Curso de Magistério (CALDART, 2000).

Em relação à origem dos educandos das turmas, salienta-se que a primeira e a segunda tiveram como alunos pessoas oriundas dos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária situados no RS. Além disso, por solicitação de prefeituras da região noroeste do RS, na qual desse localiza o município de Braga, com carência de educadores, também foram aceitos educandos das redes municipais de ensino. A partir da quinta turma, os ingressantes no curso advinham de todo o território nacional, de locais com assentamentos e acampamentos ligados ao MST. Igualmente, destaca-se que, enquanto Curso de Magistério, havia a exigência de que os futuros educandos já atuassem como educadores nos espaços de reforma agrária. Com a mudança da nomenclatura, para Curso Normal, tal exigência não mais existiu. Com isso, os educandos passaram a ser, em sua maioria, jovens e, mesmo, adolescentes (ITERRA, 2004) em faixa etária de formação de nível médio.

Se a modificação da faixa etária dos educandos do Curso Normal deu-se de modo decrescente, é oportuno afirmar que tais educadores, quando do retorno aos acampamentos e assentamentos de origem, trabalhavam, sobretudo, com a educação infantil, afinal, a própria titulação obtida era para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Com efeito, os primeiros momentos da educação no MST ocorreram com as crianças que habitavam os assentamentos em companhia dos pais. Em função disso, desde o início, surgiu a necessidade de uma educação adequada à idade infantil e que fosse continuada, para acompanhar os deslocamentos constantes dos integrantes do movimento, com sua família, filhos e cônjuges.

Portanto, tendo como base as experiências realizadas no âmbito da FUNDEP, primeira mantenedora do então Curso de Magistério, o Curso Normal do IEJC, já sob a tutela do ITERRA, dedica-se à formação de professores da Educação do Campo para atuarem na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Além disso, também objetiva a formação de educadores para o trabalho pedagógico do MST e demais movimentos populares. O IEJC, em seus cursos, principalmente o curso Normal, desenvolve a formação em tempo integral, como mencionado anteriormente, em que os estudantes residem, estudam e trabalham no Instituto. Destaca-se, ainda, que o curso Normal foi planejado com os

tempos educativos que desenvolvem o cotidiano das atividades educacionais. O objetivo do planejamento dos tempos educativos é formar educadores engajados na luta pela educação do campo e pela Reforma Agrária.

A proposta pedagógica, então, visa resgatar a identidade das populações do campo, orientando a luta pela reforma agrária e enfatizando o trabalho como princípio educativo. Nas propostas pedagógicas, distinguem-se os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, que são, segundo o MST (1997):

A) Princípios Filosóficos: Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com valores humanistas e socialistas; Educação como um processo permanente de formação e transformação;

B) Princípios Pedagógicos: Relação Teoria e prática; Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão Democrática; Auto Organização dos estudantes e das estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanentes dos educadores/das educadoras; Atitudes e habilidades de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Salientamos que esses princípios constituem a base das pedagogias dos movimentos sociais, colhidos da educação popular e, por isso, engajados na luta por uma educação emancipadora. Para Caldart (2015, p. 124),

Na concepção de educação destacam-se como atividades humanas específicas ou matrizes formadoras fundamentais: O Trabalho, a Luta Social, a Organização Coletiva, a Cultura e História. Observa-se que ao mesmo tempo em que recuperamos para o debate educacional de hoje questões de uma tradição pedagógica, a dimensão educativa da luta social combinada à organização coletiva, e também olhar o próprio movimento da história que é base da interpretação da realidade por nós assumida, como matriz formativa.

Na luta pela organização de uma escola que atue na transformação social, percebe-se que diferentes matrizes pedagógicas do curso Normal podem ser desenvolvidas e traduzidas nos temas geradores, os quais embasam os aspectos da realidade, como meio ambiente, assumindo o contexto e a intencionalidade de construir uma teoria pedagógica voltada para a educação do movimento e que tenha

como princípio educativo o trabalho para todos, base do projeto formativo da escola. Essa estruturação respeita os ciclos de desenvolvimento e as exigências próprias da idade e das necessidades estruturais de cada educando.

Quando pensamos a realidade, é preciso que, na dimensão formadora, estejam presentes as experiências de trabalho no campo, o processo produtivo e as definições da agroecologia no contexto das matrizes formadoras. É dessa forma que as estruturas curriculares definem a perspectiva educacional e identitária, individual e coletiva – portanto, política, da proposta pedagógica do instituto e, evidentemente, do Curso Normal.

3.2 UM PROJETO PEDAGÓGICO COM AS MATRIZES DE PRÁXIS SOCIAL

O Projeto Pedagógico (PROPED) do Curso Normal do IEJC, amparado legalmente no Parecer N. 45/2001 e no Plano de Estudo do Parecer N. 723/2001, ambos do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEE-RS), apresenta afinidade com o PP da instituição e o Regimento do Curso Normal. É importante ressaltar que o PROPED é entendido – assim como o princípio pedagógico que rege o IEJC – como inacabado, não estático, ou seja, sujeito a mudanças de acordo com a situação idiossincrática de estudantes e do próprio contexto do MST e da luta pela reforma agrária (ITERRA, 2004).

Dessa forma, percebe-se que a concepção de projeto é mantida, na medida em que expressa uma intenção educativa corporificada em normativa, a qual apresenta íntima relação com a realidade histórica. Isso significa que, ocorrendo substanciais modificações socioeconômicas, o PROPED também deverá se alterar, pois “O PROPED deve ser tomado como uma referência para pensar e repensar, fazer e refazer o curso a cada turma e a cada etapa, acompanhando o movimento de suas raízes, dos seus sujeitos concretos, da realidade.” (ITERRA, 2004, p. 31).

Baseado, portanto, nas necessidades históricas dos sujeitos em luta pela reforma agrária, o Curso Normal, com carga horária de 3400 horas, objetiva formar professores para atuar junto aos trabalhadores do campo, nas séries iniciais ou na educação de jovens e adultos, definição que é estabelecida conforme demandas das próprias comunidades ligadas ao setor de educação do MST. Uma vez realizada a definição do objetivo da turma, são organizadas as etapas e o Plano de Estudos, por

meio do Projeto Metodológico da Etapa (PROMET), o qual abordar-se-á em subcapítulo específico (ITERRA, 2004).

De modo geral, observa-se que o PP é desenvolvido mediante processos fundamentais para a formação de um profissional em que o estudo, as aulas, as práticas pedagógicas acompanhadas, as oficinas, o trabalho de conclusão do curso e a vivência no método do instituto, além do vínculo com o Movimento Social, tornam-se eixos formadores. As diversas metodologias utilizadas no Ambiente Educativo organizam as condições adequadas de estudo e aprendizagem. Conforme Caldart (2015), percebe-se que a escola é pensada para que nela tudo seja educativo e, por isso, é uma categoria articuladora do trabalho pedagógico, pois exige uma construção coletiva e a apropriação dos métodos pedagógicos no trabalho com cada uma das matrizes formadoras. Corroborando o exposto, a fonte documental utilizada para as discussões aqui apresentadas revela que, em termos de objetivos pedagógicos o curso visa

Construir coletivamente um método de formação de educadores que sirva como referência prática de um projeto humanista de desenvolvimento e de educação, e que ajude a formar cidadãos críticos e criativos. Valorizar e qualificar o trabalho da educação no meio rural, em sintonia com movimentos, sujeitos e práticas sociais e desta forma construindo uma nova sociedade. (ITERRA, 2004, p. 38).

Depreende-se que o Curso Normal constitui a execução de um projeto específico para a formação de educadores do campo que deverão, preferencialmente, atuar nas áreas alvo de reforma agrária. Planejou-se a construção de um curso para educação de trabalhadores do ponto de vista dos camponeses, considerando-se suas lutas nas diversas organizações ligadas aos direitos do uso social da terra, na contramão da lógica do latifúndio e do agronegócio.

Em síntese, o curso foi projetado para desenvolver uma educação pedagógica e política em todas as suas dimensões. Ressalte-se que, embora vinculado ao MST, os professores formados no IEJC também atendem às demandas de formação dos educadores do campo de outros movimentos sociais rurais.

Uma das estratégias para lograr êxito na consecução do objetivo do curso é a organização do trabalho a partir das metas de aprendizagens que vinculam a formação profissional com a humana, indissociáveis, ao menos em tese. Além disso, há um foco no trabalho ontoprodutivo, ou seja, no trabalho como elemento, primeiro,

de produção do ser humano, em cada modalidade do Curso, nas Unidades de Produção ou nas etapas de formação das turmas (ITERRA, 2004).

Elucidando de maneira mais detalhada, as metas de aprendizagens são as estruturas pedagógicas, definidas em cada eixo de aprendizagem, os quais formam os princípios educacionais articuladores, definidos a partir das intencionalidades do curso. Elas, as metas, compõem a identidade militante do Educador e dizem respeito às diversas dimensões da formação, estabelecendo o princípio metodológico cooperativo em uma capacitação mais ampla (ITERRA, 2004). Entende-se que o curso não encerra em si sua formação, mas, sim, forma para a vida e para a intervenção transformadora da sociedade.

O princípio educativo do trabalho – colaborativo –, presente também no PP do IEJC, é delineado nos eixos de aprendizagem, os quais propiciam a construção direta do conhecimento adquirido pelos educandos e a evolução das etapas por meio dos processos de avaliação. Alicerçadas nos eixos de aprendizagem, as metas têm como base o PROPED do curso e são organizadas em: Metas da Turma, Metas de Aprendizagem ligadas ao Curso, Metas de gestão política, convivência e militância e, por fim, Metas de gestão econômica e desempenho no trabalho (ITERRA, 2004).

Compreende-se, portanto, que a definição da linha pedagógica do Instituto pela utilização do trabalho – colaborativo, cooperativo e ontoprodutivo – como princípio educativo fundamental foi determinante para a organização de diversos locais de trabalho com os núcleos de base, os quais estruturam a dinâmica educacional do Instituto e, por isso, geram as condições de sustentação da produção agrícola, já que a comunidade do IEJC não pode prescindir da economia de mercado capitalista no qual está inserida. Com as atividades desenvolvidas é possível manter os suportes financeiros que permitem aos educandos e educadores atuarem como sujeitos do processo educacional na escola e nas comunidades. Salienta-se que esse modelo educacional autossustentável constitui o cerne do projeto político pedagógico do MST, ou seja, propiciar, junto à educação, a criação de estruturas capazes de manter e de realizar a autogestão de suas atividades. Uma autogestão, é oportuno esclarecer, que não está somente nas cooperativas, mas em todos os empreendimentos solidários. No processo de autogestão estão as bases de funcionamento da coletividade do Instituto, pois os objetos comuns precisam estar

condicionados a regras de limites de cada gestão ou núcleo de base, limites que, por sua vez, estão estabelecidos na legislação escolar.

Os eixos de aprendizados ou eixos estruturantes dos currículos principais, que perpassam o PROPED e se articulam com o trabalho cooperativo, são os seguintes, segundo o ITERRA (2004): 1) Apropriação crítica do pensamento do MST; 2) Apropriação da Teoria pedagógica do MST e da Educação do Campo, com estudos da formação humana; 3) Apropriação e construção de métodos de pesquisa e análise com intervenção na realidade; 4) Participar na organicidade do MST, com capacitação para definir tarefas ou coordenações de coletivos; ter consciência política, ideológica e militância; 5) Capacitação política, metodológica e didática na preparação para o trabalho docente e acompanhamento pedagógico às escolas e qualificação nos estudos das habilidades de leitura e escrita, dominando áreas na docência e ampliação cultural em geral; 6) Ter domínio da teoria da pedagogia do campo com habilidades de apoio à infância em suas diversas fases; 7) Domínio da teoria pedagógica para atuação com jovens e adultos do campo em seu trabalho de base, atuando em conceitos de alfabetização e pós-alfabetização, abrindo as perspectivas da Educação do Campo.

Esses eixos de aprendizados estão integrados às metas de aprendizagens nas diversas etapas ou tempos educativos. Os tempos educativos seguem o modelo da Pedagogia da Alternância, com destaque para O tempo Escola e o Tempo Comunidade, abordados de forma mais detida no subcapítulo intitulado “Estrutura”, deste estudo. As duas temporalidades supracitadas estruturam a organização das atividades camponesas e reforçam os princípios, definindo a forma como compreendem o tempo enquanto trabalhadores do campo. A participação nas atividades dos tempos educativos é tanto de educadores quanto de educandos, entendendo-se que as tarefas e metas precisam ser executadas nas perspectivas individual e coletiva da formação (ITERRA, 2004).

Articulando os eixos, as metas, as etapas e os tempos educativos, têm-se as categorias que envolvem a Gestão, o Trabalho, o Estudo e a Convivência. A gestão é democrática e executada por meio da democracia ascendente e descendente. O trabalho é um princípio educativo e está organizado de maneira que todos tenham postos de trabalho socialmente útil e produtivo. A categoria trabalho articula e dá organicidade e sustentabilidade ao instituto. (CHRISTOFOLLI, 2002). O estudo, por sua vez, constitui o ambiente educativo que, em muitos momentos, substitui os

currículos para o MST e está organizado em tempos educativos, como citado anteriormente. A convivência, finalmente, é a dimensão do processo educativo que interfere nas relações interpessoais e estrutura o cotidiano em uma educação que está integrada ou desenvolvida no tempo escola em aproximadamente 24 horas por dia, isto é, transcende o tempo/trabalho (ITERRA, 2004). Salientamos que o MST, ao não pactuar com o currículo tradicional, defende a organização dos estudos por meio de uma metodologia adequada às concepções de uma nova maneira de educar, originando, assim, a perspectiva dos ambientes educativos.

Na perspectiva dessa dissertação, destaca-se a categoria Trabalho e as Tecnologias dele decorrentes como imprescindível para o entendimento dos processos de produção, material e subjetiva, e de serviços que permitem a sustentabilidade e o funcionamento do IEJC, com um projeto político pedagógico específico e diferenciado, em que educandos e educadores mantêm essa organização interna nos denominados Núcleos de Base. Estes formatam, organicamente, os processos educativos articulados aos objetivos da preparação tecnológica para o trabalho. Os Núcleos de Base, além disso, são as instâncias de avaliação, opinião, proposição e decisão, demonstrando que a participação das pessoas que fazem parte dos espaços educativos é importante, especialmente do ponto de vista da vinculação identitária com o MST.

Salienta-se, igualmente, que há distinção entre Unidades de Produção e Postos de Trabalho, segundo o ITERRA (2004). Observa-se que as Unidades de Produção são ambientes que se tornam, gradativamente, educativos, com a finalidade de transformar as matérias-primas em mercadorias ou executar determinado serviço educacional ou de produtos agrícolas. Os Postos de Trabalho, por outro lado, são locais em que os educandos desenvolvem atividades específicas para a manutenção da escola ou da comunidade e que tem relação com a formação pedagógica adequada ao curso e à coletividade de origem do educando. Por conseguinte, pode-se afirmar que os Postos de Trabalho estruturam as unidades de produção, as quais concentram uma específica atividade produtiva da escola, a exemplo da agroindústria, que apoia a venda de produtos. Sublinha-se que a utilização dos Postos de Trabalho mantém estreita relação com o curso, a etapa e o tempo educativo do educando:

O IEJC funciona com quatro setores de Trabalho: Produção, Formação, Educação e Serviços. O setor de Produção é composto pelas seguintes

unidades de Produção: Agrícola, Planejamento, Panifício e Mercado Local. O setor de Formação: Formação Política, Cultura e Artes, Comunicação, Registro e Memória. O setor de Educação funciona com: Ensino, Biblioteca, Secretaria e Ciranda Infantil. O setor Serviços é composto de: Recepção, Saúde, Restaurante, Moradia e Serviços Externos. Considera-se que nestas unidades estão os postos de trabalho, os quais dependem das atividades que poderão ter um ou mais postos de trabalho. (CALDART, 2018, p.226).

O Curso Normal assume importante função na estrutura do IEJC apresentada por Caldart, pois forma professores em uma dinâmica pedagógica que integra ensino e aprendizagem com trabalho. O trabalho – cooperativo –, enquanto princípio pedagógico, perpassa e transcende todas as atividades na educação dos trabalhadores, da individualidade à coletividade. Os seres humanos são entendidos em sua dinâmica com a realidade que o cerca, no todo social, que o influencia e é influenciado pelos indivíduos, no contexto dos movimentos sociais, afinal, conforme Pinto (2005, p. 414),

O trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador [...] O homem tem de trabalhar porque essa é a via que biologicamente o processo de hominização tomou, quando o modo de produção da existência para esse ser revestiu-se do caráter de produção social.

Pinto (2005), ao refletir sobre as relações sociais entre tecnologia e trabalho, destaca a importância da ciência e dos processos de aprendizagem, no desenvolvimento de noções críticas ou de atitudes ingênuas acerca da realidade. Esta última atua fora do plano histórico, torna absolutas as criações humanas, favorecendo o domínio de uns sobre os demais. É preciso, pois, favorecerem-se os ambientes e estratégias sociais para a compreensão crítica da realidade a fim de transformá-la, objetivo central da estruturação e das ações pedagógicas do curso de formação de professores/as do IEJC.

3.3 O PROJETO METODOLÓGICO DAS ETAPAS (PROMET): MOMENTOS EDUCATIVOS EM UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM ADEQUADO A REALIDADE

O cotidiano do Curso Normal, conforme se pode perceber através da análise do PP, envolve o planejamento das atividades educacionais, as quais são organizadas antes do início das aulas do Tempo Escola e preparam o Tempo

Comunidade. Sequencialmente, a organização para a realização do Curso Normal envolve a definição das etapas, integradas aos Tempos Educativos.

Nota-se que as etapas são metodologias educativas presentes no projeto pedagógico do curso e, também, constituem o plano de estudos, com os ajustes pedagógicos necessários a cada turma, tendo em vista a busca de uma dinâmica de formação dos educadores em suas necessidades individuais e, seguramente, coletivas, já que vinculados ao MST. Combinando a formação geral e a específica, é importante mencionar que o Curso Normal se organiza em seis etapas, no período de três anos, com 60 dias destinados ao Tempo Escola e 90 a 120 dias ao Tempo Comunidade (ITERRA, 2004).

As etapas, quando definidas, são organizadas com as turmas em atividades preparatórias. Por isso, o planejamento coletivo é um documento de trabalho importante na orientação geral e no desenvolvimento de cada curso, direcionando a elaboração do projeto metodológico. De fato, a definição das etapas traduz uma reflexão singular sobre os conteúdos de ensino e as metas de aprendizagem em conexão com os demais tempos educativos. Dessa forma, o diálogo de cada educador e educando é condição *sine qua non* para a efetiva aprendizagem, nos moldes da proposta pedagógica do IEJC.

É nas etapas que são registradas todas as atividades a serem realizadas nos tempos Escola e Comunidade. Para a execução de cada etapa, elabora-se o Projeto Metodológico da Etapa (PROMET), o qual constitui uma ferramenta utilizada em instâncias do Movimento e, por isso, discutida nos coletivos como planejamento do projeto de curso (ITERRA, 2004). Nesse sentido, é razoável considerar que os diferentes coletivos influenciam, decisivamente, no planejamento das etapas do Curso Normal, o que confirma a intensão da gestão democrática do mesmo. Corroborando a assertiva anterior, percebe-se que as metas de aprendizagem, a serem alcançadas nas etapas, influem na militância, na gestão política e econômica e no trabalho, isto é, possuem significativa ressonância nos próprios coletivos do Movimento.

O PROMET é organizado individualmente, mas avaliado coletivamente. A avaliação, em todas as etapas, é necessária por diversos elementos importantes e constitutivos da caminhada dos educandos, pois após cada Tempo Comunidade existe a previsão de um seminário das atividades planejadas na etapa anterior com relatoria das tarefas solicitadas. De acordo com Caldart (2018, p. 384),

No documento que materializa o PROMET constam justamente as intencionalidades do processo, considerando um recorte de tempo, o Projeto Pedagógico do curso e uma leitura da situação atual da turma que já é conhecida, da realidade mais ampla do curso, onde seus sujeitos coletivos se inserem, visando identificar necessidades do movimento social a serem trabalhadas no curso e na escola.

Dessa forma, a elaboração do PROMET é atribuição dos educadores e dos coletivos de acompanhamento pedagógico do curso, mas sua estratégia educacional evidencia o envolvimento progressivo dos educandos, em um autêntico processo organizativo marcado pela participação responsável e responsiva de todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

De modo mais detalhado, nota-se que o PROMET deve apresentar um cronograma dos componentes curriculares de cada etapa e da agenda das aulas a ser marcada antes da turma chegar ao instituto. No momento em que a turma inicia as aulas, ocorre o desenvolvimento da organização detalhada da etapa, definindo-se os componentes curriculares, a programação das oficinas, das leituras, das atividades de educação física e dos estudos de formação política nos Núcleos de Base. Busca-se, com isso, a articulação entre as atividades que irão acontecer na etapa com o todo do curso. Destaca-se, ainda, que as atividades do curso necessitam apresentar sintonia entre as atividades formais de sala de aula e a vivência no Tempo Comunidade, no completo sentido da práxis pedagógica. A observação e avaliação constantes poderão indicar uma nova demanda de estudos, tornando-se, muitas vezes, necessária uma reflexão coletiva, para que, na estratégia pedagógica, cada educando possa compreender-se na totalidade da etapa do curso. Dessa maneira,

O documento é discutido com toda a turma e envolve decisões para o Tempo Comunidade. Pode ser retificado, transformado, mas assim que for aprovado pelo conjunto dos envolvidos, deve ser implementado, (prometeu, cumpra-se). Ajustes podem ser feitos no andar da etapa, sempre que o processo exigir, e precisam ser avalizados pela coletividade de educandos e educadores. (CALDART, 2018, p.386).

Com a insígnia da flexibilidade, o PROMET relaciona-se às atividades educativas desenvolvidas nas salas de aulas, nas oficinas, nos seminários e nos núcleos de trabalho. Por isso, a relevância dos eixos de aprendizagens, relacionados aos princípios norteadores da educação do campo, pois definem por

onde e para aonde o educando está se movendo. Isso equivale a afirmar que, ao lado das finalidades pedagógicas, o PROMET permite a travessia ou o andamento em cada tempo educativo. Ele expressa a síntese das discussões dos diferentes coletivos que influenciam no planejamento da etapa, em que são registradas informações em torno do método pedagógico, das metas gerais e da gestão política, convivência e militância, juntamente ao desempenho no trabalho.

Pode-se notar que o processo formativo dos educandos no IEJC requer que os educadores reflitam sobre a construção do ambiente educativo e do processo de ensino e aprendizagem em andamento na escola, principalmente quando se trata da formação de educadores em turmas diferenciadas e organizadas em Núcleos de Base, em Unidades de Trabalho distribuídas em cada local das Unidades de Produção. De fato, o diagnóstico e o prognóstico do processo são atividades prioritárias para os educadores responsáveis pela coordenação e acompanhamento pedagógico. Por isso, as questões oriundas da realidade socioeconômica, e que também se manifestam na convivência social, necessitam ser analisadas na coletividade das relações interpessoais, permitindo aos educadores interagir no processo com procedimentos pedagógicos alinhados aos tempos educativos e ao princípio mor de trabalho cooperativo.

A construção do ambiente educativo, que se realiza semanalmente, denota a abordagem do processo de ensino e aprendizagem em seu caráter dinâmico e, seguramente, interacionista, considerando a relação entre seres humanos e realidade. Assim, a turma, ao ser inserida no Instituto, recebe horários determinados com a programação da etapa, com as respectivas salas de aulas, além da sala de reunião e do Núcleo de Base. A partir dessa primeira organização, a montagem da programação semanal exige ajustes de tarefas com a coordenação da turma, caracterizando a flexibilidade do PROMET.

Por fim, os registros das discussões e informações na implementação da programação e na efetiva execução das tarefas são atribuições dos Postos de Trabalho das Unidades de Ensino. Tais registros permitem aos educadores e educandos uma análise crítica do processo, visando modificações que possam resultar em ganhos de aprendizagem. Além da avaliação interna, dos próprios educadores e educandos, todo o processo, sintetizado no PROMET, é avaliado externamente, em Seminários de Avaliação do Processo realizados semanalmente,

com objetivo corrigir rumos e projetar estratégias pedagógicas significativas aos educandos e às comunidades ligadas ao MST (ITERRA, 2004).

3.4 A ESTRUTURA DE UM CURSO PARA OS DESAFIOS DA REALIDADE

Conforme registrado anteriormente, o curso Normal, do IEJC, objetiva formar professores para a atuação nos níveis da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, de acordo com as necessidades do MST e das comunidades camponesas. Essa qualificação pode ser realizada de maneira inicial ou como complementação de estudos para professores que já possuem a primeira formação. A escolha por uma dessas possibilidades tem como ponto de partida as orientações do MST, afinal, os futuros formados atuarão, prioritariamente, em comunidades ligadas a este movimento social (ITERRA, 2001).

Assim, o curso Normal está organizado para atender as demandas da educação do campo nos assentamentos e nos acampamentos da Reforma Agrária, embora os militantes, os quais são, também, educadores do campo, tenham a possibilidade de atuação em diversas áreas de educação e da formação dos Movimentos Sociais. Um exemplo está na viabilidade de participação em grupos de estudos e pesquisas voltados para a Articulação Nacional por Educação do Campo, do Fórum Permanente por uma Educação do Campo, que atua na organização dos Seminários e nas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo.

De forma geral, conforme explicitado anteriormente, os cursos do Instituto funcionam através de projetos pedagógicos que organizam de forma específica os tempos educativos, os quais são divididos em dois momentos: O Tempo Escola e O Tempo Comunidade, desenvolvidos com base na alternância. Esses tempos são distribuídos em etapas, sendo que, no curso Normal, tem-se um total de seis delas. Destaque-se que, na etapa preparatória, ocorre a organização e a estruturação dos conteúdos, por meio da escolha dos componentes curriculares, definindo-se, igualmente, os métodos específicos de aprendizagem pretendidos pelo educando e as estratégias pedagógicas condizentes, orientadas pelo coletivo de educadores (ITERRA, 2001).

Considerando que as escolas do campo são diferentes das escolas tradicionais, os elementos de formação de seus docentes originam-se nas experiências da educação popular brasileira e nos documentos históricos que

descrevem a educação socialista, relatados e aproveitados por educadores que priorizam o postulado de que a escola dos trabalhadores deve buscar a transformação da realidade (DALMAGRO, 2010).

Retomando os tempos educativos, divididos em etapas ao longo do ano, salienta-se que cada etapa de aprendizagem ocorre de forma alternada entre a escola e a comunidade, buscando o equilíbrio e a interação entre as atividades de estudo e de trabalho, que são indissociáveis. Geralmente, as etapas são articuladas de acordo com os ciclos da agricultura da comunidade, considerando as necessidades de labor dos educandos, a exemplo da preparação para a semeadura, o plantio e a colheita. Isso expressa a categoria trabalho como um importante princípio educativo dos cursos na educação do Movimento Sem Terra, como o Curso de Magistério. Conforme Caldart (2010, p.125),

[...] as atividades complementares aos estudos desenvolvidos no Tempo Escola são combinadas com ações de utilidade social comunitária, sendo estas atividades uma opção metodológica de formação.

De fato, a articulação do ensino em tempos e etapas, tomados a partir da realidade comunitária, método em sintonia com a Pedagogia da Alternância, objetiva “[...] uma educação que articule escola, família e trabalho na perspectiva de manter o jovem no campo.” (PIATTI, 2014, p. 50). No caso desta pesquisa, observa-se que os educadores do campo também procuram superar a modalidade de ensino a distância, optando por um ensino que se sedimenta em decisões pedagógicas focadas no educando, na família, na comunidade e no trabalho local, desde o início das atividades do curso. Efetivamente, a proposta do curso de magistério do IEJC não se dissocia das tecnologias desenvolvidas no âmbito da agricultura familiar, aliadas a uma proposta que interprete a realidade e supere as exclusões dos camponeses típicas do modelo produtivo do agronegócio monocultor.

A proposta pedagógica, portanto, é uma resposta da educação do campo aos trabalhadores agrícolas que não tiveram oportunidade de uma educação continuada e de qualidade em seu local de produção da vida. Essa proposta se traduz em métodos educacionais que modificam os conteúdos curriculares de maneira a adequá-los à realidade, com a intenção de transformar esta realidade em uma alternativa adequada aos trabalhadores camponeses, em consonância com um imperativo de sustentabilidade.

3.5 O CURRÍCULO CONSTRUÍDO NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES EM MOVIMENTO

O currículo, na abordagem da Educação do Campo, deve se desenvolver a partir das ações concretas de cada sujeito envolvido no binômio ensino-aprendizagem, evidenciando as contradições do processo histórico e tendo em vista a transformação social (ITERRA, 2004). Esta compreensão acerca de currículo promovida pelos integrantes do Instituto encerra a evidência de que o conhecimento por si só não promove a libertação, o que a promove é, pois, a prática social operada a partir da consciência produzida pelo ato de conhecer.

Esta ideia adequa-se ao conceito básico de currículo proposto por Saviani (2008, p. 16): “o currículo é o conjunto de atividade nucleares desenvolvidas pela escola”. Ora, se por núcleo entende-se um elemento central em torno do qual se reúnem outros correlacionados, na perspectiva histórico-crítica defendida pelo autor, o currículo permite a compreensão e a explicação da realidade social concreta, gerando condições para a transformação desta.

Logo, os conteúdos que integram as estruturas curriculares não são neutros, pois, não são oriundos de seleções aleatórias ou ingênuas. São o resultado das escolhas feitas, por um grupo, a respeito dos saberes e fazeres úteis ao posicionamento assumido pelas novas gerações diante do mundo. Mas, são, antes, ações políticas que encerram posições de classes, como é o caso da estrutura curricular do Curso Normal do IEJC, o qual apresenta os conhecimentos técnicos úteis às concepções objetiva e subjetiva que os trabalhadores do campo constroem sobre o seu mundo.

Por isso, entende-se que a organização curricular deste curso ultrapassa a disposição estrutural de disciplinas, dimensionando o fazer cotidiano da instituição, da gestão às aulas, estreitamente relacionado à vida rural e aos desafios de sujeitos em luta pela terra. Dessa forma, o currículo do Curso Normal aproxima-se bastante de uma concepção freireana de compreensão da educação como um lugar de possibilidade de transformação social, com a qual o pensamento de Saviani, citado acima, corrobora.

Nesse sentido, desde os primeiros projetos de organização de currículos para as escolas do campo, a resistência e a oposição ao currículo tradicional importado da cultura europeia (MELO; RIBEIRO, 2019), que exclui alguns temas de relevância

para os camponeses, a exemplo do direito à terra e ao trabalho, foi uma tônica. E presente não apenas entre os educadores, mas também oriunda da própria comunidade escolar rural. Entendeu-se que fetiches criados pela sociedade capitalista, como a dualidade entre trabalho intelectual e manual, entre prática e teoria, entre cidadão e camponês, contribuíam para a perpetuação de uma ordem econômica e social necessariamente excludente, especialmente pela visão de desprestígio e desvalorização do trabalho braçal do camponês (SANTOS et al., 2020). Por isso, a necessidade de um currículo que viabilizasse a emancipação do trabalhador rural, por meio da educação vinculada e integrada ao trabalho, afinal,

[...] constatado o estrito vínculo ontológico histórico próprio da relação entre trabalho e educação, impõe-se reconhecer e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação. (SAVIANI, 2007, p. 152).

No caso do IEJC e de seu curso Normal, na intenção de superar a dualidade evidenciada por Saviani, a organização curricular baseou-se no trabalho enquanto princípio educativo, ou seja, no seu sentido ontoformativo e emancipatório. Entre as características básicas do curso, conforme evidenciam os documentos reproduzidos pelos cadernos do ITERRA, está a gestão participativa, isto é, os educandos são convocados a assumir responsabilidades, na condição de sujeitos do processo educativo. No currículo, estão expressas as funções que cada um desempenha na gestão e na construção dos conhecimentos (formação) durante o aprendizado e, igualmente, na forma como são organizados na escola. É importante destacar que a organização curricular ocorre horizontalmente, ou seja, impera um princípio dialógico que considera as demandas de todos os atores do processo, em iguais condições, prevalecendo as atividades relativas a práxis campesina, aspecto que explica a opção pelos diferentes tempos educativos.

A construção do conhecimento, na proposta pedagógica do MST, enfatiza as mudanças de práticas e comportamentos que agredem a terra e os trabalhadores que nela desenvolvem suas atividades e a habitam. Assim, o processo pedagógico precisa refletir sobre a luta de seus sujeitos em prol de uma pedagogia da conscientização ou pedagogia do movimento, de forma geral, e construir um paradigma agroecológico, pois:

Cada educando e educanda que provavelmente se tornará educador ou educadora precisa levar consigo o símbolo da transformação e contribuir

com a comunidade onde estiver inserido em um processo de mudança (ITERRA, 2004, p. 18).

A principal mudança, evidentemente, se relaciona com a alteração da estrutura fundiária do país, para a superação do latifúndio. Assim, os diferentes grupos formados no Instituto, além de desenvolverem suas atividades de formação, transformam seus conhecimentos em uma ferramenta educacional para um processo contínuo de educar novos militantes na luta pela Reforma Agrária. A militância concerne tanto ao conhecimento teórico quanto à efetividade de práticas diárias, influenciando e sendo influenciada, portanto, pelo currículo e pelo ambiente educativo. Pode-se afirmar que a militância é uma proposta pedagógica de luta que está nas diferentes instâncias das atividades do movimento social e, no caso do curso Normal do IEJC, a figura do militante - assim como daquele que milita pelo MST - atua, prioritariamente, na contestação dos mecanismos de exploração do trabalhador pelo capitalista (GAIGER, 1994).

Portanto, a formação dos educadores do campo vincula a teoria e a prática com a atuação dos educandos-militantes, no meio rural. Por isso, na análise da construção dos currículos, em especial os dos cursos de formação de professores do campo, percebem-se os princípios que estarão relacionados às experiências de vida dos educandos e suas identidades de origem. Nesse sentido, é importante refletir acerca do planejamento de um currículo que aponte para a pluralidade, distanciando-se das imposições promovidas pelos currículos formais, eurocentrados e colonialistas. Para tanto, os currículos para a formação dos trabalhadores do campo devem se voltar para a decolonialidade, pois, segundo Melo e Ribeiro (2019, p. 1786-1787),

Pensando nos currículos escolares, o problema não está no ensino do conhecimento acumulado, mas sim quando apenas isso importa, quando outros conhecimentos e formas acabam sendo deslegitimados, porque não têm seu lugar afirmado na escola, universidades e centros de formação de professores. A escola está contribuindo com a legitimação de um conhecimento que exclui, oprime, explora, nega outros conhecimentos.

Melo e Ribeiro, ao analisarem a historicidade das teorias críticas do currículo e da educação em geral, defendem a necessidade de estes darem voz e vez àqueles que resistiram a opressão e a submissão promovidos pelo modelo de educação eurocêntrico. É a defesa, portanto, do “pensamento decolonial [que]

emerge das vozes e resistências que advém dos próprios grupos oprimidos e subalternizados, da ferida colonial, de quem sente na pele o peso da modernidade/colonialidade.” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1796), conforme é o caso dos trabalhadores rurais historicamente alijados pela dominação colonialista do acesso à terra no Brasil.

Muito por conta desta percepção, no currículo do Curso Normal observa-se o compromisso com a transformação da realidade, inerente ao militante, presente nos chamados eixos estruturantes do currículo, quais sejam, os processos de gestão, de trabalho, as práticas pedagógicas e a pesquisa (ITERRA, 2001). Pode-se afirmar, assim, que o currículo objeto deste estudo aproxima-se da epistemologia decolonial.

A gestão da Escola, como afirmou-se anteriormente, é baseada na premissa de que todos são responsáveis e, logo, atuantes. Com ênfase nos processos intersubjetivos dialógicos, as atividades de gestão escolar constroem-se paulatinamente, em deliberações coletivas. Pode-se afirmar que os processos de gestão, como descritos no ITERRA (2001), são elaborados e executados considerando as necessidades específicas da comunidade, de forma contínua, ou seja, não se estabelece um regulamento estático. Ademais,

O currículo possui uma gestão participativa do curso. Colocando educandos e educadores na condição de sujeitos do processo formativo coletivamente. Não são eles sozinhos que definem o formato do currículo, mas na gestão de espaços, na formação e avaliação do processo refletem sobre a prática e constroem conhecimentos e contribuem nas transformações do projeto pedagógico do curso e sua orientação curricular. (ITERRA, 2004, p. 15).

Nota-se, assim, que a própria premissa da gestão constitui uma estratégia significativa para o aprendizado do educando, quer no desenvolvimento de capacidades ligadas ao falar em público, como a oratória argumentativa, imprescindível para as discussões políticas, quer no que tange ao fazer cidadão comprometido com as transformações sociais.

O eixo trabalho, por sua vez, equivale a práxis, conforme discutido anteriormente; é a expressão do fazer técnico humano ao transformar a natureza em itens necessários à sua sobrevivência. Ao transformar a natureza, os seres humanos constituem-se conscientemente e, por isso, educam-se e transformam a vida em sociedade. As pessoas, coletivamente, garantem condições objetivas de desenvolvimento num determinado tempo e espaço social. Além disso, é através do

trabalho racionalmente planejado que nos distinguimos de outros animais. Assim, o labor humano constitui-se em um princípio educativo fundamental, pois nada educa mais que o fazer consciente, em qualquer idade ou sociedade (ITERRA, 2004).

As práticas pedagógicas, segundo constam no ITERRA (2004), são orientações gerais sobre as escolhas de conteúdo e estratégias didáticas que dependem das características dos educandos e educadores e do aprendizado pretendido. Depende, também, de uma reflexão específica anterior ao início do curso, a qual define o planejamento e a elaboração das etapas relacionadas a um processo de ensino e aprendizagem mais amplo com os educandos, traduzindo-se nos tempos educativos definidos em cada período (tempo escola e tempo comunidade). Incluem-se nas práticas pedagógicas a avaliação periódica em todas as instâncias, desde o coletivo das turmas, dos educadores, as coordenações até os órgãos colegiado do Movimento. Avalia-se o crescimento cognitivo do sujeito, a construção e o domínio do conhecimento juntamente com a sua aplicabilidade nas práticas do currículo.

No eixo curricular identificado por pesquisa, conforme o ITERRA (2001), destaca-se a necessidade de a investigação científica ter compromisso com a transformação social, afinal:

[...] pesquisar é fundamental para compreender as novas realidades criadas na luta e na resistência. Por meio da pesquisa, o Movimento procura entender melhor as transformações que causa com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Educação, pesquisa e tecnologia estão estritamente ligadas [...]. (ITERRA, 2001, p. 8).

Para a melhor compreensão da importância dos eixos estruturantes para a estruturação curricular do Curso Normal do IEJC, descritos anteriormente, é oportuno retomar a organização dos tempos educativos e a sua realização em etapas. O tempo escola

[...] é tempo de presença direta do educando no IEJC para desenvolvimento do conjunto de atividades do Curso e da participação no processo pedagógico geral do Instituto. Este tempo é organizado através dos tempos educativos menores conforme estratégia pedagógica definida em cada momento. É um tempo que varia de um a três meses. (ITERRA, 2001, p. 21).

Por sua vez, o tempo comunidade

[...] é o tempo de retorno ou da presença direta dos educandos no dia a dia dos acampamentos e assentamentos realizando tarefas delegadas pelo IEJC ou pelas instâncias MST responsáveis pelo seu acompanhamento

neste Tempo. Combina atividades de estudo com a participação direta nas ações do Movimento, continuando ou iniciando a realização de tarefas para ou pelas quais os educandos estão no seu Curso, e atendendo as demandas específicas do seu trabalho local. (ITERRA, 2001, p. 21).

Para realizar os tempos (escola e comunidade), são definidas etapas, nas quais se percebe a importância de combinar os focos de formação geral com a formação profissional. Observa-se que a base curricular é desenvolvida principalmente no Tempo Escola, mas as práticas pedagógicas e de pesquisa serão elaboradas nas comunidades de origem dos educandos, isto é, sobretudo no tempo comunidade.

A base curricular do Curso Normal desenvolvido no IEJC divide-se em três partes que são distintas e complementares: a formação geral que se subdivide em base nacional comum e parte diversificada, e a formação pedagógica – teoria e prática. A carga horária total do Curso é de 3.400 horas, incluindo o estágio profissional que é de 400 horas. (ITERRA, 2007, p. 49).

Assim, os planos de estudos do Curso Normal são organizados por meio de disciplinas elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todavia, a escolha dos componentes curriculares depende das características dos educandos, observadas nas etapas de aprendizagens, do que se depreende a maleabilidade do currículo do curso diante das necessidades políticas dos sujeitos que o acessam.

Em suma, o antagonismo ao modo de produção capitalista confere ao currículo do Curso Normal um componente que o aproxima das Teorias Críticas e Pós-críticas do Currículo, sobretudo, se comparado ao denominado currículo tradicional. De acordo com Silva (1999), as teorias tradicionais se acomodam ao status quo, aceitando determinados conteúdos como inquestionáveis e obliterando a discussão, a indagação e a inclusão. Por sua vez, as teorias críticas e pós-críticas buscam compreender o motivo de se escolher este ou aquele conteúdo, estão abertas ao diálogo e são inclusivas.

O currículo do curso Normal assume, portanto, uma posição de valorização da democracia, incluindo-se nesse aspecto a própria construção coletiva do documento. De fato, é possível afirmar que ele se coaduna ao denominado Currículo em Movimento, com o traço distintivo localizado na sua elaboração conjunta dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, isto é, constrói-se por meio de uma prática social dialógica, organizado em tempos e etapas dotados de significados socioculturais. A constante do processo de contínua edificação do currículo reside

na reflexão crítica do educando (e dos educadores) sobre sua prática, com vistas ao reconhecimento do ser humano em sua dimensão ontológica.

De forma mais elucidativa, pode-se asseverar que o currículo precisa levar o educando a uma ação concreta em uma realidade transformadora. Para tanto, Educação e Reforma Agrária coadunados construirão uma nova sociedade na qual os camponeses organizados serão agentes de suas histórias de vida e de lutas através da ação-reflexão-ação. Por isso,

[...] o currículo é o modo de organizar a socialização e a produção da cultura, envolvendo todos os tipos de práticas sociais. Compreendendo assim o processo de construção do conhecimento em todos os níveis de luta dos movimentos. (CALDART, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva educacional, o currículo não é neutro. Conforme Gobson (2010, p. 27),

A elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição. As disciplinas tradicionais são justapostas. O currículo é um exemplo de tradição como um conjunto de práticas e ritos regidos em normas expressas, ignorando a história e a construção social do currículo.

Quando os educadores esquecem o meio-social em que vivem, muitas dificuldades são criadas para os educandos, inclusive o apagamento de suas origens e práticas. Compreende-se que cada escola precisa recriar a ideologia em busca de um ensino eficaz. Por isso, a luta para definir um currículo com base na realidade precisa de prioridades sócio-políticas.

No plano macro teórico percebe-se – pela análise documental dos Cadernos do ITERRA –, a prevalência de teses ligadas a importantes pensadores do campo marxista, a exemplo de Gramsci, Makarenko e Pistrak, além do pensamento freireano. Tais pensadores e, também, as temáticas de seminários formativos que reportam ao pensamento pedagógico destes, são, sem dúvida, significativos para a construção do educador popular e do militante social. Para a finalidade deste estudo, é importante mencionar o modelo de escola baseado na vida em grupo, na autogestão, no trabalho e na disciplina, pedras angulares da teoria de Makarenko (1981; 2012). Em relação à Pistrak (2003), o destaque que se faz reside na ênfase concedida pelo autor ao trabalho na educação, isto é, ao trabalho enquanto princípio educativo. Gramsci (2004), por sua vez, ganha relevo no currículo do curso Normal ao defender a escola unitária, desenvolvida de um educando inserido na realidade social, além da politécnica. Finalmente, mas não menos importante, Paulo

Freire (1976; 2011) é a base sustentadora de um aprendizado autenticamente emancipador, alicerçado na relação entre a realidade do educando, a teoria e a prática transformadora.

Ainda sobre o currículo do Curso Normal do IEJC, as metas de aprendizagem, definidas com base nos eixos estruturantes, em cada etapa definem os objetivos de aprendizagem nas diferentes disciplinas que formam a matriz curricular: Língua Portuguesa e Literatura, Informática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Economia Política, Filosofia e Sociologia – disciplinas que compõem a formação geral. Já em relação às disciplinas específicas da formação profissional do Magistério, tem-se: Ética e Relações Humanas, Estratégia de Desenvolvimento do Campo, Educação Básica do Campo, Fundamentos de Educação, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Estágio Profissional. Os conhecimentos trabalhados por estes componentes vão ao encontro dos objetivos centrais do curso no que tange a formação de educadores do campo militantes, autônomos e politicamente conscientes de sua condição de classe trabalhadora.

3.5.1 Os Conteúdos para formar os sujeitos do Campo

A matriz curricular do Curso Normal do IEJC, conforme já referido, revela sintonia entre as demandas dos trabalhadores do campo e a concepção de educação enquanto importante meio para a transformação social. Efetivamente, a dimensão política, nas acepções de deliberação coletiva com vistas ao bem comum e de tomada de posição axiológica, a saber, de emancipação do camponês e de combate à dominação e à exploração do homem, perpassa a organização curricular. O entendimento do trabalho como princípio educativo, da tecnologia como conhecimento e condição de intervenção na realidade é, *per se*, político e está presente, por exemplo, na discriminação de conteúdos e objetivos curriculares. Portanto, comunga-se, aqui, com a noção de Silva (1999), de que o currículo não se restringe às questões estritamente pedagógicas ou psicológicas, tampouco à inércia da lista de conteúdos da grade curricular, mas, sim, constitui e é constituinte das disputas pelo poder na sociedade. Por este ângulo, a estrutura curricular do curso Normal do IEJC corrobora, também, com a percepção de Melo e Ribeiro (2019) acerca do modelo de educação desenvolvido em 27 Municípios Autônomos em

Rebeldia Zapatista, sob a orientação do Exército Zapatista de Libertação Nacional, na região sudoeste do México. Para os autores, a educação promovida pelos Zapatistas

[...] rompe com o modelo centralizador e homogeneizador da educação oficial, não aceita conhecimentos impostos de cima que muitas vezes não têm nada em comum com a realidade local, que atuam mais como instrumentos de deslegitimação cultural e epistêmica desses povos. O conhecimento nessa educação parte da realidade local, ou seja, sua cultura, valores, tradições e saberes. E deve ser útil para a sociedade em que vivem essas pessoas, o tipo de mundo que acreditam e querem construir, para ajudar a resolver seus problemas e necessidades. (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1799).

É, portanto, o compromisso com a transformação da realidade concreta dos sujeitos envolvidos nas lutas sociais que explica a dimensão política da educação popular, tanto a Zapatista, como a dos trabalhadores do campo promovida pelo IEJC. Ela, a dimensão política, é perceptível ao longo de todos os conteúdos e objetivos apresentados nas disciplinas da formação geral e da formação específica do Curso Normal, assumindo uma posição de crítica ao *status quo* e de proposição para a mudança, por meio da práxis. Tal assertiva sustenta-se na análise de vocábulos e expressões empregados, a exemplo de “[...] compreensão da realidade social.”; “[...] entender-se como parte do processo histórico.”; construção de uma concepção sustentável e popular de desenvolvimento do campo [...]” (ITERRA, 2004, p. 69-75). Nota-se a completude que o uso dos verbos de conhecimento (compreender e entender) encerram com o verbo de procedimento (construir), além do imperativo ético implícito ao se assumir como parte do processo histórico, isto é, responsável e responsivo. Uma ética alinhada com a defesa dos segmentos sociais mais explorados, especialmente do campo, como se depreende pelo uso do léxico popular. Igualmente, o vocábulo sustentável, adjetivo para o desenvolvimento do campo, contrapõe-se à voracidade do capitalismo, em harmonia com a defesa dos explorados e, portanto, contra os exploradores. De fato, o currículo do Curso Normal – de modo geral – denota uma posição política alinhada com a crítica aos interesses da burguesia capitalista.

De maneira mais específica, a dimensão política também é verificável ao se considerar o referencial teórico de abordagem marxista, como nos revelam conceitos, teorias e pensadores presentes nos Planos de Ensino das disciplinas.

Conceitos como o de modo de produção, oriundo de Marx e Engels, aparecem em diferentes componentes, como História, Geografia e Economia Política.

A implicação para a formação do educando, evidentemente, será a de possuir o conhecimento necessário para entender o processo histórico constituinte da realidade atual de modo crítico, sobretudo em relação ao modo de produção capitalista e seus efeitos nefastos para a vida campesina, de acordo, portanto, com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, defendida por Saviani (2008). Nessa mesma linha hermenêutica, pode-se visualizar o posicionamento político a partir da ênfase nos princípios teórico-práticos marxistas, seja pelo emprego deles nos conteúdos disciplinares, seja pelo estudo de autores selecionados, especialmente os pensadores Gramsci, Lenin, Vygotsky, Makarenko e Paulo Freire.

Um exemplo disso pode ser verificado na relação de conteúdos trabalhados pelos componentes que integram a chamada Área das Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Economia Política, História e Geografia). Nesses componentes, os saberes e fazeres evoluem de um processo histórico voltado para a compreensão do mundo campesino, contrários, portanto, aos conhecimentos alienígenas e alienantes providos de uma percepção a-histórica da realidade. A própria inclusão no currículo do Curso Normal, em 2001, do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, portanto, dois anos antes da edição da Lei 10.639/2003, que estabeleceu tal obrigatoriedade nas redes de ensino, é um exemplo do compromisso da educação dos trabalhadores do campo com a compreensão e transformação da realidade de suas comunidades, boa parte dela formada por trabalhadores/as negros e negras e do reconhecimento de seu protagonismo destes sujeitos na formação histórica do país, já apontando para o combate ao racismo.

Ou seja, o currículo do Curso Normal apresentou uma posição política de vanguarda na educação brasileira, na medida em que foi pioneiro na inclusão, no componente de história, de conteúdos que atendiam às demandas do movimento negro, principal articulador da luta por uma educação étnico-racial e antirracista para o país, de modo que o componente deverá abordar “Elementos da História da África para a compreensão do papel dos negros e da cultura africana e afro-brasileira na formação do Brasil.” (ITERRA, 2004, p. 69).

De modo similar, a presença de uma disciplina focada na “Educação de Portadores de Necessidades Educativas Especiais” (ITERRA, 2004, p. 74), demonstra o interesse dos articuladores da Educação do Campo em formar

educadores capazes de compreender e atuar junto ao público-alvo da Educação Especial, em uma política de inclusão.

O trabalho como princípio educativo, além de expressar uma posição política perante as finalidades da educação, também atravessa os componentes curriculares. Exemplar nesse sentido é o direcionamento dos conteúdos e dos objetivos para o espaço camponês e suas lutas, sem menosprezar a compreensão do todo que envolve, também, as relações com o meio urbano. Esse direcionamento pode ser visto em um objetivo da disciplina de História, que postula o “[...] domínio específico da história da luta pela terra e dos Movimentos Sociais Camponeses.” (ITERRA, 2004, p. 69); e em conteúdos como

Desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. Socialização das discussões atuais do MST sobre assentamentos: organicidade, modelo de produção, modelo tecnológico, projeto de vida no campo. Diferentes concepções e estratégias de desenvolvimento do campo na história do Brasil. Situação da luta pela Reforma Agrária no Brasil. Elementos de um projeto popular de desenvolvimento do campo. (ITERRA, 2004, p. 75).

Como se observa, a formação do educando, no Curso Normal, é focada na realidade do meio rural, mais exatamente, naquilo que concerne ao uso social da terra e na reflexão crítica acerca dos problemas que advêm da estrutura fundiária desigual do Brasil. Evidentemente, essa forma de abordar os conteúdos também resulta na potencialização do trabalho de militância, além do trabalho de produção agrícola que envolve, produz e ressignifica as tecnologias dele decorrentes. Assim, percebe-se a relevância do trabalho moralmente produtivo no currículo, seja ele ligado à terra enquanto meio de produção, seja pedagógico e político.

A tecnologia como fundamento do processo de intervenção consciente dos seres humanos sobre os elementos naturais, conceituação proposta Pinto (2005), igualmente, permeia o currículo do Curso Normal, como se vê nos conteúdos de

Métodos de medição de terra [...], A química e os processos produtivos do campo [...], Organização e gestão de empreendimentos coletivos [...], Método de diagnóstico da realidade local [...], Noções de saúde preventiva [...], Projetos de saúde nos acampamentos e assentamentos [...], Histórico da utilização de agrotóxicos, pesticidas, adubos químicos na água, no solo e na vida humana, e impactos ambientais provocados [...], Práticas de reciclagem de lixo [...], A militância em um movimento social [...]. (ITERRA, 2004, p. 68-75).

Conhecimentos tecnológicos, como não poderia deixar de ser, estão presente em diversas disciplinas, com focos variados, do trabalho com a terra aos cuidados com a saúde; da educação ambiental à militância. Mas não como parte descolada da formação básica e/ou geral, como ocorre na maioria dos cursos de EPT sustentados na lógica dicotômica entre o pensar e o fazer, entre a racionalidade e a operacionalidade. Antes, sim, tecnologia como parte integrante e interagente do processo de humanização, como elemento fundamental da dialética do devir humano. Isso pode ser percebido, por exemplo, nos conteúdos previstos para serem abordados pelo componente de Educação Ambiental, como “Análise das comunidades através do lixo que produzem.”, ou pelo componente de Matemática, como “Reflexões sobre o aprendizado da Matemática através da construção de problemas” e “Métodos de medição de terra” (ITERRA, 2004, p. 67-75).

Destaca-se, ainda, os conhecimentos a serem abordados pelo componente de Economia Política, a saber: “Noções de história do pensamento econômico”, “Análise do capitalismo brasileiro através do estudo do pensamento de autores tais como: Caio Prado, Florestan Fernandes, Celso Furtado, Jacob Gorender e Plínio de Arruda Sampaio Júnior”, além de “Análise do capitalismo brasileiro no campo.” (ITERRA, 2004, p. 70), entre outros. O objetivo principal da abordagem destes conhecimentos está na necessidade de uma formação política sólida para os educadores do campo, o que contribui, sem dúvidas, para as práticas pedagógicas militantes.

Seguramente, os conhecimentos proporcionados pelo Curso Normal têm impacto no trabalho – tecnologia e trabalho integrados – dos futuros educadores, viabilizando a práxis transformadora. Isso em razão de que as tecnologias estão em harmonia com o propósito de formar educadores do e para o campo, munidos de conhecimentos capazes de efetivar uma adequada compreensão da realidade para, então, agir no sentido de modificá-la.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de estruturar as conclusões obtidas a partir da análise dos Cadernos do ITERRA, efetuada, sobretudo, no capítulo anterior, apresentam-se considerações sobre as ideias pedagógicas presentes no Curso Normal do IEJC, tomando-se como norte três eixos: i. As relações conceituais entre trabalho, tecnologia e a Educação do Campo e as definições do Trabalho como princípio educativo; ii. O perfil dos educadores e iii. A militância e a atuação pedagógica com função política.

O primeiro eixo considera a categoria trabalho e a maneira como ele se materializa no projeto pedagógico do Curso. Constata-se que a definição de trabalho é diferente de uma posição puramente teórica ou mesmo capitalista, porque incorpora na sala de aula a prática dos assentamentos. Enfatiza-se a forma de cada um produzir seus recursos no trabalho socialmente útil e se realizar como ser humano, individual e coletivamente, para pensar criticamente o país. Em outras palavras, a perspectiva educacional, pela categoria trabalho, assume uma feição que potencializa o desvelamento da realidade exploradora do capitalismo e, a um só tempo, viabiliza o conhecimento necessário para a ação transformadora.

É oportuno concluir que o curso não se esgota na escola, na formalidade educacional, e nem é uma preparação para o “mercado de trabalho”; está relacionado ao Mundo do Trabalho Camponês e constrói novas relações de trabalho no Campo e na luta social. Por certo, a pedagogia do movimento cria condições de vencer a opressão, além de incentivar o respeito ao ambiente natural, o entendimento das tecnologias como formas adequadas para melhorar as diferentes situações enfrentadas por cada trabalhador rural. Considerando isso, o que permite esse elã entre proposta pedagógica e populações do campo é o trabalho adotado como princípio educativo no IEJC. De fato, é na perspectiva da formação de um ser humano integral e com uma formação omnilateral, desenvolvendo suas múltiplas capacidades humanas em todas as dimensões da práxis social, que o trabalho assume um matiz ontoproductivo.

O trabalho, portanto, constitui a fundação da ação educativa no Curso Normal e se manifesta nos tempos da escola, por sua vez contidos no Projeto Pedagógico do Instituto e também do Curso, de modo a realçar a unicidade entre trabalho e educação. Ou seja, é na própria ação que ocorre o processo pedagógico, no qual os

educandos (e os educadores) acabam “produzindo-se enquanto produzem as condições objetivas de sua própria existência” (ITERRA, 2004, p.17).

Nessa proposta metodológica, o estudante constrói o trabalho como princípio educativo e, mediante a atividade dialógica e pedagógica, edifica uma autêntica práxis, na acepção marxista do termo. Seguramente, a lógica educacional na pedagogia do movimento, ao tratar o trabalho como princípio educativo e não simplesmente o educar para o trabalho, tendo como fim o emprego – lógica do capital –, se coaduna com uma proposta educativa coletivista, na medida em que o trabalho visa o socialmente útil, na construção de algo real e perene.

A tecnologia, relacionada ao trabalho, salientada na proposta pedagógica da Educação do Campo, conforme verificou-se no PP do Curso Normal do IEJC, é vinculada à realidade. Objetiva não apenas a contemplação do real, mas a sua transformação por intermédio de diferentes fases do conhecimento, respeitando o meio-ambiente e seguindo as premissas da agroecologia.

Considera-se que o MST, ao fortalecer a agroecologia como matriz de produção nas atividades do campo, e que está em desenvolvimento nos assentamentos, alterou a forma de qualificar os trabalhadores camponeses, de modo a confrontar o modelo agroexportador. Os métodos de cultivo naturais estruturam em cada camponês uma consciência responsável e responsiva por alimentos orgânicos, afinal, “é preciso produzir para viver” com atividades de autogestão e nos princípios de uma economia solidária.

A experiência do Curso Normal desloca o eixo programático e oficial da educação tradicional e ruralista em que os currículos são construídos verticalmente, sem vínculo com a prática e com as populações do campo. Com efeito, a organização curricular parte da realidade local, dos seus sujeitos, e conjuga a formação técnica com a formação política. Esse currículo desenvolve uma proposta de enfrentamento da questão agrária, da exploração e da miséria resultantes do modo de produção capitalista. Por outro lado, podem ser apontadas limitações ao fim pretendido com a reforma agrária apregoada pelo MST e pela proposta pedagógica do Curso Normal, a exemplo do teor reformista com que é executada, isto é, não se propõe a destruir o sistema do capital, mas a melhorar a situação das populações do campo no âmago do capitalismo. Se essa estratégia pode, paulatinamente, contribuir para a desarticulação total do sistema do capital, é uma questão para discussões que, certamente, acabarão em aporias.

Em relação ao perfil dos educadores do campo, a militância é forjada por meio das propostas educacionais inseridas no movimento dos sem-terra, a partir de suas práticas de militância e lutas. Tais lutas enfrentam os diferentes desafios das múltiplas situações em que estudantes e trabalhadores camponeses estão envolvidos no seu cotidiano. Compreende-se que são educadores que têm vínculo direto ou se identificam com a cultura camponesa e buscam compromissos de trabalho com os sujeitos do campo, tanto nas escolas, como na formação de diferentes espaços, criados e dinamizados pela organização: grupos de base, mobilizações diversas, cursos formativos.

Os educadores do campo compreendem a reforma agrária como um projeto com potencial de transformar o meio social e o país em que vivem. Utilizando-se dessa perspectiva, o processo educacional do Curso Normal colabora para a construção de um novo conhecimento, considerando como bases, especialmente, as vivências dos educandos. Assim, a inserção da luta pela terra e na terra conquistada no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem, bem como nos componentes curriculares, torna-se elemento fundamental para a compreensão da militância e sua reprodução. Os educandos formados no Curso Normal mantêm (ou desenvolvem) a vinculação essencial com as lutas dos povos ou das comunidades que representam.

A militância, então, está presente na atuação pedagógica dos educadores do campo, ou seja, a proposta pedagógica está em constante devir, de acordo com a realidade da luta pela reforma agrária. A forma de educar para a transformação social significa que a formação no trabalho deva superar a do mercado capitalista, então educar para a ação transformadora é uma ação planejada, coletiva e fundamentada. Entende-se que, na práxis das atividades educacionais, o Curso Normal, embora inserido no sistema capitalista brasileiro, e por isso com limitações de proposições de cor revolucionária, apresenta, todavia, propostas que representam experiências para uma mudança no sistema do capital em uma perspectiva humanizadora e coletiva para os trabalhadores, mesmo que a partir de localidades. A luta compreendida na educação está além da escola e propõe transformações substanciais nas estruturas sociais, com base na conscientização, por isso, a formação busca a conscientização política e ações de organização nos diversos coletivos além da formação de quadros de militantes nos movimentos para conduzir as práticas das ações coletivas.

É interessante salientar que o curso Normal do IEJC, estruturado na década de 1990, consolidou um projeto educacional que foi antecedido por décadas na busca de uma educação que superasse o descaso para com os trabalhadores do campo; este curso e outros dos Movimentos Populares formou educadores em diversos grupos de pessoas camponesas desde a alfabetização. Exemplar nesse sentido é o curso de magistério, o qual foi inicialmente um projeto experimental do MST, para servir de modelo para outros cursos e base de uma possibilidade política educacional para o campo em organizar os diferentes cursos de licenciatura em educação camponesa.

As licenciaturas em Educação do Campo, implantadas a partir de 2007, em instituições federais de ensino, tiveram a influência das propostas pedagógicas do Curso Normal do IEJC (e também do anterior, o Curso de Magistério).

De modo generalista, tais licenciaturas aproximam-se do Curso Normal ao propor a superação da situação educacional das populações do campo, balizada pela discriminação e pela injustiça, a construção de um projeto de desenvolvimento do campo para o Brasil, respeitando as especificidades regionais e étnicas, a discussão da educação do campo junto aos movimentos sociais e organizações populares. Além disso, as licenciaturas em Educação do Campo surgiram com a proposta de formar educadores *do e para* o campo, similar ao objetivo do Curso Normal, e com muitos desafios formativos, salientando-se a estratégia de construir uma pedagogia que materialize, no próprio curso, o exercício da práxis e que permita ao educador amalgamar a teoria e a prática em um mesmo movimento, cujo fim consiste em transformar a realidade.

Por fim, conclui-se que a proposta pedagógica do Curso Normal do IEJC representa um avanço significativo em relação à educação ruralista, nitidamente comprometida com os interesses do setor agroexportador capitalista. Com efeito, o trabalho, a tecnologia e a compreensão das populações do campo adquirem um significado ímpar nos documentos reguladores do curso e do instituto, de maneira a permitirem a formação de educadores críticos e comprometidos com a luta contra o latifúndio.

Certamente, pode-se questionar o modelo de reforma agrária difundido pelo MST e pelos educadores formados no IEJC, sobretudo, quanto ao fato de não eliminar a propriedade privada, apenas reparti-la de forma mais equânime. Entretanto, entende-se que o modelo de reforma agrária difundido pelos educadores

do campo pode ser um estágio inicial para uma futura ação de caráter revolucionário, de subversão total da propriedade e do sistema do capital.

A proposta pedagógica, então, apresenta-se como um contraponto aos modelos tradicionais de educação, em especial aos modelos tradicionais de EPT atrelados aos interesses dos capitalistas, orientados para a (re)produção de mão de obra barata para a indústria ou para o trabalho submisso e precariamente remunerado nos latifúndios monocultores. No campo documental, o projeto do instituto e do Curso Normal expressa uma posição de valorização das populações do campo e, mais do que isso, prevê a potencialização de sua emancipação, seja na forma de abordagem dos conteúdos, seja na própria definição dos tempos educativos e etapas. Todavia, se na teoria a proposta pedagógica é adequada, não é possível – com base na pesquisa que aqui realizou-se – afirmar o êxito, isto é, os resultados empíricos do processo educativo levado a termo no IEJC e no Curso Normal. Uma pesquisa que aferisse e compreendesse os resultados de tal processo educativo seria relevante, quer para o próprio instituto e o MST, quer para a ampliação da compreensão da Educação do Campo, na área acadêmica. Evidentemente, uma pesquisa de tal porte ultrapassaria o limite temporal de um curso de mestrado, pois necessitaria acompanhar – com métodos de observação sistemática – a trajetória de, ao menos, uma turma para, somente então, ter uma amostra válida cientificamente. Essa seria, então, uma pesquisa a ser desenvolvida em uma nova etapa de formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANDREATTA, M. F. C. **Instituto de Educação Josué de Castro: Paulo Freire e a “Escola Diferente”**. 2005. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

ARROYO, M. C.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BEZERRA NETO, L. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun., 2010. Disponível em: <http://files.lecufvjm.webnode.com/200000138-bab0ebca78/Artigo%20Educacao%20do%20campo%20ou%20educacao%20no%20campo.pdf> . Acessado em 09/12/2019.

CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R. Instituto de Educação Josué de Castro: características gerais da organização escolar e do método pedagógico. In: ITERRA. **Cadernos do ITERRA: Instituto de Educação Josué de Castro – A educação profissional**. n. 13. Veranópolis, RS, 2007.

CALDART, R. S. et al. **Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.) **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo / ensaio sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Escola em Movimento**. Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo. Editora Expressão Popular. 2018.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é Mais do que Escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CAMINI, I. **Escola Itinerante dos Acampamentos do MST: Um Contraponto a Escola Capitalista?**. 2009. 254 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

DALMAGRO, L. dos S. **A Escola no Contexto das Lutas do MST**. 2010. 314 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática da Autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAIGER, L. I. A práxis coletiva dos Sem-Terra: rumo à unidade ou à heterogeneidade cultural?. **Cadernos de Sociologia**, UFRGS - POA, vol. 6, p. 177-203, 1994.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

ITERRA. **Cadernos do ITERRA**: Instituto de Educação Josué de Castro - Projeto pedagógico. n. 2. Veranópolis, RS, 2001.

_____. **Cadernos do ITERRA**: Instituto de Educação Josué de Castro – Curso Normal: Projeto Pedagógico. n. 10. Veranópolis, RS, 2004.

ITERRA. **Cadernos do ITERRA**: Instituto de Educação Josué de Castro – A educação profissional. n. 13. Veranópolis, RS, 2007.

JOHANN, P. D. **Unidade entre Teoria e Prática na Formação do Técnico em Agroecologia**: estudo em uma escola do campo catarinense. Curitiba: Appris, 2018.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. Trad. Tatiana Belinsky. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. Atores e Cenários ao longo da História. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARX, K. **O Capital** – Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: **Marx & Engels: Obras Escolhidas**. Lisboa: Edições Avante, 1982.

MELO, A. de; RIBEIRO, D. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019.

MIRANDA, A. de. IEJC: Núcleos de base e sua organicidade. In: ITERRA, Cadernos do ITERRA, Instituto de Educação Josué de Castro – **Reflexões sobre a prática**. n. 5. Veranópolis, RS, 2002.

MST. Setor de Educação. **Caderno de Educação N. 8**. 2. ed. Porto Alegre: Peres, 1997.

NETO, S. B. Cooperativismo é economia social, um ensaio para o caso brasileiro. In: Seminário Tendências do Cooperativismo Contemporâneo, 03., 2004, Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo: OCB, 2004.

NOSELLA, P. **As Origens da Pedagogia da Alternância**. 1.ed. Vitória: UFES, 2014.

PERGHER, Eduardo Gottems; **A escola do Trabalho no Instituto de Educação Josué de Castro**, Dissertação no PPG em Educação; UFRGS, Porto Alegre; 2012.

PIATTI, C. B. **Pedagogia da alternância**: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura. Boletim GEPEP, UNESP - São Paulo, vol. 3, n. 5, p. 48-64, 2014.

PINTO, A. V. **Conceito de Tecnologia** – Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS *et al.* Dualidade educacional e educação politécnica: aproximações ao debate teórico. **Revista brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, IFRN, vol. 1, p. 1-16, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1986.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBRAL, F. J. M. **A Formação do Técnico em Agropecuária no Contexto da Agricultura Familiar do Oeste Catarinense**. 2005. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.