

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Sidney Miguel Ramos

**O MST e a formação de professores em nível superior: Uma análise do
curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir da parceria
entre o Instituto Federal Catarinense e o Movimento dos
Trabalhadores Sem Terra**

São Paulo

2023

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Sidney Miguel Ramos

O MST e a formação de professores em nível superior: Uma análise do curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir da parceria entre o Instituto Federal Catarinense e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como requisito parcial para a integralização do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Docência na Educação Superior, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Amanda Cristina T. Lopes Marques

São Paulo

2023

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

r175m Ramos, Sidney Miguel
O MST e a formação de professores em nível superior: Uma análise do curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir da parceria entre o Instituto Federal Catarinense e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra / Sidney Miguel Ramos. São Paulo: [s.n.], 2023.
79 f.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Amanda Cristina T. Lopes Marques

Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2023.

1. Ensino Superior. 2. Mst. 3. Currículo. 4. Educação do Campo. 5. Pedagogia da Alternância. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

Dedico este trabalho aos meus filhos Laura e
Pedro pelo incentivo constante.

À minha esposa Fernanda, companheira de
todas as horas, por nunca ter me deixado
desistir.

AGRADECIMENTOS

Ao IFSP pela oportunidade oferecida.

Aos professores do Curso de Especialização em Formação de
Professores – Ênfase no Ensino Superior – IFSP.

À Prof.^a Amanda C. T. Lopes Marques, pelo seu compromisso com a
educação e pelas valiosíssimas contribuições à minha pesquisa. Sem ela
este trabalho não se concretizaria.

RESUMO

Este trabalho monográfico teve como objeto de pesquisa o envolvimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra com a educação em nível superior, mais propriamente com a formação de professores aptos a atuarem nas escolas de assentamento mantidas pelos movimentos sociais camponeses. Em sentido específico procurou responder se é oportuno conduzir as demandas dos movimentos sociais camponeses por um ensino de qualidade até a educação de nível superior, produzida nas universidades e institutos federais de educação. Nossa análise ficou limitada a um curso em especial, promovido pelo Instituto Federal Catarinense, da cidade de Abelardo Luz, assentamento da reforma agrária administrado pelo MST. A fim de elucidar esta questão procedemos a pesquisa documental e bibliográfica para consultar as bases de dados sobre o tema. Nesse sentido, como objetivos específicos, para além da temática puramente histórica abordamos noções conceituais, como educação do campo, princípios pedagógicos e concepções filosóficas pertinentes à educação, dos quais podemos destacar aqui, como objetivos dessa pesquisa: a) Compreender o histórico do MST e suas relações com a educação; b) Analisar, do ponto de vista teórico, a concepção de educação do Movimento; c) Analisar o histórico da proposição e consolidação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no Brasil; d) Compreender sob quais aspectos estão fundamentadas as parcerias entre os Institutos Federais de Educação e o MST; e) Realizar um levantamento desses cursos em anos recentes, destacando os que ainda permanecem ativos; f) Analisar como o Projeto Político-pedagógico de um desses cursos incorpora as concepções pedagógicas do MST; g) Verificar as concepções pedagógicas presentes na matriz curricular do curso em questão, analisando como as disciplinas dialogam com a proposta formativa. Para responder ao problema de pesquisa confrontamos os dados bibliográficos com os dados do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo oferecido do Instituto Federal Catarinense e também com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da mesma Instituição, conforme consta na bibliografia deste trabalho.

Os principais referenciais teóricos deste trabalho foram os textos da professora Roseli Salete Caldart, igualmente relacionados na bibliografia, além do Dossiê Educação do Campo, série de documentos coletados pelo MST ao longo dos últimos vinte anos.

Concluimos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, pois foi possível confirmar que as expectativas das lideranças dos movimentos sociais camponeses em relação à importância da sua formação sociopolítica, conscientização social e valorização dos seus saberes, das suas vivências e da cultura das populações rurais estão contempladas na proposta do curso tema desta análise, quais sejam, juntos (instituição e comunidade) podem proporcionar, a partir da gestão democrática, o diálogo necessário à construção de soluções relacionadas com a educação, através da oferta pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis sendo, nesse sentido, coerente sob o ponto de vista da realidade local e dos interesses dos trabalhadores camponeses dessa região.

Palavras Chaves: Ensino Superior, MST, Currículo, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

This monographic work had as research object the involvement of the Landless Workers Movement with higher education, more specifically with the training of teachers able to work in settlement schools maintained by peasant social movements. In a specific sense, it sought to answer whether it is opportune to conduct the demands of peasant social movements through quality education to higher education produced in universities and federal institutes of education. Our analysis was limited to one course in particular, promoted by the Instituto Federal Catarinense, in the city of Abelardo Luz. It is an land reform settlement administered by the MST. In order to elucidate this issue, we carried out a documentary and bibliographical research to consult the databases on the subject. In this sense, as specific objectives, in addition to the purely historical theme, we approach conceptual notions, such as field education, pedagogical principles and philosophical conceptions pertinent to education, of which we can highlight here, as objectives of this research: a) Understanding the history of the MST and their relationship to education. b) To analyze, from a theoretical point of view, the Movement's conception of education. c) To analyze the history of the proposal and consolidation of Licenciature courses in Rural Education in Brazil. d) Understand under which aspects the partnerships between the Federal Institutes of Education and the MST are based. e) Carry out a survey of these courses in recent years, highlighting those that are still active. f) Analyze how the political pedagogical project of one of these courses incorporates the pedagogical proposals of the MST. g) Verify the pedagogical conceptions present in the curricular matrix of the course in question, analyzing how its disciplines dialogue with the training proposal. To answer the problem question, we compared the bibliographic data researched with data from the political pedagogical project of the Federal Institute of Santa Catarina and also with the Institutional Development Project of the same Institution, as shown in the bibliography of this work.

The main theoretical references were the texts by Professor Roseli Salette Caldart, also listed in the bibliography, in addition to the Dossiê Educação do Campo, a series of documents collected by the MST over twenty years.

We conclude that the objectives of this research were achieved, as it was possible to confirm that the expectations of the leaders of rural social movements in relation to the importance of their sociopolitical formation, social awareness and appreciation of their knowledge, their experiences and the culture of rural populations are contemplated in the proposals of the course subject of this analysis, which are, together (institution and community) they can provide, from the democratic management, the necessary dialogue to build solutions related to education, through public, free and quality offer in all levels being, in this sense, coherent from the point of view of the local reality and the interests of the peasant workers in that region.

Keywords: Higher Education, MST, Curriculum, Rural Education, Pedagogy of Alternation.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	08
1.1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO TEMA.....	09
1.2 - ESTRUTURA E REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2 - MST E A EDUCAÇÃO.....	15
2.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	15
2.2 - O PRINCÍPIO EDUCATIVO E A PEDAGOGIA DO MST.....	21
3 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO	28
4 - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	38
5 - O MST E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	46
5.1 - AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	50
6 - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO DO CAMPO IFC – ABELARDO LUZ.....	53
6.1 - Histórico.....	53
6.2 - Perfil do Curso.....	55
5.3 - Objetivos Gerais e Específicos do Curso.....	58
6.4 - Princípios Filosóficos e Pedagógicos.....	59
6.5 - Organização Curricular do Curso.....	64
6.5.1 - A Alternância.....	64
6.5.2 - Matriz Curricular.....	67
6.5.3 - Ementário.....	68
7 - A CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75

1 – INTRODUÇÃO

Nesta monografia pesquisamos o envolvimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) com a educação de ensino superior e com a formação de professores para atuarem nas escolas de assentamento mantidas pelos movimentos sociais camponeses.

Sabemos que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra atua há anos na área da educação superior, em parceria com universidades e institutos de educação espalhados pelo país como também através das escolas administradas pelo próprio movimento. Sendo o MST um movimento que luta há décadas em prol da democratização do uso do solo e pela redução da desigualdade social brutal presente em nosso país, através da construção de um processo efetivo de reforma agrária que favoreça e dê condições de vida digna ao povo camponês, assumiu igualmente um projeto de educação popular encarregado de instruir as famílias dos trabalhadores do campo, buscando reforçar sua permanência no próprio local onde vivem. Esse segundo campo de atuação do Movimento, extremamente necessário para que seus objetivos originais fossem alcançados, como veremos a seguir, exigiu que se adotasse um modelo próprio de educação do campo a partir da constituição de um princípio educativo construído sobre as bases de um movimento popular instituído democraticamente. Por este motivo, desde a sua fundação, o MST envolveu-se diretamente com a educação, tomando para si a responsabilidade de estabelecer uma pedagogia própria para o Movimento. Dentro desse contexto, sintetizamos o problema de pesquisa nos seguintes parâmetros:

De que maneira as demandas por educação de qualidade propostas pelos movimentos sociais, em particular o MST, desdobra-se na oferta de cursos de formação inicial acadêmica de professores em Educação do Campo a partir de Instituições de Ensino Superior, tais como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)?

Para responder a este problema analisamos se o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo oferecido pelo Instituto Federal Catarinense - Câmpus Abelardo Luz, vinculado ao MST e que adota as proposições da Pedagogia da Alternância como modelo metodológico vai ao encontro dos princípios do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, no sentido de oferecer aos

assentados e aos militantes desses movimentos sociais o acesso democrático a este nível de ensino, levando ao campo uma proposta de educação emancipadora, acessível e contra hegemônica que fortaleça a luta pela reforma agrária e pela permanência dos jovens egressos desses cursos nos seus territórios de origem.

A fim de elucidar essa questão enunciamos como objetivos gerais de pesquisa:

- Compreender o histórico do MST e suas relações com a educação.
- Pesquisar a atuação do MST no contexto da educação em nível superior no Brasil.

Como objetivos específicos, foi necessário:

- Analisar, do ponto de vista teórico, a concepção de educação do Movimento.
- Analisar o histórico da proposição e consolidação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no Brasil.
- Compreender sob quais aspectos estão fundamentadas as parcerias entre os Institutos Federais de Educação e o MST.
- Realizar um levantamento desses cursos em anos recentes, destacando os que ainda permanecem ativos.
- Analisar como o Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) de um desses cursos incorpora as propostas pedagógicas do MST.
- Verificar as concepções pedagógicas presentes na matriz curricular do curso em questão, analisando como as suas disciplinas dialogam com a proposta formativa.

1.1 – Considerações sobre a escolha do tema

Nossa intenção é inscrever na pesquisa acadêmica, já pautada por diversas reivindicações igualmente justas, a concepção de educação do campo pleiteada pelos movimentos sociais camponeses, em virtude da dimensão e do valor das lutas do povo do campo, no Brasil. São visíveis as agressões que o homem do campo vem sofrendo continuamente sendo flagrante que essa violência contra os trabalhadores rurais, contra os movimentos sociais de modo geral e contra o MST em particular, tem se intensificado nos últimos anos. Para confirmar essa afirmação, basta ler ou ouvir as declarações públicas de algumas autoridades oficiais na última década, em nossa nação. Nesse

sentido, a defesa e proteção dos direitos e dos ideais encampados por estes movimentos tornam-se urgentes. Dentro desse cenário, um dos modos de fortalecer a luta desse grupo social pode ser manifestado por meio do apoio ao povo camponês e à intensificação da militância política, esclarecida e capacitada, atuando junto a essas comunidades do campo. Mas é igualmente oportuno que se combata em outras frentes, por exemplo, através da atuação pedagógica dentro dos espaços escolares tomados como um lugar de resistência e luta, e de emancipação tanto do conhecimento como das relações sociais.

Este trabalho tem como principal influência a minha trajetória pessoal, política e acadêmica e as relações que estabeleci em diferentes lugares e tempos. Minha infância e adolescência se deram no interior, em proximidade com o ambiente rural, pelo qual sempre nutri grande afeição. Graduei-me em Filosofia e atuo há anos como professor do ensino público estadual. Politicamente participo da militância em prol de políticas na área da educação popular. Como consequência do meu interesse em tratar da temática da Educação do Campo, esta pesquisa de Pós-graduação foi sendo concebida a partir deste histórico pessoal associado à minha participação na disciplina Fundamentos da Pesquisa em Educação Superior, quando comecei a elaborar a monografia, como pré-requisito para a conclusão do curso Especialização em Docência na Educação Superior, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São Paulo.

Nesse trajeto cabe apontar que a escolha do tema e a definição do objeto dessa pesquisa surgiram das propostas e conversas com a professora Elisângela Lizardo, da disciplina acima citada. Alí meu projeto começou a ganhar forma. Tornou-se possível, para mim, compreender os preceitos das práticas educativas de uma escola de assentamento rural e, dada a exigência pelo escopo deste curso, de trabalhar essa questão no âmbito do ensino superior, decidi pesquisar as relações do MST com a Formação de Professores em nível Superior. Foi, portanto, a partir da minha identificação com a luta dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos sociais camponeses e, por questões inerentes à educação, as quais têm seu vínculo com as lutas sociais, com o trabalho e com a cultura desses povos, que o tema desta pesquisa se definiu.

Ao longo da nossa pesquisa fomos nos familiarizando com a realidade da educação do campo e com a luta dos movimentos sociais camponeses. A partir deste momento compreendemos a urgência e a seriedade do tema que estava sendo proposto. Desse modo,

não poderíamos deixar de citar o histórico de lutas do MST e a perseguição violenta que o IFC e o Campus Abelardo Luz sofreram nos últimos anos, justamente em virtude da sua proximidade com os movimentos sociais. Tal perseguição abrangeu desde agressões anônimas até intimidações por meio ameaças de processos judiciais. Como exemplos desse cenário podemos citar o corte de quase 60% do orçamento destinado para os cursos de licenciatura em educação do campo em 2016 – redução de 26 milhões de reais para 11 milhões; outra ação em desfavor da educação do campo foi o decreto nº 20.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020 que reorganizava a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas. No mesmo decreto o governo extinguiria a Coordenação responsável pela Educação do Campo, inviabilizando assim a continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Pronera, voltado para a formação de estudantes do campo; no site do MST encontramos inúmeros relatos acerca da tentativa de criminalização do Instituto Federal Catarinense – Campus Abelardo Luz. Em um desses relatos somos informados que, em 2017, o Ministério Público e a Polícia Federal realizaram ação conjunta para apreender instrumentos de trabalho de funcionários do Instituto. Em ação autorizada pela 1ª Vara da Justiça Federal de Chapecó, a medida buscou apurar a intervenção do MST nas atividades da instituição. Com esse argumento, foram apreendidos computadores pessoais, telefones celulares, e solicitada a quebra de sigilo telefônico e de e-mails enviados e recebidos pelos servidores. Evitaremos nos alongar neste assunto, mas é de conhecimento geral que a repressão institucional é só uma ponta deste iceberg de violência. São incontáveis os atos terroristas perpetrados na calada da noite por figuras nem sempre anônimas: incêndios criminosos em escolas de assentamentos, bibliotecas destruídas, todo o tipo de intimidação e até ameaças de morte. Enfim todas essas são ações que visam desacreditar o Movimento, a instituição Instituto Federal de Educação, e a própria educação do campo.

1.2 – Estrutura e Referencial Teórico

Após expor os argumentos que justificaram a escolha do tema, nas considerações acima passamos a descrever como se deu o percurso metodológico desta pesquisa. Inicialmente, efetuamos buscas nos bancos de dados *online* da Periódicos Capes,

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Scielo e outros com descritores “MST” e “Educação Superior”, ou ainda “formação de professores”. Pesquisamos então o envolvimento do MST com a educação de ensino superior e com a formação de professores aptos a atuarem nas escolas de assentamento mantidas pelos movimentos sociais camponeses. Indagamos sobre alguns formatos de curso, se eles contemplavam de fato a expectativa dos movimentos camponeses, examinamos umas poucas propostas de PPC, nos detendo em um específico: o curso de Licenciatura em Educação do Campo ministrado a partir do Instituto Federal Catarinense. Simultaneamente, investigamos as demandas dos movimentos sociais, em especial do MST, com essa proposta de educação popular, democrática e emancipadora. Com o problema de pesquisa definido, exploramos sites de IES públicas a fim de escolher um curso de formação de professores em nível superior para equacionar o problema. Passamos então ao exame de alguns projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciatura em pedagogia com ênfase em educação do campo, além de alguns cursos de Pedagogia da Terra, que são cursos afins. Para compreender o envolvimento do MST com a educação foi preciso conhecer a gênese do Movimento e, antes ainda, compreender historicamente, como se deu a evolução da ocupação e uso de terras no Brasil, sempre vinculada à lógica capitalista e desde a sua origem constituída em bases latifundiárias. Isto posto, buscamos identificar, do ponto de vista teórico, a concepção de Educação do MST.

Em seguida, investigamos o histórico da proposição e consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no Brasil. Realizamos um breve levantamento desses cursos, destacando aqueles que ainda estão ativos. Por fim, nossos objetivos nos conduziram à análise do projeto político pedagógico do curso já mencionado, no qual verificamos as concepções pedagógicas presentes na matriz curricular desse curso, examinando como as suas disciplinas dialogam com a proposta formativa.

O núcleo desta monografia, como já dito, remete às ações educativas na formação de educadores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo promovido pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), no Câmpus Abelardo Luz, em Santa Catarina, tendo como meta a implementação de uma prática educacional diferenciada com vistas a proposições e concepções da Educação do Campo. Os movimentos sociais do campo vêm defendendo um modelo de educação popular a partir do qual a formação do educador represente, além de uma estratégia de luta, também o próprio fortalecimento da Educação

do Campo, através do reconhecimento da sua realidade e da valorização da sua cultura.

Em um breve parêntesis gostaríamos de esclarecer que a educação popular tem uma característica peculiar. Esse conceito de educação que tem origem nos movimentos sociais surge na América Latina como um processo de insurgência contra hegemônico, que reage principalmente contra o colonialismo e contra os governos autoritários da segunda metade do século 20. No Brasil, o Professor Paulo Freire foi o maior ideólogo desse conceito. Por este e por inúmeros outros motivos Freire é a referência oculta deste trabalho, não aparecendo como referencial teórico apenas porque isto nos obrigaria a abrir novas linhas de pesquisa que poderiam inviabilizar nosso cronograma de trabalho. No livro “Teoria e Prática em Educação Popular”, Freire fala sobre alguns grupos populares “que produziram e produzem ainda seus próprios intelectuais, e que idealizaram uma concepção de educação inovadora” (FREIRE, 1993, P. 16), talvez numa alusão a Antônio Gramsci quando define o que é um intelectual orgânico. De modo simplista pode-se definir educação popular com o meio pelo qual, através da educação, seria possível conceber estratégias para concretizar transformações sociais a favor dos setores populares. Esse modelo de educação é a aspiração dos movimentos camponeses no Brasil. O movimento dos trabalhadores Sem Terra à frente de outros movimentos camponeses tem uma preocupação direta com essa educação popular, que se manifesta na alfabetização de crianças e adultos, da Educação Básica até a formação de professores em nível superior.

Voltando aos referenciais, esclarecemos que este trabalho foi produzido a partir de pesquisa bibliográfica, utilizada como técnica para a obtenção de dados em resposta ao problema formulado, associada a pesquisa documental, a fim de destacar quais conceitos, ideias e práticas se apresentaram nos documentos e textos por nós analisados. As fontes utilizadas incluíram livros publicados no mercado editorial brasileiros, além de trabalhos acadêmicos, artigos ou teses, obtidos através de pesquisa nos bancos de dados *online*, anteriormente citados. A primeira referência foi a biblioteca *online* do site do MST, que contém teses, dissertações e artigos acadêmicos e também livros e documentos institucionais acerca do tema, além de *links* que remetem a vários outros *sites* de pesquisa sobre a problemática camponesa. Partindo do *site* do MST como fonte primária fomos em busca de outras referências procurando em outros bancos de dados, tais como o Scielo.br., Academia.edu., ReserchGate.Net, Sumários .org., Google Acadêmico e outros.

O texto trabalhou o problema proposto através de três perspectivas. Primeiramente uma parte histórica, na qual discorremos brevemente sobre a questão da terra no Brasil, sobre o surgimento do MST e sobre a construção do seu princípio educativo. Em um segundo momento, tratamos de dois conceitos basilares desta pesquisa, a saber, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. E na terceira perspectiva examinamos o curso de formação de professores administrado em parceria com o MST, passando à análise do PPC do curso de Licenciatura em Educação no Campo, promovido em parceria entre o MST e o IFC, a partir do Câmpus Avançado Abelardo Luz. Nas considerações finais, apresentamos dados que demonstram que a validade da hipótese proposta e de nossos objetivos foram alcançados.

O curso ao qual esta pesquisa remete, Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo, segundo informações colhidas no site do MST, é o primeiro curso regular, neste formato, promovido por instituição de ensino público no Brasil. Surgido a partir da parceria do IFC, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do MST, foi instalado em assentamento da reforma agrária administrado pelo Movimento Sem Terra. No esforço de compreender os caminhos e o objeto de análise dessa pesquisa, foram investigados os documentos oficiais da Instituição responsável pelo curso, sua base legal, e o PPC do próprio curso.

Tratando-se de um curso de formação em Educação do Campo, em regime de Alternância, evidenciou-se a necessidade de pesquisar esses dois conceitos. Para tanto, buscamos alguns referenciais teóricos oficiais, como o “Panorama da Educação do Campo”, produzido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que elaborou as iniciativas institucionais e encaminhou as políticas públicas para a educação do campo. Outro documento pesquisado foi o Manual de Operações de criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), nascido em 1998, a partir da parceria entre Governo Federal, inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) e diversos Movimentos Sociais, ao qual tivemos acesso através do “Dossiê Sobre Educação do Campo”, produzido pelo Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC). Este dossiê analisou a atuação do PRONERA nos seus 20 anos de existência.

Ainda tratando dos documentos oficiais gostaríamos de citar o documento do

Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), construído pelo MEC que coordenou um grupo de trabalho formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, dentre outras entidades, das quais destacamos ainda a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o objetivo de disciplinar ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, implementando condutas para a efetivação das políticas de educação básica e superior visando um conjunto de procedimentos voltados ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo.

Para compreender quais os pressupostos pelos quais o MST define a Educação do Campo, como também as ações do Movimento no campo da educação, incluído aí a constituição do seu Princípio Educativo, foi de grande valia a leitura dos textos da professora Roseli Salette Caldart, coordenadora do Setor de Educação do MST. Caldart produziu uma vasta literatura sobre o tema, da qual citamos aqui um em especial, “A Escola do Campo em Movimento”, texto escrito por solicitação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que traz “uma reflexão sobre a educação e as escolas no campo a partir da experiência dos movimentos sociais no meio rural” (CALDART, 2000, p.60), no qual encontramos uma ideia própria de educação relacionada com a história do MST e, também, o processo de construção que serviu de base para articular os princípios da proposta de educação no campo aqui exposto.

Com relação ao conceito da Pedagogia da Alternância nos apoiamos principalmente no livro de Paolo Nosella, “Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil”, publicado pela EDUFES em 2012, com prefácio do professor Demerval Saviani, do qual extraímos a citação abaixo, que apresenta este conceito, nos seguintes termos:

Resumidamente, podemos dizer que a denominação “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural... (NOSELLA, 2012, p. 30)

Para entender como esta pedagogia vem sendo desenvolvida na prática nos

baseamos na experiência de Jean Claude Gimonet, um dos grandes incentivadores dessa forma de ensino. Em “Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância”, texto que chegou ao Brasil em 2007 publicado pela Editora Vozes, Gimonet explica que a Pedagogia da Alternância (PA) não se elaborou através de teorias, mas, antes, “pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação” (GIMONET, 2007, p. 23). Neste processo prevaleceu a ação, a experiência, o sucesso através de uma dinâmica que anima toda esta “caminhada criativa que só pode resultar *em movimento*” (GIMONET, 2007, p.24). Este termo “educação em movimento”, também utilizado inúmeras vezes por Roseli Caldart quando refere-se à pedagogia do MST, remete a um projeto global que traz uma visão do homem, da sociedade, da ruralidade e do desenvolvimento campestre, sendo um dos elementos principais do princípio educativo do MST, destacado em seção própria, logo abaixo.

Na perspectiva histórica, a fim de interpretar o contexto da criação e da atuação do Movimento Sem Terra, utilizamos uma entrevista, sob a orientação do professor Bernardo Mançano, com um dos fundadores do MST, João Pedro Stédile, transcrita no livro “Brava Gente”, publicado pela Editora Expressão Popular, em 2012.

Em seguida a esta introdução histórica abordamos os vínculos do MST com o ensino superior, a constituição do seu princípio educativo e sua interação com a formação de professores, momento no qual produzimos um mapeamento dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo. Damos prioridade a dados recentes, dos últimos anos, procurando destacar os cursos ainda ativos. Por fim, passamos à análise do PPC relativo ao curso que optamos analisar. Os referenciais teóricos relacionados aos dados estatísticos e à análise do PPC do curso em tela surgiram de um levantamento bibliográfico contendo dissertações e teses extraídas de bancos de dados *online*. Utilizamos ainda, para nossa análise, informações colhidas através de documentos oficiais, nos sites do Instituto Federal Catarinense, Câmpus Abelardo Luz.

Há vasta bibliografia atinente às ações do MST no campo da educação de ensino superior, notadamente na área de formação de professores. Examinando algumas destas pesquisas nos foi permitido traçar um comparativo entre a situação dos cursos de formação de professores em educação do campo do início deste século até anos recentes.

Dois destes trabalhos têm relevância destacada. Um deles é a pesquisa de Bernardo Mançano e Rebecca Tarlau (FERNANDES e TARLAU, 2017), que apresenta informações quantitativas acerca dos primeiros anos deste século e, finalizando esta análise quantitativa, concentramo-nos no artigo “O curso pedagogia da terra e a formação de educadores do MST: abordagens das produções científicas”, produzido por Vieira e Côco, publicado em dezembro de 2021. Este trabalho apresenta pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, focalizando os processos formativos articulados pelo MST, por meio das experiências dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra.

Com os descritores “Curso de Pedagogia da Terra”, “Magistério”, “Formação”, “Educação Infantil”, “Educação Infantil do Campo” e “Assentamentos”, acrescidos de “MST”, dialoga-se com 48 estudos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTS), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no portal da Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REBID) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE). (VIEIRA E CÔCO, 2021, p. 1)

Destacam-se nessa pesquisa categorias de análise em relação aos sujeitos que pesquisam, contextos de produção e abordagem, escopos dos estudos e processos formativos, demonstrando como esta revisão bibliográfica facilita a compreender como o contexto da formação de educadores para os sujeitos do campo pode contribuir no fortalecimento da educação nos territórios camponeses, nas experiências das universidades que acolheram tais estudos e na defesa da educação do campo.

O penúltimo capítulo, por fim, foi dedicado à análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia com ênfase em Licenciatura em Educação do Campo, promovido pelo Instituto Federal Catarinense, Câmpus Avançado Abelardo Luz, com especial atenção à estrutura do curso, seus objetivos, seus princípios filosóficos e pedagógicos, sua matriz curricular, etc.

2 – O MST E A EDUCAÇÃO

2.1 – Contextualização Histórica

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra começa a se organizar como movimento de luta em defesa dos trabalhadores do campo quando, na virada da década de 1970/1980, alguns grupos de pequenos arrendatários, posseiros da área indígena, peões, meeiros etc., iniciam uma série de manifestações contra a concentração de terras agrícolas e em resistência às ações do governo ditatorial que assumiu o poder no país, após o golpe militar de 1964. Em apoio às ocupações de terras que se seguiram, em 1979, nas fazendas Macali e Brilhante e, posteriormente em 1981, no acampamento conhecido como Encruzilhada Natalino, no município de Ronda Alta - localizado no norte do Estado do Rio Grande do Sul, um grupo de trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democratização do uso da terra e da própria sociedade convergem ao 1º Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais, em Cascavel, no Paraná, em 1984, e ali decidem fundar um movimento camponês em nível nacional, o MST. Segundo o geógrafo e professor da Unesp Bernardo Mançano Fernandes, que estuda a formação do campesinato e as lutas dos movimentos sociais ligados à questão agrária em nosso país, em seu livro “A Formação do MST no Brasil”, editado pela editora Vozes em 2001, esse primeiro encontro, em Cascavel, no dia 21 de janeiro de 1984, definiu as bases para a organização dos movimentos sociais do campo no Brasil, aprovando a criação de um movimento camponês de alcance nacional, capaz de apoiar diferentes núcleos na luta pela reforma agrária.

Porém a história da luta pela terra, que culmina na criação do MST no começo dos anos 1980, tem início bem antes desse marco. No livro “A questão Agrária do Brasil”, organizado por João Pedro Stédile, que reúne uma série de artigos de pensadores e intelectuais brasileiros, editada em sete volumes e publicada pela Editora Expressão Popular em 2011, há a informação de que a bibliografia disponível sobre a questão agrária no Brasil só tem início nos anos 1960. Nesse período alguns desses intelectuais que compõem o quadro de articulistas desta publicação se debruçam sobre a realidade agrária brasileira pelo viés da história econômica. Estas pesquisas remetem ao processo de evolução da posse e da propriedade da terra no Brasil.

Um dos primeiros estudos sobre este tema é realizado por Roberto Simonsen, ex-professor da Universidade de São Paulo. Nesse trabalho, publicado pela primeira vez em julho de 1937, com o título “A história econômica do Brasil – 1500-1820”, o professor já defendia a tese de que “sempre predominaram relações de produção capitalistas no

desenvolvimento da agricultura brasileira” (SIMONSEN, *apud* STÉDILE, 2011, p.19). Após este trabalho, de 1937, será só a partir de 1970 que outros estudos serão publicados sobre a evolução da questão agrária no Brasil, “construindo-se uma interpretação quase consensual do que havia sido a evolução da posse, da propriedade e do uso da terra, desde o início da colonização aos dias atuais” (STÉDILE, 2011, p.19). Além do professor Simonsen outros intelectuais são citados nesse documento, tais como Caio Prado Jr, Celso Furtado, Darcy Ribeiro, Octávio Ianni, Florestan Fernandes, dentre outros. E todos eles seguem mais ou menos a mesma linha interpretativa. O processo de uso e ocupação de terras no Brasil, desde o período colonial, parte de um modelo de concessão de terras com direito hereditário adotado pela coroa portuguesa que incentivou e garantiu a posse de imensas extensões de terra a poucos privilegiados. Ainda hoje é assim. Em vastas regiões a grande propriedade capitalista avança e concentra mais terra e mais recursos. E, no geral, há uma tendência histórica, inerente à lógica da reprodução capitalista, de que a propriedade de terra, que já nasceu em bases latifundiárias, continue se concentrando ainda mais.

Mas é em um outro artigo da coletânea acima citada que vamos começar a entender o porquê da importância de um projeto de educação do campo quando se fala daqueles que lutam pela posse da terra e pela reforma agrária. Octavio Ianni, no texto intitulado “A formação do proletariado rural no Brasil”, de 1971, aponta que o surgimento das ligas camponesas, em meados dos anos 1950, ocorre como uma reação daqueles trabalhadores às condições econômicas e sociais adversas em que se encontram enquanto produtores. Neste período histórico o camponês está se transformando em proletário. É uma reação à forma como se reparte o produto do trabalho. “Esse é o contexto em que surge a liga camponesa, simbolizando a reação do trabalhador rural às precárias condições de vida vigentes no mundo agrícola” (IANNI, 1971, p.139). Portanto, em 1955, é criada a Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco, mais tarde chamada de Liga Camponesa da Galileia. É assim que Francisco Julião, advogado e deputado estadual por Pernambuco, descreve o ato de criação da Liga:

Sendo uma sociedade civil beneficente, de auxílio-mútuo, seu objetivo era fundar uma escola primária e formar um fundo para adquirir caixõezinhos de madeira destinados às crianças que, naquela região, morrem em proporção assustadora, além de outros objetivos mais remotos, como aquisição de sementes, inseticidas, instrumentos agrícolas, obtenção de auxílio governamental, de assistência técnica (...) (JULIÃO, 1962, p. 25)

Observa-se que, já no documento de criação das Ligas Camponesas, nos deparamos com a necessidade de garantir aos filhos dos camponeses o acesso à educação.

As Ligas foram extintas com o golpe militar de 1964. Organizavam-se de modo diferente dos sindicatos rurais, que tinham uma atuação mais reivindicatória e institucionalizada das relações de produção, segundo as exigências de um Estado capitalista. Nesse sentido, as Ligas eram consideradas, e eram de fato, politizadas demais e independentes do controle do aparato estatal. Até o início dos anos 1980 os movimentos sociais operam, quando operam, em condições clandestinas ou sob a vigilância ostensiva dos órgãos da repressão. É nesse contexto que surge o MST, a partir da organização dos sem-terra originários dos acampamentos de Ronda Alta e, como veremos adiante, igualmente ligado à questão da educação do campo.

Como consequência do 1º Encontro Nacional, em Cascavel, segue-se o 1º Congresso Nacional do MST no ano seguinte, 1985, em Curitiba, que produziu o primeiro documento oficial do então Movimento Dos Sem Terra. As pautas e demandas deste documento exigiam a participação dos camponeses na divisão e uso das terras agrícolas; a extinção de órgãos como Ministério Extraordinário de Assuntos Fundiários (MEAF), Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e a criação de novos organismos governamentais instituídos com a participação e administração dos trabalhadores sem-terra; a criação de novas leis em lugar do antigo Estatuto da Terra; e o fim da violência no meio rural. Após quase cinco décadas o Movimento obteve inúmeras conquistas, no entanto, a concentração de terras nas mãos de poucos latifundiários e a violência no campo ainda persistem. Seja como for, de lá para cá o MST tem se configurado como o maior e mais importante movimento social de luta e defesa dos interesses dos trabalhadores do campo, superando inúmeros enfrentamentos e desafios nestes 38 anos de atuação. Suas ações se estendem por todo o território nacional, estando presentes em 24 estados da federação e tendo assentado mais de 450 mil famílias de trabalhadores rurais nesse período.

Segundo informação copilada do *site* do próprio Movimento, as ocupações e assentamentos representam apenas as primeiras etapas para a permanência dos camponeses em suas terras. Dada a dimensão nacional do Movimento, exige-se das

famílias assentadas e acampadas uma estrutura participativa e democrática de tomada de decisões dentro do MST. Nos assentamentos e acampamentos, as famílias organizam-se em núcleos que discutem as necessidades de cada área. Desse modo, as diversas formas de luta configuram elementos fundamentais à formação das pessoas, mas, segundo Stédile, é preciso ir além e aprofundar a compreensão de mundo, proporcionando uma formação sociopolítica da qual, em geral, os trabalhadores foram privados por séculos. Para isso, existe o Setor de Formação do MST, que tem a tarefa de organizar cursos de formação política, além de congressos e fóruns nacionais e internacionais. Sem descuidar dos objetivos originais do Movimento, quais sejam, lutar pela posse da terra, pela reforma agrária e por mudanças gerais na sociedade, outras formas de organização vieram somar-se a estas ao longo dos anos, o que garantiu a sobrevivência e a longevidade do próprio movimento. O MST só sobreviveu “porque conseguiu casar os interesses particulares, corporativos, com os interesses de classe”, a partir da compreensão de que a luta pela reforma agrária “somente seria levada adiante se fizesse parte da luta de classes” (STÉDILE, 2012, p. 37).

O MST identifica-se com a ocupação de terras no Brasil. Este modelo de ocupação que incorpora o conceito de propriedade faz parte da nossa história a ponto de tornar-se um patrimônio jurídico do Estado Brasileiro. O MST trouxe uma novidade na organização da ocupação de terras ao levar a todos os cantos do país a luta pela democratização da posse da terra, opondo-se às políticas fundiárias do governo. Não é apenas a posse das terras por grupos indígenas, quilombolas ou camponeses, mas a ocupação da terra por homens e mulheres, adultos e jovens, de famílias inteiras, propondo uma nova interpretação da lei de reforma agrária. Além de um novo modo de ocupação da terra há também um novo modelo de produção fundamentado na divisão do trabalho e na divisão da renda, sem exploração dos trabalhadores. Essa experiência agrega o trabalho comunitário e cooperativista, a técnica e a cultura de cada região, a agroindústria e o reflorestamento.

Com a mecanização das lavouras no início dos anos 70 do século passado, contingentes imensos de camponeses foram “expulsos” de suas terras, em função da concentração cada vez mais intensa na ocupação de terras, mas também pela impossibilidade de acesso aos meios tecnológicos de produção agrícola. Eram pequenos produtores que praticavam a agricultura familiar e não tinham condições de concorrer

com a grande indústria capitalista. Essa massa populacional migrou, inicialmente, para Rondônia, Pará e Mato Grosso. Esses migrantes acostumados ao sul do país não tinham vocação para a produção em larga escala exigida pelos novos tempos. Outro grande contingente desses deserdados da terra foi para a cidade, em busca de trabalho na crescente industrialização promovida pelas políticas econômicas da época.

Isso os obrigou a tomar duas decisões: tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa a base social que gerou o MST. Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para a cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região onde vive. (STÉDILE e MANÇANO, 2012, p.20)

O MST nasceu desse modo, em função de um conjunto de fatores que têm como raiz as condições socioeconômicas do desenvolvimento da agricultura. Sendo assim, afirma Stédile, o MST se considera herdeiro e seguidor da experiência histórica das Ligas Camponesas que atuavam desde meados dos anos 50 do século passado. Cabe ressaltar que a luta pela redemocratização do país foi, também, um fator importante para a constituição do Movimento, sendo inclusive um agente político importante para que o MST conseguisse alcançar um caráter de luta a nível nacional.

Assim, o MST nasce como um movimento camponês que tinha como bandeira três reivindicações prioritárias: ocupação da terra, reforma agrária e mudanças gerais na sociedade. A partir dessas reivindicações se delimitam outras características fundamentais. Talvez a mais importante seja a de ser um movimento com caráter popular no qual, diferentemente do sindicato, frequentado tradicionalmente somente por homens, adultos, que participam das assembleias sindicais, toda a família camponesa participa, todos decidem por igual, todos têm voz, todos têm o mesmo poder, ou seja: participam todos que queiram lutar pela reforma agrária. Nesse sentido há espaço para os “mãos grossas” e para os “mãos lisas”; para o lavrador e para o militante urbano; para o técnico agrícola e para o pesquisador social. Apesar das diferenças culturais e de escolaridade não se recusa a adesão de quem quer lutar pela reforma agrária.

Isso faz com que a organização cresça, porque a pessoa se sente bem, se sente feliz com o que faz. Imagine que sacrifício seria pedir para um professor organizar uma cooperativa ou a ocupação de um latifúndio? Certamente, pelas características pessoais, não se sentiria bem. Agora, se ele gosta de ser professor ou pesquisador, é nessa área que irá contribuir com o MST. Isso só é possível se houver de fato uma divisão

de tarefas dentro da organização. (STÉDILE e MANÇANO, 2012, p. 43)

A luta pela terra, pela reforma agrária, apesar de ter uma base social camponesa, somente seria levada adiante se fizesse parte da luta de classes. Não é o caso de lutar apenas para aplicar o Estatuto da Terra, mas para transformar o Estado burguês. O MST soube compreender e incorporar na sua ideologia, na sua doutrina, esse componente político. Dentre outras características, que aparecem como princípios do MST, podemos citar a direção coletiva do Movimento e a divisão de tarefas.

2.2 – O Princípio Educativo e a Pedagogia do MST

A menção feita por Stédile na citação acima nos conduz, finalmente, ao ponto central deste capítulo: a educação é um princípio fundamental na constituição do MST como movimento de luta.

Não basta a luta ser justa, pois sem estudo a organização não vinga. Isso nos disseram todos os líderes com quem conversamos e que possuem uma experiência histórica de lutas... Sem o estudo e, especificamente, sem a formação de quadros, que é o nosso quinto princípio, (o movimento) nunca terá futuro... Ninguém de fora da organização vai formar os quadros para nós. Precisamos de quadros técnicos, políticos, organizadores, profissionais de todas as áreas. Isso também nos disseram, com muita insistência, os que nos precederam na luta. Fomo-nos dando conta disso na prática. Vimos que esses princípios são princípios mesmo. Quando não são aplicados, as deficiências da organização aparecem imediatamente. (STÉDILE e MANÇANO, 2012, p.45)

A posse da terra garante aos que nela são fixados a possibilidade de trabalhar, de nela produzir o seu sustento e viver com dignidade, mas a sua permanência na terra exige um grau de conscientização social que só pôde ser conquistado pela formação sociopolítica, através da educação contínua. Por este motivo, o MST criou o Setor de Educação do Movimento, a fim de valorizar os saberes, as vivências e a cultura das populações rurais. Reforçando o que diz Stédile acima, o Movimento necessita de quadros técnicos, políticos e profissionais de todas as áreas de atividade, e a educação é o instrumento fundamental para dar sustentação à concretização destes objetivos. Portanto, já em seus primeiros anos o MST demonstra especial atenção pela questão escolar e pela construção de um modelo próprio de Educação do Campo. No ano de 1984 o Movimento

instituiu a primeira escola de assentamento, em Jaguaré, no estado do Espírito Santo, assessorado por uma equipe de professores da Escola Família Agrícola de Jaguaré, que adota o modelo da Pedagogia da Alternância.

Veremos a seguir como o MST desenvolveu o seu princípio educativo vinculado à luta pela reforma agrária e como reflete e converge para o modelo de educação proposto nas suas escolas, em todos os níveis de ensino. O caráter participativo, o caráter político, o sentido de ação coletiva e a busca por conhecimento levaram o MST a desenvolver uma pedagogia que respeitasse tanto a luta pela terra, como a cultura específica do povo camponês. E assim como o Movimento foi construído como uma estrutura orgânica, também o Setor Educativo do MST nasceu obedecendo esse mesmo processo.

O princípio educativo do MST alude a uma série de matrizes pedagógicas já constituídas na história da formação humana. Segundo a professora Roseli Salette Caldart, coordenadora do setor de educação do MST, enquanto sujeito pedagógico o MST não cria uma nova pedagogia, “mas inventa um novo jeito de lidar com as pedagogias já constituídas na história da formação humana” (CALDART, 2000, p. 208) e complementa:

(...) a Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra o MST revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento. (CALDART, 2000, p. 208)

A fim de reforçar a opinião acima gostaríamos de citar a concepção de educação do professor Carlos Rodrigues Brandão. Segundo ele, a despeito da ideia de educação imposta por um poder centralizado, que usa o controle sobre esse saber como instrumento para reforçar a desigualdade entre os homens, também podemos pensar o conceito de modo mais abrangente, como uma prática que as pessoas constroem para tornar comum, “como saber, como ideia, como crença”, aquilo que é comunitário “como bem, como trabalho ou como vida”. Desse modo, citando Brandão, a educação passa a ser compreendida

(...) como um dos aspectos do modo de vida que os grupos sociais criam em sua sociedade as formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras daquela comunidade, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar de geração em geração - a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO 2007, p. 10)

Esta definição de educação apresentada pelo professor Brandão nos ajudará a conectar os conceitos que aqui serão descritos e a delinear nossa compreensão sobre o princípio educativo do Movimento Sem Terra. Permitirá também compreender, no dizer de Caldart, qual é o desafio educacional em que está envolvido o Movimento.

Não podemos nos esquecer de que a concepção de educação está embutida dentro de uma noção maior que é a dimensão sociocultural, e mesmo dentro da própria acepção de cultura. Tais conceitos não foram objeto deste trabalho, no entanto, não é possível entender o modelo de educação que será aqui desenvolvido sem enunciar, em poucas palavras, que o conceito de cultura é aqui entendido como um modo de vida ou, no dizer de Alfredo Bosi, quando delimita cultura erudita e cultura popular, como “uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso” (BOSI, 1992, p. 309). Nesse sentido, seguindo a interpretação do autor de “Dialética da Colonização”, teríamos uma cultura erudita, centrada no sistema educacional, acadêmica e outra, “basicamente iletrada, que corresponde aos *mores* materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna.” (BOSI, 1992, p. 309). Com relação ao MST e mesmo sobre os movimentos sociais em geral, é possível associar ao modo de pensar do professor Bosi, a dimensão sócio-política presente na história desses movimentos, notadamente no Brasil. Desse modo essa dinâmica social adquire o caráter de luta social, que se repete todos os dias e que se desenvolve durante um certo período de tempo. Assim é, para os movimentos camponeses, a luta pela reforma agrária. É uma tradição construída cotidianamente por aquelas pessoas; faz parte da sua identidade como sujeitos históricos.

Sabemos que essa cultura particular, dos povos que lutam por tais ideais, tem um viés ideológico específico. Além das propostas por mudanças no quadro social fundamentadas na redução das desigualdades econômicas, na democratização do acesso aos direitos, trata-se também de um processo que é tanto histórico como cultural, no sentido de construir uma visão de mundo que implica valores morais, convicções políticas e comportamentos pessoais e coletivos que transmitam às gerações futuras uma vivência mais significativa na memória do seu povo. Segundo Caldart, “este tipo de abordagem permite compreender com maior profundidade qual é o desafio educacional em que está envolvido o Movimento dos Sem Terra” (CALDART, 2000, p. 30), e compreender, conseqüentemente, quais as práticas e quais as concepções de escola se produzem a partir desse contexto. Os elementos da teoria pedagógica proposta pelo MST permitem refletir sobre o lugar da escola dentro de uma concepção mais ampla e universal da educação, assim como propôs Brandão na citação acima mencionada, que vá além de uma concepção utilitarista, propedêutica e reducionista da educação. Que tome a educação como um projeto de formação humanística, a escola como espaço e tempo desta educação e uma teoria pedagógica que nos situe no terreno dos direitos, como afirma Miguel Arroyo,

(...) que nos leve a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana... O movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos. (ARROYO, 1999, p. 18)

Essa é a proposta de educação original dos movimentos sociais e do MST aí incluído. Dentro dessa perspectiva o elemento que fundamenta o princípio educativo do MST estabelece que o próprio Movimento é uma das matrizes pedagógicas fundamentais na construção do seu projeto educativo. Roseli Caldart aponta que a identidade dos Sem Terra foi construída historicamente como uma afirmação de uma condição social. Esta identidade se materializa como um modo de vida e se constitui como cultura, segundo a definição adotada no parágrafo anterior, “que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores que a sustentam” (CALDART, 2001, p. 6). O ser Sem Terra é um ser humano em transformação permanente, mediado por vivências coletivas que

exigem escolhas e se manifestam no caráter histórico da luta social que representam. Segundo Caldart,

(...) este processo também pode ser interpretado como um processo de formação humana, e mesmo como a materialização de um determinado modo de produção da formação humana, cuja matriz é o próprio Movimento como sujeito e princípio educativo (CALDART, 2001, p.6).

Assim, os Sem Terra se educam e se formam como sujeitos no próprio movimento de luta. Se educam participando das ações da luta pela terra e a participação destas pessoas, antes excluídas, as insere novamente na vida social. Derivam daqui dois outros elementos vinculados ao princípio educativo do MST: participar de um movimento de lutas educa pela possibilidade de fazer-se e refazer-se continuamente, na medida em que

As lutas sociais produzem as transformações históricas, e o fazem à medida que conseguem conformar os sujeitos sociais capazes de operá-las e, ainda mais, de consolidar os novos parâmetros de vida em sociedade que vão criando neste movimento (CALDART, 2001, p. 8).

O segundo elemento vinculado ao princípio educativo do MST sustenta, por sua vez que, por ser uma coletividade em movimento e protagonista de sua construção, como sujeito histórico, insere-se como referência de sentido que extrapola o próprio Movimento e adquire um caráter formador e político decisivo no processo de educação dos Sem Terra e é a sua “intencionalidade política e pedagógica que garante o vínculo da luta imediata com o movimento da história” (CALDART,2001, p.8). Nesse sentido, politizam o aprendizado básico que eles têm como trabalhadores da terra, como lavradores. É embasado nesses valores que o Movimento constrói sua pedagogia. As escolas do MST, sejam aquelas instaladas nos assentamentos, escolas voltadas para a alfabetização e formação básica de ensino, sejam os cursos profissionalizantes de nível médio ou superior, sejam os cursos de formação de professores, que destacaremos no capítulo final deste trabalho, todos eles seguem o mesmo ideal. Esse processo se torna viável quando os sujeitos sociais envolvidos na valorização das atividades específicas em educação transformam-se em sujeitos políticos, capazes de consciente e reflexivamente atuarem efetivamente na luta de classes e na reconstrução do seu projeto de sociedade. Quem vive nos assentamentos adere a uma nova forma de organização social. Ali, nos mostra Caldart, “há questões, saberes, afetos e relações de outra ordem” (CALDART, 2001,

p.10), convivendo muito próximo de uma outra realidade social, em que vive a população urbana.

Por este motivo, adotar o Movimento como Princípio Educativo na formação dos Sem Terra remete ao seu processo educativo básico, ou seja, significa estar em movimento, “transformar-se transformando a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia” (CALDART, 2001, p. 11), pois esta é a raiz e o formato fundamental da identidade pedagógica do próprio MST.

Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) sendo do MST, o que quer dizer, construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica. É sujeito pedagógico porque há uma intencionalidade ou um projeto educativo em suas ações, ainda que não totalmente refletida e consciente. (CALDART, 2001, p.12)

Esta intencionalidade está no próprio caráter do MST, através da sua trajetória histórica de participação tanto na luta de classes como em suas lutas na questão agrária. Por seus objetivos, princípios e valores o Movimento constrói suas práticas educativas e reflete sobre elas à medida que se dá conta, segundo Caldart “de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos capazes de assumir o comando de seu próprio destino social, histórico”. (CALDART, 2001, p. 12)

É desse modo, voltando à citação de Caldart que abre este tópico, que o MST produz sua matriz pedagógica como uma síntese de diversas matrizes pedagógicas ao mesmo tempo. Como lembra Caldart, a principal lição pedagógica é esta, e

(...) não se trata de centrar um projeto educativo, ou educacional, em uma única pedagogia, ou eleger uma determinada prática social como sendo a prática educativa por excelência; menos ainda de ir alterando esta escolha ao sabor de modismos teóricos da conjuntura. (CALDART, 2001, p.13)

Esse movimento ajuda a desencadear os processos que combinam as diversas e diferentes práticas pedagógicas de um modo que adquiram um corpo coeso e coerente em torno de valores e princípios comuns. E esta é, segundo Caldart, “a grande tarefa dos educadores e das educadoras (...) comprometidos com a formação dos sujeitos, das

transformações sociais e do combate pela dignidade humana, para todos”. (CALDART, 2001, p. 13)

A luta social é a base da educação dos Sem Terra e parte integrante da sua experiência pedagógica, sendo o Movimento, como já dito, o próprio princípio educativo, onde se misturam todos os processos formadores e conformadores do ser humano, seja “na relação com a terra, com o trabalho, na construção de novas relações sociais de produção no campo, na vida cotidiana em uma coletividade, na cultura, na história, no estudo, etc.” (CALDART, 2001, p. 13). Essa pedagogia, no entanto, não cabe apenas na escola, ela envolve a vida como um todo. Na formação desse novo sujeito social que sustenta a identidade dos Sem Terra, certos processos, por suas características específicas, não podem ser realizados dentro de uma escola, “porém, o MST vem demonstrando (...) que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico, e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo” (CALDART, 2001, p. 14).

O setor de educação do MST surgiu como necessidade no processo de luta pela terra que o produziu. Surgiu da necessidade das novas comunidades do campo, do cotidiano dos assentamentos, da luta das famílias camponesas. Com o passar dos anos o MST redimensionou o lugar da escola e sua dinâmica. Encampada como direito vai aos poucos se transformando em espaço de formação da identidade do sujeito Sem Terra. Ainda hoje é compreendida como direito, mas incluiu o dever de estudar, porque, segundo Caldart “sem compreender a realidade não é possível transformá-la, e tanto mais quando ela se apresenta de forma tão complexa como agora”. (CALDART, 2001, p. 14)

Tiramos daí algumas implicações importantes com relação à luta da classe trabalhadora, em geral, pela escola pública e, dos movimentos camponeses em particular, pelo direito à escola do campo, conquistado no campo, com uma pedagogia vinculada à “formação humana ética e politicamente comprometida com a produção dos sujeitos capazes de fazer as transformações sociais, que cada vez mais aparecem como necessárias para a própria restituição da dignidade humana” (CALDART, 2001, p. 14). Ainda segundo Caldart, as escolhas feitas pelo Movimento remetem a um mesmo fato histórico: de que a história da relação dos Sem Terra com a escola é parte da história do MST. Nesse sentido, a conscientização do direito à escola definiu, já nos anos de fundação do

Movimento, os contornos que a organização viria a ter. E assim sucedeu-se, transformando a escola,

(...) projetada pela pedagogia do movimento, em uma escola em movimento: movimento de pedagogias, movimento de sujeitos humanos. E este movimento acontece em torno de duas referências básicas: ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa; e olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico. (CALDART, 2001, p. 15)

Em resumo, consideramos que neste breve histórico da fundação do MST, ao enumerar suas características e princípios, conseguimos elucidar as razões que fundamentaram a necessidade do Movimento Sem Terra de se envolver diretamente com a construção de um princípio educativo, tomando para si a responsabilidade de estabelecer uma Pedagogia própria para o Movimento.

3 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como ficou demonstrado no capítulo anterior, o MST entende o acesso à educação e a organização das escolas como um objetivo necessário, o qual faz parte de um programa agrário e parte integrante da reforma agrária. Segundo a ideia tradicional que temos de reforma agrária, basta somente dividir a terra. Para o Movimento, tão importante quanto distribuir terra é, também, distribuir conhecimento. Nesse sentido, a frente de batalha pela educação, no MST, é tão importante quanto a ocupação de um latifúndio. Segundo Stédile,

Existe a compreensão de que o MST deve lutar contra três cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância. Esta última não no sentido apenas de alfabetizar pessoas, o que é simples, mas no sentido de democratizar o conhecimento para um número maior de pessoas. O desenvolvimento depende disso. (STÉDILE e MANÇANO, 2012, p. 77)

Esse é o propósito fundamental do Movimento: é necessário lutar pela democratização da posse e uso do solo, mas também é necessário lutar pela posse do conhecimento. Desse modo, o setor de educação do MST foi construído organicamente ao longo das últimas décadas, inserido no debate sobre a educação do campo. Partiremos

desta ideia, da noção de Educação do Campo, a qual é posta como contraponto a outra noção, frequentemente utilizada para designar os povos do campo como meros destinatários de políticas elementares que oferecem um tipo de escolarização rudimentar, que conhecemos como *educação rural*. Segundo o professor Miguel Gonzales Arroyo, trata-se de modelo precário de escolarização que aprisionou por um século os povos do campo “na ignorância, no analfabetismo, na carência de hábitos, valores de trabalho; carentes dos saberes da produção da terra; carentes de consciência social, política e cidadã” (ARROYO, 2020, p. 12). De acordo com este texto de Arroyo, parte integrante do “Dossiê da Educação do Campo”, referencial teórico aqui citado, é necessário superar a ideia de que a história da Educação do Campo não passa de uma história de favores, de políticas paternalistas das elites. Ao contrário, é preciso reconstruir outra história em que os próprios trabalhadores do campo se mostrem como sujeitos políticos. Este Dossiê revela que,

(...) uma das constantes tem sido a crítica a educação rural, um arremedo de escolarização elementaríssima que existe desde o Brasil Colônia, perpassou a República e persiste na democracia. Uma crítica a história de políticas primárias de escolarização elementaríssima elaboradas para retirar os povos do campo do analfabetismo, do atraso cultural e humano por meio da efetivação de políticas de melhoria da educação rural. (ARROYO, 2020, p. 14)

Nesse sentido, a Educação do Campo contrapõe-se ao termo educação rural, porque contradiz a visão preconceituosa de classificar os trabalhadores e povos do campo como atrasados, incultos, inconscientes, sem saberes, valores, culturas, identidades próprias. Por este motivo, a educação do meio rural é historicamente relegada a segundo plano sendo sempre esquecida quando da elaboração das políticas educacionais públicas, provavelmente porque “há uma linha divisória entre espaço urbano e meio rural, intransponível, que marca a divisão hegemônica da sociedade e relega o campo ao atraso, segregando identidades e subjetividades” (ARROYO, 2020, p. 14).

As escolas rurais, no Brasil, surgem somente no início do século passado, por volta de 1920 e sem apoio algum do Estado. O que se tinha era uma oferta insuficiente de escolas, em prédios pequenos e mal construídos, com professores mal remunerados e sem apoio pedagógico ou administrativo. Desse modo, sem uma ação planejada e institucionalizada do Estado brasileiro a classe trabalhadora do campo foi privada de ter acesso a políticas e serviços públicos em geral. Esse fato contribuiu para o acelerado

processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950. Como o Estado era negligente com a população do campo em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar suas escolas e, através do apoio das comunidades eclesiais de base ou de outras organizações e movimentos sociais, os próprios camponeses tomaram para si a responsabilidade de garantir a educação de seus filhos. Começa a surgir, a partir do final dos anos 50, no século XX, primeiramente por iniciativa das Ligas Camponesas e mais tardiamente com as Escolas Família Agrícola, um conjunto, ainda tímido, de escolas com uma proposta diferente das precárias escolas rurais. Segundo Arroyo, foi necessário estabelecer uma nova política de educação do campo, que reconhecesse uma relação de ‘horizontalidade e solidariedade’ entre o campo e a cidade, a partir da compreensão de que o campo possui uma cultura singular, rica e diversa, mas não inferior ao espaço urbano.

A Educação do Campo se origina nos movimentos sociais, nas lutas dos trabalhadores do campo, diferentemente da Educação Rural produzida pelo Estado capitalista que pretende manter a hegemonia da educação numa perspectiva dualista, de classe, espelhando no campo a lógica do agronegócio. O processo de ocupação da escola pelo MST foi produzindo algumas reflexões que dizem respeito à concepção de escola e ao jeito de fazer educação numa escola inserida na dinâmica de um movimento social. Nesse percurso, ocorre o diálogo com o movimento pedagógico da Educação Popular, e também com as diversas experiências de escolas alternativas do campo e da cidade. Com a experiência conquistada ao longo dos anos, o Movimento estabeleceu alguns princípios e metas que partem do pressuposto de que é preciso oferecer condições para fixar o homem no campo, tanto quanto oferecer condições de escolarização para que ele se desenvolva profissionalmente e intelectualmente. Desse modo, a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo.

Para que esse objetivo possa ser alcançado os próprios sem-terra devem conduzir suas lutas, seja pela posse e uso da terra, mas também na construção de um projeto de educação que esteja em acordo com sua cultura, mesmo que ali estejam educadores com propósitos pedagógicos libertadores. “O grande desafio pedagógico ali é exatamente

pressionar para que a escola seja assumida pelos sujeitos que a conquistaram. Em alguns lugares isto inclui os educadores, as educadoras” (CALDART, 2003, p. 66).

No entanto, há a compreensão de que as escolas do MST são escolas do campo, fruto da abertura dos Sem Terra à sociedade. Desse modo, esse modelo de escola deve se inserir na sociedade como um todo, ser reconhecida como uma escola que ajude a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais e que, em contrapartida, também possa colaborar no processo de humanização do conjunto da sociedade. Se é assim, segundo Caldart, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Mas há um obstáculo no avanço da luta popular pela educação básica do campo. Há sempre a antiga convicção de que é preciso sair do campo para continuar os estudos ou de que é necessário avançar nos estudos para poder sair do campo. Ou seja, gera-se uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos mais difíceis de superar na opção de desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras. “As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de muitas letras” (CALDART, 2003, p.66).

Foi preciso ultrapassar essa barreira para que se pudesse implementar um projeto popular de educação do campo baseado em novas relações sociais de produção e da cultura material. Assim, a escola passou a ser vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas. Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, “assim como não são imutáveis as características marcadamente alheias à cultura do campo das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele” (CALDART, 2003, p.67). Ademais, segundo Caldart,

A escola atual nem sempre se constitui como um lugar de estudo, e também não é necessário estar em uma escola para estudar. Mas a escola pode ser um lugar em que se cultive o hábito, a disciplina e o jeito de estudar, especialmente nas novas gerações. Mas somente fará isto se houver uma intencionalidade dos sujeitos que a ocupam em fazê-la desta forma. (CALDART, 2003, p.68)

Enfim, o movimento da luta das comunidades camponesas foi capaz de combinar a cultura do direito à escola com a cultura do dever de estudar, entendendo estudo em sentido mais amplo, que remete à noção de educação apresentada acima por Brandão. Os sujeitos que vão sendo formados neste movimento passam a discutir algo mais do que ter ou não ter escola; passam a discutir também sobre que escola querem ou precisam.

Por meio do documento produzido pelo Ministério da Educação, através do INEP, em 2007, intitulado “Panorama da Educação do Campo”, que elaborou as iniciativas institucionais para a criação de uma agenda pública voltada ao encaminhamento de políticas para a educação do campo, envolvendo inúmeros segmentos da sociedade organizada, chegou-se ao consenso de que

(...) a análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos” (INEP, 2007, p. 8).

Tal iniciativa teve como objetivo estimular e apoiar o fortalecimento e a ampliação do acesso e permanência de jovens do campo no sistema formal de ensino, oferecendo oportunidades de elevação de escolaridade e qualificação social e profissional.

O mesmo documento reitera a constatação do professor Miguel Arroyo, expressa em citação anterior neste capítulo, na qual a literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão *do campo* precisa ser compreendida como espaço geográfico e social com necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (INEP, 2007, p. 8). Desse modo, segundo o documento citado, o campo passa a ser entendido como um espaço social “com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas” (INEP, 2007, p. 8), socializadas por aqueles que ali vivem. Um projeto de educação do campo exige melhoria física das escolas, qualificação dos professores, além de um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural. Nesse sentido, algumas premissas se apresentam como fundamentais para a reflexão, discussão e encaminhamento das questões sobre a educação no campo:

- i. a educação básica no meio rural deve ter por objetivo principal a oferta de uma educação de qualidade que assegure o direito do aluno ao acesso e permanência na escola;
- ii. a educação a ser oferecida no campo deve ter o caráter universal, porém contextualizada de acordo com as especificidades do meio, na perspectiva de sua valorização cultural; e
- iii. a educação no meio rural deve proporcionar aos alunos oportunidades de prosseguimento dos estudos, inserção no mundo do trabalho e ampliação dos padrões de cidadania da população rural. (INEP, 2007, p. 9)

Os fundamentos apresentados por este documento coincidem com os objetivos e propostas do MST no que tange à necessidade de compreender a escola do campo dentro das especificidades constitutivas dos sujeitos do campo.

É preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo, e aprender dos processos de formação humana que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles. (CALDART, 2003, p. 71)

Porém, a escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento. É sabido que a escola, historicamente, tem reforçado o processo de dominação e exclusão social presentes em nossa sociedade, a pretexto de promover a autonomia e a neutralidade política nos espaços escolares. Por este motivo, o MST vem defendendo que a escola em seus processos pedagógicos de formação e capacitação dos Sem Terra estabeleça um vínculo entre a própria escola e os propósitos de transformação social, pois de modo solitário a escola não assumirá estas demandas. Segundo Caldart, “ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão, o seu novo projeto educativo” (CALDART, 2003, p. 71).

Nesse sentido será necessária a construção de uma via de muitas mãos, com as educadoras e os educadores comprometidos com ideais pedagógicos libertários dispostos a capacitar os educandos e a própria comunidade a fazerem a leitura pedagógica de suas ações e investindo e constituindo os movimentos sociais no ambiente educativo da escola. Por outro lado, é preciso que o movimento social reconheça a escola, e a escola “reconheça a si mesma como um lugar de formação humana”. A educação torna-se assim uma relação entre sujeitos.

Construir o ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos, enfim.” (CALDART, 2003, p.74)

Para que esse processo se complete há a necessidade de atenção à formação e acompanhamento dos próprios educadores. É preciso dinamizar o processo de formação do coletivo de educadores para enxergar aspectos que a rotina do dia a dia lhes impede.

No MST o Setor de Educação tem a responsabilidade de acompanhar o processo das escolas onde se educam os Sem Terra propondo atividades de formação que integrem educadores a nível regional, estadual e nacional. Podem ser atividades gerais do movimento social, mobilizações ou outras ações da luta, e podem ser também encontros ou cursos de formação de educadores, que lhes permitam partilhar experiências, saberes e pedagogias.

Pisar em outros territórios, conversar com outras gentes, ouvir outros sotaques, mudar de ambiente, ver outras coisas, produz um “arejamento” indispensável para a formação de um educador. Isto ajuda a multiplicar suas raízes, ou a enraizá-lo numa coletividade maior, que pode ser a coletividade do movimento social ao qual se vincula (no caso do MST a coletividade que é hoje a família Sem Terra de todo o Brasil). (CALDART, 2003, p.75).

A proposta de um novo modelo de educação do campo, demanda antiga dos povos do campo e dos movimentos sociais vinculados às questões agrárias, foi finalmente encampada pelo então Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que, em parceria com o INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), lançou em 1998 o PRONERA, programa voltado para a educação de jovens e adultos das áreas de assentamento. A portaria que criou o programa conclamou as universidades e os movimentos sociais rurais a assumirem, em parceria com o governo federal, o desafio de erradicar o analfabetismo e elevar o nível de escolarização nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária de todo o país. O documento informa, através do seu Manual de Operações que,

O Pronera fundamenta-se na descentralização das ações e na participação efetiva das instituições públicas e privadas envolvidas com a questão educacional, bem como do público beneficiário, por meio de suas organizações representativas, as quais, ao promover a educação nos projetos de assentamento, contribuem para o progresso socioeconômico dos assentados e seus familiares. (SANTOS, 2020, p. 110)

A elaboração do projeto foi concluída e formalizada em 2001, mas começou a ser discutida, no entanto, no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em julho de 1997, a partir de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio a Reforma Agrária, da Universidade de Brasília, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representados pelo seu Setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Neste momento as pautas cobriam

diferentes frentes de atuação: educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, entre outras, mas ainda eram resultado de uma parceria informal entre esses professores e movimentos sociais, principalmente o MST. No encontro, os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os diversos projetos em desenvolvimento, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural, “e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.” (SANTOS, 2020, p. 113)

No III Seminário Nacional do Pronera, ocorrido em Luziânia de Goiás, em 2007, o programa, prestes a completar 10 anos de atuação, fez um balanço das atividades desenvolvidas até então e estabeleceu metas futuras para a educação do campo. Seguindo o objetivo geral de fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, o Pronera busca contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável, acrescentando, como objetivos específicos, além dos já estabelecidos nos encontros e documentos anteriores (tais como garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados ou assentados nas áreas de reforma agraria), também

(...) garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos(as) educadores(as) de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária; garantir aos(as) assentados(as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento (...) necessários a execução do programa e promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortalecem a Educação do Campo (SANTOS, 2020, p.240).

Pelo mesmo documento temos a informação de que em 2007 o Pronera já havia contribuído para que mais de 60 mil jovens e adultos das áreas de reforma agrária participassem de seus cursos nos diversos níveis de ensino, assim distribuídos:

Educação de Jovens e Adultos: 28.574 trabalhadores(as) em 23 projetos/convênios; Nível Médio Técnico: são 2.874 trabalhadores(as) em 65 projetos/convênios e no Nível Superior: 5.194 trabalhadores(as) em 36 projetos/convênios, envolvendo parceria com mais de 30 universidades públicas, além de CEFET's, Escolas Família Agrícola, institutos de educação e secretarias estaduais e municipais de educação. (SANTOS, 2020, p.240)

Em um artigo publicado na revista *Educação e Sociedade*, editado pela Universidade de Campinas (UNICAMP), em 2017, intitulado “Razões para mudar o mundo”, os professores Rebecca Tarlau e Bernardo Mançano Fernandes fazem um levantamento das contribuições do Pronera, principal referência na construção de um novo *paradigma* da educação do campo, analisando as disputas das políticas educacionais neste setor, concluindo que o Programa foi fundamental para a consolidação e fortalecimento da educação camponesa no Brasil, e uma barreira ao avanço das políticas e interesses neoliberais no setor da educação. Dizem os autores que a importância do PRONERA se evidencia

(...) por ser uma das principais referências desse paradigma e uma forma de sucesso e resistência à razão neoliberal, que penetra diversas instituições, impondo a visão empresarial e a governança corporativa. O paradigma da educação do campo é contrário à visão empresarial capitalista e defende a indissociabilidade entre sujeito e território (...). (MANÇANO e TARLAU, 2017, p. 546)

A condição essencial para compreender o processo de educação do campo é, como expõem os autores aqui citados, a indissociabilidade entre sujeito e território. A educação é um direito e não uma mercadoria e embora essas referências sejam básicas, elas estão em ‘risco permanente’, porque esse direito pode não ser respeitado, inclusive pelo Estado, pois quando a educação é vista apenas como um serviço ela pode ser precarizada no que se refere a infraestrutura “das escolas, equipamentos, materiais, recursos didáticos e salários dos professores, comprometendo a qualidade dos conteúdos e mais uma série de problemas que a educação brasileira tem enfrentado em todos os níveis.” (MANÇANO e TARLAU, 2017, p. 555)

A relação entre educação e território fica patente quando percebemos que um não existe sem o outro. “Toda educação produz um território e por ele é produzida”. Esta ‘máxima’ está presente na ideia de transformação e na visão de igualdade que extrapola os limites da escola e alcança o território camponês. E o campo não teve uma política educacional voltada para o desenvolvimento de seus territórios até a criação do Pronera. O motivo da ausência do Estado neste setor, sempre de acordo com os autores citados, está no fato dos governos não reconhecerem o campesinato como um modelo de desenvolvimento econômico produtivo, do ponto de vista das *commodities*, que oferecesse uma alternativa à hegemonia do agronegócio, por exemplo. Foi somente a partir das lutas pela reforma agrária, na qual os camponeses ocuparam terras improdutivas

para produzir alimentos e viver dignamente, que a educação do campo se mostrou indissociada daquelas lutas sociais. A partir daí nasceu a educação do campo e o Pronera como uma política pública que deu condições aos movimentos camponeses de ‘resistirem e persistirem’ no processo de consolidação das suas lutas.

Em seus quase 20 anos de existência, o PRONERA contribuiu para fortalecer a identidade camponesa por meio do acesso à educação em todos os níveis. Promoveu a formação profissional em cursos de nível médio e superior por meio de acordos de cooperação com diversas universidades brasileiras. Contribuiu também com as experiências agroecológicas e com a produção de tecnologias, inovando e criando lideranças de comunidades, cooperativas e associações de produtores (IPEA, 2016). (MANÇANO e TARLAU, 2017, p. 557)

Nesse período, atualizando informação anterior, segundo dados do IPEA, 2015, o PRONERA realizou mais de 300 cursos, em todos os níveis de ensino, envolvendo 82 instituições de ensino superior, 38 organizações demandantes e 244 outros parceiros, com a participação de 165.000 educandos. Com relação apenas ao ensino superior, o Programa foi responsável, nesse período, pela criação de 54 cursos, distribuídos nas áreas de pedagogia, história, geografia, sociologia, ciências naturais, agronomia, direito e medicina veterinária

Segundo os autores aqui citados, vivíamos e ainda vivemos um momento de disputas intensas no campo social, no qual estamos mergulhados na lógica de mercado em razão da hegemonia do modelo neoliberal, e a educação está no centro desta disputa.

A visão de igualdade nesse modelo é a “igualdade de escolha”, ou seja, a capacidade dos pais de ter controle total sobre onde seu filho vai estudar. A terceirização das escolas públicas para empresas privadas amplia as opções, e é considerada uma forma de inovação e empreendedorismo em contraste com o sistema “ineficiente” gestado pelo Estado. A educação de “qualidade” é vista como uma forma de investimento no capital humano e no crescimento econômico do país. (MANÇANO e TARLAU, 2017, p. 564)

O exemplo do PRONERA e a luta pela instauração de um modelo de educação do campo que ofereça às comunidades camponesas a oportunidade de construir sua escola, a partir de sua própria perspectiva, agentes da gestão educacional e protagonistas de sua história é condição essencial para o desenvolvimento sustentável do território camponês. A partir da ideia de que a educação é um direito, os povos do campo, que sempre foram excluídos das universidades, podem sonhar em cultivar sua habilidade para

analisar o ambiente político, econômico e social, assim se tornando um sujeito da luta social. O princípio educativo e o propósito educacional aqui descrito,

(...) rejeitam a ideia de que educação é treinar os estudantes para serem competitivos na economia global, porque esta os exclui. É também usar a educação para outra razão, para transformar o mundo, que é formar uma nova geração de militantes para modificar o campo (MANÇANO e TARLAU, 2017, p.565)

Pelo exposto neste capítulo, esperamos que tenha ficado clara a natureza do conceito de educação do campo ao qual os movimentos camponeses se vinculam. Quando recusam a ideia de ‘educação rural’, compreendida como um modelo atrasado, elementar, vemos aí até mesmo uma explicação etimológica, visto que a palavra rural vem de raiz latina que designa campo ou lavoura, mas carrega também um sentido negativo como rústico, rude, grosseiro. Em contrapartida, o termo ‘do campo’ pode se ligar à palavra latina ‘ager’, que pode ser traduzida como ‘preparo do solo’, cultivo da terra ou mesmo cultura. O professor Demerval Saviani, no prefácio do livro de Paolo Nosella, “As Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil”, vai além e classifica a expressão ‘do campo’ em um universo vocabular ainda mais favorável, ligando-o a termos como campestre, campeiro ou pastoral, dando à palavra uma conotação afetiva e acolhedora.

No entanto, Saviani não deixa de lembrar da subordinação à qual o campo é submetido em relação à cidade; o mesmo acontecendo com a agricultura em relação à indústria, consolidando-se assim a dominação da sociedade capitalista. Saviani segue em sua crítica denunciando o que chama de ‘mazelas da ordem burguesa’, afirmando que é próprio dessa posição

(...) a tendência a ver o desenvolvimento capitalista como perda das relações pessoais, da pureza da vida no campo em que as pessoas podiam se relacionar diretamente desfrutando da natureza e do contato com a terra na simplicidade de uma vida que... supria as necessidades de subsistência de forma bucólica, idílica. (SAVIANI, 2012, p.28)

4 – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Abrimos este capítulo ainda com Saviani. Segundo o criador da pedagogia histórico-crítica, o movimento das Escolas da Família, a partir do qual se elaborou a

Pedagogia da Alternância, surge vinculado à concepção de educação do campo exposta no capítulo anterior. Tal pedagogia nasceu como tentativa de resolver o problema da escola rural, respaldando-se da compreensão de que o homem tem “um relacionamento essencial, radical, universal com sua terra; ele se define como habitante, filho da terra” (SAVIANI, 2012, p. 23). Foi este tipo de olhar que estimulou o movimento pela alternância a se desenvolver, através do meio católico, por iniciativa do padre Granereau em 1935, na França, expandindo-se para outros países.

Segundo Jean-Claude Gimonet, ex-diretor nacional das Maisons Familiales Rurales, as Casas das Famílias Rurais, na França, responsáveis pelo surgimento da Pedagogia da Alternância, estas obedecem a um processo que parte da “experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência familiar, e assim sucessivamente.” (GIMONET, 2007, p. 16) No entanto, Gimonet afirma que esta definição, aqui apresentada de modo bastante sintetizada, não pode ser reduzida a simplificações binárias do tipo teoria-prática, escola-empresa ou ainda, trabalho profissional-formação escolar.

Na realidade, a alternância abandona uma pedagogia plana para uma ‘pedagogia no espaço e no tempo’. Também a noção de “pedagogia ativa não basta e precisa entrar na pedagogia experiencial, na pedagogia da complexidade. Com a alternância, envolvemo-nos na aventura da educação sistêmica” (GIMONET, 1998, p.53) que compreende o educando como um ser complexo exigindo que o processo educativo se estabeleça partir de uma teia intrincada de relações entre família, sociedade, emoções e sentimentos. Nesta perspectiva o alternante é tratado em sua singularidade, sendo envolvido em um processo de personalização e socialização que permita a cooperação educativa, na medida em que sua experiência de vida pessoal (familiar, profissional, social, cultural, etc.) é portadora de saberes a serem transmitidos. Antes de passar à análise do método é necessária uma última advertência:

Essa pedagogia vem sendo adotada na Educação Básica, na Educação Superior e na Pós-graduação, compreendendo formação inicial e continuada de professores. Não se deve confundi-la com a modalidade Educação a Distância (EaD), visto que as atividades do Tempo Comunidade não configuram “atividade extraclasse”, mas a continuidade da escola/universidade fora da escola/universidade. A

alternância pressupõe a dimensão interespacial – dentro e fora da instituição de ensino. (BRASIL, 2020, p.2)

Feitas as ressalvas passamos agora à compreensão do método pedagógico proposto pela Pedagogia da Alternância. Não trataremos neste capítulo do conjunto de atividades e instrumentos dessa pedagogia, mas dos seus fundamentos e princípios. Em momento adequado, quando passarmos à análise do plano de curso, abordaremos alguns aspectos instrumentais da alternância.

Para compreender a alternância é preciso situar a proposta frente a duas outras grandes correntes pedagógicas. De um lado temos as pedagogias tradicionais, centralizadas no programa curricular e no docente. De outro encontram-se as pedagogias ativas, centralizadas nas pessoas em formação. A Pedagogia da Alternância, por sua vez, está centrada na realidade, também chamada de corrente da pedagogia da complexidade. Segundo Gimonet, é preciso certo cuidado com o termo, pois ‘realidade’ é uma noção subjetiva, na qual cada ser constrói sua própria representação do real. Por este motivo é preciso tomar a palavra realidade com o sentido de complexidade, a partir do qual o mundo é “um é um tecido de acontecimentos, de ações, de interações, retroações, determinações, acasos, incertezas e contradições...” (GIMONET, 2007, p. 111). Nesse sentido esta pedagogia se aproxima das pedagogias ativas, mas vai além, na medida em que “pede ao educando não somente uma simples observação do ambiente, mas uma implicação de sua parte para agir onde se encontra” (GIMONET, 2007, p. 112).

O autor aqui citado ainda lembra que a alternância não é apenas um processo de aprendizagem de profissões, pois este já acontece durante muito tempo, seja por imitação e transmissão direta no terreno da prática ou da consonância entre teoria e prática. Pelo contrário, a alternância real não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, “mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio”. (GIMONET, 2007, p. 120). Em outras palavras, se a finalidade profissional for privilegiada a empresa está sendo considerada como espaço-tempo de alternância e a relação trabalho-escola ou prática-teoria sendo enunciada como definição da alternância. Se, ao contrário, prevalece a ‘(re)inserção social’, é o ambiente de vida, o meio, que servirá de ponto de apoio. Gimonet afirma que, em alternância,

(...) a instituição educativa opta pela formação global do adolescente por alternância, como é o caso nos CEFFAs, é, então, toda a sua vida cotidiana que deve ser considerada. A saber, a vida no seio de sua família, a vida e a prática profissional no seu empreendimento ou numa empresa externa, a vida social no seio da comunidade ou do povoado, mas também todo o ambiente físico e humano em que está convivendo. Presencia-se, neste caso, uma alternância entre a vida cotidiana de um adolescente com seu contexto, suas atividades, que constituem “seu” meio de vida e um outro que é o meio de vida escolar no CEFFAS¹. (GIMONET, 2007, p. 121)

Nesta abordagem levam-se em consideração componentes pedagógicos que representam a alternância em relação às instituições (família, empresa, comunidade, escola); aos atores envolvidos (pais, alternantes, mestres e formadores); à natureza dos saberes, sejam eles empíricos, familiares, práticos, experienciais, teóricos, abstratos ou conceituais, e aos processos de aprendizagem tais como o processo de ação-reflexão ou de pesquisa-ação-formação. Em síntese, adota-se uma abordagem multidimensional que “pretende viver e gerir a complexidade como espaço educativo, canteiro de formação e de desenvolvimento, fonte de saberes e de conhecimentos” (GIMONET, 2007, p.122) proporcionando que formação, educação e orientação do jovem se deem de maneira concomitante, considerando todos os componentes da vida cotidiana, ou seja a complexidade do ser alternante.

A Pedagogia da Alternância chega ao Brasil em 1968, com a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santos (MEPES), sob orientação da corrente italiana da Pedagogia da Alternância, preocupada com a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba, em sua grande maioria descendentes de emigrantes italianos e alemães. Pelas mãos do sacerdote jesuíta italiano, padre Humberto Pietrogrande, fundador de um movimento ítalo-brasileiro para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo, é criada a *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo* (AES), entidade jurídica fundada para possibilitar a assinatura de convênios e arrecadação de recursos entre Itália e Brasil, com o intuito de prover algumas bolsas de estudos para que brasileiros pudessem estagiar na Itália. O primeiro grupo foi composto por sete jovens agricultores, dois assistentes sociais, um técnico agrícola e dois assistentes rurais. Em contrapartida, três técnicos italianos vieram ao Brasil analisar a situação e traçar um plano de ação para a atuação do grupo em solo

¹ CEFFA – Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância

brasileiro. Ficou estabelecido que, em termos de educação, seria introduzido no projeto, sob a concepção da Pedagogia da Alternância, o modelo das Escolas da Família Agrícola, nos moldes da experiência europeia.

Se essa experiência nasce sob inspiração europeia, em solo brasileiro no entanto adquire características específicas em virtude do momento histórico e da realidade do nosso país. Nesse sentido, é necessário ressaltar que o Centro de Formação e Reflexão, criado com a intenção de fomentar a formação e a pesquisa no campo da educação, transformou-se em centro de formação para monitores da Escola Família Agrícola. Assim como na formação escolar, outros objetivos originais deste modelo, no Brasil, levaram a entidade a adotar iniciativas de maior vulto, com a criação de um hospital ou compra de terrenos para a construção de escolas. Nos primeiros anos de atividade do projeto inúmeras escolas somaram-se às três previstas inicialmente, chegando-se ao número de dez novas unidades criadas de 1969 a 1972. Decidiu-se também fundar um centro de formação, devido às dificuldades de enviar professores para serem treinados na Europa, que passou a operar em 1971 no estado do Espírito Santo. Enfim, este é o histórico dos anos iniciais da experiência da alternância no Brasil. Em maio de 1975 operavam em solo brasileiro 14 escolas e dois centro de formação em alternância. Sobre estes Centros de Formação de Monitores em Alternância é importante mencionar duas iniciativas em particular: a tentativa de ‘nacionalizar’ a experiência e a “mediação entre um objetivo geral (promoção do homem do campo capixaba) e um instrumento técnico de aplicação desse objetivo (a Escola da Família Agrícola - EFA) que nascera e se estruturara fora do Brasil”. (NOSELLA, 2012, p. 70)

No contexto social, as escolas estabelecidas nos anos 70 do século passado, apresentavam o seguinte perfil socioeconômico:

É uma sociedade subdesenvolvida, de uma estrutura agrária pela maior parte minifundiária e de uma economia voltada para subsistência familiar e mercado nacional; caracteriza-se pela exploração de mão de obra barata, que atende às grandes empresas industriais e agrícolas, favorecendo a implantação de capital estrangeiro; criam-se, conseqüentemente, desequilíbrios internos como por exemplo: o “inchaço” dos grandes centros, a saída maciça do homem do campo, a formação de uma grande massa de trabalhadores na dependência deste mesmo capital de exploração, a marginalização sempre maior e ainda outros desequilíbrios. (NOSELLA, 2012, p.78)

Esse ‘público’, que difere pouco da realidade do meio rural nos dias atuais, estava assim distribuído: pequenos proprietários: 67%; médios proprietários: 21%; meeiros: 8%; assalariados: 4%, sendo que a maioria dos alunos havia concluído a antiga 4ª série do ensino primário, tendo ficado por 2 ou 3 anos fora da escola, na faixa etária de 14 a 18 anos de idade.

A formação das EFAs tem duração de 3 anos letivos, nos quais os alunos passam por 25 sessões quinzenais, das quais 13 são vividas na escola e 12 em casa. Na escola, o tempo de estudos é destinado à ampliação de conhecimentos e discussões de problemas; os encontros “têm duas horas de duração e são ministrados pelos líderes locais, monitores, técnicos, médicos etc. conforme o assunto em pauta” (NOSELLA, 2012, p. 79). No Tempo Comunidade, período de permanência em casa, o aluno deve dedicar, pelo menos duas horas por dia, ao Plano de Estudo, preparado na Escola. Vale mencionar que as características do prédio escolar contam com algumas especificidades. O espaço escolar dispõe de três ambientes divididos em espaço para estudos (salas de aula, biblioteca e secretaria); refeitório equipados com cozinha e despensa e dormitório com dependências para os monitores. As escolas são instaladas em pequenas propriedades (em torno de 2 alqueires) onde são produzidos “alguns produtos para a alimentação do internato (alunos, monitores, visitas). As propriedades melhor administradas permitem também alguma comercialização de seus produtos cujo lucro retorna em benefício da própria escola” (NOSELLA, 2012, p. 80). Nos aspectos institucionais o Conselho Estadual de Educação exigiu, para a aprovação do curso de 1º grau, que as escolas elaborassem Regimento Interno, Currículo, Carga Horária etc., para adequação à legislação vigente. Por sua vez, o Centro de Formação de Professores, “para realizar a tarefa de formar novos docentes das escolas, teve necessidade de uma documentação objetiva e prática que servisse de base para o estudo de seus estagiários” (NOSELLA, 2012, p.82), gerando a necessidade de se formalizar um Plano Pedagógico da Escola da Família Agrícola.

Os objetivos levantados pelo grupo responsável pela criação dos PPCs dos Centros de Formação gerou o documento Bases Estruturais e Metodológicas das EFAs, que mencionamos a seguir. O documento mais importante é aquele que estabelece a opção filosófica do movimento: para quem queremos trabalhar, “destacando-se os conceitos de participação, igualdade, conscientização, democracia e fim da exploração entre as

classes” (NOSELLA, 2012, p. 84), especificando que as EFAs sejam capazes de atender a todas as classes rurais. Trata-se de uma escola cujo objetivo fundamental

(...) visa uma mudança social, sendo que o objetivo técnico ou de maior produção ou profissionalizante é submetido àquele. Quanto ao problema da fixação do homem no campo para evitar o êxodo rural, o documento contorna a dificuldade no sentido da Escola-Família tentar evidenciar, junto aos alunos, todas as possibilidades que o campo oferece sem, porém, criar obstáculos à eventual opção de saída dos mesmos para as cidades. Em outros termos, pode-se dizer que a Escola-Família não é profissionalizante e sim vocacional, a serviço dos adolescentes do meio rural (NOSELLA, 2012, p. 84)

Com relação a estrutura e métodos das EFAs, podemos sintetizar em três pontos o que define a especificidade e originalidade deste modelo de ensino, segundo o documento anexo ao texto de Nosella: a) a Alternância e o Plano de Estudo que permitem o dinamismo Escola-Realidade; b) o ambiente educativo que permite grupos pequenos de 20 a 25 alunos em regime de internato e convivência semelhante às casas dos agricultores; c) a participação dos Pais-agricultores, na medida em que a alternância foca na participação das famílias dos alunos no processo educativo da escola. Por fim, para concluir este breve relato sobre a estrutura pedagógicas das EFAs, com referência às áreas de ensino, adotou-se o currículo oficial sugerido pelo Conselho Estadual de Educação, a saber: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências, Matemática, Estudos Especiais (agricultura ou economia doméstica), Religião.

Com relação aos Centros de Formação em Alternância, tema que nos encaminhará para objetivo maior deste trabalho de pesquisa e foi desenvolvido no último capítulo, alertamos que enquanto os “objetivos das Escolas enfocam principalmente o meio social e a pessoa do aluno, os objetivos do Centro de Formação têm como princípio unificador e orientador a profissão de Monitor das Escolas-Família” (NOSELLA, 2012, p. 95). Mas se os conteúdos das disciplinas e das atividades diferem, a estrutura, os métodos e as avaliações são muito parecidas nos dois formatos, “como se fosse uma Escola-Família de grau superior” (NOSELLA, 2012, p. 95).

O curso de formação parte de três objetivos gerais: Conscientização; Fundamentação Teórica e Capacitação Técnica. O primeiro é pressuposto essencial e “coerente com os objetivos de análise e de mudança social que as escolas pretendem” (NOSELLA, 2012, p.96). A fundamentação teórica abrange as áreas de Sociologia e

Psicologia, oferecendo fundamentação à profissão docente. Por fim, a capacitação técnica atenta-se à Didática Geral e à metodologia específica das EFAs.

A alternância se processa passando um período no Centro de Formação (lugar da reflexão e estudo) e outro no futuro ambiente de trabalho (meio rural e escolas). A duração dos períodos varia de duas a três semanas por sessão. O princípio pedagógico fundamental da EFA segundo o qual a vida educa mais que a escola, portanto, se concretizou, no Centro de Formação, por meio da alternância trabalho-estudo. (NOSELLA, 2012, p. 97)

Há, ao final da capacitação teórica, o estágio prático nas escolas para a formação dos monitores, considerado essencial para a conclusão do curso. Ainda, com relação às metodologias, os princípios fundamentais que orientam o Centro de Formação podem ser descritos, em linhas gerais: capacitação para uma profissão; formação para adultos; formação por etapas; formação integrada; formação de uma mentalidade de mudança, dentre outros.

Acerca do processo de aprendizagem, destacamos que os alunos são solicitados através de disciplinas, estágios e pesquisas, a estudar e compreender as dinâmicas do meio rural, passando um tempo de convivência em casas de famílias de alunos das EFAs, produzindo planos de estudos que contemplem sociologia rural, cooperativismo, sindicalismo, direito agrário e técnicas agrícolas. Em um segundo momento há uma abordagem direta à Escola da Família Agrícola através da confecção de três Planos de Estudo sobre ambiente educativo, alternância e métodos de ensino, além de aulas de psicologia social e do adolescente rural, metodologia da EFA e didática geral. Finalizando esse processo de formação individual, aborda-se um domínio de ensino específico, na área em que o estagiário futuramente assumirá sua monitoria. Há no entanto, uma quarta etapa na qual o estagiário faz parte de uma equipe de monitores responsável pelo funcionamento regular de uma escola. É uma etapa de complementação e aprofundamento de estudos na qual as atividades principais são: história da educação brasileira, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da aprendizagem, filosofia da educação e dinâmica de grupo.

O texto de Paolo Nosella, apesar de ter sido produzido nos anos 70 do século passado, recebeu uma atualização e posfácio em 2012 e é esta versão que utilizamos em nossa pesquisa. Sabemos que as condições sociais e políticas no meio rural pouco se

alteraram de lá para cá. Intensificou-se a exclusão social do homem do campo, mas também a sua luta pela posse da terra e a sua consciência social. Durante esse lapso de tempo, a Pedagogia da Alternância, por nós investigada, recebeu inúmeras contribuições tanto do ponto de vista pedagógico como no campo das políticas públicas. Se, na sua origem, a principal influência tenha vindo da Igreja Católica, com todas as críticas que possam ser feitas acerca de equívocos institucionais no tocante à participação dos agricultores, a Igreja exerceu um papel essencial na implantação, no funcionamento e na expansão das EFAs brasileiras, notadamente após o advento do Concílio Vaticano II, através da doutrina social adotada nos anos finais daquela década. Por este motivo, a partir do início dos anos 80 do século XX, multiplicaram-se iniciativas de EFAs no país inteiro. Nesse sentido, a luta dos movimentos sociais camponeses, em especial o MST, foi decisiva para tornar a educação peça fundamental da Reforma Agrária. Como afirmou João Pedro Stédile, em citação anterior, não há Reforma Agrária que consiga atingir seus objetivos sem passar pela educação. Mas a que tipo de educação se refere? “Seria preciso sair do modelo tradicional da educação para abrir novos caminhos, libertando-a de sua herança colonial e urbanocêntrica, alienante e submissa aos interesses do grande capital e do latifúndio” (NOSELLA, 2012, p. 256). Houve e há experiências inovadoras nesse sentido, das quais a Pedagogia da Alternância é, com certeza, uma delas.

5 – O MST E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como vimos no capítulo anterior a formação de educadores em educação do campo já existe no Brasil desde as décadas finais de século passado, instituída ainda nos anos 1970, seja através dos Centros de Formação e Reflexão, nas EFAs – Escola Família Agrícola, que trabalham com a Pedagogia da Alternância, ou a partir de 1984, quando ocorre a criação da primeira escola de assentamento organizada pelo MST.

Vimos também que a raiz da luta pela organização e gestão da educação do campo conta com o protagonismo dos sujeitos vinculados organicamente à luta pela reforma agrária e pela agricultura camponesa. A partir dessas lutas muitas conquistas surgiram no campo das políticas públicas, notadamente o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ambos já apresentados em capítulos

anteriores. São conquistas legitimadas ao longo de várias décadas de luta, conquistas que necessitam de garantias, seja pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo em suas lutas por uma escola pública verdadeiramente popular, seja pela luta por uma formação docente igualmente democrática, tal como observamos no alerta do professor Gaudêncio Frigotto.

Tanto o PRONERA quanto as Licenciaturas em Educação do Campo têm em sua gênese a compreensão dos intelectuais orgânicos dos movimentos sociais do campo de que a luta pela terra, bem comum da humanidade, na sociedade de maior concentração fundiária do mundo tinha que ser, ao mesmo tempo, uma luta cultural e educacional. Tratava-se, em primeiro lugar, de desenvolver, nos acampamentos e nos assentamentos conquistados, uma consciência na infância, juventude e vida adulta de que o camponês não é um cidadão de segunda categoria desprovido de conhecimento e de cultura. Tal visão sempre foi a da classe dominante. (FRIGOTTO, 2019, p. 22)

Ainda segundo Frigotto (2019), essa estratégia das classes dominantes não só nega a universalização da educação do homem do campo, mas tem a intenção de oferecer-lhes “uma escolaridade desenraizada da cultura, dos saberes e dos valores camponeses” (FRIGOTTO, 2019, p.22), pois se trata de uma educação distante da realidade dos camponeses. O esforço, portanto, de elaboração de uma pedagogia para as escolas do campo parte de um processo educativo que não começa na escola, mas na sociedade e “retorna a ela em uma outra perspectiva.” (FRIGOTTO, 2019, p.22)

Como dissemos acima, a discussão sobre a formação do professor para atuar na Educação do Campo é relativamente nova no Brasil, pois conquistou visibilidade a partir das discussões levantadas pelos movimentos sociais sobre o novo paradigma do campo, que vem sendo construído a partir da década de 1980. No entanto, essa formação não está dissociada da formação geral ou sobre as políticas de formação inicial de professores no que compete a currículos ou projetos políticos pedagógicos ou, ainda, à política nacional de formação de pedagogos. Esta ressalva tem a intenção de apontar que dentro dos cursos de Pedagogia são pouquíssimas as disciplinas específicas em Educação do Campo. Segundo a pesquisa “A Formação Inicial dos Professores para Trabalhar nas Escolas do Campo: Qual o Papel dos Cursos de Pedagogia?”,

(...) os dados encontrados apontam que na maioria dos cursos de Pedagogia analisados não foram encontradas disciplinas relacionadas à Educação do Campo. Além disso, percebeu-se que, geralmente, é

ofertada apenas uma disciplina por curso e com uma carga horária irrelevante. (SILVA, 2021, p. 264)

Esta pesquisa que coletou dados nos sites de todas as universidades públicas do Brasil (estaduais e federais) mapeou cursos de Pedagogia e/ou Educação, tanto presenciais como à distância, teve como objetivo determinar quantas e quais são as disciplinas relacionadas à Educação do Campo oferecidas nesses cursos. Chegou-se à conclusão de que dos 263 cursos mapeados apenas 112 apresentam no currículo alguma disciplina relacionada à Educação do Campo, sendo que mais de 50% destes estão concentrados na região Nordeste do país. Outro dado que merece destaque refere-se à temática encontrada nas ementas destas disciplinas. Há um predomínio de questões mais gerais, tais como legislação e políticas públicas (em 36 delas) ou concepções teórico-metodológicas (33 citações), enquanto temas que dizem respeito às questões de práticas de sala de aula tiveram uma incidência bem menor, tais como pedagogia da alternância ou classes multisseriadas. Este dado é surpreendente quando se sabe que o censo escolar em 2012 apontava a existência de 42.711 classes multisseriadas em escolas localizadas na zona rural. Além disso, temas como educação ambiental, decolonização, agroecologia ou educação quilombola não são citados na pesquisa. Este cenário acadêmico apresentado pela pesquisa aponta para a importância dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo:

Como será que um professor recém-formado vai atuar diante de um contexto não apresentado no curso que deveria habilitar para tal situação? Será que a formação inicial dos professores oferecida nos cursos de Pedagogia está contribuindo para que os professores possam atuar em diferentes realidades? Quais conexões existem entre as teorias abordadas no curso e as práticas encontradas nas escolas? . (SILVA, 2021, p. 263)

A leitura deste trabalho demonstra que os cursos de Pedagogia, em geral, oferecem um espaço muito discreto (poucas horas, poucas disciplinas e temáticas muito distantes da prática) para formar os futuros professores das escolas ribeirinhas e do campo e, por este motivo, conclui a pesquisa, é urgente “pensar numa formação que dialogue com as reais necessidades dos professores, alunos e comunidade das escolas não urbanas” (SILVA, 2021, p.264). O que motivou este debate foi o surgimento, nas últimas décadas, de uma nova prática social associada às lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações

(...) por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. (SANTOS, 2020, p.329)

No enfrentamento dessas questões a Educação do Campo e seu projeto educativo foram sendo constituídos. “Nas tomadas de posição, nos confrontos entre concepções de agricultura, projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas” (SANTOS, 2020, p.329), o povo campestre constrói uma nova definição de educação do campo “tornando mais nítida sua configuração como fenômeno da realidade brasileira atual”. (SANTOS, 2020, p.329)

O saldo dessas lutas pode ser verificado na existência de uma legislação que versa sobre conquistas para a educação dos povos do campo e reconhece e legitima as suas lutas. Algumas ações governamentais que pode ser citadas, por exemplo, são as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008; Parecer CNE/CEB n° 1/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB n° 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Nessas e em outras ações há menção aos povos do campo, à necessidade de educação básica, formação de professores, materiais didáticos, entre outros temas essenciais ao avanço da educação do campo construída pelos movimentos sociais em diálogo com governos. Não se pode deixar de citar que o Decreto 7.352/2010, assinado durante a vigência do governo Lula, elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado, e incluiu o ensino superior nessa modalidade de ensino. Apesar dos avanços algumas ações não foram bem avaliadas pelos movimentos sociais como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), por exemplo, criado em 2012 pelo governo federal, e criticado por ser um programa que está dentro da lógica do agronegócio, ou da educação rural, cujo objetivo é formar mão de obra na perspectiva mercadológica.

5.1 – As Licenciaturas em Educação do Campo – Histórico

A partir das lutas e reivindicações recorrentes dos movimentos sociais em relação à educação do campo, em 2009 o governo federal abriu edital de convocação para a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. As Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) foram convocadas, nesta data, a apresentarem projetos de implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) ofertados para formar educadores aptos a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas do campo. O programa foi criado através da iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, “em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação” (BRASIL, 2009, p. 1). A concepção original do programa define que

(...) o Procampo fomentará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo. (BRASIL, 2009, p.1)

Sendo o maior objetivo do programa a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, sob a assistência financeira das IES públicas, as ações decorrentes dos projetos selecionados “deverão observar o princípio constitucional de gratuidade e de igualdade de condições para o acesso ao ensino” (BRASIL, 2009, p. 1). Os projetos desses cursos destinaram-se exclusivamente a jovens que houvessem concluído o ensino médio e não possuíssem formação superior, a professores em exercício nos sistemas públicos de ensino que atuassem em escolas rurais e não tivessem habilitação legal para a função, a educadores que atuassem em educação do campo e a jovens e adultos das comunidades do campo. As propostas deveriam, ainda, ter como base a realidade social e cultural específica dos povos do campo, além apresentarem um diagnóstico sobre o ensino fundamental e médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos.

Ainda segundo o edital em questão, as propostas preferencialmente apoiadas seriam aquelas elaboradas em parceria com as comunidades do campo a serem beneficiadas, o que permitiu que inúmeros cursos de formação de professores contassem com a parceria entre IES e movimentos sociais, em especial o MST, condicionando os agentes envolvidos a metodologias e práticas que conduzissem os educadores em formação a tornarem-se sujeitos efetivos na construção e reflexão dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo. O Edital aponta ainda que os projetos deveriam, necessariamente, adotar o regime curricular da Alternância:

(Os Projetos) deverão apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no câmpus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas. (BRASIL, 2009, p. 3)

O edital do Procampo foi publicado em abril de 2009 e a divulgação dos primeiros projetos selecionados, com previsão de início para 2010, contemplou 1618 jovens matriculados, de um total de 3358 vagas oferecidas, em 56 cursos distribuídos por 33 IES públicas, em 17 estados da Federação. Este edital teve dois objetivos centrais: apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo com no mínimo 120 vagas anuais para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, além de fomentar cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, destinados à formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais. A Educação do Campo avançou no sentido de garantir aos povos do campo uma formação acadêmica condizente com as situações e realidades em que estão inseridos.

Através de busca no site do Ministério de Educação, pesquisando entradas como *formação de professores do campo* ou *licenciatura em educação do campo*, a resposta mais atualizada sobre o tema data de 2013, referindo sobre o processo do edital acima citado. A nota do MEC informa que até 2015 as universidades e institutos federais deverão abrir 15 mil vagas em cursos de licenciatura específicos para professores sem graduação que lecionam em escolas públicas do campo. Não é possível avaliar, a partir de dados fornecidos pelo governo federal, o êxito e a extensão de oferta de vagas deste

ou de outros programas de apoio à formação de professores aptos a lecionarem em escolas do campo, pois não há retorno quando se buscam dados atualizados sobre o tema.

Por outro lado, um artigo recentíssimo publicado em 2023, na Revista Educação e Políticas em Debate, vinculada à Universidade Federal de Uberlândia, com autoria de Heloisa Vitória de Castro Paula, doutora em Geografia pela Universidade de Catalão, Goiás, nos fornece alguns dados, ainda que parciais, que permitem revisar nossas informações sobre o estado atual dos cursos de licenciatura em educação do campo. Segundo a autora do artigo, um grupo de estudos intitulado Observatório da Institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo vem recolhendo informações a fim de criar um banco de dados sobre as LEdoCs que “servirá de importante registro histórico sobre a implantação e institucionalização dos cursos nas universidades” (PAULA, 2023, p. 243) Durante o levantamento das instituições de ensino superior que já ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo foram identificado 76 cursos ofertados em instituições federais, estaduais e municipais. O grupo entrou em contato com os coordenadores desses cursos e obteve acesso a 48 dos PPCs e, apesar de não terem acesso à totalidade dos documentos, foi possível analisar 68,5% dos cursos que já se propuseram a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo, confirmando que 84% deles se encontram ativos.

Desde o ano de 2018 vem sendo feito o acompanhamento dos processos seletivos desses cursos. Durante este período o grupo observou algumas especificidades nos processos seletivos em relação ao público e à periodicidade com que o acesso estava sendo realizado. Dentre as 47 universidades ativas, identificaram que quatro cursos optaram pelo ingresso através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pelo Sistema Seleção Unificada (SISU). A grande maioria das instituições, no entanto, permanece realizando processos seletivos específicos, dando prioridade ao acesso de pessoas que mantenham vínculos com o campo, o que é um dado importante a ser considerado no processo de territorialização dos cursos em suas instituições e regiões.

O trabalho de pesquisa deste grupo de estudos tem grande relevância, pois nos permite acompanhar como as IES superaram o período de pandemia. Segundo a autora,

(...) no período de pandemia que se iniciou no Brasil em março de 2020, os tempos formativos da Alternância, presentes nas matrizes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo ficaram comprometidos. O Tempo Universidade passou a ser realizado de forma remota, valendo-se de estratégias de ensino, que não faziam parte da realidade de muitos estudantes, tendo em vista que exigia minimamente o acesso a equipamentos eletrônicos/tecnológicos e a conectividade desses sujeitos. (PAULA, 2023, p. 251)

Pelo mesmo motivo, os cursos não conseguiram desenvolver atividades presenciais nos Tempos Comunidade,

(...) sendo necessário utilizar estratégias pedagógicas, que buscassem minimizar o impacto do distanciamento social e principalmente do espaço da universidade para garantir aprendizados apropriados durante os tempos formativos e que fazem parte da essência da Educação do Campo. (PAULA, 2023, p. 252)

Finalizando este capítulo gostaríamos de observar que, mesmo após a tentativa de *desmonte* da educação, e em especial, da educação do campo, ocorrida nos últimos anos, em 2022 ainda estavam ativos no E-mec 41 processos seletivos de cursos de licenciatura em educação do campo, mesmo já não sendo mais obrigatória (desde 2016) a oferta destes cursos pelas IES públicas, o que pode ser encarado como uma saudável resistência contra as forças contrárias a um projeto de educação verdadeiramente popular e democrático.

6 - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO DO CAMPO IFC – ABELARDO LUZ

6.1 Apresentação/Histórico

Neste capítulo fizemos uma leitura comentada ou uma exposição descritiva do documento referente ao curso de Licenciatura em Educação do Campo ministrado pelo polo Abelardo Luz através do Instituto Federal Catarinense (IFC). Este curso foi criado no ano de 2017 e iniciou sua primeira turma no ano seguinte. O câmpus está instalado em um assentamento de reforma agrária administrado pelo MST e ocupa estas terras desde meados dos anos 1980 conservando uma história de lutas que abrange, num raio de 100 km², 40 ocupações com mais de 2400 famílias assentadas na região. Faz parte de uma

região localizada no oeste catarinense que possui índices de IDH muito baixos, apresentando uma configuração social que demanda a existência de uma instituição pública que atenda à demanda formativa/educativa dos trabalhadores camponeses dessa região. Foi com esse intuito que os Movimentos Sociais do Campo reivindicaram do Governo Federal em 2011 a implantação de um Instituto Federal em Abelardo Luz, justamente em área de reforma agrária, “para atender à especificidade desses trabalhadores historicamente excluídos dos processos educativos formais.” (PPC, 2017, p.7). Desse modo, o *Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase em educação do campo* surge com o intuito de atender a uma necessidade institucional e social, bem como à demanda de formação de professores. O curso em tela apresenta-se na modalidade Presencial em Alternância, com titulação de Licenciatura em Pedagogia.

Os *campi* e polos do IFC abrangem 16 cidades dispostas em regiões distintas no estado, desde o litoral com o Câmpus Camboriú até o oeste catarinense com os polos Luzerna e Abelardo Luz. Todos, no entanto, oferecem cursos de formação em agropecuária, visto que a criação deste IF surgiu da integração de colégios agrícolas da região. Muitos desses cursos mantêm em comum o regime de escola-fazenda, que facilita o modelo pedagógico da alternância, característica que integra os PPCs dos demais cursos ofertados pelo IFC. Dessa forma os alunos experimentam na prática os conhecimentos teóricos desenvolvidos em sala de aula.

Por estar situado em regiões com baixa assistência educacional o IFC, diferentemente de outros institutos de educação superior, atua além dos muros da instituição exercendo um importante papel na construção de políticas públicas e sociais, articulando nesse processo educação superior, básica e profissional. Na região oeste do Estado de Santa Catarina é histórica a luta dos movimentos sociais desde o passado, lembrando a Guerra do Contestado e mais recentemente os conflitos de terra na segunda metade do século passado. Abelardo Luz é o município com maior concentração de assentamentos em todo o Estado. Além disso a região conta com duas áreas indígenas no próprio município e mais três em municípios vizinhos: Palmas, Bom Jesus e Ipuacú.

O perfil social da região exige o benefício de uma instituição pública que atenda à demanda formativa e educativa dos camponeses dessa região. Como já mencionado, os

Movimentos Sociais do Campo em luta reivindicaram ao Governo Federal em 2011, em audiência, a implantação do Instituto Federal Catarinense em Abelardo Luz

(...) em área de Reforma Agrária, para atender à especificidade desses trabalhadores historicamente excluídos dos processos educativos formais. É significativo estar nesse território marcado por lutas e resistências. Portanto, o IFC - Abelardo Luz atenderá como orientação de seu PDI, as classes populares com intenção clara de socialização do conhecimento. (PPC, 2017, p. 7)

Assim se justifica o IFC quando propõe a instalação do novo polo estabelecendo os objetivos a serem alcançados respeitando as Leis 9.394/96 (LDB) e 11.892/08 (que cria e regulamenta os IFs), além das resoluções do Conselho Nacional de Educação que regulamentam a formação de professores (CNE/CP 1/2002)² e determinam as diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia (CNE/CP 1/2006), conforme mencionado no texto do PPC. Nessa perspectiva,

(...) o presente documento apresenta o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase em educação do campo com o intuito de justificar a necessidade institucional e social, considerando as normas supracitadas, bem como a demanda pela formação de professores. (PPC, 2017, p. 7)

Em resumo, o Câmpus Avançado Abelardo Luz está ligado administrativamente ao Câmpus Concórdia, localizado em uma região que conta com a maior concentração de assentamentos da reforma agrária do estado de Santa Catarina. A infraestrutura disponibilizada para instalação do Curso Técnico em Agropecuária subsequente ao Ensino Médio foi da antiga Escola Agrícola Municipal. Além deste, foi ofertado o curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo, e posteriormente (2017) foi criado o curso de Licenciatura em Pedagogia, tema deste trabalho. Este curso está assim organizado:

6.2 Perfil do Curso

NOME: Curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo

REGIME DE TRABALHO: 40 horas – Dedicção Exclusiva

² Esta Diretriz foi posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP n. 1/2015 e, mais recentemente, pela Resolução CNE/CP n. 2/2019.

MAIOR TITULAÇÃO DOS DOCENTES: Mestrado em Educação

MODALIDADE: Presencial em alternância

GRAU: Licenciatura

TITULAÇÃO: Licenciado em Pedagogia

TURNO: Integral

NÚMERO DE VAGAS: 40 vagas

CARGA HORÁRIA DO CURSO:

Carga horária Estágio Curricular Obrigatório: 405 horas

Carga horária Atividades Complementares: 200 horas

Carga horária de Prática como Componente Curricular: 405 horas

Carga horária total do curso: 3.395 horas

PERIODICIDADE: Anual

PERÍODOS: 8 semestres

Segundo as resoluções do CNE citadas acima os cursos de licenciatura em Pedagogia destinam-se à formação de professores para atuarem no magistério desde a educação infantil até os anos finais do ensino médio, além do curso Normal (curso técnico em nível médio). Note-se que a atividade docente, de acordo com a legislação, engloba igualmente funções organizativas e de gestão de sistemas através ações de planejamento, coordenação e avaliação, sejam tanto de tarefas próprias do setor da Educação como de projetos e experiências educativas não-escolares ou “produção de conhecimento científico tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares”. (PPC, 2017, p. 15)

O documento aqui analisado alerta que o próprio CNE em suas orientações curriculares determina que a atuação do Licenciado em Pedagogia deverá ocorrer tanto em espaços de formação escolar, quanto não-escolar. Isto significa que também deverá ocorrer uma ampliação dos horizontes de formação dos graduados nos cursos de pedagogia exigindo uma concepção de docência, de escola e de educação também mais ampla, de tal medida que situe o egresso do curso de pedagogia num “contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos” (PPC, 2017, p.16). As Diretrizes Curriculares citadas acima determinam que se pode e se deve admitir algumas

especificidades nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia de acordo com a realidade em que a instituição está inserida.

Isso implica em que a ampliação de oferta de novos cursos esteja pautada em projetos que visem à transformação social e que reflitam criticamente acerca dos espaços educacionais e do fazer docente. O IFC de Abelardo Luz encontra-se numa área de assentamentos rurais e duas reservas indígenas, que integram o Território da Cidadania, justificando assim, a necessidade da oferta de um curso de graduação que atenda a modalidade de educação do campo. (PPC, 2017, p.17)

No tocante à educação do campo, que já foi matéria de análise aqui, em capítulo anterior, temos a acrescentar que este PPC remete em seus referenciais metodológicos às indagações teóricas da profa. Roseli Salete Caldart, também amplamente citada em nosso texto. No entanto, reforçando o que foi dito anteriormente, a educação do campo, no Brasil, vem sendo pautada pelos movimentos sociais camponeses “que buscam vincular a educação escolar à realidade de exclusão vivida por grande parte da população, especialmente a população do campo” (PPC, 2017, p.17). No contexto, a luta desses grupos deixou de ser apenas reivindicação de melhores condições sociais de acesso ao conhecimento escolar. “Marcada pelas contradições que o meio rural vive e contrapondo à concepção de educação rural, a educação do campo se afirma como marco conceitual” (PPC, 2017, p.17), constituindo-se como importante ponto de reflexão teórica e prática.

Os dados estatísticos acerca do estado em que se encontra a educação no oeste catarinense não diferem em muito do restante do Brasil. Quanto à formação dos educadores das escolas do campo, cabe reforçar que, segundo o Censo Escolar (2011), o campo possuía 342.845 educadores, destes apenas 182.528 (53,3%) possuíam ensino superior. Sendo que dos que não possuem ensino superior, 156.190 possuem Ensino Médio e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental. O Câmpus Abelardo Luz, por sua vez, está imerso em uma região agrícola e de muitos assentamentos, tornando-se expressiva a demanda por formação de educadores que dialoguem com essa realidade. São cerca de 40 assentamentos localizados nos municípios: Abelardo Luz, Ouro Verde, Passos Maia, Vargeão, Ponte Serrada, Catanduvás, Vargem Bonita e Água Doce. Tem-se a demanda de atendimento de mais de 10 escolas, sendo que, no Município de Abelardo Luz, há duas Escolas de ensino fundamental, as quais atendem desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, com 500 educandos em cada uma delas e duas escolas de ensino médio que atendem 300 alunos. Uma dessas escolas é a Paulo Freire, localizada

no Assentamento José Maria, que oferece ensino médio em parceria com o curso Técnico Concomitante em Agropecuária com ênfase em Agroecologia ofertados pelo próprio Instituto Federal Catarinense – Câmpus Avançado Abelardo Luz.

Portanto, é nessa realidade, marcada pela resistência dos trabalhadores camponeses que lutam pela permanência na terra, que emerge a necessidade de instituições públicas que atendam às demandas históricas relacionadas à educação. Esse foi o objetivo da consolidação do IFC- Abelardo Luz nessa região, bem como do curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo. (PPC, 2017, p.20)

6.3 Objetivos Gerais e Específicos

Como objetivo geral o curso destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, que compreendem a gestão de sistemas e instituições de ensino, em contextos escolares e não escolares.

Como objetivos específicos gostaríamos de destacar apenas alguns que dialogam diretamente com o tema deste projeto. Por exemplo: Formar educadores e educadoras engajados aos movimentos sociais e organizações populares para atuarem na realidade educacional do campo; Conhecer e valorizar a diversidade cultural dos povos do campo, das águas e da floresta; Identificar a Didática como saber relacionado à *práxis* educacional e potencializador do engajamento político; Construir processos de pesquisa e produção do conhecimento científico engajado na perspectiva da transformação social; Produzir material didático para o contexto da Escola do Campo; Engajar-se em processos de educação não-formal nas comunidades de origem; Construir processos de intervenção prática nas escolas e comunidades.

A fundamentação teórica do PPC considera que a formação do licenciado em pedagogia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), necessita buscar o equilíbrio entre a formação humana e a formação profissional, propiciando ao educando a reflexão crítica e a experiência necessária à execução das atividades educativas que perpassem os diversos campos do conhecimento, a saber: filosófico, sociológico,

histórico, antropológico, linguístico, político, econômico e cultural. Em outras palavras, o exercício da pedagogia está orientado pelo diálogo e pela integração dos saberes pautada nos princípios da democracia, autonomia e participação crítica “visando a autonomia intelectual do educando” (PPC, 2017, p.25).

6.4 Princípios Filosóficos e Pedagógicos

Os princípios filosóficos e pedagógicos deste curso apontam para uma concepção de formação humana, de sociedade e de educação fundamentadas em uma abordagem “filosófica do materialismo histórico e dialético”. Sem entrar no mérito do conceito, aprendemos e acreditamos que as condições materiais nos determinam historicamente. Não surgimos e nos desenvolvemos através de decretos divinos ou de ordem natural, “mas a partir da ação concreta dos seres humanos no tempo” (PPC, 2017, p.25). Por esta condição histórica nos encontramos em constante movimento. Partindo da compreensão do homem como um ser histórico e, portanto, um ser em movimento concluímos que

É pelo trabalho que o ser humano constitui-se em sua formação histórica e social, pois ao transformar a natureza por meio de sua atividade/trabalho, promoveu em si o salto ontológico. Esse processo de transformar-se ao transformar possibilitou a passagem da esfera orgânica para a esfera social, tornando-se um ser social. (PPC, 2017, p. 25)

O PPC do curso defende, a partir desta concepção teórica, que o ser humano é o único capaz de transformar o seu conhecimento a partir de abstrações, do acúmulo de experiências e do pensamento, “produzindo um novo conhecimento de ação transformadora do mundo”. (PPC, 2017, p.26). Observando-se o conceito sob este viés compreende-se que o meio social em seu todo é o elemento educativo. Desse modo a educação deve ocorrer em todos os espaços sociais, não somente nas escolas, mas nas igrejas, nos espaços de trabalho, nos sindicatos, e “de maneira diferente, dependendo do desenvolvimento das forças produtivas – que é parte integral da dinâmica transformadora e transformante do ser humano”. (PPC, 2017, p.26) Nesse sentido a educação tanto pode reproduzir como transformar a sociedade, uma vez que o processo pedagógico está mediado pelas relações sócio-históricas dos sujeitos.

Ainda, o IFC se coloca como uma instituição voltada para a classe trabalhadora em função de seu estatuto público, comprometido com a realidade em que se insere, garantindo oferta de acesso aos membros das classes populares e contra a privatização do conhecimento, desse modo, assumindo o princípio de educar para a emancipação humana, através da “formação omnilateral do sujeito histórico” que se constitui o principal alicerce para pensar a proposta de educação pretendida no curso:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (PPC, 2017, p.26)

O conceito da omnilateralidade, pressuposto primeiro dos fundamentos filosóficos e pedagógicos estabelecidos por este PPC, contrapõe-se à unilateralidade burguesa provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas de produção. No campo da educação o ser omnilateral não se define pelo que sabe, conhece ou pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber e conhecer as mais diversas realidades, isto porque o homem omnilateral é aquele que se define não pela riqueza que possui, mas pela riqueza do que lhe falta. Ou seja, daquilo que é absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser. Nesta perspectiva os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela.

O referido PPC adota, ainda, o enfoque histórico-cultural de aprendizagem, proposto pelo psicólogo russo Lev Vygotsky, que defende “a ideia de que as funções mentais superiores são o produto da história socialmente construída e reflexo das relações dialéticas sujeito e mundo” (PPC, 2017, p.27), corroborando a ideia de que as nossas disposições intelectuais operam como uma estrutura construída social e culturalmente. Dentre outras características a concepção histórico-cultural considera que todos são capazes de aprender e compreende e que as relações e interações sociais estabelecidas pelos sujeitos são fatores de apropriação de conhecimento. “Neste sentido, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez

que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais de todos os estudantes.” (PPC, 2017, p. 27). Por este motivo, a responsabilidade do professor é conhecer o nível de desenvolvimento em que se encontra cada um de seus educandos a fim de estabelecer as mediações que possibilitem o desenvolvimento destes sujeitos.

Em função das peculiaridades que exigem a formação do Licenciado em Pedagogia, em especial do licenciado em educação do campo, é importante ressaltar que,

(...) durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende e venham a ser concretizados em suas práticas pedagógicas e na sua formação específica considera-se a afirmação do decreto nº 7.352/2010 sobre a Política de Educação do Campo, que forma profissionais com capacidade de dialogar com a realidade local e sua diversidade cultural, econômica e social buscando a melhoria da vida desses sujeitos. (PPC, 2017, p. 27)

Estabelecidos estes pressupostos o PPC menciona os princípios filosóficos e metodológicos que definem e orientam este documento.

Um primeiro princípio é a formação omnilateral que aparece logo acima, neste trabalho. Gaudêncio Frigotto, em tópico do Dicionário da Educação do Campo, define que tal formação possibilita o desenvolvimento de várias dimensões do ser humano: física, psicológica, mental, corporal, política, social, estética, do trabalho, dentre outras, e complementa:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012, p.267).

Derivado deste o documento menciona um segundo princípio que é a garantia do acesso ao conhecimento amplo e profundo da realidade, um conhecimento engajado, interessado, posicionado visto que, segundo a abordagem histórico-dialética, não existe neutralidade no conhecimento.

O terceiro princípio filosófico deste PPC está assim apresentado: “é a formação crítica (SAVIANI, 2005 e 2005-a), que só é possível articulado aos dois primeiros princípios.” (PPC, 2017, p. 28). Informa ainda o documento que este conceito possibilita o desvelamento da realidade conduzindo a uma compreensão profunda das raízes das questões da vida permitindo um posicionamento diante dela. No entanto, não foi possível confirmar a que texto de Saviani o documento se refere, posto que não consta da bibliografia. Encontramos uma referência à formação do pedagogo que se aproxima da citação acima no capítulo seis do livro “Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica”, mas não é certo que se trate do mesmo conceito.

Tendo em vista a função do curso (formação do educador) e considerando o que significa ser educador podem ser estabelecidos os seguintes fins para o curso:

- a) desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- b) proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- c) propiciar-lhes uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz. (SAVIANI, 1996, p.53)

O quarto princípio ou categoria é a construção da identidade de classe ou consciência de classe segundo Lukács. A consciência de classe é um fenômeno possível apenas no capitalismo e é o que garante a união do proletariado. Reconhecer-se enquanto trabalhador explorado e querer uma mudança é o fundamento da consciência de classe, daí o seu comprometimento com a luta de classe.

O quinto princípio remete à formação para o trabalho. O trabalho é categoria de destaque nas pedagogias socialistas, notadamente em Pistrak e Shulgin, que contribuíram na formulação das políticas educacionais soviéticas. A obra de Pistrak destaca as seguintes elaborações: a relação entre escola e trabalho, o papel do conhecimento escolar e a participação ativa dos estudantes na construção da escola. Estas estão articuladas às categorias centrais da pedagogia soviética: trabalho, auto-organização e atualidade. A questão do trabalho na escola tem relação com os objetivos gerais da escola, e estes com os objetivos mais gerais da sociedade. Para Pistrak a questão não está nem na ciência e nem no trabalho, mas a sua ligação, “buscando construir tanto a competência técnica, como a competência política superando aquele processo que prepara os sujeitos para serem tecnicamente competentes, mas politicamente inofensivos” (PPC, 2017, p.28)

O sexto e o sétimo princípio filosófico tratam da auto-organização e do planejamento coletivo, nesta ordem. Indicam a perspectiva de exercitar práticas que contribuam para desenvolver a autonomia, a coletividade, a iniciativa, a capacidade de organização e a necessidade de planejar com e não para.

Associados a estes o PPC aponta outros cinco princípios pedagógicos-metodológicos, dos quais destacamos o princípio epistemológico, segundo o qual se considera o conhecimento como construção sócio-histórico-cultural.

Se o homem se faz pelo trabalho e esse trabalho é realizado com o outro, ele tem um aspecto coletivo, portanto coletivamente vai produzindo o conhecimento. Então, o conhecimento é produto do trabalho humano que precisa ser socializado aos outros homens. (PPC, 2017, p. 29)

Isso acontece por meio da educação. É preciso entender aqui educação também como processo de socialização do que a sociedade já produziu, portanto, mediadora entre a sociedade e o indivíduo. Desse modo, a função do curso em tela “é socializar conhecimento produzido histórica e socialmente, na perspectiva de apreender a própria realidade”. (PPC, 2017, p. 29)

Outro princípio importante é aquele que estabelece a relação dialética entre teoria e prática, ou seja, a partir dos conteúdos formais propiciar uma reflexão sobre a realidade próxima e ampla. Como os sujeitos envolvidos estão inseridos no campo é importante dar visibilidade às questões relacionadas com a vida no campo, construindo instrumentos para percebê-la no conjunto da sociedade e superar a visão de suposta dicotomia que existe entre campo e cidade. A relação teoria e prática ocupa espaço fundamental na organização do curso. Está vinculada a resoluções publicadas à época pelo CNE/MEC que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada que assinalam a importância da articulação entre a teoria e a prática. A dimensão da relação teoria e prática pode ser compreendida a partir de como a atividade teórica e prática transformam a natureza e a sociedade. Diante dessa perspectiva, o curso ressalta a necessidade da articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática social, como práxis. Este princípio está vinculado a três outros como processo central do trabalho pedagógico que serão apenas mencionados aqui: a pesquisa, a perspectiva interdisciplinar e o aspecto político classista da educação.

Alguns princípios articulam as disciplinas do curso em dois grandes eixos que devem ser compreendidos a partir da necessidade das disciplinas interagirem entre ambos vislumbrando a apropriação mais integral do conhecimento.

Identidade ou Consciência de Classes faz parte do primeiro eixo articulador do PPC. O documento indica como categoria formativa integrante dos princípios filosóficos metodológicos a necessidade de construção da identidade de classe, o que só é possível nas relações entre os sujeitos da mesma classe, num processo de comprometimento com as lutas desta classe. Será disponibilizado em quatro semestres e

(...) compreende a história, a concepção e a política da educação e da educação do campo. Estão nele contempladas as linhas de pesquisas: Estado, Políticas públicas de educação, luta de classes e a linha de pesquisa história e concepção da educação e da educação do campo. (PPC, 2017, p.33)

O segundo eixo, também articulado como linha de pesquisa, é Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. Nele temos as disciplinas relacionadas às experiências educativas em escolas do campo e à luta dos Movimentos Sociais por educação. Este eixo será desenvolvido do quinto ao oitavo semestre, compreendendo as discussões e estudo das experiências educativas das escolas do campo; gestão de processo pedagógico em espaço escolar e não escolar; Educação do campo e agroecologia.

6.5 Organização Curricular do Curso

6.5.1 Alternância

A Pedagogia da Alternância articula toda a organização curricular do curso. A opção por este modelo na formação de educadores do campo surgiu a partir da demanda dos Movimentos Sociais do Campo, que desde suas práticas educativas formais e não formais pautaram políticas educacionais específicas. O movimento político-pedagógico da alternância Tempo-Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) permite a articulação entre os princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos do Curso.

A alternância como princípio metodológico possibilita um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. Neste sentido, a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que esteja inserido, onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, tais como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual o da escola. Desta forma, propicia a integração entre o trabalho e a formação. Nesta perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização das atividades é entendida, não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do estudante no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas se constituem num movimento dinâmico de formação e não uma mera transmissão de conhecimentos. (PPC, 2017,p.37)

Neste modelo, o Tempo-Escola é o tempo de estudos no qual os educandos identificam as articulações entre teoria e prática por meio da aquisição de conteúdos das diferentes áreas de conhecimento ofertadas no curso, permitindo a compreensão da “sociedade em sua totalidade dinâmica e contraditória para uma atuação consciente” (PPC, 2017, p. 37). Já o Tempo-Comunidade é realizado no local de origem do educando. Nesse momento da formação a práxis se exprime mediante a sistematização e análise das questões da realidade. Enquanto no TE os educandos, a partir do contato com os conteúdos das disciplinas da grade, realizam o trabalho de análise e auto-organização dos conhecimentos adquiridos, no TC a pesquisa e extensão cumprem duas tarefas fundamentais:

(...) estimular e desenvolver as habilidades intelectuais dos estudantes, de modo que possam participar individual e coletivamente da produção ativa e autônoma de conhecimento sobre a sua realidade, estabelecendo formas de diálogo entre conhecimentos técnico-científicos e saberes populares e comunitários (PPC, 2017, p.38),

Como segunda tarefa, formar sujeitos capazes de contribuir, desenvolver e aperfeiçoar a sua comunidade, através de projetos que envolvam os “valores e práticas culturais, organizativas, políticas e pedagógicas de suas comunidades” (PPC, 2017, p.38). Na prática escolar esse trabalho será desenvolvido na disciplina PCC – Prática como Componente Curricular, que articula elementos metodológicos e pedagógicos ao ensino, pesquisa e extensão.

O conceito da Alternância articula-se no projeto de pesquisa como vimos acima mas também nos processos de participação e de planejamento de trabalho do educando. O

Seminário Integrador, por exemplo, é uma disciplina de sustentação nas atividades de participação do educando, pois visa avaliar, projetar e socializar os trabalhos desenvolvidos durante o TC. Esta disciplina contempla ainda as orientações do PCC do curso, atestando a importância dos docentes do curso nos momentos de socialização do que foi realizado no TC. O planejamento, por sua vez, acontece através do processo Tempos Educativos que organizam o tempo e o espaço no curso de acordo com as necessidades de cada etapa. Nesses momentos decide-se, por exemplo, o tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso; o tempo destinado à leitura individual e/ou ao estudo em grupos conforme programação da etapa e/ou da turma; o tempo destinado ao aprofundamento e ao debate de temas específicos; o tempo destinado à execução de tarefas ou serviços necessários ao funcionamento do curso.

Para compreender esse processo específico é necessário que nos lembremos que este curso está instalado em um assentamento de trabalhadores sem terra que vivem e trabalham em regime de comunidade, no qual as decisões que afetam o grupo geralmente são discutidas em assembleias, coletivamente. Por este motivo a disciplina em questão tem o sentido de reforçar esta condição nos educandos.

Há ainda dois processos articuladores entre TE e TC. A inserção na escola constitui uma atividade em um processo que pretende fortalecer o vínculo do estudante com a escola de sua comunidade e objetiva aprimorar sua compreensão sobre a instituição escolar em sua historicidade e complexidade. Esta dimensão formativa orienta a inserção do estudante em espaços de gestão, formação e ensino na escola. E a Inserção na comunidade que é uma atividade-processo e visa inserir os estudantes em contextos educativos não formais na sua comunidade. Esse processo precisa ser reorientado a cada TE.

Para finalizar essa etapa falta abordar as formas de acompanhamento em TE e TC. Durante a execução das atividades o educando está obrigado a apresentar relatórios descritivo que devem conter elementos do planejamento realizado para orientar o desenvolvimento das suas atividades e a sua participação nas atividades de inserção na comunidade e na escola. Desse modo, o Plano de Atividade a ser desenvolvido pelo educando em seu diálogo com o acompanhamento local é socializado com o coletivo ao

qual o educando se vincula e é uma prática de planejamento pessoal. O Acompanhamento local é realizado por um representante da comunidade ou da escola de origem do estudante, que estabelecerá, quando necessário, contato direto com os professores do curso. E o Acompanhamento institucional, realizado pelos professores do curso de forma presencial junto à comunidade que o educando pertence.

Esses instrumentos de orientação do TC contribuem para a análise do processo de formação individual e coletiva do curso e também para a inserção orientada nos processos organizativos da comunidade, da escola e da produção.(PPC, 2017, p.40)

6.5.2 Matriz Curricular

Um dos princípios pedagógicos e metodológicos de que não falamos acima, no item 5.4, é a interdisciplinaridade. Como é um tema intimamente relacionado à matriz curricular preferimos incluí-lo aqui. Este PPC parte da premissa de que

(...) a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma atitude de compreender todo o conhecimento de modo igualmente importante, sem atribuir um maior valor para uma ou outra área do conhecimento. (PPC, 2017, p.32)

Nesse sentido, entende-se que, respeitando a especificidade de cada disciplina, é possível superar seus limites através de atividades que permitam a interação entre elas. Não há, segundo as propostas deste PPC, a pretensão de propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas sim de criar condições para aliar estes saberes disciplinares aos problemas da sociedade.

Embora a estrutura curricular do curso seja disciplinar, a metodologia e a abordagem dos conteúdos buscará estabelecer relações e diálogos entre as disciplinas que ocorrem concomitantemente, bem como as dos semestres anteriores e posteriores, tendo como foco a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade. (PPC, 2017, p. 33)

Desse modo, o curso de Pedagogia com ênfase em Educação do Campo articula as disciplinas a partir de dois grandes eixos:

1) **Educação e luta de classes** – do primeiro ao quarto semestre compreende a história, a concepção e a política da educação e da educação do campo. Linhas de

pesquisa deste eixo: Estado, Políticas públicas de educação, luta de classes e história e concepção da educação e da educação do campo.

2) **Trabalho, Educação e Movimentos Sociais** – do quinto ao oitavo semestre, compreende as discussões e estudo das experiências educativas das escolas do campo; gestão de processo pedagógico em espaço escolar e não escolar; educação do campo e agroecologia.

Linhas de pesquisa deste eixo: Experiências educativas em escolas do campo e a luta dos Movimentos Sociais por educação.

Em síntese, esses dois grandes eixos articularão os conteúdos das disciplinas e servirão de linhas de pesquisa.

6.5.3 Ementário

Fechando a exploração deste PPC passaremos à análise do ementário do curso, apoiando nossa compreensão acerca da fundamentação teórica tanto nos seus princípios pedagógicos e filosóficos como na opção de organização curricular do documento em questão. Assim sendo, lembramos que este curso, como dito acima, se articula em dois grandes eixos, que por sua vez subdividem-se em algumas linhas de pesquisa intimamente conectadas aos princípios filosóficos do curso. Os princípios filosóficos e pedagógicos refletidos nos dois grandes eixos curriculares, por sua vez, remetem ao princípio educativo do próprio Movimento Sem Terra, constituído a partir de uma concepção de formação humana, de sociedade e de educação fundamentada em uma abordagem filosófica que aspira transformar a sociedade assumindo o compromisso de educar para a emancipação humana através de um processo pedagógico mediado pelas relações sócio-históricas dos sujeitos. Nesse sentido, como dito anteriormente, o documento explicita que o IFC se coloca como uma instituição voltada para a classe trabalhadora, comprometido com a realidade em que se insere. Por fim, todos esses ideais e princípios se manifestam na bibliografia das disciplinas deste PPC.

As disciplinas estão dispostas na matriz curricular divididas, como vimos, em dois grandes eixos. Estão ainda organizadas em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, que articula a aplicação de princípios, concepções e critérios das diferentes áreas de conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia e compõe o maior número de

disciplinas, incluídas aí aquelas voltadas para o princípio epistemológico a partir do viés sócio-histórico-cultural; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional, tais como a investigação sobre processos educativos e gestoriais, por exemplo; Núcleo de estudos integradores, compreendendo a participação em seminários e estudos curriculares, voltado para a pesquisa como processo central do trabalho pedagógico.

Dentro destes grupos destacamos para análise algumas disciplinas que oferecem uma formação de aspecto político classista da educação, explicitando-se a opção pela população do campo na perspectiva de “desvelar a sociedade de classes e tornar a educação um instrumento importante na luta para a superação das desigualdades e tomada de consciência da realidade.” (PPC, 2017, p. 30).

Iniciando a análise da matriz curricular verificamos que o PPC apresenta duas disciplinas com duração de oito semestres, ou seja, componentes curriculares que se desenvolvem ao longo de toda a formação docente. A primeira leva o nome de Seminário Integrador e a ementa especifica que esta disciplina propõe a construção de processos analíticos sobre questões trabalhadas em diferentes disciplinas do curso, solicitando-se aos alunos a produção de sínteses acerca das demais disciplinas. A bibliografia remete a autoras e autores ligados à educação do campo, ao MST e ao campo marxista, tais como Roseli Salete Caldart, coordenadora do Setor de Educação do MST, Dossiê MST Escola, o professor Luis Carlos de Freitas, Ranulfo Peloso, importante educador popular ligado à CUT e ao MST, J. C. Mariátegui, dentre outros. Os títulos das obras buscam conectar o conceito de educação popular aos movimentos sociais e ao trabalho de base. Podemos destacar alguns: “Educação Popular em busca de alternativas”, de Conceição Paludo; “Caminhos para a transformação da escola”, de R. S. Caldart; “A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção”, de L. C. de Freitas; “Método de trabalho de base e organização popular”, de C. Paludo, dentre outros.

A segunda disciplina que perpassa todos os semestres do curso é intitulada Pesquisa e Processos Educativos. A análise da ementa indica tratar-se de uma disciplina clássica de metodologia de pesquisa que trabalha os fundamentos e orientação da prática científica através da organização, interpretação, coleta e análise de dados de pesquisa. É responsável ainda pela elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso. Na bibliografia encontramos

autores igualmente clássicos, tais como M. C. S. Minayo com “Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade”; A. N. S. Trivinos, com “Introdução a pesquisa em ciências sociais”; A. J. Severino, “Metodologia do trabalho científico”; Lakatos e Marconi com “Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados”.

Uma terceira disciplina que merece destaque intitula-se Educação do Campo e se desenvolve em cinco semestres. Diferentemente das duas anteriores essa disciplina aborda um tema diferente em cada semestre e, portanto, contempla bibliografia distinta em cada semestre. A ementa do primeiro semestre informa que serão trabalhados a formação social do Brasil, os fundamentos da luta de classe e a organizações dos trabalhadores no Brasil. Em seguida passa por temas como a origem da questão agrária, agricultura camponesa *versus* agronegócio, experiências em educação dos movimentos sociais, políticas públicas para a educação do campo, finalizando com o vínculo entre educação do campo e agroecologia. A bibliografia extensa desta disciplina contempla autores com perfil bem diversificado englobando desde técnicos em agroecologia, por exemplo, até sociólogos marxistas. No entanto todos mantêm ou mantiveram laços estreitos com a questão agrária, tal como Octavio Ianni ou Florestan Fernandes. A bibliografia traz também educadores de tendência marxista, dos quais podemos citar M. Pistrak, com “Fundamento da escola do trabalho” ou Caio Prado Jr. com “A Questão Agrária”. Por fim, contempla pensadores de esquerda, tais como Rosa Luxemburgo, Vladimir Lênin, com “O Programa Agrário” e o próprio Marx com títulos diversos desde “O Capital” até o “Manifesto do Partido Comunista”.

O primeiro semestre abrange, além das três disciplinas acima, outras três que são ministradas no início dos cursos: Antropologia da Educação, com destaque para Pierre Bourdieu, com “Escritos de Educação”; passando por Filosofia da Educação que abre espaço para Demerval Saviani, que comparece com “Escola e Democracia” e “Educação: do senso comum à consciência filosófica”; fechando com a disciplina Sociologia da Educação que vem com o trio clássico: Emile Durkheim, com “Educação e Sociologia”, Max Weber, com “Economia e Sociedade” e Marx e Engels, com “Textos sobre Educação e Ensino”.

De início o que podemos perceber da análise de ementas, títulos e autores é que, apesar da diversidade de temas, há uma linha político-pedagógica bem definida. Nota-se uma aproximação com o princípio educativo do MST, que é definido pelo Setor de Educação do Movimento como

(...) uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento. (CALDART, 2000, p. 208)

Essa ideia de movimento que permeia esse PPC e é parte integrante do princípio pedagógico MST, traduz-se nas concepções teóricas presentes no PDI da própria instituição IFC que alude à concepção pedagógica que compreende a educação como um espaço de construção de saberes cuja proposta exige “se relançar constantemente aos desafios de reconstruir, de redefinir conceitos e ações orientadoras visando o estabelecimento de novas práticas pedagógicas” (PDI, 2019/2023, p. 49).

Tão importante quanto a ideia de movimento é a coerência que encontramos entre a bibliografia do curso e os princípios educativos do MST em relação aos referenciais teóricos.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que podemos expressar a partir do estudo que aqui se encerra nos revelam que a Educação do Campo é um modelo em construção. Modelo esse que rompe com o conceito conservador de Educação Rural, o qual, como apontamos anteriormente apoiados em afirmação do professor Miguel Arroyo, trata-se de um modelo precário de escolarização que manteve os povos do campo na ignorância e no analfabetismo, carentes de consciência social, política e cidadã. Esse novo ideário pedagógico (da Educação do Campo) tem-se concretizado a partir das lutas dos grupos sociais do campo organizados em Movimentos Sociais e Sindicais. Trata-se de um projeto de emancipação social que considera o campo como espaço de produção de vida, valorizando a história, a cultura e o saber das populações camponesas, garantindo-lhes os direitos que lhes foram historicamente negados.

No decorrer de nossa investigação restou evidente que para os assentados dos acampamentos do MST havia a necessidade de formação superior universitária, como um instrumento fundamental para a melhoria das suas condições de sobrevivência como organização, visto que os militantes sempre tiveram a clareza de que a educação exercia o poder de auxiliá-los na formatação da luta pela conquista de seus objetivos mais amplos. Nesse sentido, a conquista da Educação do Campo em si mesma representa um avanço, pois é crucial proporcionar ao povo campestre uma proposta de ensino que leve os sujeitos sociais do campo a refletir sobre seu contexto e os motive a transformar a realidade, superando o estereótipo, citado acima, de que são ignorantes e que sua cultura é inferior.

Consideramos, ainda, que a Pedagogia da Alternância seja essa ferramenta metodológica que possibilita estas interações e representa este tipo de escola, onde o alternante se conecte com o seu lugar e o seu modo de vida, sua história e sua cultura, construídos pela própria comunidade, no intuito de manter seus saberes e modos de produção, repassados de geração a geração. O trabalho e as relações de produção nas comunidades rurais formam valores e estruturam uma organização social diferenciada do contexto urbano, quando levam em conta o contexto dos sujeitos. Como contribuição a esta lógica de ensino é pertinente a formação de professores aptos a compreender a escola do campo e que estejam inseridos na comunidade onde está localizada a escola.

Por este motivo, é muito bem-vindo que a instituição IFC tenha proposto a criação deste curso de licenciatura em parceria com o MST e que a Instituição tenha se instalado em um assentamento da reforma agrária. Do que pudemos observar à distância, através de vídeos, relatos e documentos apreciados do dia a dia da comunidade, uma coisa é bem evidente: há uma constante relação entre os sujeitos e o espaço que ocupam. Uma relação portadora de conhecimentos e significados, que nos leva a refletir sobre a importância que o espaço social, comunitário tem como dimensão privilegiada na luta social e que se reflete no próprio projeto político-pedagógico da Instituição.

Consideramos que o PPC contempla satisfatoriamente o que estabelece originalmente como proposta do curso tema desta análise: proporcionar, a partir da gestão democrática, o diálogo com a comunidade local buscando juntos soluções relacionadas com a educação profissional, através da oferta pública, gratuita e de qualidade em todos

os níveis e modalidades de ensino sendo, nesse sentido, coerente sob o ponto de vista da realidade local e dos interesses dos trabalhadores camponeses dessa região. O Curso se estrutura adequando os princípios filosóficos da Instituição com o princípio educativo do Movimento Social, os quais estão representados tanto na matriz curricular do curso como no ementário das disciplinas.

Desse modo, esta interação pode ser vislumbrada seja na escolha dos grandes eixos temáticos - o primeiro, que aborda Educação e Luta de Classes, e o segundo, que contempla Trabalho, Educação e Movimentos Sociais -; seja nas linhas de pesquisa orientadas a partir de temas como Experiências educativas em escolas do campo; a luta dos Movimentos Sociais por educação; A participação da comunidade na escola, contemplando a Pedagogia da Alternância ou, ainda, Educação e Agroecologia. Por fim observamos que tanto a bibliografia das disciplinas do PPC aqui avaliado como a fundamentação teórica que embasa o princípio educativo do MST tem incontáveis pontos em comum, seja na escolha dos autores referidos, seja nos referenciais pedagógicos ou filosóficos.

A partir de tudo que foi exposto, consideramos finalmente que os objetivos desta pesquisa foram plenamente alcançados. Partimos de uma brevíssima exposição histórica que nos esclareceu acerca da questão agrária no Brasil e nos conduziu até a organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Compreendemos a necessidade do Movimento em se envolver diretamente com a educação, em especial com a formação de professores em nível superior. Procuramos assimilar os conceitos de Educação do Campo e Pedagogia da Alternância para contextualizar o modelo pedagógico ao qual dedicávamos especial atenção. Escolhemos um curso específico que nos servisse de exemplo para a nossa argumentação. Por fim, concluímos aqui que o problema de pesquisa proposto no início deste trabalho poderá ser validado integralmente, pois consideramos que o Curso de Formação em Licenciatura do Instituto Federal Catarinense, pólo Abelardo Luz, viabiliza os objetivos dos movimentos sociais no que se refere tanto ao acesso democrático dos jovens do campo ao ensino superior como à necessidade por quadros técnicos, políticos, organizadores, profissionais de todas as áreas.

8 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. Prefácio. Memórias de Educação do Campo. In: SANTOS, Clarisse Aparecida dos *et al.* (orgs.). *Dossiê Educação do Campo: documentos 2008-2018*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

BRASIL. *Edital de Convocação N° 09*, de 29 de abril de 2009. Brasília, 2009.

_____. *Parecer CNE/CP n° 22/2020*. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, 08 de dezembro de 2020. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051pp022-20-1&category_slug=janeiro2021%20pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15/04/2023.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 49ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Ricardo; CALDART, Roseli S. (orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/15819180-Por-uma-educacao-do-campo.html>>, acessado em 15/04/2023.

_____, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p.60-81, Jan./Jun. 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA. Editora Revista Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.545-567, jul.-set. 2017.

FEIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular*. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio, Educação omnilateral. In: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

_____. Prefácio. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. *Licenciaturas em Educação do Campo: resultados sobre os riscos e potencialidades de sua expansão*. Florianópolis: Editora LANTEC/CED/UFSC, 2019.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. L'alternance en formation "Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ?" L'expérience des Maisons Familiales Rurales. In: DEMOL, J. N.; PILON, J. M. (Coords.). *Alternance, développement personnel et local*. Paris: Éditions L'Harmattan p. 51-66. 1998.

IANNI, Octavio. A formação do proletariado rural no Brasil – 1971. In: STEDILE, João Pedro. (org.) *A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1960-1980*. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Panorama da Educação no Campo*. Brasília, 2007.

JULIÃO, Francisco. *Que são as Ligas Camponesas*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1962.

NOSELLA, Paolo. *As origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Editora EDUFES, 2012.

PAULA, Heloísa Vieira de Castro. A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: levantamento do observatório da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 240-256, jan./abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional*. Blumenau: Reitoria do IFC, 2019.

IFC – CÂMPUS ABERLARDO LUZ. *PPC de licenciatura em Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo*. Abelardo Luz: IFC - Abelardo Luz/SC, 2017.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Dossiê Educação do Campo – Documentos 1998/2018*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SAVIANI, Demerval. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

_____. Prefácio. In: NOSELLA, Paolo. *As origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Editora EDUFES, 2012.

SILVA, Anamaria Santana da; AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes. A formação inicial dos professores para trabalhar nas Escolas do Campo: Qual o papel dos cursos de Pedagogia? *Revista FAEBA*, Salvador, v. 30, n. 61, p. 253-266, jan./mar. 2021.

STEDILE, João Pedro. Introdução. In: _____. (org.) *A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. O curso pedagogia da terra e a formação de educadores do MST: abordagens das produções científicas. *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-18, e20625, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/39.2021.20625>>. Acessado em abril de 2023.