



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM

CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – LICENCIATURA

DANIEL GUTIERREZ

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO

Uma análise entre o Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó e o
Instituto de Educação Josué de Castro

ERECHIM

2014

DANIEL GUTIERREZ

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO

Uma análise entre o Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó e o Instituto de Educação Josué de Castro

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

ERECHIM

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Dom João Hoffmann, 313.

CEP: 99700-000

Bairro Centro

Erechim – RS

Brasil

Gutierrez, Daniel

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO: Uma análise entre o Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando e o Instituto de Educação Josué de Castro / Daniel Gutierrez. -- 2014.

51 f.

Orientador: Thiago Ingrassia Pereira.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Ciências Sociais, Erechim, RS , 2014.

1. Escola. 2. Educação Popular. 3. Movimentos Sociais. I. Pereira, Thiago Ingrassia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

DANIEL GUTIERREZ

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO

Uma análise entre o Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó e o Instituto de Educação Josué de Castro

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira sul.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Aprovado em: 17 / 07 / 2014

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS/Erechim

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – UFFS/Erechim

Prof. Dr. Gerson Wasen Fraga – UFFS/Erechim

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento pessoal nesta etapa de minha vida que se conclui. Principalmente, dedico este trabalho a minha família, que, desde o primeiro dia de aula me incentiva a nunca desistir. Dedico também, este trabalho, a todos os professores que se fizeram presentes nessa jornada, principalmente, o Prof. Thiago Ingrassia Pereira, o qual nunca mediu esforços para cumprir seu trabalho com maestria, tanto como professor, como tutor, como orientador e amigo que é.

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como foco elaborar um estudo comparativo entre dois modelos de escola voltadas para a formação dos sujeitos do campo. Dessa forma, faz uma análise entre o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), escola de nível médio construída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se localiza em Veranópolis, Rio Grande do Sul e, o Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó (CAEAEG), escola agrícola estadual de nível médio localizada em Erechim, Rio Grande do Sul. Para além da comparação entre as escolas, este trabalho busca refletir sobre problemas educacionais e o debate acerca da educação popular que nós remete a algumas possibilidades para se repensar à escola, e a relação entre movimentos sociais e a educação, a partir de um exemplo concreto de escola onde os mesmos discutem e aplicam seus entendimentos a respeito da relevância da formação profissional dos sujeitos do campo. Sendo um estudo comparativo principalmente de origem bibliográfica, este trabalho se sustenta a partir dos documentos oficiais de ambas as escolas, assim como, se utiliza de contribuições teóricas no campo da educação/escolarização, dos movimentos sociais e da educação popular. Destaca-se como resultado desse trabalho, sua contribuição para o entendimento de como está sendo pensada a formação dos sujeitos do campo, assim como o papel que os movimentos sociais podem exercer na construção de um projeto educacional voltado à educação popular e a disputa política pela escola.

Palavras-chave: Escola, Educação Popular, Sujeitos do Campo

ABSTRACT

This work focuses on preparing a comparative study between two models of school geared to the training of the subject field. Thus, an analysis at the Institute of Education Josué de Castro (IEJC), one middle school built by the Landless Workers Movement (MST), which is located in Veranópolis, Rio Grande do Sul, the State Agricultural College Angelo Emilio Grandó (CAEAEG), state agricultural school mid-level located in Erechim, Rio Grande do Sul besides comparing schools, this paper seeks to reflect on educational issues and the debate on popular education we refer to some possibilities to rethink the school, and the relationship between social movements and education, from a concrete example of the school where they discuss and apply their understanding about the importance of training of the subjects of the field. Being a comparative study mainly bibliographic source, this study argues from official documents from both schools, as well as using theoretical contributions in the field of education / schooling, social movements and popular education. Stands out from work as a result, their contribution to the understanding of how it is being thought of forming the subject field, and the role that social movements can play in building an educational project aimed to popular education and to the political dispute school.

Keywords: School, Popular Education, Subject Field

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAEAEG – Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó.

CEED/RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

CNBB – Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil.

CTSC – Curso Técnico em Saúde Comunitária.

EJA – Educação do Jovens e Adultos.

FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro / RS.

IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro.

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens.

MS – Movimento Social.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

NB – Núcleo de Base.

OMC/GATT – Organização Mundial do Comércio / Acordo Geral de Tarifas e Comércio.

PET – Programa de Educação Tutorial.

PPA – Práticas Pedagógicas Acompanhadas.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

TAC – Técnico em Administração de Cooperativas

TC – Tempo Comunidade.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

TE – Tempo Escola.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A ESCOLA MODERNA E SEUS DESAFIOS	15
1.1 A ESCOLA E A PRESENÇA DAS CLASSES POPULARES	18
1.2 OS COLÉGIOS AGRÍCOLAS	20
1.2.1 O COLÉGIO AGRÍCOLA ÂNGELO EMÍLIO GRANDO	22
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS	25
2.1 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO	27
2.1.1 CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO	29
2.1.2 CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DE COOPERATIVAS – TAC	31
2.1.3 CURSO TÉCNICO EM SAÚDE COMUNITÁRIA – CTSC	32
2.2 BREVES REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	33
3 A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO – Comparativo entre dois modelos escolares	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

Primeiramente, acredito que a forma ideal para iniciar este trabalho, seria apresentar os motivos que me levaram a estudar e buscar compreender tal temática. Além disso, quero iniciar destacando minha trajetória no ensino superior, na qual, a partir de minha inserção no Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes, pude ter contato com algumas correntes de pensamento que influenciaram minhas decisões, principalmente na escolha de temas e campos de estudo.

Junto ao PET Conexões de Saberes me envolvi em diversas atividades de estudo, pesquisa e de extensão relacionadas às áreas de interesse de estudo do grupo. Dentre elas, posso mencionar algumas, como, a *educação* como um produto social, a *democratização* do acesso e a permanência dos alunos em todos os níveis de escolarização, a *escola* com seus modelos e suas transformações ao longo da história, a relação entre a *escola e o trabalho*, mas principalmente, nosso grande tema em debate que é a *educação popular*.

Desta forma, pensei este trabalho a partir de uma perspectiva teórica que se relaciona com a educação popular, de tal forma que, nele, busco fazer uma reflexão sobre dois grandes objetos de estudo que em minha interpretação são fundamentais ao se pensar um projeto amplo voltado à educação popular, são eles: a escola e as classes trabalhadoras (que neste trabalho possui o recorte dos trabalhadores do campo), que historicamente estiveram fora do ambiente escolar, e quando obtiveram acesso, tiveram que se adaptar a um modelo de escolarização imposto pela atual conjuntura social que muitas vezes não lhes fazia sentido.

Talvez, possa afirmar aqui, que dentre os trabalhadores brasileiros a camada social que mais sofreu e vem sofrendo com a exclusão escolar é, de fato, a *classe camponesa* brasileira. Dados do Censo Agropecuário (2006), nos alerta para questões alarmantes: em nosso país 30% dos trabalhadores rurais são analfabetos e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental.

Em relação ao conceito de Classe Camponesa Brasileira, gostaria de deixar claro o meu entendimento sobre a mesma. Para mim, essa camada social se constitui através da figura das famílias de pequenos proprietários de terras, que sobrevivem da agricultura familiar, e também, daqueles sujeitos que sobrevivem do trabalho no campo mesmo sem possuir terras. Também considero importante que meu entendimento a respeito do conceito de *Sujeitos do Campo* fique claro. Entendo que, "sujeito" está sempre ligado aquele que pensa, interage, age ou recebe os efeitos da realidade. O termo sujeito está presente na epistemologia, e nas elaborações sobre como se conhece a realidade (gnosiologia). Assim, partindo de uma

possível leitura da realidade baseada no materialismo simbólico, os sujeitos do campo são aqueles que em virtude do trabalho no campo criam as condições materiais de construir e reconstruir seu meio e a realidade que pertencem.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste basicamente na tentativa de compreender como os atuais modelos escolares voltados para a formação dos sujeitos do campo estão sendo pensados no país, e também, como estes modelos escolares podem estar ou não contribuindo para a construção de um projeto educacional voltado à educação popular. Para isso, faço uso de um estudo comparativo entre dois modelos de escola do campo distintas, sendo que ambas possuem o caráter de formação técnica para o trabalho no campo. Uma delas, o Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando (Erechim – RS) é pública estatal, e a outra, o Instituto de Educação Josué de Castro (Veranópolis – RS), que é privada (não no sentido comercial) e está ligada a movimentos sociais do campo.

Acredito que, a partir da delimitação do tema escolhido para este trabalho, o grande desafio consiste em conseguir através deste estudo, formular um pensamento que me ajude a compreender como que estes dois modelos de escola estão favorecendo, ou podem favorecer na formação de tais sujeitos do campo numa perspectiva emancipatória, isso levando em consideração que ambas as escolas atingem um público alvo muito parecido em suas raízes. Este trabalho também busca compreender, a partir da organicidade das escolas, como que seus diferentes modelos institucionais estão em algum nível influenciando na formação sociopolítica dos alunos frente aos processos/problemas que ocorrem tanto no campo como na sociedade como um todo.

Na construção deste trabalho, a metodologia foi pensada a partir de uma coleta de dados em pesquisas bibliográficas e análises documentais. A elaboração da pesquisa se deu principalmente através da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de ambas as instituições escolares, e também, dos demais documentos e bibliografias que tratam sobre estes dois modelos de escolarização, relacionando-os com temas como: a educação no campo, a formação dos sujeitos do campo, os movimentos sociais e a educação, a pedagogia da alternância, o trabalho, etc. O trabalho busca interligar esses temas com os documentos oficiais das escolas e com minhas próprias percepções pessoais adquiridas a partir de visitas de estudo ao Instituto de Educação Josué de Castro e também nos meus Estágios Curriculares Docentes I e II. Assim, se buscará encontrar pontos/características que aproximam e distanciam as duas instituições observando suas práticas, mas, também, procurando entendê-las para além de seus regimentos e normas.

Acredito que a análise documental, por si só, não daria conta de nos fornecer muitos argumentos que possam sustentar nossa discussão. Este trabalho visa compreender realidades escolares distintas, que formam e produzem atores sociais também distintos. Por isso, compreendo a necessidade de interlocução com outros temas que por fim acabam também se relacionando com a educação, com a escola e com a formação dos sujeitos.

Desta forma, tanto a discussão como a apropriação dos termos e conceitos que envolvem a educação popular, é de fundamental importância para a elaboração deste trabalho. Dessa forma, faço uso do livro *O que é Educação Popular* de Carlos Rodrigues Brandão (2006) para que, a partir de suas contribuições, possamos delimitar acerca do que estamos falando. A educação popular aproxima-se de experiências e métodos que se justificam por promoverem ações educativas ligadas as classes sociais que historicamente tiveram o seu direito a educação escolar negada. Reforçando mais uma vez, que, este trabalho busca compreender exatamente como é que a atual escola, que foi criada para preparar estas classes – no nosso caso a “classe camponesa” brasileira –, está trabalhando o processo de formação destes sujeitos.

Se este trabalho busca compreender minimamente alguns fundamentos da educação popular, assim como a compreensão de alguns contextos sociais nos quais essas escolas se inserem, acredito que ele deva trazer também algumas contribuições acerca do papel histórico da instituição escolar, assim como, os atuais problemas encontrados por ela no ultimo século. Da mesma forma, se torna necessário compreender como a construção dos saberes está sendo pensada nos movimentos sociais, de forma que, tais conhecimentos refletem no modelo educacional pensado pelos mesmos.

Apesar da análise dos documentos (PPPs) de cada escola, a utilização de outras bibliografias que discutem a realidade das mesmas se torna pertinente aos objetivos deste trabalho, não só por talvez fornecer informações que nos documentos oficiais não estejam tão claras, mas também por expressar um segundo olhar sobre as realidades destas escolas. Pensando desta forma, busco como base para a discussão algumas referencias encontradas em diversos artigos e livros que trouxeram significativas contribuições para se entender o Instituto de Educação Josué de Castro, o qual, também produz um bom material de referencia, intitulado “Cadernos do Iterra”.

Outro grande foco de discussão deste trabalho são as escolas do campo e suas transformações ao longo do tempo, assim como a formação dos sujeitos que as constituem. Para esse fim, busco fazer uma contextualização histórica do ensino agrícola do Brasil, tentando refletir a partir de algumas referencias sobre esse tema.

Este trabalho está articulado basicamente em quatro momentos, de forma que, no primeiro busco discutir a escola, seus diferentes modelos e principalmente as críticas existentes em torno desta instituição. Também discuto nessa primeira parte do trabalho, a influência e a importância do pensamento sobre educação popular, juntamente com o papel do Estado na formulação de um projeto de escolarização voltado para o campo. Por fim, apresento alguns recortes históricos sobre a formação dos colégios agrícolas no Brasil e a própria história do Colégio Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando.

O segundo momento deste trabalho tem por finalidade discutir os movimentos sociais e a educação, trazendo elementos que nos ajudam a entender a concepção de tais movimentos sobre as questões de formação técnica e humana dos sujeitos do campo. Também apresento o Instituto de Educação José de Castro, sua história e dos cursos que lá funcionam integrados ao ensino médio. Ainda neste momento do trabalho, discuto sobre os aspectos da Educação que podem ir além das questões da profissionalização e do uso técnico de formação para o mundo do trabalho, desta forma, aqui se discute, propriamente a formação humana, a construção de uma educação “libertadora” e a formação da identidade dos sujeitos do campo através da educação e do trabalho.

O terceiro momento deste trabalho diz respeito ao momento no qual eu proponho a análise comparativa entre as duas escolas, levando em consideração seus aspectos organizacionais, metodológicos e pedagógicos. Para tanto, faço uso dos documentos oficiais de ambas as escolas e também das demais referências encontradas a respeito de tais instituições de ensino. No quarto e último momento, finalizo o trabalho com alguns apontamentos finais sobre as reflexões que essa discussão me proporcionou.

1 A ESCOLA MODERNA E SEUS DESAFIOS

Este trabalho se inicia a partir do levantamento de algumas questões que nos ajudam a pensar um dos grandes objetos de estudo que me propus a investigar, a escola. Porém, neste momento, o enfoque deste trabalho se dará em torno da escola moderna, que nada mais é do que o modelo escolar imposto durante o último século e é aquele no qual todos nós possuímos algum grau de referência de modelo de escolarização.

Foi no decorrer do século XX que evidenciamos o triunfo decisivo da escolarização como referência do ato de aprender, cujo desenvolvimento se deu acompanhado por um conjunto de ideais e promessas que tiveram sua origem no Século das Luzes e que associavam escola, razão e progresso. “Um balanço da educação no século XX é quase inevitavelmente um balanço da educação escolar, na medida em que a instituição escolar foi, progressivamente, tornando-se o único ponto de referência de toda a ação educativa” (CANÁRIO, 2006, p. 13). A realidade, porém, não confirmou tais promessas, o que explica que, relativamente à educação escolar passou-se do entusiasmo para o desencanto.

Foi praticamente a partir da década de 1920 que o acesso à educação começou a ser pensado para as massas, decorrente de um movimento de globalização e de constante crescimento dos países e das economias, que exigiam dos governos uma ação no campo da educação/escolarização que permitisse ao povo capacitar-se para o mercado de trabalho e para a vida. A responsabilidade pelo processo de produzir mudanças sociais foi depositada na Escola através do ensino escolar. Desta forma,

o período posterior a Segunda Guerra Mundial marca a passagem de uma escola elitista para uma escola das massas e a correspondente transição de uma escola de certezas para uma de promessas. Nesse período, a expansão quantitativa dos sistemas escolares coincide com uma atitude otimista que associa “mais escola” a três promessas: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. É o malogro dessas promessas que justifica a passagem da euforia ao desencanto, assimilada a partir dos anos de 1970. Nessa época, a sociologia da educação evidenciou o papel de reprodução das desigualdades sociais que os sistemas escolares desempenham. (CANÁRIO, 2006, p. 17)

No Brasil, logo no início do século XX, precisamente em 1932, já existiam grupos de intelectuais e pensadores da educação que enxergavam no atual modelo escolar suas incertezas e limitações. Num movimento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, foi proposto através de um documento, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 intelectuais, alguns caminhos para se pensar uma escola única para o povo. O texto encaminhado ao governo, além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira

de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Conseqüentemente, o manifesto foi alvo de duras críticas por parte da Igreja Católica, que na ocasião controlava grande parte das escolas privadas do país.

Quando discutimos questões no campo da educação, referente ao ato de aprender é de suma importância que deixemos claro que existe uma enorme diferença entre a educação, e o que estamos tratando neste capítulo que é a escolarização. Justamente essa dicotomia que, muitas vezes, nos impede de entender os processos de ensino-aprendizagem e a forma como os sujeitos constroem o seu saber em um ambiente escolar.

Alguns pontos são importantes para entendermos esta questão. Em primeiro lugar, podemos dizer que é impossível que alguém substitua à pessoa que aprende, desta forma a aprendizagem é um processo que cada sujeito realiza sobre si próprio. Em segundo lugar, ao menos que se confunda o ato de aprender com a escolarização, podemos dizer que a aprendizagem é algo próprio do ser humano que não se limita apenas ao período escolar de sua vida. “O homem é um ser em potência que, enquanto inacabado, está condenado a aprender” (CANÁRIO, 2006, p. 25-26).

Dando seqüência a isso, podemos afirmar que a escola – invenção histórica recente – se constituiu como um espaço destinado à aprendizagem, que acabou fortalecendo a dicotomia entre aprender e agir e, também por outro lado, criou uma estrutura que privilegiou a ruptura com as experiências que os jovens traziam consigo, sua bagagem cultural e seus conhecimentos. “Subestimar a experiência dos aprendentes tem-se traduzido em um déficit de sentido do trabalho escolar, marcando negativamente a relação com o saber” (CANÁRIO, 2006, p. 13). Ainda sobre esta questão,

esta forma escolar de conceber o processo de aprender foi, progressiva e tendencialmente, constituindo-se como a única maneira de conceber a educação, o que teve duas conseqüências fundamentais: consistiu em conferir a escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos via escolar, e traduziu-se em contaminar todas as modalidades educativas não-escolares, transformando-as à sua imagem e semelhança. Esse empobrecimento do campo e do pensamento educativos privou a própria forma escolar de referências exteriores que lhe permitiriam criticar-se e se transformar: Em síntese, durante o século XX, a educação tornou-se refém da forma escolar (CANÁRIO, 2006, p. 15).

De certa forma, podemos ver que na atual conjuntura social em que vivemos o pensamento que predomina na consciência média da sociedade é o que naturaliza a organização escolar nos seus moldes recentes. Muito se fala e se critica sobre os resultados e os índices do atual sistema de escolarização, isso nos remete aos reflexos do que discutimos anteriormente, e a um movimento que por décadas foi objeto de análise dos sociólogos da educação, os quais questionavam a forma/modelo como a escola está organizada: a concepção

cumulativa dos currículos escolares, a lógica da repetição de informações, o caráter pedagógico autoritário daquilo que Paulo Freire denominava como “educação bancária” e salas de aulas organizadas como se fosse uma linha de produção baseada no taylorismo. De forma que,

este tipo de organização traduz-se em uma forma específica de tratar o aluno, a partir de concepções de exterioridade do saber em relação ao que é ensinado. A sua experiência é tendencialmente ignorada, não lhe sendo reconhecido, portanto, o estatuto de sujeito (CANÁRIO, 2006, p. 16).

Outro fato a ser discutido é o que se entende por “*crise de legitimidade da escola*”, que se traduz na falta de sentido que os alunos vêem no trabalho escolar e nas formas como a escola esta organizada. Podemos interpretar esta crise de legitimidade como algo resultante do esvaziamento de uma visão otimista da escola ou até mesmo pelo viés cultural quando tratamos da inserção das classes populares no ensino formal. Estudos na área da educação popular (BRANDÃO, 2006), já nos mostram que a educação ocupa papel secundário na vida do trabalhador das camadas populares mais desfavorecidas economicamente, pois, buscam sua inserção na sociedade através do trabalho. Contudo, é necessário superar a atual crise de legitimidade da escola recriando um novo sentido para a mesma. “Para recriar este novo sentido do trabalho escolar, três orientações me parecem fundamentais: estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender, aprender pelo trabalho e exercer o direito à palavra” (CANÁRIO, 2006, p. 20).

Para superarmos os atuais entraves que impedem a escola de alcançar os seus objetivos de forma mais concreta, é necessário que a escola deixe de se submeter a um sistema de repetição de informações para se tornar um local de produção de saberes por excelência. A reinvenção da organização escolar passa primeiramente pela ruptura da educação bancária autoritária, pela invenção de novas formas de gerir os tempos e os espaços de aprendizagem, novas formas de articular os saberes através de projetos interdisciplinares e da ação colaborativa dos professores, e também, através da “pesquisa como princípio educativo” como encontramos nas idéias de (CHASSOT, 2003) e (DEMO, 2011).

Assim, continuaremos tratando sobre a escola, em um novo momento ao qual tentarei construir um diálogo entre a educação popular, a escola e o Estado, discutindo suas influências e as possibilidades de alcançar um projeto/modelo de Educação Popular que não seja apenas como uma linha/vertente dentro da escolarização, e sim, um modelo de educação a ser pensado, construído e aplicado.

1.1 A ESCOLA E A PRESENÇA DAS CLASSES POPULARES

Ao retomarmos a história da escola brasileira, é preciso que relembremos que não foi somente o movimento de luta política pela escola pública, nem mesmo certa tomada de consciência por parte do Estado, que no início do século XX, veio fomentar a iniciativa do ensino escolar (público) oficial. Junto a isso, ocorriam pressões de setores urbanizados da população, ao lado da classe empresarial que possuía grande interesse na capacitação da mão de obra que nessa época migrava do campo para as cidades.

A carência de um sistema de ensino público se mostrava escancarado quando se analisa os índices de escolarização do início do século. Algumas pesquisas estatísticas publicadas na época (BRANDÃO, 2006) mostravam que no Brasil existia um índice de cerca de 85,2% de analfabetos, um dos piores índices entre os diversos países estudados. Apenas após a Primeira Guerra Mundial, a partir de 1920, é que acontece no Brasil o que podemos chamar de uma primeira luta em favor da educação popular. Ainda sobre as características da educação no país, podemos ver que

ao iniciar-se o período republicano, a situação da instrução popular não era das mais alentadoras. Com uma população de 14 milhões de habitantes no último ano de Império, contávamos com uma frequência de apenas 250.000 alunos em nossas escolas primárias e o crescimento das escolas e matrículas se fazia muito lentamente. O progresso do ensino elementar na primeira metade da República Velha pode mesmo ser considerado insignificante; o Boletim Comemorativo da Exposição Nacional de 1908 anunciava um total de um pouco mais de 11 mil escolas elementares com matrícula de quase 600 mil alunos e frequência inferior a 400 mil em todo o país (PAIVA. apud BRANDÃO, 2006. p. 20).

Desta forma, o país acompanhou aquilo que havia acontecido anteriormente em países como o Chile, a Argentina, o Paraguai e o Uruguai, entre os mais próximos. Dando início a uma longa luta de educadores, políticos, intelectuais e grupos organizados daquilo que se configurava o nosso primeiro operariado, que vai forçar o Estado a assumir um projeto de uma educação laica, pública e universal, ou seja, estendida a todos. Assim, esse “espírito positivo” que unia vários seguimentos sociais em prol da educação daquela época, pode ser compreendido da seguinte forma:

é comum educadores e estudiosos do assunto hoje em dia chamarem o que aconteceu entre os anos 20 e 40 de “entusiasmos pela educação”. Por uma crença que mesclava, entre nós, idéias liberais francesas com realizações sociais norte - americanas, e tinham as suas bases em dois princípios que se completavam. O primeiro: a educação escolar era não só um direito de todos os cidadãos, mas o meio mais imediato, justo e realizável de construção das bases de uma sociedade democrática. O segundo: modificações fundamentais nas formas e na qualidade da participação de inúmeros brasileiros, tanto na cultura quanto na vida econômica e política do país, eram uma condição fundamental para a melhoria dos indicadores de nossa situação de atraso e pobreza; a educação estendida a todos através de uma

mesma escola: pública, laica e gratuita é um instrumento indispensável em tudo isto (BRANDÃO, 2006. p. 20-21).

Mas, como a história nos mostra, o ideal de uma educação popular, pensado desde o início do século XX, foi um projeto que nunca conseguiu ser realizado no Brasil de forma plena e efetiva. Talvez porque, “sendo a prática pedagógica uma prática social, está inevitavelmente constituída pela tensão exclusão/inclusão” (ESTEBAN, 2007, p. 12). Quase 80 anos depois, o nosso índice de analfabetismo ainda encontra-se em níveis preocupantes, sobretudo nas áreas rurais onde algumas pesquisas têm demonstrado que é cada vez maior o número de crianças incorporadas precocemente ao trabalho agrícola e, também, nas regiões menos industrializadas do país.

O desafio de se pensar um modelo de escola universal, que agregue a todos, e que possua a capacidade de fomentar o desenvolvimento humano e a transformação de uma sociedade desigual, acaba sofrendo contradições que,

no interior de uma sociedade que divide o trabalho e o poder, e que faz de tal divisão, a condição de sua ordem e a causa de outras tantas divisões, o sistema de educação escolar acompanha, ao lado de outros, processos e práticas sociais de reprodução, controle e manipulação da própria desigualdade (BRANDÃO, 2006. p. 22).

Ainda sobre isso,

existem fatores propriamente escolares responsáveis pelo fracasso escolar de crianças, sobretudo das classes populares. Mas vários estudos indicam que eles em geral estão associados a fatores sociais que incidem sobre as condições diretas do trabalho em sala de aula: 1) seja devido a carências graves dos alunos; 2) seja devido a precariedade das alternativas de formação profissional e realização do trabalho escolar por parte dos professores (BRANDÃO, 2006. p. 23).

Torna-se praticamente impossível discutir a escolarização das classes populares sem que levemos em consideração o quadro de insucessos que, por diversos motivos, ainda que haja experiências bem sucedidas, vem impedindo que os estudantes das classes populares tenham êxito em suas experiências escolares, de maneira que a escola se mostre como espaço significativo de construção de conhecimentos para todos. Desta forma,

ao mesmo tempo que é necessária e legítima a ampliação de experiências autônomas e alternativas de uma educação popular realizada entre movimentos populares, movimentos sociais e agências civis de educadores participantes, é também importante a redefinição da educação pública de modo a que, à custa de lutas e conquistas, ela venha a se transformar em uma educação oferecida, pelo poder de Estado, a serviço de interesses e projetos das classes populares. Isto é parte do projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma educação popular (BRANDÃO, 2006. p. 29).

Mesmo que as relações entre escola pública – especialmente no ensino básico –, e educação popular não sejam questão central na formulação das políticas públicas educacionais, a análise do cotidiano escolar mostra que a atuação da escola pública, hoje, não

pode desconsiderar as classes populares que dela faz parte. “A escola pública é um espaço importante na disputa dos projetos de sociedade. Assumi-la como lugar de educação popular é parte desta disputa” (ESTEBAN, 2007, p. 16).

A partir do momento que os estudantes das classes populares, mesmo com inúmeras dificuldades permanecem na escola, eles nos incentivam a rever nossas práticas pedagógicas, favorecendo a manutenção deste espaço conquistado por eles, e também à ampliação da qualidade deste espaço, o que pode tornar-se positivo em questões que envolvem algumas mudanças na escola frente aos processos não democráticos. A permanência da classe popular na escola mostra o desejo de se produzir novos resultados e, revela a precariedade do modelo escolar baseado na homogeneidade dos resultados, revelando que as classes populares produzem meios para ocupar os espaços da escola que historicamente lhes fora negado. Assim,

a escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de educação popular a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas. O encontro da escola pública com a educação popular produz processos reflexivos e atuações que podem gerar práticas que ampliem a face democrática da escola e aprofundem seus vínculos com os históricos movimentos de emancipação humana (ESTEBAN, 2007, p. 17).

Dando seqüência ao trabalho, o próximo tópico abordará questões históricas que envolvem o surgimento dos Colégios Agrícolas no Brasil, nos trazendo subsídios para entender a construção sócio-política deste modelo escolar que hoje é responsável pela formação dos sujeitos do campo.

1.2 OS COLÉGIOS AGRÍCOLAS

Neste momento, tratarei de forma breve sobre a história e algumas das características dos Colégios Agrícolas do Brasil, desde suas primeiras formações. Sendo assim, no ano de 1934 se dá como marco inicial do surgimento desta modalidade de escolarização no país, pelo fato de ter sido neste ano a inauguração do projeto de ensino agrícola dirigido e financiado pelo Ministério da Agricultura, com a federalização do Patronato São Maurício e da Fundação de Aprendizado Agrícola de Sergipe.

Basicamente as instituições de ensino agrícola originaram-se em sua maioria de outras instituições de acolhimento aos jovens em condições sociais de risco, os denominados Patronatos ou fundações de amparo. Em seus primeiros anos, as “escolas” de ensino agrícola não ofereciam o ensino básico como opção de formação para seus jovens, os que ali estavam

em regime de internato, apenas aprendiam uma profissão através do curso agrícola. Desta forma, predominou nas décadas de 1930 e 1940 o costume de recorrer ao estabelecimento como uma “casa de amparo ou assistência ao menor pobre”. A respeito disso,

de fato, a escola formalmente deveria ser essencialmente um estabelecimento dedicado à formação profissional agrícola. A assistência que prestava por meio do internato público deveria ser uma decorrência das peculiaridades do ensino agrícola e da localização do estabelecimento. Mas, na prática, muitas famílias recorriam a ela como uma solução para a pobreza a que se viam relegada (CONCEIÇÃO, 2010, p. 83).

O perfil dos estudantes dos colégios agrícolas começou a se alterar a partir da década de 1950, quando após algumas alterações da legislação educacional vigente os colégios começaram a expedir certificados de formação profissional que começaram a ter uma valorização social decorrente da freqüente procura por mão de obra qualificada para o trabalho no campo e também pela perspectiva de continuidade dos estudos na área agrária. Desta forma,

em 1958 o Curso Técnico Agrícola de nível médio em concomitância com o Curso Colegial do ensino secundário, que conferia ao diplomado o direito de concorrer ao curso do ensino superior relacionado com o Curso Agrícola. Finalmente, em 1964 a instituição foi enquadrada como Colégio Agrícola e estava habilitada a expedir certificados de ensino médio que possibilitavam ao concluinte concorrer à admissão de qualquer curso superior (CONCEIÇÃO, 2010, p. 86).

Nas décadas de 1960 e 1970, em meio ao período de ditadura militar o país vivia um momento de grandes transformações sociais. Em termos de educação e principalmente em termos de educação superior, o país não conseguiu avançar nesta questão, obtendo apenas um crescimento do setor privado, o que desfavoreceu a inclusão das camadas sociais menos favorecidas economicamente de ingressar na universidade. Em meio a isso tudo, as escolas agrícolas, tornaram-se um meio para que o governo começasse a pensar uma alternativa de profissionalização e preparação para o trabalho, pelo menos em um dos setores da economia. Assim,

a profissionalização do nível médio (...) era visto como uma experiência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a universidade, dar ocupação aos menos capazes, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos (ROMANELLI, 1980 apud BORGES; GARCIA. 2010, p. 2).

Um dos grandes momentos do ensino agrícola no país foi o ano de 1967, ele é significativo, pois neste ano ocorreu a transferência do ensino agrícola de toda a rede federal que até então fazia parte de um projeto de educação promovido e financiado pelo Ministério da Agricultura para a competência do Ministério da Educação. Com essa transferência, as escolas continuaram oferecendo o regime de internato, mas sob uma nova política na qual se procurava conjugar o internato ao modelo de ensino denominado “escola-fazenda”.

Uma das últimas alterações que essas escolas sofreram foi a de sua intitulação que predomina até os dias atuais. Assim, “o nome atual foi-lhe dado pelo decreto 83.935, de 04 de setembro de 1979, no qual todos os Colégios Agrícolas da Rede da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI passariam à denominação de “Escola Agrotécnica Federal” (BORGES; GARCIA, 2010, p.3).

A partir deste contexto, também de forma breve, passamos para a próximo tópico que traz elementos históricos acerca do Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó que é foco de estudo deste trabalho.

1.2.1 O COLÉGIO AGRÍCOLA ÂNGELO EMÍLIO GRANDÓ

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio, no dia 04/11/1948 através da Lei 375, o governo federal doou 125, hectares de terras devolutas no município de Erechim, após solicitação do prefeito Aldo Arioli para criação do Patronato Educacional de Erechim.

Com o objetivo de acolher menores desamparados de ambos os sexos, no dia 28/08/1949, o então prefeito Ângelo Emílio Grandó, criou através da Lei 63 o Patronato Educacional de Erechim. O primeiro Conselho Diretor foi nomeado pelo prefeito no dia 29 de novembro de 1949, tendo como presidente Júlio Constamilan Rosa.

Devido à insuficiência dos recursos oriundos do Ministério da Agricultura do governo federal, o governador do Estado Sr. Ernesto Dornelles, doou a quantia suficiente para que o prefeito de Erechim José Mandelli Filho autorizasse o início das obras em 16/05/1952.

A inauguração da pedra fundamental da Escola Técnica Agrícola e Profissional de Erechim aconteceu após o convênio no Rio de Janeiro entre a União e a Prefeitura de Erechim em 04/11/1953 com o Sr. José Marino Beck, secretário de educação e cultura, o prefeito José Mandelli Filho e o deputado João Caruso.

Em 1959, o advogado Olympio Zanin, pede apoio à população para participar da campanha para retomada das obras da escola, após sua paralisação, publicada no Jornal “A Voz da Serra”, Olympio utilizou o mesmo jornal para pedir apoio às pessoas para solucionar o problema.

O ato inaugural aconteceu em 09 de abril de 1960, com os encaminhamentos dos deputados João Caruso, Justino Quintano e a Sra. Clélia Mandelli Primeira Dama do município, esposa do então prefeito José Mandelli Filho. Em 14/10/1968, através da Lei nº:

1032, os bens da escola pertencentes ao município foram transferidos para o Estado do Rio Grande do Sul. Os funcionários que trabalhavam na escola no seu início eram servidores federais com exceção das cozinheiras que eram funcionárias públicas estaduais. Desta forma, o colégio assim como seu quadro de professores passa a estar submetidos ao modelo de escolarização pensado pelo Estado, com relação ao ensino médio. Nada se altera com relação às demais escolas estaduais de Erechim, nem mesmo o fato de se tratar de uma escola técnica agrícola não influencia nas metodologias utilizadas em sala de aula.

O atual diretor Delomar Ceron é o 18º diretor da instituição que teve como primeiro diretor Manoel Bueno da Silva (1953). A escola atende alunos de todos os municípios da região Alto Uruguai oferecendo o curso de Técnico em Agropecuária juntamente com o Ensino Médio e com duas matrículas. A escola funciona em regime de internato para alunos procedentes do interior de Erechim, semi-internato e externato contando na atualidade com 174 alunos matriculados na faixa etária dos 14 a 20 anos de idade.

O Curso Técnico em Agropecuária enfatiza a agricultura agroecológica e familiar, oferecendo aulas teóricas e práticas. A Escola é constituída por setores, tendo 12 Unidades Educativas de Produção (UEP's), sendo 07 na área de Culturas (Agricultura): Jardinagem, Plantas Medicinais, Silvicultura, Fruticultura, Olericultura, Grandes Culturas e Oficinas; e 06 na área de Criações (Zootecnia): Minhocultura, Agroindústria, Nutrição Animal, Bovinocultura, Suinocultura e Avicultura.

No decorrer dos mais de 50 anos de atividades da escola, já se formou cerca de 2.094 profissionais técnicos agrícolas que recebem o certificado após o estágio de 402 horas e 3.059 no Ensino Médio. Atualmente, poucos estudantes não são filhos de agricultores, os demais, todos provém de pequenas propriedades rurais da região.

Segundo o relato da coordenação pedagógica do colégio, há alguns anos atrás o colégio só recebia alunos oriundos da zona rural, pois esse era o público alvo da instituição, hoje, graças às mudanças que ocorreram na legislação do ensino, a escola é obrigada a selecionar seus alunos via sorteio quando a demanda se torna maior que a oferta de vagas.

Hoje a realidade do colégio é muito parecida com as demais escolas da rede estadual, suas diferenças consistem basicamente na “ponte” existente entre a escola e o curso técnico, entre a sala de aula e o trabalho desenvolvido na escola.

Por ser uma escola de ensino técnico, os alunos mesclam suas atividades diárias entre a sala de aula e o trabalho, tanto o trabalho relacionado com a matriz curricular do curso técnico de agropecuária como o trabalho relacionado com a manutenção dos espaços da escola: jardins, pomares, hortas, etc.

A escola possui uma propriedade de terras significativamente grande, que, aliado aos demais recursos da escola (prédios, dormitórios, laboratórios, biblioteca, equipamentos agrícolas, infra-estruturas gerais) possibilitam uma prática pedagógica de qualidade no que se diz respeito às práticas do curso técnico.

A respeito do dia-a-dia em sala de aula, pouco se observa de diferente com relação às práticas pedagógicas de outros professores de outras escolas estaduais, mas uma coisa me chamou a atenção numa conversa informal com um dos professores, foi a fala dele dizendo que ali os professores trabalham de forma interdisciplinar e a todo momento buscam relacionar os conteúdos com as práticas dos alunos no curso técnico.

No próximo capítulo discutirei a educação do campo e seus entendimentos, assim como a formação dos sujeitos do campo na perspectiva dos movimentos sociais que buscam através de outro olhar disputar a escola e o projeto educacional em vigor.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Neste capítulo trabalharei a questão da educação do campo em relação aos movimentos sociais, que, através de suas articulações, acabaram por promover em algum nível mudanças tanto no âmbito educacional, sócio-político e na própria questão da identidade, assim como o projeto de sociedade voltado para o sujeito do campo.

Em termos educacionais, podemos dizer que mesmo com a expansão quantitativa da escola rural desde a década de 1920, a educação continuou e continua precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima aos sujeitos do campo. Ainda hoje é grande o número de professores (principalmente nas áreas rurais) que não completaram o ensino superior, a evasão e a repetência ainda mantêm altos índices, e as taxas de analfabetismo são elevadas no meio rural como pudemos ver anteriormente com os dados do Censo Agropecuário de 2006.

A partir da segunda metade do século XX, observou-se que a educação do campo foi incorporada e valorizada na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos. De forma que,

nos rumos da lutas sociais contra a ditadura e na busca de caminhos para a transição, nasce, nesse período, a idéia de participação da sociedade civil, sobretudo dos grupos e movimentos organizados, na formulação, implantação e acompanhamento das políticas públicas, em especial na área social (SPOSITO, 2000, p.74).

É preciso que compreendamos que o projeto de educação voltada para o campo não nasce no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas nem de governos específicos, mas sim, surge através de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo e das lutas sociais. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da falta de condições materiais de sobrevivência no campo. Ainda sobre isso:

uma importante e significativa mudança de teoria e de prática no que se refere à educação rural foi o movimento nacional desencadeado para a construção de uma escola do campo, vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Nesta orientação, foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira conferência nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Outro importante evento para educação do campo foi a II Conferência Nacional por uma educação do campo, ocorrida em Luziânia - GO, em 2004, onde participaram destes eventos representantes de movimentos sociais, de sindicatos, de outras organizações sociais do campo e da educação, de universidades, de organizações não governamentais (ONGs), de centros familiares de formação por alternância, e de secretarias estaduais e municipais de educação.

Através destas ações, a educação do campo começa a ganhar um novo sentido quando é associada a movimentos sociais que defendem a educação articulada com a criação de condições dignas para a vida no campo. Defender a educação do campo tem a ver com reconhecer uma dura realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm se esforçado para conseguir continuar vivendo e sobrevivendo do meio rural. E, especialmente, reconhecer que esta realidade precisa de mudanças, tendo em vista a pobreza, o desemprego e as grandes desigualdades sociais.

Nas últimas décadas, o conceito de democracia foi sendo enriquecido mediante a incorporação de novos entendimentos extraídos, principalmente, das lutas dos movimentos sociais, criando assim, novos entendimentos em torno da idéia de espaço público e de sociedade civil. Dessa forma, “é a partir do sofrimento do indivíduo dilacerado e da relação entre sujeitos que o desejo de ser sujeito pode se transformar em capacidade de ser um ator social”. (TOURAINÉ, 1997 apud SPOSITO, 2000, p. 83)

Hoje um dos principais movimentos sociais que têm um projeto educacional que está associado a um projeto político de transformação da sociedade é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Seu pensamento sobre o papel da educação na transformação social pode ser entendido da seguinte maneira:

a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo educação no seu sentido amplo (...). E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Com a criação de institutos educacionais, como, por exemplo, a Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF no estado de São Paulo e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA no Rio Grande do Sul, os projetos educacionais desenvolvidos pelo MST, e a sua luta pela transformação social foram constituídas e

fundamentadas nas críticas às teorias e práticas burguesas referentes à organização da sociedade capitalista. Tais fundamentos podem ser entendidos da seguinte maneira:

como sou contrário ao entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social, parto do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Afirmo, assim, que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (LOMBARDI, 2010, p. 220).

Assim podemos considerar a educação como um projeto de formação humana que se insere num projeto de sociedade pensado, contestado e materializado por diferentes seguimentos sociais. A educação faz parte da disputa hegemônica de qualquer projeto de sociedade independentemente de segmentos sociais, tanto para subjugar, quanto para emancipar. Dessa forma, entendo que a educação não é neutra e, por isso, “atende aos mais variados interesses políticos, econômicos e sociais, estando presente desde a montagem do currículo escolar até a discussão em torno do que deve ser estudado, quem deve estudar e como se deve estudar”. (BEZERRA NETO, 2009, p.3)

Fica claro a importância atribuída à disputa pela educação pelos movimentos sociais como fator fundamental para conseguir superar o atual sistema social e alcançar mudanças significativas na vida dos sujeitos do campo. A educação é peça essencial na emancipação dos sujeitos, podendo proporcionar-lhes meios para produzir suas condições materiais de existência. Assim,

tendo em vista o conjunto das mudanças que afetaram as sociedades nos últimos anos e a própria importância do acesso à informação e ao conhecimento como formas de dominação e controle social, as análises sobre os novos movimentos sociais tenderam a enfatizar a importância dos sistemas educativos e a escola como possíveis *locus* de conflitos sociais (TOURAINÉ, 1987 apud SPOSITO, 2000, p. 89).

Dando seqüência a este capítulo, nos próximos tópicos serão apresentados o Instituto de Educação Josué de Castro e seus cursos. O Instituto é uma ferramenta concreta na luta pela educação do campo e pela disputa da escola na perspectiva dos movimentos sociais do campo, principalmente pelo MST que hoje é o maior movimento social da América Latina.

2.1 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO

Situado na cidade gaúcha de Veranópolis, o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), é uma instituição de ensino de nível médio que agrega alguns cursos técnicos em seu

currículo. A escola possui como mantenedora o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, que é vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, e assim, é comprometida com o seu projeto político e pedagógico. Segundo o seu Projeto Pedagógico:

o IEJC se constitui como uma escola de educação média e profissional, combinando objetivos de educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação no MST. Seu funcionamento está organizado em torno de cursos formais de nível médio, de educação profissional e de formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do MST. Cada curso desenvolvido no IEJC tem uma coordenação colegiada, composta pela equipe interna de educadores e pessoas designadas pelo Setor do MST que apresentou a demanda do curso (PROJETO PEDAGÓGICO, 2001, p. 5).

O IEJC teve seu início em janeiro de 1995, juntamente com o ITERRA no mesmo ano, de forma que em seu primeiro ano acolheu as Turmas 1 e 2 do Curso Supletivo de 2º grau que também estava articulado com o curso Técnico em Administração de Cooperativas – TAC, que o MST já desenvolvia desde 1993 através de uma parceria com a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Celeiro – FUNDEP, em seu Departamento de Educação Rural – DER, Escola “Uma Terra de Educar”, com sede na cidade de Braga, RS.

Dois anos após o início de suas atividades o IEJC obteve sua primeira legalização como escola, que aconteceu em junho de 1997, na época com a intitulação de “Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro”, nesta época a escola já abrigava também o “Curso Experimental de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental”, que era conhecido internamente como Curso de Magistério do MST, e que também teve o início de suas atividades junto com a FUNDEP/DER, no ano de 1990. A atual designação de Instituto de Educação foi oficializada em 2001, atendendo a exigências da legislação, em especial a que regulamenta a oferta do atual Curso Normal de Nível Médio, nova designação do Curso de Magistério.

Os cursos formais que são desenvolvidos no IEJC são demandas e necessidades que foram se formando no processo histórico da luta pela Reforma Agrária e dos sujeitos sociais que vem se constituindo neste processo. Estes cursos podem deixar de existir conforme as necessidades e demandas forem sendo supridas ou conforme forem sendo transformadas em novas demandas, dando origens a outros cursos, e também novas adequações em seus projetos pedagógicos. “Trata-se de assumir, também do ponto de vista estrutural e organizativo, a condição de uma *escola em movimento e do Movimento*” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2001).

Ao mesmo tempo em que o Instituto flexibiliza a oferta de seus cursos de longa duração, ele também tem presente a importância de cultivar sua identidade pedagógica específica que advêm dos movimentos sociais, de forma a

trabalhar a educação e a escolarização de jovens e adultos do campo, vinculados a movimentos e organizações sociais de trabalhadores. E tratando-se de um Instituto de Educação, voltar-se de uma maneira especial para a prática e a reflexão sobre as questões pedagógicas e metodológicas que dizem respeito à complexa tarefa da formação humana em todos os cursos e atividades realizadas. Nesta perspectiva o Curso Normal, e o conjunto de atividades de formação de educadores, têm um papel catalisador e sistematizador desta preocupação no conjunto do IEJC e do ITERRA (PROJETO PEDAGÓGICO, 2001. p. 6).

O IEJC também promove outras formas de atividades de formação de curta duração como seminários, oficinas e cursos livres de qualificação profissional, geralmente combinando objetivos de capacitação técnica e de formação geral, mas sempre voltados à filosofia de educação que orienta o ITERRA.

Também se discutem no IEJC as demandas de escolarização e de formação específica de jovens e adultos da comunidade de Veranópolis e região, que são analisadas pela direção da Mantenedora e, havendo as condições necessárias para que os mesmos participem de tais cursos as demandas são atendidas pelo Instituto. O IEJC também está aberto à discussão do atendimento de demandas de outros movimentos e organizações sociais do campo, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), por exemplo.

2.1.1 CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO

O Curso Normal de Nível Médio nasce em 1990 em parceria com a FUNDEP, no município de Braga / RS, onde permaneceu até o ano de 1996, na época também conhecido como Curso de Magistério. Com a criação do IEJC, o curso teve seu início no ano de 1997 junto ao ITERRA. Tal curso tem por finalidade a formação e titulação de professores que atuarão junto ao MST, nas áreas de Reforma Agrária, tanto na atuação junto a educação infantil, como nos anos iniciais da educação fundamental e também na educação de jovens e adultos (EJA). Ao mesmo tempo, qualifica o quadro de militantes que podem estar atuando no Setor de Educação do MST.

Todos os cursos desenvolvidos no IEJC são pensados através da alternância, de forma que se busca dividir as atividades de aprendizagem por “Tempos”. Desta forma, o Curso Normal de Nível Médio, se organiza em seis etapas, geralmente acrescida de uma etapa preparatória, sendo assim, cada etapa constitui-se em um Tempo Escola¹ e um Tempo

¹ O Tempo Escola é o momento no qual os alunos permanecem em regime de internato no IEJC para acompanhar as aulas teóricas de cada curso.

Comunidade². Mesmo não sendo ofertado atualmente, o Curso Normal pode ser desenvolvido em três modalidades no IEJC segundo autorização do Conselho Estadual de Educação do RS – CEED/RS: a) formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) complementação de estudos para formação de professores que já tenham o ensino médio completo, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental; c) formação de professores para atuar nos quatro anos iniciais do ensino fundamental e nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao perfil profissional que se espera formar no Curso Normal de Nível Médio, em seu Projeto Pedagógico (2004) encontra-se a seguinte sistematização:

este propõe o domínio teórico prático das questões que se relacionam à pedagogia, ao campo, às lutas sociais, ao sistema educacional brasileiro, às habilidades didáticas e metodológicas, de organização e gestão dos processos e espaços educacionais, de cultura, comunicação e pesquisa, bem como a formação para a cooperação e para valores morais e princípios de vida coerentes com os propostos pelo MST (CADERNOS DO ITERRA, 2007, p. 46-47).

Observando as estratégias pedagógicas que são orientadas pelo Projeto Pedagógico do curso, podemos identificar os principais aspectos que influenciam na formação técnica e profissional dos alunos. São eles: o estudo e as aulas; as Práticas Pedagógicas Acompanhadas – PPA; algumas oficinas; as ênfases; o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; a vivência no método do IEJC e o vínculo com o Movimento Social (MST). Tentarei expor rapidamente alguns aspectos que caracterizam cada uma destas etapas.

O estudo e as Aulas; a base curricular do curso divide-se em três partes distintas e complementares: a Formação Geral, na qual se entende os componentes da base curricular nacional comum, a Parte Diversificada e a Formação Pedagógica – teoria e prática. A Parte Diversificada é aquela que permite ao curso eleger os componentes curriculares que mais lhe interessa, incluindo as seguintes disciplinas: Cultura Brasileira, Economia Política, Educação Ambiental, Ética e Relações Humanas, Educação Básica do Campo, dentre outras.

As Práticas Pedagógicas Acompanhadas – PPA, compreendem principalmente os estágios previstos na base curricular do curso, estes são desenvolvidos em dois momentos: no Tempo Escola (TE) e no Tempo Comunidade (TC). No TE elas recebem o nome de Oficina de Capacitação Pedagógica – OCAP, que consiste em um estágio, onde a turma junto com um grupo de educadores se desloca até um acampamento permanecendo nele cerca de uma semana.

² O Tempo Comunidade é um determinado período de tempo em que os alunos saem do IEJC e vão para os assentamentos para por em prática seus conhecimentos.

As ênfases decorrem das demandas que surgem dentro do campo educacional do MST, desta forma, o curso pode ser pensado em três formatos como já dito antes: para formar professores para atuarem nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, para a educação infantil e para a educação de jovens e adultos.

As oficinas resumem-se em atividades que visam o aprendizado técnico e habilidades práticas que são necessárias ao exercício da profissão docente nos anos iniciais, são elas: confecção de material didático, organização de material de secretaria de escola, planejamento de aulas, brincadeiras, músicas e jogos infantis, uso de computador e seus programas, violão, poesia, teatro, dança, elaboração de texto, oratória, dentre outras.

A elaboração do TCC é orientada na disciplina de Metodologia de Pesquisa e estende-se ao longo de quase todo o curso. Além do professor da disciplina, todos os alunos têm direito a um orientador durante o Tempo Comunidade e também um segundo orientador “coletivo” no Tempo Escola a partir de grupos temáticos de pesquisa.

O método utilizado no IEJC além de possuir um forte caráter de formação humanística dos alunos, também contribui para sua formação profissional de um modo diverso, ao apresentar aos estudantes que é possível um novo modelo de escola, onde a gestão, a avaliação, a relação entre professor-aluno e a organização do tempo podem ser diferente daquilo que eles possuem como referência de modelo escolar regular/tradicional.

O vínculo com o MST se traduz de forma positiva aos alunos na medida em que essa experiência coloca questões concretas a respeito de sua realidade, tanto no Movimento, quanto no trabalho docente nos assentamentos. Isso reflete no próprio entendimento dos alunos que enxergam a necessidade de aprimoramento profissional e intelectual para poder intervir e transformar sua própria realidade.

O próximo curso no qual tratarei, é, hoje, o único curso que está sendo ofertado atualmente pelo IEJC. Como já foi dito antes, a abertura de novas turmas e cursos no Instituto dependem das demandas levantadas pelo Movimento, no caso de não haver demandas não há necessidade de novas turmas.

2.1.2 CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DE COOPERATIVAS – TAC

Assim como todos os cursos do IEJC, o TAC coexiste juntamente com o curso de educação básica de nível médio, desta forma, são dois cursos e duas matrículas, porém, suas bases curriculares são articuladas. O curso também segue o regime de alternância que inclui o

Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), assim como, em sua estrutura curricular conta com estágio e a formulação do TCC.

Diretamente direcionado para as práticas de cooperação dos assentamentos ligados ao Movimento (MST), o curso surge no ano de 1993, pensado a partir das demandas e das necessidades de qualificação nas associações e cooperativas que já vinham sendo gestadas pelo MST desde a década de 1980. Sendo assim,

desde o início havia a preocupação de uma formação integral dos militantes do Movimento. No entanto, a preocupação central era também de assegurar uma sólida base técnica para que os educandos pudessem contribuir para resolver os problemas de gestão enfrentados nas diversas experiências associativas dos assentamentos (Cadernos do ITERRA, 2007, p. 74).

O TAC foi pensado com o intuito de se tornar uma espécie de vanguarda, que apontasse para o futuro, e que problematizasse todo o processo real de cooperação dentro do MST. As dinâmicas do curso juntamente com o método escolar adotado pelo IEJC reafirmam o caráter da militância sem abrir mão da capacitação técnica, desta forma são trabalhadas no curso disciplinas como: Tecnologias Agroecológicas, Administração e Gestão, Tecnologia Agroindustrial, Economia e Mercado, Ética e Relações Humanas, dentre outras.

2.1.3 CURSO TÉCNICO EM SAÚDE COMUNITÁRIA – CTSC

O atendimento à saúde é uma demanda do Movimento que já vinha sendo pensada desde os anos de 1980 com as primeiras ocupações. No final dos anos 1990 as demandas por saúde nas comunidades exigiram a organização de um Setor de Saúde do MST, e foi a partir da criação deste setor que o CTSC também foi pensado.

O CTSC teve seu início em maio de 2001 e segue a mesma filosofia dos demais cursos do IEJC, isso significa que ele também segue o regime de alternância dividindo suas atividades entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). O curso também está submetido a organização escolar do IEJC, compreendendo como parte do curso os tempos educativos, as oficinas, o estágio, o TCC e também a pedagogia do Movimento (MST). Desta forma,

o CTSC está organizado para acontecer em três anos e meio, distribuídos em oito etapas (uma preparatória e sete etapas regulares). Cada etapa é constituída de um Tempo Escola e um Tempo Comunidade. No final do curso cada educando apresenta um trabalho de conclusão, elaborado a partir de um processo de pesquisa relacionada ao foco da formação técnica pretendida (Cadernos do ITERRA, 2007, p.135).

As oito etapas que constituem o CTSC são as seguintes: Etapa Preparatória – Inserção no IEJC e pertença ao MST. Etapa I – Inserção no MST/nas comunidades. Etapa II – Educação Popular em Saúde. Etapa III – Promoção e educação em Saúde Ambiental. Etapa IV – Fases da vida: saúde da mulher e da criança. Etapa V – Fases da vida: Saúde do Adolescente/Adulto/Idoso/Saúde Mental. Etapa VI – Terapias Complementares: ênfases nos fitoterápicos. Etapa VII – Políticas Públicas / Planejamento.

O curso foi pensado para seguir a lógica inversa do modelo hegemônico dos demais cursos da área da saúde. Assim, sua preocupação principal não está centrada na “medicina curativa” que tem como objetivo sanar de imediato o indivíduo doente, mas sim, está centrada na lógica da medicina preventiva junto à comunidade. Desta forma, constata-se no curso que a saúde está estritamente vinculada a questões que dizem respeito à comunidade como um todo, questões socioeconômicas, políticas e culturais são condicionantes para se obter uma vida com saúde.

2.2 BREVES REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para que serve mesmo a escola? Quando passamos anos de nossas vidas nessa instituição, o que buscamos? Qual é a lógica que permeia as relações entre a sociedade e a escola que a faz ser tão importante? A escola influencia a sociedade ou é influenciada por ela?

Trago alguns questionamentos para que possamos neste momento tentar problematizar as relações que existe entre a sociedade e a escola, e que, influenciam em suas transformações.

É sabido que a instituição escolar, há poucas décadas vem permitindo transformar-se a fim de se democratizar. Ainda hoje existe uma grande parcela de nossos jovens em idade escolar fora das escolas e do ensino médio por assim dizer, e, esse quadro era ainda mais grave há pouco tempo atrás. O fenômeno da “democratização” da educação, com o surgimento da escola de massa, logicamente se deu acompanhado de mudanças sociais que impulsionaram tais transformações.

Podemos dizer que foi a partir da década de 1920 que, no Brasil, a educação começou a ser entendida socialmente como o meio mais eficiente de se alcançar desenvolvimento e mobilidade social. A política desenvolvimentista da época, já dava sinais para que tais transformações na área da educação se efetivassem, o próprio movimento “escolanovista” já problematizava tais questões.

Num momento de grande efervescência cultural e também de crescimento urbano e industrial no país, a educação passa a ser entendida também, mas principalmente, como forma de capacitação profissional e de preparação para essa nova configuração social que então se apresentava, esta visão utilitarista da educação se estabeleceu com maior vigor principalmente nos governos militares a partir da década de 1960. De forma que,

[...] a perspectiva adotada pela política educacional do Estado Militar no tocante às relações entre educação e trabalho no ensino médio [...] tem uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho (GERMANO, 2005, p. 176).

Tal concepção de educação escolar passa a ser, então, a visão socialmente predominante. Com o apoio do governo e de camadas progressistas da sociedade, a escola das massas assim como a educação pública em geral torna-se a escola da educação para o trabalho, visando acima de tudo à preparação para a inserção dos alunos no mundo/mercado do trabalho.

A ênfase do trabalho propiciou que o sistema educacional passasse por mudanças nos últimos anos. Mesmo que recentemente se tenha incluído no currículo escolar as disciplinas obrigatórias de Sociologia e Filosofia, a partir da Lei 11.684 de 2008, me parece que tal formação humana esteve durante muito tempo e ainda está pormenorizada nos currículos e na mentalidade geral das pessoas sobre o real papel da educação escolar.

Outra mudança que vem ocorrendo em grande medida no setor educacional é o que podemos verificar como a mercadorização da educação, a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor. “A repetida afirmação de que educação não é mercadoria é mais a expressão de um desejo ou de uma bandeira de luta do que algo que se espelhe na realidade” (OLIVEIRA, 2009, p. 753). Ainda sobre isso, podemos dizer que

nesta última dimensão, tem se dedicado bastante atenção ao debate em curso na Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Tarifas e Comércio (OMC/GATT), acerca da conceituação da educação como um bem de serviço. A aprovação de tais acordos faria com que a educação passasse a ser regida pelas normas que se aplicam à comercialização de serviços em geral (cf. Dias, 2003, 2004; Dourado, 2002; Siqueira, 2005; Rikowski, 2003; Kelk & Worth, 2002). Em consequência, ter-se-ia, além da ampliação da mercantilização na área, a internacionalização da oferta, com a penetração de grandes corporações multinacionais em países menos desenvolvidos (OLIVEIRA, 2009, p. 740).

A partir destes breves apontamentos, cabe a este trabalho, assim como seu tema sugere, problematizar o modelo de educação que atualmente está sendo desenvolvido junto ao campo e para o campo. Sabemos também que este trabalho analisa duas escolas que estão

voltadas para uma perspectiva técnica de formação para o trabalho, mas acredito que, esta formação para o trabalho não pode nem consegue esgotar as finalidades da educação. É a partir destes modelos escolares aos quais estudamos que podemos tentar entender ou pelo menos pensar alternativas que possam romper com a lógica utilitarista de mercado sobre o ensino escolar e também pensá-lo como possibilidade de emancipação humana, dando condições aos sujeitos do campo de, através da educação, ter a possibilidade de uma formação mais completa que os auxilie em suas trajetórias de vida, seja ela no campo ou não. Sendo assim,

[...] não se trata de buscar uma resposta específica ao campo (seja como projeto social ou como concepção de escola ou de educação profissional), mas, sim, de considerar as questões do campo, ou dos trabalhadores que vivem do trabalho vinculado à produção agrícola, na composição da resposta geral sobre que formação é necessária aos trabalhadores para que se assumam como sujeitos de um trabalho construtor da sociedade e de novas relações sociais que, inclusive, possam superar a contradição entre campo e cidade, própria do capitalismo (CALDART, 2011, p. 230).

Principalmente a partir da chamada “revolução verde” é que podemos ver com mais nitidez as mudanças ocorridas na educação do campo. Assim como a educação no geral sofreu influências dos processos de urbanização e industrialização, no campo ela também vem sofrendo com as mudanças ocorridas nos últimos tempos, acompanhada de um processo de expansão do agronegócio e das tecnologias que chegam no meio rural.

Tais mudanças no campo são acompanhadas também por fatores sociais como o êxodo rural, a extinção das pequenas propriedades e da agricultura familiar, a precarização do trabalho, a falta de perspectiva daqueles que deixam o campo, dentre outras que nos faz pensar e refletir um pouco mais o papel que a educação pode e deve ter na vida destes sujeitos. De forma que, como dito em outras partes deste trabalho, que a educação possa servir como meio para a emancipação dos sujeitos, auxiliando na construção de uma “identidade camponesa” que esteja ligada à terra e ao trabalho sem abrir mão da formação sócio-política e cultural dos sujeitos do campo. Então, quando pensamos tal educação do campo, podemos dizer que

trata-se de pensar uma educação profissional que seja parte da formação específica para o trabalho do/no campo desde uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (CALDART, 2011, p. 237).

Cabe também a este trabalho refletir sobre a concepção de formação e educação dos trabalhadores do campo a partir da visão dos movimentos sociais que estão ligados a tais causas. O que se trata aqui é a vinculação desta discussão ao debate geral da educação

profissional que visa à formação dos trabalhadores, de modo que venha superar os embates que se dão entre o campo e a cidade. Interessa-nos pressionar o sistema pelo direito ao trabalho e a uma educação profissional pública de qualidade, e é preciso potencializar os debates sobre a necessidade da ampliação do conceito de formação profissional, relacionando os debates sobre o papel da educação básica e principalmente da educação superior. Além disso,

a Educação Profissional do Campo precisa refletir sobre como se garante no currículo dos cursos o vínculo entre conhecimento e prática de trabalho, na busca de superar a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; sobre como se combina capacitação técnica com domínio científico e tecnológico dos processos produtivos em que esta área de trabalho se insere. Precisa ademais construir um projeto político-pedagógico de perspectiva politécnica que supere também a falsa antinomia entre preparar, principalmente a juventude, para ficar ou para sair do campo, a educação não deve ser pensada como definidora dessa decisão, porque de fato não é. Ficar ou sair não é algo a ser julgado como bom ou ruim em si mesmo. É preciso que se eduque os trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha; e para que ficando ou saindo possam ajudar na construção de um projeto social onde todos possam produzir com dignidade suas condições materiais de existência (CALDART, 2011, p. 240).

Fica claro, a partir do que já foi exposto até aqui, nossa intencionalidade em refletir e lutar por um modelo educacional que rompa com o modelo utilitarista de mercado. Acredito, e este é um dos objetivos deste trabalho, mostrar que educação e trabalho devem andar juntas na elaboração de um projeto de Educação Popular que vise à emancipação dos sujeitos, no sentido de suas escolhas individuais. E que, a Educação não deve ter apenas um significado “prático” de formação profissional, mas sim, deve auxiliar na formação da identidade dos sujeitos do campo a partir do trabalho e das formas como os mesmos constroem suas vidas.

O próximo capítulo é o coração deste trabalho, nele me debruçarei sobre os aspectos comparativos entre as duas escolas do campo. Para isso, farei uso dos documentos oficiais de ambas às instituições, assim como, algumas percepções pessoais obtidas através de visitas de estudo e dos Estágios Curriculares.

3 A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO – Comparativo entre dois modelos escolares

Neste capítulo buscarei compreender através da comparação de dois modelos distintos de escola como que atualmente está sendo pensada e trabalhada a perspectiva da formação dos sujeitos do campo. Quais as possibilidades destes dois modelos estarem favorecendo um projeto para uma educação popular, ou, ao menos possam estar contribuindo para uma formação mais ampla, que possibilite a formação sócio-política dos alunos e que não valorize apenas a esfera da formação técnica para o trabalho?

Compreender a escola é, antes de tudo, um exercício que se faz necessário para aqueles que buscam disputá-la. A instituição escolar, dentre todas as instituições sociais se coloca entre as mais conservadoras, isso impede ou dificulta que novas ações sejam pensadas e executadas no âmbito educacional. Compreender não apenas como se configura a organização da escola, mas também as dificuldades de se trabalhar as mudanças na mesma, é trabalho essencial para aqueles que buscam a legitimação de um projeto de educação popular como projeto de educação ampla, e não apenas como uma extensão da escolarização.

O enfoque deste trabalho gira entorno das escolas e dos sujeitos do campo, que, falando em termos educacionais, podemos dizer que é a camada da sociedade que mais sofreu e sofre com a exclusão do sistema de ensino formal. Para começar nossa análise, acredito que o primeiro ponto a ser analisado deva ser justamente o público alvo destas escolas, quem realmente ela está alcançando, quem está buscando por uma “educação diferente”, e de certa forma, como os alunos podem estar enxergando na escola a preparação para um futuro próximo.

- **Público Alvo / perfil dos alunos**

O Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando (CAEAEG), é uma escola de formação técnica agrícola estadual, desta forma, ela está submetida às leis e normas que regem todo o ensino básico nacional sem exceções. Como em todas as escolas públicas do país, o CAEAEG está aberto a toda a comunidade que deseje dele fazer parte, desde que, tenham completado o ensino fundamental. Por possuir um modelo diferenciado de educação, e valorizado socialmente por assim dizer, o CAEAEG geralmente possui mais demanda do que oferta em seus processos de seleção, dessa forma, o método encontrado pelo colégio é o sorteio como forma de não privilegiar ninguém.

O CAEAEG, em suas sete turmas, acolhe estudantes de toda a região do Alto Uruguai gaúcho. Há tempos atrás, uma das regras para se receber um aluno na escola era o fato de que ele deveria ser filho de agricultor e ser proveniente da zona rural, mas com algumas mudanças na legislação a escola não pode mais selecionar seus alunos graças a seu caráter público estatal. Sendo assim, hoje a escola acolhe estudantes que possuem características familiares muito diferentes, na sua grande maioria ainda prevalece o perfil do filho do pequeno proprietário de terras que vive da agricultura familiar, que também é o perfil predominante da “classe camponesa” de nossa região, mas também existe na escola filhos de pessoas que não estão ligados a essa perspectiva camponesa, e que talvez enxerguem nesse modelo escolar uma alternativa de formação profissional ligada ao campo para seus filhos. Um fato que vale a pena ser destacado no CAEAEG são as questões de gênero, a escola é quase em sua totalidade uma escola de homens, possuindo em média 5% de seus alunos do sexo feminino, a escola não permite mulheres no regime de internato, e como a grande maioria dos alunos reside na escola durante a semana isso pode estar afetando na escolha das mulheres pelo colégio.

O Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em comparação ao CAEAEG possui suas peculiaridades. Em relação ao público alvo que o Instituto acolhe, essas diferenças são significativas. Enquanto no CAEAEG a escola está aberta a toda sociedade, no IEJC os alunos são provenientes de Movimentos Sociais que estão ligados a perspectivas do campo. Para poder estudar no Instituto o aluno deve ter alguma ligação com o Movimento e ter a indicação do mesmo. Essa exigência se deve ao fato de o IEJC estar ligado ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), que mantém seus cursos abertos com verbas governamentais provenientes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e outras parcerias (FNDE).

O fato do IEJC estar ligado diretamente ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) faz com que a grande maioria de seus alunos tenham vínculo com o Movimento, mas o Instituto também mantém parcerias com outros movimentos sociais do campo e assim acolhe seus integrantes, principalmente os do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Uma característica dos estudantes que vale um pouco mais de nossa atenção é a faixa etária dos mesmos. O CAEAEG demonstra ter em seu quadro de alunos estudantes numa faixa de idade tida como “adequada” aos padrões escolares que se espera para estudantes de ensino médio, o que alguns analistas denominam por “taxa de escolaridade líquida” que é entre os 15 e 18 anos. Enquanto, no IEJC, já se pode perceber a presença de alunos mais velhos, pessoas que deixaram de estudar há muito tempo e que perceberam a necessidade de

terminar os estudos e buscar um aprimoramento pessoal e profissional através da escola. Diferente do CAEAEAG o IEJC possui turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que pode em certo ponto propiciar a presença de estudantes mais velhos no Instituto.

Importante ser destacado que, em ambas as escolas, os alunos optaram por este modelo escolar devido a intenções diretamente ligadas ao trabalho e ao campo. Pertencendo a movimentos sociais ou não, os estudantes de ambas as escolas vêm no campo o meio pelo qual construirão suas identidades e suas trajetórias de vida, por isso vejo como fundamental que se pense a escola e a educação profissional do campo em seus vários aspectos, de forma que auxilie os estudantes a pensar sobre seu meio, e que esse pensar possa romper com os problemas provenientes da comparação simplista e dualista entre urbano x rural. Desta forma,

a Educação Profissional do Campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Ela inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território cuja base do desenvolvimento está na agricultura: agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e, por isso, deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo (CALDART, 2011, p. 236).

- **Corpo Docente**

O corpo docente de ambas as escolas também é outro aspecto que deve ser analisado neste trabalho devido suas diferenças. No CAEAEAG os professores são servidores públicos do Estado do Rio Grande do Sul, contratados a partir de concursos ou até mesmo por nomeações em contratos temporários. Isso para fins de um projeto de educação popular pode ser visto como desfavorável, partindo do pressuposto de que nem todos os professores que ali trabalham possam ser favoráveis a tais idéias, e, mesmo trabalhando em escolas cujo enfoque é a formação dos sujeitos do campo, isso não nos diz muita coisa sobre os posicionamentos políticos dos professores, sendo que, o próprio projeto educacional do Estado pouco valoriza as questões sociais do campo frente a expansão do capital nas áreas rurais. No CAEAEAG é muito provável que exista professores com posicionamentos totalmente diferenciados graças a suas formações específicas e ao modo como chegam até a escola, para fins de exemplo, podemos dizer que no mesmo ambiente possa existir professores entusiasmados com um projeto voltado para a educação popular como pode haver professores sem o mínimo de interesse por tal projeto, da mesma forma com os posicionamentos frente aos problemas encontrados no campo, podendo existir ali professores tanto a favor como contra questões como a Reforma Agrária.

No IEJC essa questão se dá de maneira diferente. O Instituto não conta com professores contratados pelo Estado. Todos os professores que lá lecionam são docentes que

fazem parte de diversas instituições (inclusive o Estado) e que colaboram de forma voluntária e militante nos cursos oferecidos pelo IEJC. Tal envolvimento é devido à aproximação de idéias e a militância política, tendo em vista que o Instituto é pensado a partir da pedagogia dos movimentos sociais que buscam romper com algumas lógicas da atual conjuntura social numa perspectiva voltada para o socialismo.

O engajamento em causas políticas ajuda, mas não quer dizer que a consolidação de um projeto de Educação Popular vai se tornar mais fácil. Outros aspectos no âmbito da educação também devem favorecer este projeto, se não cairemos em uma espécie de voluntarismo sem as bases concretas para as mudanças.

- **Alternância**

O método pedagógico de ensino por alternância é o terceiro ponto que quero destacar. Nas duas escolas existe a alternância dos alunos entre a escola e o campo/comunidade, mas essa alternância se dá de forma diferente e com objetivos também diferentes.

No CAEAEAG os alunos (homens) por passar toda a semana na escola em turno integral possuem o direito a uma vaga no internato com direito a quatro refeições por dia. Isso propicia que estudantes provenientes de municípios distantes da cidade de Erechim possam freqüentar e permanecer no Colégio. Assim os alunos ficam de segunda a sexta feira no colégio e nos finais de semana vão para a casa de suas famílias. A meu ver, o fato do aluno residir no Colégio durante a semana, está mais ligado a questões de permanência do aluno na escola do que uma perspectiva pedagógica de ensino por alternância.

No IEJC o modo de alternância é diferente. Diferente porque a escola em si foi pensada para ser uma escola diferente, pois, sendo fruto de um movimento social, as demandas de trabalho são outras e as demandas a serem supridas dizem respeito as questões diretamente ligadas a ele, assim como encontramos em (ANDREATTA, 2005) em sua dissertação de mestrado. Mas, em relação ao método de alternância, os cursos são divididos por etapas que são constituídas de dois “tempos”, o Tempo Escola que é o tempo que o aluno permanece no Instituto tendo suas aulas teóricas por assim dizer, e o Tempo Comunidade que é o momento aonde os alunos vão para seus locais de origem e lá colocam em prática aquilo que aprenderam ou vão para continuar estudando a partir de suas práticas e vivências. No IEJC o Tempo comunidade não é apenas para os alunos reverem seus familiares, ele também serve como momento de formação dos estudantes, pois “a alternância foi desenhada para atender a uma circunstância objetiva: poder trazer estudantes de diferentes e, às vezes, distantes lugares sem ter que desenraizá-los do trabalho de origem e da própria dinâmica do

movimento social que integram ou passarão a integrar pelas exigências do próprio processo formativo”. (CALDART, 2013, p. 138-139)

Ainda sobre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade podemos dizer que

a relação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) é uma forma de afirmar a escola como espaço de formação conectado com a comunidade e com a organização coletiva e a luta social, seja na relação com a base acampada e assentada, seja pela participação nas lutas nacionais e internacionais dos trabalhadores. É essa materialidade que nos permite/exige ir além da escolarização e da formação técnica (CALDART, 2013, p. 139).

- **Método Pedagógico e organização curricular**

O método pedagógico, sobretudo, também merece ser analisado neste trabalho. A forma como as escolas pensam e organizam o processo de ensino-aprendizagem talvez seja a principal diferença entre elas. Suas diretrizes pedagógicas refletem nos processos que ocorrem diariamente no ambiente escolar. No CAEAEG, o Projeto Político Pedagógico elege como referenciais o trabalho como princípio educativo e a politecnicidade, compreendida como o domínio intelectual da técnica. O trabalho como princípio educativo também aparece nos documentos oficiais do colégio em sua filosofia:

o trabalho, como princípio educativo, caracteriza as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época, significa reconhecer que os projetos pedagógicos expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social. A prática social e o trabalho como princípio educativo promovem o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na ética, na justiça social e na fraternidade (Regimento Escolar: Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando).

No CAEAEG a pedagogia de ensino é pensada e executada conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante. Desta forma, o CAEAEG está submetido, de uma forma mais ampla, a uma relação vertical de poder/autonomia no que diz respeito ao método pedagógico trabalhado pelo colégio. É claro que, estar subordinado às Diretrizes Curriculares Nacionais, não impede que a escola também pense e modifique suas práticas. Assim,

o Plano de curso é uma construção coletiva do currículo a ser desenvolvido, em consonância com o Projeto Político Administrativo Pedagógico da escola, contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. O Plano de Curso é elaborado pelos professores e equipe diretiva, com a participação dos demais segmentos da comunidade escolar. Deve ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (Regimento Escolar: Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando).

Observando seus documentos oficiais, pode-se perceber que a concepção de ensino do CAEAEG leva em consideração as práticas sociais e a teoria que, se relacionadas, podem contribuir para uma ação transformadora da realidade. Para tanto sua metodologia considera:

1. **A Interdisciplinaridade** – viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, que aliam teoria e prática, tendo sua concretude nas ações pedagogicamente integradas a partir do planejamento do coletivo dos educadores. Traduz-se na possibilidade real de soluções de problemas, posto que confere sentido e significado ao conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade;
2. **A pesquisa pedagogicamente estruturada** – possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano do colégio, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade;
3. **O Trabalho como Princípio Educativo** – é pelo trabalho que o ser humano assegura sua existência. Constrói sua subjetividade, o conhecimento, a sociedade e a história. O seu caráter ontológico fundamenta-se no binômio pensar e produzir que necessariamente parte do contexto no qual o sujeito está inserido. Portanto o Trabalho como Princípio Educativo propicia a relação entre ação-reflexão-ação, ou seja, a práxis e a apropriação dos conhecimentos em uma perspectiva epistemológica.
4. **A Elaboração do Projeto Vivencial** – o Projeto Vivencial é construído nos Seminários Integrados e organiza-se a partir de linhas de pesquisas de acordo com a natureza do curso na relação deste com o mundo do trabalho e seus processos produtivos, favorecendo a compreensão das transformações tecnológicas e seus impactos ao longo da história (ambiental, social, econômico e cultural). Propicia a interdisciplinaridade na medida em que convoca todas as componentes curriculares para a construção das explicações dos fenômenos em questão.
5. **A Resolução de Problemas Contextualizados** – a prática e a teoria são indissociáveis, movimento que configura uma metodologia de ensino contextualizada e põe em ação o aprendizado na busca de resolução de problemas. (Regimento Escolar: Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó)

A Organização Curricular do CAEAEG é interdisciplinar, buscando o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. Desta forma, busca o aprofundamento e o aperfeiçoamento dos conhecimentos empíricos dos alunos, articulando os conteúdos do Ensino Médio aos do Curso Técnico em Agropecuária, de maneira articulada. Para que tal metodologia funcione,

nas reuniões de Planejamento Anual, que são efetuadas juntamente com os professores do Ensino Profissionalizante, é realizado estudo dos conteúdos que são trabalhados interdisciplinarmente e realizado planejamento com determinação de período/época e o que será abordado. A ênfase maior está nos temas geradores descritos no item 5, que são trabalhados envolvendo todas as disciplinas do Ensino Médio e Ensino Profissionalizante (Projeto Político Pedagógico 2012 – 2015: Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó).

Um dos grandes desafios em se pensar o currículo são as questões que nos desafiam a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem. No currículo, os conteúdos devem ser organizados a partir da realidade da escola e dos alunos, partindo da

necessidade de sua compreensão e do entendimento do mundo, ao mesmo tempo em que estabelece uma relação entre a formação geral e a formação profissional específica do curso técnico, o qual está sendo cursado pelo aluno. Segundo os documentos oficiais do CAEAEG, a proposta curricular se constitui pelas bases epistemológica, filosófica, sócio-antropológica e psicossocial da seguinte forma:

1. **EPISTEMOLÓGICA:** a base epistemológica refere-se à compreensão do modo de produção do conhecimento, que se dá pela relação entre sujeito e objeto em circunstâncias históricas determinadas; em decorrência desta relação, o homem é produto das circunstâncias ao mesmo tempo em que as transforma. A transformação social é fruto da coincidência entre transformação das consciências e das circunstâncias. Em decorrência, não há aprendizagem sem protagonismo do aluno, que constrói significados pela ação.
2. **FILOSÓFICA:** a escola é compreendida e respeitada em suas especificidades temporais e espaciais, ou seja, históricas; o currículo é organizado para atender, consideradas estas especificidades, as características próprias dos educandos em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores e o trabalho pedagógico é flexível para assegurar o sucesso do aluno.
3. **SOCIO-ANTROPOLÓGICA:** o currículo deve considerar os significados sócio-culturais de cada prática, no conjunto das condições de existência em que ocorrem; esta dimensão fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetivos de aprendizagem.
4. **SÓCIO-PSICOPEDAGÓGICA:** o currículo deverá considerar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem; promover o desenvolvimento intelectual na relação com o mundo; compreender a escola como espaço de trabalho cooperativo e coletivo. (Regimento Escolar: Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando)

No IEJC o método pedagógico se dá de maneira muito distinta do CAEAEG e das demais escolas públicas. Embora precise da certificação do Ministério da Educação, e para isso também faz uso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na parte entendida como de formação geral do currículo escolar, o IEJC na parte diversificada do currículo tem autonomia para acrescentar conteúdos que sejam compatíveis com a realidade do curso, dos alunos e que vão ao encontro da filosofia da escola e do Movimento.

Assim como na filosofia do CAEAEG, a educação pelo trabalho também aparece como princípio pedagógico do IEJC. Segundo os CADERNOS DO ITERRA (2004, p. 12), estes princípios são:

1. Relação entre prática e teoria.
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.
3. A realidade como base da produção do conhecimento.
4. Conteúdos formativos socialmente úteis.
5. **Educação para o trabalho e pelo trabalho.**
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura.
9. Gestão democrática.
10. Auto-organização dos estudantes e das estudantes.
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e das educadoras.
12. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Diferente do CAEAEG onde a formação dos estudantes se dá apenas no colégio e no estágio, através das aulas práticas e teóricas, no IEJC os cursos são pensados em dois grandes momentos de formação: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Por estar ligado a um movimento social, as práticas educacionais do IEJC segue o método pedagógico do próprio Movimento. A construção dos saberes está relacionada com a materialidade da vivência de cada aluno, o qual constrói seu conhecimento a partir daquilo que vive e pensa.

Estar diretamente ligado ao movimento social faz com que o método pedagógico do IEJC assuma algumas matrizes pedagógicas diferenciadas. São elas: a **Educação Popular** – baseada nos escritos de Paulo Freire e da “Pedagogia do Oprimido”, de forma que se assume um compromisso de classe com a educação onde através da práxis do fazer e pensar seja capaz de tornar os membros das classes populares em sujeitos da construção de um projeto popular de sociedade; a **Formação Política-ideológica** – entendida como formação do trabalhador cidadão numa perspectiva socialista, a partir da história levando em consideração o papel dos trabalhadores para a transformação social; o **Trabalho / Economia** – a compreensão do trabalho como atividade específica do ser humano, orientada para a transformação de seu meio, que ao transformar o meio transforma a si mesmo, a sua atitude frente ao meio e também frente aos outros seres humanos. É pelo trabalho que nos tornamos seres sociais e culturais; a **Coletividade** – sozinhos não nos humanizamos. Aposta na coletividade pelas possibilidades de inter-relação e como espaço educativo privilegiado do ser humano que vive em uma sociedade cada dia mais individualista; a **Capacitação** – aposta na necessidade do exercício prático (aprender fazendo), apostando na construção das competências que precisamos aprender para poder intervir na realidade (saber-fazer); a **Pedagogia do Movimento** – compreende o Movimento Social Popular (MSP) como lugar de formação humana, e como princípio educativo em que os sujeitos sociais se formam e aprendem na dinâmica das lutas sociais organizadas que é a base material do processo educativo no movimento.

Outra característica que difere as duas escolas é a forma como as atividades estão organizadas no período onde os alunos permanecem na escola. No CAEAEG podemos dizer que existe dois grandes momentos de aprendizagem e formação: As aulas teóricas, que é o momento onde os alunos estão em sala de aula e laboratórios tendo aulas normais referentes ao currículo do ensino médio, e, as aulas práticas, que seria o momento onde eles estão “em campo” tendo aulas referentes ao curso técnico agrícola.

No IEJC, o Tempo Escola que é a etapa na qual os alunos permanecem no Instituto, as atividades de formação e ensino são divididas de diversos “Tempos Educativos” que juntos reforçam dois princípios da pedagogia adotada pela escola e pelo Movimento. São eles:

A) Um é a necessidade de mudar a existência dos educandos (seu jeito de viver e de perceber o mundo), criando assim uma abertura para o questionamento e a busca de uma nova síntese, já que os nossos educandos vem de uma cultura (ou subcultura) em que o tempo é dividido pelas tarefas de acordo com o dia, sem levar em conta o tempo cronológico, e por isso nem são vistos como tempo: fica uma espécie de “tempo natural” [...] Propositamente subdividimos o dia em vários tempos controlados cronologicamente, o que cria um impacto cultural gerado pelo exercício de controles de unidades de tempo cobrados pela interação social (o atraso de um atrapalha a vida de outros). B) O outro é que “escola não é só lugar de estudo, e menos ainda aonde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam, devam ser. O Instituto é uma escola, um lugar de formação humana, e por isso há varias dimensões da vida que devem ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente”. Por isso, além do tempo aula temos outros tempos e, quando necessário, podem ser criados subtempos dentro dos tempos maiores (Cadernos do ITERRA, 2004. p. 22-23).

O Instituto possui autonomia para organizar os Tempos Educativos como achar melhor para o processo educativo dos estudantes. Dessa forma, define quais serão os tempos educativos e qual será sua duração, de forma que organize o dia de estudo e trabalho não fazendo com que ele fique muito “picado”. Os Tempos Educativos se repetem em todas as etapas dos cursos. Segundo os (Cadernos do ITERRA, 2004, p. 25), atualmente, para as turmas do ensino médio, se trabalha com os seguintes tempos:

- **Tempo Formatura** – Tempo diário de 20 minutos (120 minutos semana), de segunda a sábado. É um tempo do conjunto do IEJC.
- **Tempo Aula** – Tempo diário de 5 horas, de preferência de segunda a sábado (30 horas ou 1.800 minutos por semana), por turma. Nele está incluído um momento de intervalo (15 minutos/dia), a combinar.
- **Tempo Trabalho** – É um tempo semanal de 15 horas ou 900 minutos por semana que é distribuído conforme as necessidades de funcionamento do Instituto. Nem todos trabalham ao mesmo tempo.
- **Tempo Oficina** – É de 220 minutos por semana, normalmente dividido em dois dias.
- **Tempo Leitura** – É de 180 minutos por semana.
- **Tempo Estudo** – É de 430 minutos por semana.
- **Tempo Cultura** – Tempo de uma vez por semana, de 100 minutos. Pode haver um tempo maior desde que acordado com os educandos.
- **Tempo Notícia** – É de 60 minutos por semana (em uma atividade). Mas todos devem ser desafiados a buscar informações diariamente.
- **Tempo Reflexão Escrita** – Tempo diário de 20 minutos (120 minutos por semana), de segunda a sábado. Mas deve acontecer no domingo por iniciativa e organização pessoal.
- **Tempo Educação Física** – Tempo de 100 minutos por semana, em duas vezes.
- **Tempo Núcleo de Base (NB)** – Tempo de 200 minutos por semana, em dois momentos.
- **Tempo Verificação de Leitura (VL)** – Tempo de 90 minutos por semana, em uma vez.

No IEJC, o Tempo Comunidade, que é momento no qual os alunos se voltam para sua realidade e locais de origem, esse momento também se constitui como um momento de formação, sendo assim, nestes locais os estudantes se mantêm em atividades parecidas com o cotidiano da escola. No tempo comunidade também existe os Tempos Educativos, que são:

- **Tempo Trabalho** – 40 horas semanais (segunda-feira a sábado).
- **Tempo Leitura e Estudo** – Pelo menos 90 minutos dia (540 minutos semana).
- **Tempo Formatura** – O mesmo dos educandos que estão no Tempo Escola (médio).
- **Tempo Núcleo de Base (NB)** – Tempo de 120 minutos por semana, em dois momentos. Além disso, mais atividades propostas pelo MST.
- **Tempo Reflexão Escrita** – O mesmo dos educandos que estão no Tempo Escola (médio).
- **Tempo Notícias** – O mesmo dos educandos que estão no Tempo Escola (médio).
- **Tempo Cultura** – O mesmo dos educandos que estão no Tempo Escola (médio), mais outras atividades de iniciativas deste grupo de educandos.

- **Gestão Escolar**

Outro ponto importante para este trabalho é a compreensão de como se dá os processos de gestão escolar nas duas instituições. A gestão escolar é fator fundamental na construção de um ambiente educacional democrático, e a participação de todos os seguimentos da comunidade escolar nos processos de gestão pode potencializar a construção do conhecimento.

O CAEAEG, por se tratar de uma escola pública estatal, sua organização está submetida às normas da legislação nacional. Sua estrutura organizacional segue o padrão das demais escolas do país, sendo elas de ensino técnico ou não. O órgão máximo da gestão escolar se dá através da figura do Conselho Escolar, o qual é composto pela direção da escola e por integrantes dos demais setores da comunidade escolar. Desta forma,

o Conselho escolar é o órgão colegiado, de representação da comunidade escolar, paritário, sendo a principal instância da escola, com funções consultiva, deliberativa, executora e fiscalizadora das questões pedagógico-administrativas-financeiras da escola. É composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: alunos, pais/responsáveis, professores e funcionários tendo como membro nato o Diretor da escola. [...] O conselho é a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção de seu projeto político-pedagógico. Assim, o conselho será um instrumento de tradução dos anseios da comunidade (Regimento Escolar: Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando, p. 8-9).

Os estudantes, através do Grêmio Estudantil, possuem sua organização própria que representa os alunos da escola. O Grêmio Estudantil possui Estatuto próprio, com fins culturais, educacionais, desportivos e sociais, e tem como uma de suas funções promover a integração e articulação dos alunos entre si e com todos os segmentos da comunidade escolar, buscando desenvolver a ética, a cidadania e o aprimoramento político dos estudantes.

A equipe diretiva do Colégio é composta pelo Diretor e Vice Diretor, que são indicados pela comunidade escolar, mediante votação direta por meio de chapas e tem atribuições definidas na lei da Gestão Democrática do Ensino Público/RS. Ainda, há o Coordenador Pedagógico, que é o articulador do processo pedagógico e que auxilia no planejamento e na coordenação de todas as atividades pedagógicas da escola, e a Coordenação de Curso, que tem a função de articular, apoiar, problematizar, operacionalizar e acompanhar o planejamento e a efetivação do Plano de Curso, assessorando os professores conforme as diretrizes da equipe pedagógica. Dessa forma, a equipe diretiva

é a instância colegiada, responsável pela direção e coordenação do trabalho político-administrativo e pedagógico da escola. Tem como funções articular, elaborar, propor, problematizar, mediar, operacionalizar e acompanhar o Projeto político-administrativo e pedagógico da escola, a partir das deliberações e encaminhamentos do Conselho Escolar. Desta instância participam: diretor (a), vice-diretor (a) eleitos pela comunidade escolar, supervisor (a) escolar(a) e orientador (a) educacional, coordenador de curso de curso técnico/Unidades Educativas de Produção/Laboratório de Aprendizagem (Regimento Escolar: Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando, p.9).

No IEJC, a gestão escolar possui dois níveis diferentes, mas que se articulam entre si. O primeiro deles é a “gestão institucional”, que tem a ver com decisões mais amplas que influenciam diretamente na organização estrutural do Instituto, como, por exemplo, abrir ou fechar um curso ou fazer convênios externos. O segundo é a “gestão da vida escolar”, que tem relação com a organização e o funcionamento diário da escola.

Na “gestão institucional”, as decisões são tomadas no coletivo que integra a mantenedora da escola, que são a Assembléia Geral e a Direção Política do Iterra, juntamente com a Direção Política do IEJC por ela nomeada e pelo Coletivo Político Pedagógico (CPP) que é integrado por docentes responsáveis pelos processos pedagógicos internos, pelos coordenadores dos cursos em atividade no Instituto e por membros do Setor de Educação do MST.

A “gestão da vida escolar” está diretamente relacionada com o método pedagógico do IEJC. Nela as decisões são tomadas pelo coletivo de alunos e professores que atuam na escola. Isso reforça a pedagogia do Movimento e garante a inserção dos alunos numa estrutura orgânica que permite o funcionamento da escola. A concepção de gestão do IEJC pode ser compreendida da seguinte forma:

todos participando de todo o processo de forma organizada”. E “todo o processo” deve incluir os momentos de análise, de planejamento (tomada de decisões), de organização do trabalho, de execução, controle/acompanhamento do que está sendo executado e de avaliação (do processo e dos resultados). Esse é o nosso entendimento de “gestão democrática (CADERNOS DO ITERRA, 2007, p.29).

O IEJC possui uma estrutura que conta com vários espaços formativos que vão desde os Núcleos de Base (NB) até as Unidades com seus Postos de Trabalho, assumindo assim, uma estrutura baseada no princípio da horizontalidade que é composto de dois “momentos” democráticos: a Democracia Ascendente e a Democracia Descendente. Assim,

a Democracia Ascendente é a que vai dos NB, onde estão inseridos todos os participantes, até o Encontro (ou Assembléia) Geral de todos os NB. Nela acontecem os debates de base até chegar na tomada de decisão pela coletividade. A Democracia Descendente é a que vai do Encontro Geral até os Postos de Trabalho. Ela indica o caminho da tomada de decisão feita pela coletividade até sua implementação por quem tem cada atribuição específica de execução (CADERNOS DO ITERRA, 2004, p.36).

Através da comparação entre estes dois diferentes modelos de escola que são voltadas para a formação dos sujeitos do campo, podemos compreender que no campo educacional não existe uma “receita pronta” de escola. A Escola é uma instituição social que apesar de consolidada se mantém em constante disputa política. A disputa política da escola está diretamente ligada às disputas por diferentes projetos de sociedade, que vêm na educação uma ferramenta tanto de transformação como de manutenção das estruturas sociais.

A esse respeito eu me questiono em até que ponto o CAEAEG por ser uma escola pública estatal, e desta forma representar a própria concepção de escola na qual o Estado faz suas apostas, pode contribuir para um projeto de educação popular, ou, ao menos, buscar uma perspectiva educacional que venha romper com algumas lógicas que hoje estão se consolidando socialmente e que afetam as questões do campo e dos trabalhadores que dele vive e nele reside.

É claro que não podemos simplesmente dizer que este modelo não nos serve, a escola está aí e deve ser disputada. Mas para fins de nossa comparação, o projeto que se desenvolve junto ao IEJC me parece estar mais alinhado a uma perspectiva que busca tais mudanças. Talvez por manter um vínculo direto com os movimentos sociais, os quais em sua própria filosofia buscam atingir um projeto popular de sociedade. Assim como diz nos objetivos do Instituto, “nos propomos a formar um cidadão participativo para uma sociedade igualitária. No Instituto temos a intenção de contribuir para o processo de formação humana, cujo objetivo seja a formação de sujeitos sociais que contribuam com a transformação da sociedade” (CADERNOS DO ITERRA, 2004, p.13).

Entendendo por “transformações da sociedade” a superação dos problemas enfrentados no campo, acredito que a educação possa ter um relevante papel nessa jornada. A luta por um projeto de educação popular tem como horizonte fortalecer técnica, política e culturalmente a formação dos sujeitos do campo, pois, nele permanecendo, em última

instância são eles próprios que podem estar contribuindo de forma mais direta para a superação dos problemas hoje encontrados pela classe camponesa do nosso país.

A escola deve ser pensada como local por excelência para se pensar a superação de tais problemas, e para tanto, um projeto de educação popular potencializa tal formação na medida em que rompe com alguns entendimentos de mundo que nas últimas décadas vem sobrepondo questões do capital e do mercado às questões sócio-culturais dos sujeitos que vivem no/do campo, fazendo com que a classe camponesa aos poucos perca sua identidade e abandone o campo em busca de novas perspectivas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da instituição escolar, assim como as experiências educativas que foram destaque deste trabalho, nos aponta alguns rumos para que possamos problematizar e repensar a escola. A escola moderna, devido suas múltiplas transformações, acabou por sobrecarregar-se em suas atribuições, de forma que ocasionou a perda de seu sentido educativo a partir do momento em que as expectativas na escola começaram a diminuir. Em um texto no qual Boaventura de Sousa Santos (2008) discute a Universidade, ele nos traz a idéia de que a instituição escolar enfrenta três grandes crises: “crise de hegemonia”, “crise de legitimidade” e a “crise institucional”. Acredito que, em grande parte, essas crises também atingiram a escola técnica profissional, que em algum nível pode ser associada à universidade.

A educação, nos moldes como é pensada e gerida atualmente, necessita de mudanças. Mudanças voltadas para a construção de um projeto de educação popular que una ciência e os saberes populares na criação de um novo “senso comum”, fomentando uma nova forma de se conceber a construção do conhecimento, onde ninguém aprende sozinho e todos se educam ao mesmo tempo. A educação popular não pode ser entendida como um braço da escolarização, numa perspectiva assistencialista aos menos favorecidos, ela deve ser pensada de forma mais ampla, pois, “[...] o que traduz a educação popular não é um voto de solidariedade paternal aos pobres, mas o que sela um projeto de educação popular é o seu compromisso radical de transformação do mundo”. (FREIRE, 1984. apud RODRIGUES, 2008, p. 43)

Ao pensarmos uma sociedade mais justa e democrática, precisamos repensar também a escola. Pois,

o que aparece como inevitável, em termos de futuro, é a ruptura com o modelo de escola que conhecemos e que, em termos históricos, atingiu, ou está atingindo, o seu prazo de validade. Por isso, de nada adianta aos professores quererem resolver os seus problemas atuais, virando-se nostalgicamente para o passado e para hipotéticos “anos dourados” da escola que nem foi de ouro nem poderá regressar (CANÁRIO, 2006, p. 49).

Ao analisar dois modelos de escola voltadas para a formação dos sujeitos do campo, podemos perceber que, em maior ou menor grau, existe um compromisso em fortalecer o campo através do trabalho e da educação. Entendendo aqui, que, sujeitos (do campo) são sempre aqueles que abordam, aqueles que pensam, aqueles que investigam e refletem sobre a realidade a fim de transformá-la. Paulo Freire criticou relevantemente o aspecto que o termo sujeito fala de alguém submetido, sujeito à realidade. Influenciado pelo materialismo histórico e pelo humanismo cristão, Freire propôs um sujeito ativo, ou seja, agente da realidade, que intervém na história, e não é somente determinado por ela. Tal compromisso em fortalecer o

campo, deve ser entendido como “um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p.26).

Fazer e refazer o mundo nós leva a refletir sobre quais são os valores morais ou ideológicos que nós unem ou pelo menos nos fazem se manter em movimento. A educação pode se tornar peça chave na busca por transformações sociais. É necessário garantir aos estudantes um ensino profissional de qualidade sem abrir mão da formação humana que possibilite a eles a compreensão do mundo, e, assim, torná-los sujeitos na construção de suas próprias realidades. Precisamos formar cidadãos críticos, pois,

há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente, como se, misteriosamente, de repente, nada estivéssemos que ver com o mundo, um lá fora distante mundo, alheados de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1996, p. 86).

A escola voltada para a formação dos sujeitos do campo necessita de foco, necessita de intencionalidades claras, para que, talvez amanhã, possamos diminuir ou, (aí vem à utopia) exterminar com os problemas que ocorrem no campo ocasionados pelo capital desenfreado e pela tensão entre o urbano e o rural.

A comparação entre dois diferentes modelos de escola voltadas para a formação dos sujeitos do campo nos mostra que, ainda hoje, a disputa política pela escola é uma realidade. Nessa disputa, o nosso dever é pensar e lutar por uma escola que seja capaz de influenciar nas superações dos problemas sociais que ocorrem no campo através da formação de seus alunos. É preciso lutar para que algumas iniciativas não morram sufocadas apenas nos métodos dos movimentos sociais, mas sim, que possam contribuir e refletir na escola pública.

Este trabalho buscou levantar alguns questionamentos para que possamos refletir sobre qual escola estamos ofertando hoje e qual sociedade almejamos amanhã. É claro que este trabalho se preocupou mais em levantar questões do que realmente tentar encontrar soluções para tais problemas. Entendo que as mudanças sociais ocorrem na construção coletiva e no debate, e para tanto, é necessário que outros trabalhos e outras pesquisas se desenvolvam a fim de colaborar na disputa pela escola e nas mudanças sociais que assim desejamos. Espero que este trabalho possa ter colaborado nessa tarefa, a de repensar a escola.

REFERÊNCIAS

- ANDREATTA, M. F. C. **Instituto de Educação Josué de Castro: Paulo Freire e a “escola diferente”**. Dissertação [Mestrado]. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2005. 94f.
- BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz (org). **Educação no campo – recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BORGES, Vera Lúcia Abrão. GARCIA, Daniele da Costa. **O ensino profissionalizante na história da educação brasileira: tendências e perspectivas no contexto uberlandense (uberlândia/mg 1964 a 1979)**. Uberlândia: FAGED – UFU, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/853/853.pdf> acesso em 07 de abril de 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CALDART, Roseli Salete. et al. **Escola em Movimento - Instituto de Educação Josué de Castro**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular. 2013.
- CALDART, Roseli Salete. Educação Profissional da perspectiva da Educação do Campo. In CALDART, Roseli Salete (Org.), et al. **Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- Cadernos do ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro: **Projeto Pedagógico**. Ano I – Nº 2. Veranópolis, 2001.
- Cadernos do ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro: **Método Pedagógico**. Ano IV – Nº 9. Veranópolis, 2004.
- Cadernos do ITERRA. **O Instituto de Educação Josué de Castro e a educação profissional**. Ano VII – Nº 13. Veranópolis, 2007.
- CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 22Jan/Fev/Mar/Abr, p. 89-100, 2003.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **História do internato: ensino agrícola federal (1934-1967)**. São Cristóvão: Revista de História, 2, 1, p. 80-99, 2010. Disponível em: <http://www.revistahistoria.ufba.br/2010_1/a06.pdf> acesso em 05 de abril de 2014.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular: desafio à democratização da escola pública**. Campinas: Cad. Cedes, vol. 27, n. 71, p. 9-17. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 15 de abril de 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010. 377 f.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Rômulo Portela de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) 2012 – 2015: Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó.

REGIMENTO ESCOLAR - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó.

RODRIGUES, A. C. Educação popular: histórico e concepções teóricas. In: MELLO, Marco (Org). **Paulo Freire e a Educação Popular**. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, nº 13. p. 73-94. 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago, 2007.