



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

CRISTINE MISZEWSKI

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO SEM
TERRA: CORRELAÇÃO ENTRE O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO
PRODUTIVO DO INSTITUTO EDUCAR**

ERECHIM

2020

Cristine Miszewski

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO SEM
TERRA: CORRELAÇÃO ENTRE O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO
PRODUTIVO DO INSTITUTO EDUCAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul de Erechim, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Profº Dr. Leandro Carlos Ody

Erechim

2020

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Miszewski, Cristine

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DO
MOVIMENTO SEM TERRA: CORRELAÇÃO ENTRE O PROCESSO
FORMATIVO E O PROCESSO PRODUTIVO DO INSTITUTO EDUCAR /
Cristine Miszewski. -- 2020.

134 f.

Orientador: Doutor Leandro Carlos Ody

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim, RS, 2020.

1. Pedagogia da Alternância; Educação do Campo;
Movimentos Sociais. I. Ody, Leandro Carlos, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Cristine Miszewski

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO SEM
TERRA: CORRELAÇÃO ENTRE O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO
PRODUTIVO DO INSTITUTO EDUCAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul de Erechim, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Profº Dr. Leandro Carlos Ody

Aprovada em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Leandro Carlos Ody - UFFS

Profº Dr. Jerônimo Sartori -UFFS

Profº Dr. Antônio Inácio Andreolli – UFFS

Dedico este trabalho aos meus pais adorados André e Rita e aos filhos amados João Vitor, Ana Carolina, Laura Cristina e Maria Rita.

Agradecimentos

A Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim pela oportunidade e incentivo.

Aos professores do PPGPE da UFFS pelo profissionalismo e disponibilidade.

Aos professores Dr. Jerônimo Sartori e Dr. Antônio Inácio Andrioli, membros da banca pelas valorosas contribuições e sugestões.

Ao professor Fábio Aparecido da Costa (*in memoriam*) por despertar em mim o desejo pela pesquisa, pelos aprendizados e pela confiança em mim depositada.

A Direção, Coordenação, Docentes e Educandos do Instituto Educar – Pontão pela confiança, presteza e perseverança.

Ao Ms Jacir João Chies pelas inúmeras contribuições ao longo da pesquisa.

Aos colegas e amigos, em especial ao Silas Cleiton Soligo, que acolheram as angústias, respeitando as ausências emanando força e coragem durante todo o trajeto.

E de forma especial e afetuosa ao meu orientador Leandro Carlos Ody, pela incansável dedicação e serenidade.

A cada um de vocês meu eterno reconhecimento.

RESUMO LÍNGUA VERNÁCULA

A Pedagogia da Alternância traduz-se em uma metodologia pedagógica amplamente difundida no âmbito da Educação do Campo, que se estruturou diante das dificuldades apresentadas por pequenos agricultores que encontravam limitações no processo formativo dos filhos, buscando garantir a formação integral e contextualizada dos sujeitos, sem desvinculá-los das vivências do campo. Deste modo a metodologia alternante auxilia no processo de formação dos sujeitos do campo, considerando suas especificidades e características ao mesmo tempo que, contribui para o desenvolvimento das áreas rurais. Considerando estudos sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, com o objetivo de Compreender como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente contextualizado ao processo formativo do Curso de Agronomia do Instituto Educar. Afim de atingir o objetivo Geral, buscamos contextualizar historicamente as especificidades organizativas do Movimento Sem Terra e da Pedagogia da Alternância, investigando os processos de gestão participativa e a lógica organizativa contextualizada no Educar. Além disto apresentamos os processos formativos e os processos produtivos, apontando as potencialidades e os limites da organização metodológica alternante. Visando responder as interrogações a pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, sendo que demandou a utilização de dois procedimentos de investigação, a análise documental e as entrevistas com roteiros pré estruturados. Tais delineamentos foram amparados em bases teórico-conceituais sobre a cultura do Trabalho e da aprendizagem buscando uma aproximação entre Marx e Engels, Pistrak, Makarenko, e a obra de Jean-Claude Gimonet, PRATICAR E COMPREENDER A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CEFFAs. Assim a análise dos dados permitiram uma estruturação das dimensões formativas divididas em: Dimensão política da formação; Dimensão alternante da formação; Dimensão cooperativa da formação e Dimensão Autônoma da formação. Tais abordagens evidenciaram uma estrutura organizacional alternante mobilizadora e autônoma, que caracteriza uma formação contextualizada e centralizada nas especificidades dos educandos, permitindo avanços conscientes acerca da participação política e coletiva dos sujeitos do campo em espaços formativos que traduzem-se em processos produtivos socialmente responsáveis e potencializadores.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância – Educação do Campo – Processo Formativo – Processo Produtivo – Movimentos Sociais.

RESUMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pedagogy of Alternation translates into a pedagogical methodology widely disseminated in the field of Rural Education, which was structured in the face of the difficulties presented by small farmers who encountered limitations in their children's training process, seeking to guarantee the integral and contextualized training of the subjects, without disconnect them from the countryside experiences. In this way, the alternating methodology assists in the process of training the subjects of the field, considering their specificities and characteristics while contributing to the development of rural areas. Considering studies on Countryside Education and Pedagogy of Alternation, order to understand how the production process is managed in a participatory way and transformed into didactic sequences combined with the process training in the Agronomy Course at Instituto Educar. In order to achieve the General objective, we seek to contextualize historically the organizational specificities of the Landless Movement and Pedagogy of Alternation, investigating the processes of participatory management and the organizational logic contextualized in Educar. In addition, we present the training and production processes, pointing out the potential and limits of the alternating methodological organization. In order to answer the questions, the research was characterized as a case study, and it required the use of two investigation procedures, document analysis and interviews with pre-structured scripts. Such designs were supported on theoretical and conceptual bases on the culture of Work and learning, seeking an approximation between Marx and Engels, Pistrak, Makarenko, and the work of Jean-Claude Gimonet, PRACTICE AND UNDERSTAND THE PEDAGOGY OF ALTERNANCE OF CEFFAs. Thus, the analysis of the data allowed a structuring of the formative dimensions divided into: Political dimension of training; Alternating dimension of training; Cooperative dimension of training and Autonomous dimension of training. Such approaches have evidenced an alternating organizational structure that is mobilizing and autonomous, which characterizes a contextualized formation and centered on the specificities of the students, allowing conscious advances about the political and collective participation of the subjects in the field in formative spaces that translate into productive socially responsible and empowering processes.

Keywords: Pedagogy of Alternation - Rural Education - Formative Process - Productive Process - Social Movements.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF: Constituição Federal - 1988

Contag: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CNBB: Conferência nacional dos Bispos do Brasil

CNE: Conselho Nacional de Educação

COOPTAR: Cooperativa de Produção Agropecuária Cascata Ltda.

CPT: Comissão Pastoral da Terra

CTS: Ciências, Tecnologia e Sociedade

EAD: Ensino à Distância

Efas: Escolas Famílias Agrícolas

EJA: Educação de Jovens e Adultos

Enera: Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

Fonec: Fórum Nacional de Educação do Campo

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IFRS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Inkra: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Iterra: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDBEN/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

MAB: Movimento Atingidos por Barragens

MASTER: Movimento dos Agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul

MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB: Movimento de Educação de Base

MPA: Movimento dos Pequenos Agricultores

MST: Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra

NB: Núcleo de Base

PE: Plano de Estudo

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

PPP: Projeto Político Pedagógico

Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PT: Partido dos Trabalhadores

Pronera: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Secadi: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TC: Tempo Comunidade

TE: Tempo Escola

Tics: Tecnologias da Informação e Comunicação

UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul

Unefab: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

Unesco: Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura

UTAB: União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

s/p: sem indicação numérico de página

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	13
1.1 A CONSTRUÇÃO: ENTRE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS.....	14
1.2 O CAMINHO METODOLÓGICO	17
2. O MOVIMENTO SEM TERRA: A EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	26
2.1 O MOVIMENTO SEM TERRA: UMA HISTÓRIA DE LUTAS.....	26
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONQUISTA POPULAR	33
2.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DA FRANÇA À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	39
3. O INSTITUTO EDUCAR: A GESTÃO PARTICIPATIVA E A ORGANIZAÇÃO ALTERNANTE	46
3.1 O INSTITUTO EDUCAR: UMA CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO SEM TERRA ..	46
3.2 A ESPECIFICIDADE ORGANIZATIVA DO CURSO DE AGRONOMIA DO INSTITUTO EDUCAR.....	54
4. O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO PRODUTIVO: AS BASES TEÓRICAS – CONCEITUAIS	58
4.1 O CONCEITO DO TRABALHO EM MARX, PISTRAK E MAKARENKO	59
4.1.1 O valor do trabalho em Marx e Engels e a Educação	61
4.1.2 A Pedagogia do Trabalho de Moisey M. Pistrak	62
4.1.3.Makarenko e a educação coletiva.....	64
4.1.4 Possíveis aproximações	65
4.2 O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO PRODUTIVO: DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO À TOMADA DE CONSIÊNCIA DO SUJEITO DO CAMPO	68
5. A COMPREENSÃO DAS NARRATIVAS DOS EDUCADORES E EDUCADOS DIANTE À PROPOSTA FORMATIVA ALTERNANTE	73
5.1 O PROTAGONISMO DOS EDUCANDOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS	75

5.1.1 Dimensão política da formação	75
5.1.2 Dimensão alternante da formação	
5.1.3 Dimensão cooperativa da formação	82
5.1.4 Dimensão autônoma da formação.....	84
5.2 PERCEPÇÃO SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS: A METODOLOGIA ALTERNANTE COMO POTENCIALIZADORA DOS CONHECIMENTOS E A RELAÇÃO ENTRE O TEMPO ESCOLA E O TEMPO COMUNIDADE	88
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE 01	106
APÊNDICE 02	108
APÊNDICE 03	109
APÊNDICE 04	110
APÊNDICE 05	111

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância vem despontando como uma metodologia promissora, principalmente no que se refere à formação dos povos do campo, sendo capaz de traduzir em conceitos e Processos Formativos, os saberes prévios e singulares de cada comunidade. Contudo, observa-se que a Alternância introduz uma série de exigências e complexidades, quando cria sistemas com componentes interligados e interdependentes, responsáveis pela sua coerência.

Ao revisar a bibliografia existente, observa-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas nestes espaços de formação por alternância¹, referenciam-se em autores distintos, com pouca ou nenhuma aproximação teórica, para sustentar uma mesma atividade. Situação decorrente da própria implementação da Pedagogia da Alternância, junto ao processo de construção e constituição das Maisons Familiares Rurales², descrito por Gimonet desta maneira, “A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido do processo de formação.” (2007, p. 23).

Sendo assim, fica evidente a falta de sistematização de uma única metodologia, sendo praticamente impossível imputar a Pedagogia da Alternância a uma única vertente teórica. Ela se forma e elabora no decorrer de um processo, podemos ousar dizer que surgiu praticamente ao acaso, da necessidade imposta daquele início de século XX.

Diversos são os Instrumentos da Alternância que embasam e auxiliam todo o processo, que é único e particular, para cada espaço formativo e sujeitos que o compõe. O movimento gerado pelo Processo Formativo prevalece sobre as instituições/associações, ele se recria a cada tempo e se diversifica de acordo com os sujeitos envolvidos, permitindo que os Processos Produtivos aconteçam e se entrelacem nesta busca pela formação profissional e pessoal da juventude camponesa.

Discutir processos formativos emancipadores para os sujeitos do campo é algo sempre desafiador em nosso país. O camponês tem sua imagem deturpada, é representado como uma referência ao ultrapassado e ao retrógrado, é subjugado a conformar-se com a suposta superioridade do urbano. A idealização de uma formação do camponês descolado de suas

¹ Atenta-se que os espaços de formação por alternância recebem diferentes nomenclaturas, variando entre Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Centro Familiar de Formação por alternância, entre outros, não sendo o objetivo deste estudo esclarecer as particularidades entre tais denominações, porém observamos que todos baseiam-se na Pedagogia da Alternância como metodologia norteadora.

² Casas Familiares Rurais – França.

vivências e de seus processos produtivos, precisa ser problematizada, o modelo formativo e produtivo hegemônico, imposto pelo modelo Capitalista, com o objetivo de sufocar o campo, desconstruindo sua identidade cultural, negando a função social da terra precisa ser superado e as especificidades de uma formação voltada ao sujeito do campo garantida.

Desta forma, observando que a Pedagogia da Alternância nascida em 1935, na França. Contada como uma decorrência, quase que ao acaso, de uma problemática apresentada ao vigário do vilarejo. Faz-nos necessário analisar este contexto temporal, conhecido como pertencente ao período Entreguerras³. Marcado pela grande depressão, e forjado pelos diversos tensionamentos sociais e políticos além da ascensão de regimes totalitários em diversos países Europeus. Sendo também durante este período, que se observa o estremecimento da hegemonia capitalista e a ascensão dos princípios socialistas, que pregavam a superação do ser individual e a construção de uma cooperação coletiva. Aproxima-se fundindo seus princípios ao contexto do Instituto Educar, responsável pela formação de jovens camponeses ligados ao Movimento Sem Terra.

1.1 A CONSTRUÇÃO: ENTRE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS

Ao imaginarmos que são nossas experiências como sujeitos que constroem o ser pesquisador, como bem afirmam Laville e Dionne (1999, p. 89) “são as nossas experiências que nos fizeram ser o que somos”, logo podemos conceber que tal processo se construiu nos mais diferentes espaços e ao longo do tempo. Lembramos então da infância nem tão distante, das tardes quentes junto aos avós auxiliando nos cuidados com o jardim ou com a horta da casa, ou então do primeiro contato com a escola, com as letras, números, a alfabetização.

Recordamos o ensino fundamental, as brincadeiras, os colegas, as vivências e curiosidades, práticas transformadoras que começam a se destacar entre as memórias. Os conceitos e teorias, aprendidos durante o segundo grau⁴, cursado no ainda resistente Curso Normal da Escola Estadual Normal José Bonifácio de Erechim, e concluído no ano de 1999.

³ Denominação dada ao período do século XX que se estende do fim da primeira guerra mundial, em 11 de novembro de 1918, até o início da segunda guerra mundial, em 01 de setembro de 1939.

⁴ Atualmente conhecido como Ensino Médio.

Conhecimentos que foram constituindo-me como pessoa e profissional que após 14 anos afastada dos espaços educativos, retorna para a tão sonhada licenciatura.

O exercício de lembrar e descrever sobre os caminhos experienciados até aqui, tenha sido talvez uma das tarefas mais complexas deste estudo, uma vez que remexe nossa história e de todos que nos cercaram em determinado momento, faz aflorar uma série de sentimentos que já se encontravam há tempos depositados em algum sepulcro de nossa memória. Refletir sobre nossa vivência faz com que nossas lutas venham à tona e nossas batalhas, nem sempre vencidas, precisem ser revividas e podem, de certa forma, justificar a motivação dessa pesquisa.

Demarcar a temática a ser investigada, os caminhos trilhados para a realização desta pesquisa, atrela-se aos decursos da minha construção individual fazendo parte da minha vida, da minha constituição como sujeito deste cenário de múltiplas diversidades e dúvidas. A pesquisadora de hoje encontrar-se com a aluna da segunda série ouvindo atentamente a explicação da professora nas escadas que davam acesso a sala de aula, sobre as mudanças de estado da matéria, e o gelo usado para demonstrar o conceito ali descrito ainda escorre junto a algumas lágrimas que insistem em rolar.

Sendo assim, as reflexões e problematizações sobre os processos educativos, especialmente aqueles destinados às classes trabalhadoras, foram se delineando mais precisamente durante a Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza (2014-2018), na Universidade da Fronteira Sul – *Campus* de Erechim, RS. Durante este período tive a oportunidade de participar do Projeto de Monitoria Acadêmica nas disciplinas de Biologia e Matemática, que buscava auxiliar três turmas do próprio Curso de Educação do Campo, compostas por educandos predominantemente indígenas, que concluíram seus estudos na modalidade EJA. Tais atividades me permitiram uma aproximação com a profissão docente, aguçando meu olhar reflexivo diante das tarefas que demanda a profissão, mas principalmente me apresentando as limitações impostas à educação popular pelo sistema capital vigente no país.

Ainda no decurso da graduação, tive meu primeiro contato com o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, um espaço educativo gestado democraticamente, embasado sob os princípios do Movimento Sem Terra, e localizado no Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, estado do Paraná. A proposta pedagógica do Colégio Iraci Salete Strozak,

me encanta, quando evidencia a ruptura da construção dos conhecimentos compartimentados e desvinculados da realidade.

O espaço escolar adentra o processo educativo do cotidiano das lutas. Buscando uma formação humana integral e emancipatória, que compreende o espaço rural como espaço social, com identidade própria e que não se subjaz extensão do espaço urbano. Assim sendo, o currículo pensado para estas escolas precisa não somente ser contextualizado, mas partir da realidade de vida, dos valores, dos costumes, da cultura de sua comunidade, possibilitando que o aprendizado seja um instrumento para a autonomia social e econômica. “A visão de conteúdo, método, avaliação e prática pedagógica eram transformadas de forma a atender a realidade que se apresentava. Era uma nova escola que se constituía, com educandos(as) e educadores(as) formados(as) a partir de suas vivências e suas necessidades” (PPP, 2013, p. 13).

Estar naquele espaço ouvindo e observando educandos e professores fez com que um sentimento de pertença fosse despertado em mim. Apesar de não ser uma Sem Terra do Movimento, sou sim uma sem terra do país, neta de imigrantes poloneses que aqui chegaram, e como é conhecido pela história, nada do que lhes foi prometido foi encontrado. Imigrantes que viram os seus serem jogados ao mar em caso de morte durante a travessia, que trouxeram nas malas o pouco que tinham para tentar a vida deste lado do oceano, que cá chegando foram “largados” à própria sorte, ou então explorados funcionalmente até a exaustão em grandes fazendas ou empresas.

Estes mesmos imigrantes que tiveram filhos para servir de mão de obra braçal à Sociedade Dominante, explorados em centros urbanos e que hoje veem seus netos, bisnetos e demais seguirem pelos mesmos caminhos. Vez ou outra algum escapa, forja uma história diferente, vira Doutor, como bem dizia minha vó Maria.

Foi então que a pertença se transformou em curiosidade, precisava compreender como aquele espaço se construía ao construir educandos, professores e comunidade. Assim o Colégio Iraci Salete Strozak torna-se o campo investigativo do meu Trabalho de Conclusão de Curso, durante poucos dias pude vivenciar aquele lugar, construindo uma percepção do que nem era dito, mas sim vivido. Foi grandioso. Mas preciso ir além.

Minhas dúvidas me fazem querer compreender mais. Sendo assim, durante o primeiro ano da Pós Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação, também na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* de Erechim, durante uma visita de estudos fui

apresentada ao Instituto Educar, um espaço educativo nascido da força do Movimento Sem Terra e de suas lutas, lugar de formação humana, onde o Movimento precisa ser compreendido como um sujeito educativo. Um sujeito autônomo, crítico e coletivo, capaz de conduzir a ação educativa alicerçada na Pedagogia da Alternância, que “representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente.” (GIMONET, 2007, p. 29). Compreender de que maneira os educandos vivenciam e se constituem ao longo do processo formativo organizado na metodologia alternante, e de que maneira isso se reflete no processo produtivo torna-se uma das minhas muitas interrogações.

1.2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Na sociedade atual, o modelo de desenvolvimento capitalista se consolida em nível mundial, influencia de maneira incisiva na organização política e social das nações, na reestruturação da lógica produtiva, na globalização da economia e na aceleração da busca por novos conhecimentos científicos/tecnológicos. Por isso, é necessário atentar para o impacto destas ações em cadeia sobre o sistema de ensino, em especial sobre as escolas do campo e das comunidades do entorno, visando a não excluir os pequenos e médios produtores rurais, seus modos de vida e produção.

Uma das maneiras de pensar/trabalhar a formação dos sujeitos nas escolas, desvincilhada dos interesses do capital hegemônico, é garantir a participação da comunidade interna e externa nos processos de tomadas de decisão e gestão. Para Lück (2005, p. 17), “O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva”. Uma gestão comprometida e participativa.

Sendo assim, vislumbra-se uma nova proposta de educação, dinâmica e repleta de sentido para os sujeitos do campo, no contexto formativo proposto pelo Movimento Sem Terra, dentro do Instituto Educar, sob a perspectiva da Pedagogia da Alternância. O grande objetivo deste modelo educativo extrapola a formação pela formação, busca-se uma verdadeira transformação tanto do sujeito, quanto do seu entorno, garantindo um processo

formativo onde as práticas, os métodos, as aulas e o espaço se direcionem em um sentido único, valorizando os saberes locais, a produção familiar, a sucessão dentro das pequenas propriedades, formando profissionais e líderes, autônomos, críticos e conscientes.

Ressalto que, no art. 23 do Título V, Capítulo II seção I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/ 96) encontra-se previsto o Regime de Alternância como uma forma de organização educacional, assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania, considerando o interesse do processo de aprendizagem fornecendo os meios para progredir no trabalho e em posteriores estudos. Voltando nosso interesse, então, pelo aprofundamento desta pesquisa, estabelecendo-se como temática: ***A Pedagogia da Alternância na perspectiva do Movimento Sem Terra: Correlação entre o Processo Formativo e o Processo Produtivo do Instituto Educar.***

A amplitude do tema exige delimitações para que a pesquisa seja passível de ser realizada em tempo hábil, por isso, o interesse se volta ao estudo da Pedagogia da Alternância: Correlação entre o Processo Formativo e o Processo Produtivo do curso de Agronomia do Instituto Educar, localizado no município de Pontão/ RS, e que acontece em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim⁵.

⁵ De acordo com a proposta do Educar (2019), a Universidade Federal da Fronteira Sul, fica responsável por:

- Cabe a Coordenação Geral da Turma Especial, com designação em portaria específica de um Coordenador Adjunto da Turma Especial;
- Cabe a Coordenação Pedagógica da Turma Especial, com a criação de um colegiado específico para a gestão do Curso;
- Disponibilizar docentes para o desenvolvimento das atividades previstas no Projeto Pedagógico da Turma Especial, podendo contar com contribuição de docentes contratados pelo Instituto Educar, sem custos para a UFFS;
- Realizar, em parceria com o Instituto Educar, o processo de seleção dos docentes que serão contratados pelo Instituto Educar para ministrar as aulas na Turma Especial;
- Realizar, em parceria com o Instituto Educar, o processo de seleção dos educandos da Turma Especial, via edital específico, considerando os critérios do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e as diretrizes da UFFS;
- Realizar os registros acadêmicos da Turma Especial;
- Providenciar a matrícula dos educandos;
- Estabelecer termos de convênios com as unidades concedentes nas quais serão realizados os Estágios Obrigatórios pelos educandos;
- Disponibilizar os laboratórios de ensino para a realização das aulas práticas, bem como os servidores técnicos para prestar apoio às aulas e os materiais necessários para a realização das mesmas;
- Disponibilizar exemplares das referências bibliográficas constantes no PPC da Turma Especial;
- Conceder o título de Bacharel em Agronomia aos educandos que cumprirem com todos os requisitos previstos no Projeto Pedagógico da Turma Especial;
- Levar imediatamente ao conhecimento da CONCEDENTE e do CONVENIENTE qualquer fato extraordinário ou anormal que ocorra na execução do objeto deste instrumento.

Nos termos supracitados, a inquietação que segue sem resposta e se configura em problema da presente pesquisa é: *Como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente contextualizado ao processo formativo do Curso de Agronomia do Instituto Educar?*

Compreender como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente contextualizado ao processo formativo do Curso de Agronomia do Instituto Educar, indica o objetivo central da pesquisa. Que subdivide-se, posteriormente, em alguns objetivos específicos, estes por sua vez irão nos auxiliar na investigação do contexto histórico, aproximado a inserção exploratória do referencial teórico, sendo eles:

1º Contextualizar historicamente as especificidades organizativas do Movimento Sem Terra e da Pedagogia da Alternância.

2º Investigar os processos de Gestão Participativa e a lógica organizativa da estrutura alternante no contexto do Instituto Educar.

3º Apresentar os processos formativos e os processos produtivos, apontando/identificando as potencialidades e os limites da organização metodológica alternante.

4º Desenvolver, aplicar e analisar uma entrevista semi-estruturada, realizada via Plataforma Cisco Webex, buscando dados para elucidar a problemática da pesquisa e na metodologia da Pedagogia da Alternância. Descrevendo e publicando os resultados obtidos.

Justifica-se a escolha da temática pelo fato de acreditarmos que impreterivelmente, a atenção das forças progressistas da atual sociedade deve priorizar o direito, garantido pela Lei Magna de nosso país, de um ensino público gestado de maneira democrática e participante. Os sujeitos participantes das entrevistas, foram eleitos a partir de critérios que consideraram primeiramente o fácil acesso às tecnologias digitais durante o período de isolamento social em que estamos inseridos. E posteriormente, um membro da direção/coordenação do Instituto Educar que se dispôs a acompanhar a pesquisa, dois membros docentes que além de ministrar aulas no Educar estivessem vinculados diretamente a UFFS de Erechim, e por fim, educandos do último período ou egressos por possuírem uma maior aproximação com o modelo formativo desenvolvido no Instituto Educar.

Sabe-se das dificuldades de enfrentamento diante dos dilemas reais do cotidiano que envolve os espaços formativos de ensino, bem como da subjugação diária dos educadores ao se defrontarem com a refuncionalização da escola a serviço dos interesses do capital, por isso,

é necessário desenvolver uma estrutura organizacional que permita uma aproximação real com o meio que a escola está inserida.

Muitos estudos despontam no meio acadêmico acerca da Pedagogia da Alternância e do modo operante desta metodologia. No entanto, poucas pesquisas ainda se debruçam sobre a maneira como são gestados estes espaços, e ainda menos estudos, sejam eles teóricos ou práticos, atentam para a relação dos Processos Formativos e dos Processos Produtivos desencadeados pela ação da alternância.

Investigar, compreender e analisar essa Pedagogia da Alternância dentro da perspectiva do Movimento Sem Terra adquire relevância histórica, acadêmica, social e cultural. A pesquisa sobre a metodologia alternante no curso de Agronomia do Instituto Educar, bem como seus Processos Formativos e Produtivos tornam-se importante não apenas para aferir a qualidade do ensino ofertado, mas também contribui de maneira significativa para a História Nacional, preenchendo uma lacuna de aportes teóricos sobre a temática. Além de fomentar novas pesquisas, contribuindo significativamente para a compreensão da função social dos espaços formativos.

Portanto, pesquisar é buscar respostas para aquilo que se desconhece e/ou que se tenha um conhecimento limitado, inquietante, gerador de dúvidas e questionamentos. Gerhardt e Silveira (2009, p.12) apontam que “O que move a proposição de uma pesquisa científica é o desejo de conhecer, quer seja pela própria satisfação que ele o traz (razões intelectuais) ou buscando fazer algo de maneira mais eficiente (razões práticas)”. Por isso, ao buscar compreender de que maneira o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente, conjugada ao processo formativo no curso de Agronomia do Instituto Educar. Optou-se pela realização de uma pesquisa exploratória⁶, descritiva⁷ com o procedimento de coleta de dados baseado em um estudo de caso, que segundo Yin (2001, p. 39), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Isso nos permitirá um tratamento acerca da natureza dos dados obtidos sob uma abordagem qualitativa de pesquisa, que de acordo com Minayo:

⁶ De acordo com Gil (2010), este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

⁷ Para Triviños (1987) a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, este tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Godoy (1995, p. 21) relata que “hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Assim, identificando-se diretamente com o objeto de estudo deste trabalho, que busca compreender de que maneira o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente, conjugada ao processo formativo na turma 2019 do curso de Agronomia do Instituto Educar. Por seu turno, Bogdan e Biklen (1994, p. 51) chamam a atenção para a condução do processo de pesquisas qualitativas, o qual deve refletir “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado este não serem abordados de forma neutra”.

Ao refletir sobre a abordagem qualitativa e a necessidade de aproximar o presente trabalho com a realidade social em que o objeto de estudo se encontra inserido, optou-se por partir da premissa de que o fenômeno é mais bem compreendido quando estudado no contexto em que ele acontece. Assim, para considerar a perspectiva dos indivíduos envolvidos e os aspectos históricos antecedentes ao mesmo, se fez necessário definir como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2010, p. 51), a pesquisa documental, “assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, a única diferença está na natureza das fontes [...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico”. Haja vista que,

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (CALADO; FERREIRA, 2004, p. 03).

A prática de interpretar e analisar os conteúdos de documentos e mensagens não é algo da atualidade, os seres humanos buscam compreender seus “escritos” desde os tempos mais primitivos, interpretando as imagens encontradas nas cavernas, estabelecendo símbolos que expressassem a escrita, registrando falas e descrevendo momentos ao longo dos séculos.

Porém, este viés analítico dos documentos acredita-se datar do período da Segunda Guerra Mundial, onde se passou a descrever objetiva e sistematicamente conteúdos de documentos diversos, com variadas finalidades e respeitando o caráter científico, para Lüdke e André (1986, p. 26) “A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Podemos dizer que em abordagem qualitativa documental partimos de um grande conjunto de dados para obter elementos desvelados no exercício de pesquisa. Ao discorrer sobre o tema, Godoy (1995, p. 23) exorta que, esta forma de abordagem “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”.

Desta forma, contribui no estudo de temas relevantes para a pesquisa, permitindo ao pesquisador compreender e caracterizar informações nem sempre explícitas nas mensagens, também chamado por Bardin de “análise de conteúdo”, de modo a designar:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1997, p.42)

Esse conjunto de técnicas para analisar as comunicações decorrem da natureza do problema, pois ela determina a seleção da metodologia, como nos informa Lüdke e André ,

Para que a realidade complexa, que caracteriza a escola, seja estudada com rigor científico necessitará dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. Isso pelo fato de haver uma atenção com o preparo do planejamento, com o controle da pesquisa, com a escolha do objeto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.46)

Ao assumir como objeto de pesquisa o ambiente educacional consideramos que nele “o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas” (OLIVEIRA, 2008, p. 15).

A interpretação do contexto para a análise dos documentos deve ser contextualizada com seu ambiente natural de forma processual e gradativa, adentrando na história dos sujeitos investigados para além do problema e considerando as influências sociais, econômicas, culturais, morais e éticas envolvidas em todo o processo.

Sendo assim, é determinante o caráter qualitativo desta pesquisa, que busca se inserir no contexto de problematização acerca de como programas, projetos e ações educacionais têm influenciado e transformado o campo brasileiro nas últimas décadas.

Com base no contexto citado, ficando definidos dois procedimentos investigativos, a análise documental e as entrevistas com roteiro de perguntas semi-estruturadas. Atenta-se que a análise documental se estende ao longo do processo de investigação.

Visando abarcar a problemática proposta e o objetivo enunciado, nosso estudo estruturou-se em quatro etapas além das considerações iniciais e introdutórias, chamadas pelo primeiro capítulo e as considerações finais. No segundo capítulo, iremos apresentar a contextualização histórica social do campo de pesquisa. Para isto, contextualizaremos de forma abrangente o Movimento Sem Terra, a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, destarte para apresentação posterior das especificidades físicas e organizativas do Movimento dentro do Instituto Educar.

No terceiro capítulo expusemos o processo de constituição do Instituto Educar, enfatizando a organicidade participativa da Gestão e a lógica alternante. Retomando concepções teóricas da pesquisa e os referencias documentais do próprio Educar e do MST, que servirão ao longo do processo como bases referenciais da pesquisa.

No quarto capítulo referendamos o conceitual bibliográfico acerca dos Processos Formativos e dos Processos Produtivos discutidos na pesquisa. Uma revisão literária especialmente das discussões sobre os conceitos de Trabalho, espaço formativo, transposição didática, autonomia, militância, luta e transformação, apoiados em Marx, Engels, Pistrak, Makarenko e Gimonet.

A análise das dimensões alternante ou categorias analíticas, cooperativa, autônoma elencadas na pesquisa foram realizadas no quinto capítulo, onde buscaremos a compreensão das narrativas dos diretores/coordenadores, professores e educandos do Instituto Educar. Tais reflexões serão analisadas dialeticamente defronte as informações obtidas nos documentos norteadores do Setor de Educação do MST e no PPC do Curso de Agronomia, resultando na apresentação da percepção sobre a análise dos dados obtidos e da metodologia alternante como potencializadora de conhecimentos. Por fim, considerações finais, possíveis caminhos futuros e o produto resultado do estudo, um artigo científico intitulado: **A METODOLOGIA ALTERNANTE COMO POTENCIALIZADORA DOS CONHECIMENTOS E A**

**RELAÇÃO ENTRE O TEMPO ESCOLA E O TEMPO COMUNIDADE: Percepções
Sobre a Narrativa dos Educandos Sem Terra do Curso de Agronomia do Educar**

2. O MOVIMENTO SEM TERRA: A EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Em concordância com Minayo (2012), concebemos que o caminho investigativo precisa estar atrelado ao ramo de estudo que o ampara. Ou seja, todas as análises precisam estar contextualizadas no *locus*⁸ em que estão inseridas, “que tem como matéria-prima opiniões, crenças, valores, representações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade” (MINAYO, 2012, p. 626). Assim sendo, buscaremos compreender o Instituto Educar e sua correlação entre a aprendizagem e a produtividade considerando que:

[...] compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que se insere (MINAYO, 2012, p. 623).

Assim sendo, durante este primeiro capítulo buscaremos apresentar parte do contexto histórico-social do Movimento Sem Terra, da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância e suas relações com o Instituto Educar.

2.1 O MOVIMENTO SEM TERRA: UMA HISTÓRIA DE LUTAS

Nestes termos, descreveremos brevemente o contexto histórico que levou à criação desse estabelecimento escolar. De acordo com conteúdos dos livros didáticos escolares da disciplina de História, amplamente distribuídos e conhecidos na rede pública e estadual de ensino do Rio Grande do Sul, é de conhecimento público que, no século XV, a Europa encontra-se imersa em um movimento cultural, econômico e político denominado: Renascimento. Esse movimento seria o responsável por grandes modificações estruturais da sociedade à época, pela reformulação dos conceitos medievais e pelo início da Idade Moderna, que abriga características como o racionalismo, o experimentalismo, o individualismo e o antropocentrismo.

⁸ Local, ou cenário escolhido para a pesquisa.

De modo simplificado, o racionalismo compreende a defesa da razão como o único caminho para se chegar ao conhecimento, logo tudo poderia ser explicado pela razão e pela ciência. No experimentalismo, todo conhecimento precisaria ser demonstrado por meio de experimentos científicos. No individualismo, o ser humano necessita conhecer a si próprio, afirmando sua personalidade, incentivando a concepção de direito individual sobrepondo-se ao direito coletivo. Por seu turno, o antropocentrismo apregoa que o humano é a suprema criação Divina e centro do Universo (SCHIMIDT, 2005).

O movimento Renascentista foi responsável por cunhar e disseminar ideias inovadoras, que influenciaram a literatura, as artes, as ciências e as sociedades europeias como um todo. Foi nesse período histórico que algumas monarquias absolutistas, consolidadas no poder há alguns séculos, investiram em importantes descobertas científicas, principalmente nos campos da astronomia, física, matemática e geografia. Tais descobertas incentivaram as grandes navegações marítimas, bem como a busca por novas colônias, pelo acúmulo de riquezas que permitia sobrepujar o poder (SCHIMIDT 2005).

Foi em contexto semelhante que, na tarde de 22 de abril de 1500, três caravelas e cerca de um mil e duzentos homens, comandados pelo navegador português Pedro Álvares Cabral, chegaram ao que conhecemos hoje como litoral sul da Bahia, no Brasil. Em 1º de maio, Cabral oficializa a posse das terras para a Coroa Portuguesa com a celebração de uma missa, diante de uma cruz marcada com o brasão real (SCHIMIDT 2005).

O Tratado de Tordesilhas assinado entre Portugal e Espanha em 1494 previa que nossas terras seriam divididas entre esses dois países. Entretanto, países como França e Holanda se opuseram à divisão, demonstrando interesse pela terra recém descoberta. A Coroa Portuguesa, receosa com a perda do poder sobre as terras conquistadas, dividiu as terras que lhe cabiam em quinze colônias de povoamento que receberam o nome de Capitânicas Hereditárias⁹.

Essa divisão deu origem a uma das primeiras e mais cruéis formas de concentração de terra em nosso país. Em contraponto, acarretou também na promoção das primeiras lutas pela posse da terra no Brasil. Visto que, somente duas das quinze Capitânicas foram parcialmente exitosas, na visão dos detentores de sua posse e da Coroa. Nas demais, a população indígena ofertou resistência à dominação e ao subjugo da ação dos colonizadores. Diversas tribos

⁹ Grandes porções de terra delegadas à exploração e colonização pela Coroa Portuguesa, que buscava uma maneira de administrar o território brasileiro sob domínio português.

foram massacradas e dizimadas pelos donatários das Capitânicas Hereditárias. Diante dessa batalha, muitos daqueles donatários que não foram mortos desistiram de seus lotes.

Algumas das Capitânicas Hereditárias foram subdivididas, *a posteriori*, nas Sesmarias¹⁰. Existem indícios de que elas são as bases originárias dos grandes latifúndios brasileiros da contemporaneidade. A concessão dessas terras era feita aos homens brancos, católicos e com condições financeiras adequadas para cultivá-las. Estes fatores contribuíram sobremaneira para a distribuição desigual e desumana das terras brasileiras.

Após a independência do Brasil, a Lei das Terras (MORISSAWA, 2001) foi sancionada por D. Pedro II em 1850, sendo uma das primeiras a determinar a posse, o uso, a manutenção e a comercialização das terras no país. Nela consta que, a obtenção de terras públicas brasileiras ocorreria somente por meio da compra. Isso para garantir o aumento na arrecadação de impostos para o governo imperial, pois tais propriedades seriam demarcadas e registradas.

Naquele momento, o aumento significativo dos valores das terras no país dificultou o acesso para os sujeitos de poucas posses, pois elas passaram a desempenhar um papel totalmente comercial, enaltecendo os grandes proprietários rurais e detentores dos meios de produção. Confirmando-se, então, a propriedade para fins de produção capital e aniquilando o carácter social da terra¹¹

Enfatiza-se, assim, a histórica concentração de terras em território brasileiro e a incansável luta por parte dos desvalidos e excluídos do acesso a ela. O que nos dá ciência sobre a atualidade nacional e seu cenário que segue os mesmos moldes históricos do Descobrimento do Brasil. Salvo as devidas proporções e legislações, a exclusão é a mesma. Grandes porções de terra seguem nas mãos de latifundiários e das empresas que historicamente se apossaram delas. Para a maior parte da população há uma dicotomia: resignar-se ao modelo produtivo ou lutar coletivamente pelo direito ao acesso e ao cultivo da terra, questionando as estruturas governamentais para uma reforma agrária justa e igualitária.

¹⁰ As Sesmarias foram lotes de terra originados das capitânicas hereditárias e entregues a um beneficiário próximo a Coroa Portuguesa para ocupação e exploração.

¹¹ Definida pela Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964, na Seção II – Das terras particulares. Nos seguintes artigos:

Art. 12. À propriedade privada da terra cabe intrinsecamente uma função social e seu uso é condicionado ao bem-estar coletivo previsto na Constituição Federal e caracterizado nesta Lei.

Art. 13. O Poder Público promoverá a gradativa extinção das formas de ocupação e de exploração da terra que contrariem sua função social

Conforme citado, durante o período colonial as lutas pela terra resumiam-se basicamente aos índios e negros escravizados. Os indígenas combatiam com a própria vida em defesa de seus territórios e contra a dominação da Coroa Portuguesa. Já os negros escravos buscavam na luta pela libertação a garantia de sobreviver, originando os Quilombos.

Foi no final do século XIX que surgiram os primeiros movimentos sociais camponeses organizados enquanto classe como as Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (UTABs), o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul (MASTER), entre outros (BENEVIDES, 1985).

A articulação desses movimentos se deu em torno da insatisfação com as políticas agrárias governamentais. Foram marcados e massacrados durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). A perseguição aos seus líderes levou-os a prisão, ao exílio e até mesmo à morte por assassinato. Para os militares, o progresso e o desenvolvimento nacional se dariam por meio da modernização da agricultura, incentivaram e estimularam a mecanização do campo, além de apoiar a implantação de indústrias do ramo, ampliando a venda desenfreada de insumos e agroquímicos. Suas ações permitiram a aceleração do desenvolvimento do capitalismo e a reprodução da propriedade capitalista no campo,

[...] foram criadas condições necessárias para o desenvolvimento de uma política agrária privilegiando grandes empresas que passaram a se ocupar da agropecuária. [...] o golpe de 64 teve entre outros objetivos a finalidade de isolar parcialmente, de um lado, o poder dos coronéis latifundistas e, de outro, impedir totalmente o crescimento das lutas dos trabalhadores rurais, que vinham construindo suas formas de organização, sobretudo, a partir do final da década de cinquenta (FERNANDES, 1999, p. 32).

Com o início da derrocada do Estado de exceção, a revogação dos Atos Institucionais e a aprovação da anistia em 1979, a Ditadura Militar Brasileira perdeu forças e desencadeou um período de transição até 1988, quando ocorreu a aprovação da Constituição Federal, estabelecendo condições de um pleno Estado de Direito em nosso país.

Salienta-se que, a aprovação da Anistia garantiu o repatriamento ao território brasileiro de diversos líderes da esquerda compatriota que se encontravam exilados, incluindo aqueles que ligados aos movimentos camponeses, que durante o período ditatorial seguiram na clandestinidade. Esse retorno promoveu um significativo aumento na motivação pela reforma agrária no país.

Nestes termos, no início da década de 1980 nasce um dos maiores movimentos sociais camponeses do Brasil: o MST. Com o apoio da Pastoral da Terra¹², em 1981 foram articuladas diversas ocupações de terras improdutivas no país. Tinham por objetivo sensibilizar a opinião pública e denunciar *aos quatro cantos do mundo* a grave situação do problema agrário enfrentado pela população brasileira. Por fim, clamavam pela Reforma Agrária (ANDREETTA, 2002).

De acordo com a lógica dos movimentos sociais,

[...] visto de uma perspectiva social, a ocupação significa construir uma plataforma da vivência da luta, por meio da qual os sujeitos do MST tentam implantar suas experiências, visto de uma perspectiva do conflito, a luta traz à tona o invólucro que reveste a propriedade privada da terra na sociedade brasileira e ao mesmo tempo, denuncia a contradição que há no fato de existir tanta terra sem gente e tanta gente sem terra. O vigor desta luta de classe é descortinado quando uma ocupação se realiza (COSTA, 2002, p. 100-101).

Desta forma, a ocupação pode ser considerada, com base em Fernandes e Stédile (1999, p. 114-115), como “[...] o que dá sentido de unidade entre as pessoas para lutarem por um mesmo objetivo. Passar depois pelo calvário de um acampamento cria um sentimento de comunidade e de aliança”. Ou ainda,

Ocupação de terra em nosso país faz parte da nossa história nacional. Tornou-se um patrimônio brasileiro a tal ponto que a legislação a incorporou ao próprio conceito de propriedade. Porém, o MST trouxe a novidade da organização da ocupação de massas, levada com garra, em todos os pontos do país, em terra produtiva ou improdutiva, com a inarredável certeza da vitória contra o latifúndio e até contra o próprio governo. E essa ocupação parece que veio para ficar. Curiosamente, assim como a ocupação mansa e pacífica do negro quilombola e do camponês criou lei, essa ocupação atual da comunidade toda, de homens e mulheres, de adultos, jovens e crianças, de famílias inteiras, está abrindo um caminho novo à interpretação da lei e à mudança na própria lei. Em todo caso, o que existe atualmente de reforma agrária no Brasil vem dessas ocupações de terras (STÈDILE, 1997, p. 8-9).

A ocupação exige uma organização coletiva, com bases estruturais definidas para garantir e legitimar a luta além-fronteiras da reforma agrária, considerando todas as discussões a respeito das transformações sociais relevantes a esta parcela da população brasileira.

¹² Grupo da Igreja Católica fundamentado pela Teologia da Libertação, reconhecida como uma corrente teológica cristã que compreendia a premissa de que o Evangelho precisa aproximar-se primordialmente dos pobres, considerando as ciências humanas e sociais capazes de auxiliar neste processo.

E foi na madrugada de 29 de outubro de 1985, que a maior ocupação de terras feita até então pelo MST, acontece. Cerca de 1500 famílias de diferentes municípios da região acomodam-se em uma parte da antiga Fazenda Sarandi, localizada ao norte do Rio Grande do Sul, e já palco de conflitos agrários, a Fazenda Annoni¹³.

Os anos que se seguiram a ocupação foram de persistência e luta daqueles que almejavam um pedaço de terra na Annoni. Entretanto, o contexto que antecede o acampamento, desconhecido do público em geral, é permeado por um grande conflito, até então desconhecido. Entre as razões que motivaram a ocupação da Annoni, destaca-se o fato desta fazenda estar em litígio judicial há cerca de treze anos. [...] O conflito direto entre quem alega o não cumprimento da função social da propriedade para privar o proprietário deste direito, contra quem não aceita perder a propriedade, buscando amparo na legislação (DICKEL, 2017, p. 17).

Anos estes que seguem sendo lembrados pelos que lá ainda vivem, como anos difíceis, com inúmeros contratemplos e de muita miséria, em contraponto, anos de aprendizados, convivência, partilha, escuta e esperança. Até a década de 90, onde a propriedade da terra de fato passa a pertencer a cerca de 300 famílias que lá estavam desde 1985 (DICKEL, 2017). Salvo que, de acordo com a autora citada, tal momento não caracteriza o fim dos conflitos pela propriedade da Annoni, apenas marca o início de outras problemáticas dentro do processo de posse das terras, “A ideia do sacrifício do hoje para um amanhã menos sofrido, era compartilhada entre os acampados” (DICKEL, 2009).

Sendo assim, a Fazenda Annoni se materializa como um marco na história do Movimento Rural Sem Terra, projetando a luta pela reforma agrária no cenário nacional. São as experiências da Fazenda, que ainda carrega o nome de seu antigo proprietário Ernesto José Annoni, que permite estabelecer estratégias para novos embates e propiciar o surgimento de novas lideranças para o movimento, como define David José Caume (2006, p.27) “o acampamento Annoni apresentava todas as condições para a construção de um espelho que pudesse refletir as diretrizes do movimento e legitimar política e economicamente o processo de reforma agrária”.

As memórias daqueles tempos difíceis, mas também de muito crescimento, cooperação e esperança ainda vivem junto as famílias dos assentados. Os diferentes saberes acabaram traduzindo-se na diversidade da Fazenda Annoni, onde parte das famílias optaram

¹³ A Fazenda Annoni no início da década de 1970 compreendia uma área de mais de 16 mil hectares, e encontrava-se dividida entre Ernesto José Annoni e seus sucessores. Em vista dos movimentos de luta pela terra na região na década de 60, para que a fazenda não fosse desapropriada, seu proprietário subdividiu a área, passando-a para o nome de seus filhos e netos, porém, sob a mesma administração (GOES, 2010).

por seguir trabalhando de forma coletiva e de cooperação agrícola, organizadas em uma cooperativa, a Cooperativa de Produção Agropecuária Cascata Ltda.

A COOPTAR foi fundada em 1990 com 42 famílias. Hoje compreende uma área de 203 há onde vivem e trabalham, desde 1996, 14 famílias, que integram o Assentamento 16 de Março, originado pela antiga Fazenda Annoni. Essas famílias trabalham em regime de cooperação integral, sendo a terra e os meios de produção de propriedade e de uso coletivos. (NEUMAN; FERREIRA; SCARIOTTI. 2002, p.06)

Outra parte das famílias optou por organizar-se seguindo as premissas da lógica camponesa, baseada na estrutura de produção própria do campesinato, que assegura as necessidades da sua família e da sua unidade de produção, capazes de garantir sua continuidade, por tanto, distinguindo-se de um modelo de subsistência, uma vez que reconhece o modelo capital vigente.

Nesta racionalidade ou lógica camponesa, que é um sistema indissociável entre a família e a unidade de produção, todas as atividades estão em função da melhoria das condições de vida da família. A família é quem trabalha, tem a posse dos meios de produção, e também decide sobre o processo de produção, o que outorga certa autonomia. (BAEZ. 2011, p.42)

E por fim, a grande maioria das famílias, após a legítima conquista da terra, acaba por reproduzir o mesmo modelo tecnológico de cultivo agrícola que os excluiu anteriormente, de acordo com Neuman, Ferreira e Scariotti o “modelo amplamente hegemônico” (2002, p.08) comercializado como pacote tecnológico da Revolução Verde¹⁴ compeliu os assentados á subordinarem-se novamente a lógica capital,

¹⁴ A Revolução Verde, surge no México na década de 50, com o propósito de aumentar a produção agrícola através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização do solo e utilização de máquinas no campo que aumentassem a produtividade. Isso se daria através do desenvolvimento de sementes adequadas para tipos específicos de solos e climas, adaptação do solo para o plantio e desenvolvimento de máquinas. O pacote vendido garantia que as sementes modificadas e desenvolvidas nos laboratórios possuíam alta resistência a diferentes tipos de pragas e doenças, seu plantio, aliado à utilização indiscriminada de agrotóxicos, fertilizantes, implementos agrícolas e máquinas, aumentaria significativamente a produção agrícola. Financiado pelo grupo Rockefeller, utilizando um discurso ideológico de aumentar a produção de alimentos para acabar com a fome no mundo, o grupo Rockefeller expandiu seu mercado consumidor, fortalecendo a corporação com vendas de verdadeiros pacotes de insumos agrícolas, principalmente para países em desenvolvimento como Índia, Brasil e México.

O processo de modernização no campo não só não resolveu o problema da fome no mundo, como alterou a estrutura agrária. Pequenos agricultores familiares viram-se coagidos a deixar o campo por não atingirem produtividade suficiente para adequar-se aos novos tempos. A mecanização agrícola acabou por endividar muitos agricultores, que na ânsia da “super safra” recorreram a empréstimos bancários onde a única garantia era a propriedade rural.

A ascensão do neoliberalismo na década de 1970 fortaleceu o capitalismo em nível global e fez com que relações sociais, comerciais e culturais sofressem profundas modificações. As fronteiras modernas dos Estados-Nação, antes rígidas, aos poucos foram ficando tênues. O papel do Estado enquanto garantidor do estado de bem-estar social foi se dissipando, sendo transferido à iniciativa privada (ou a parcerias público-privadas) e, em alguns casos mais recentes, até mesmo à responsabilidade individual dos próprios sujeitos. Nesse contexto, a cada dia se torna mais agudo o processo de individualização na sociedade contemporânea, fazendo com que os espaços coletivos, o espaço público, a política e a democracia assumam novos contornos. (SILVA ; ODY, 2019, p. 153).

Dessarte a importância de vincular as discussões sobre a função social da terra, ou seja, a necessidade de se visualizar a posse da terra para uso eficiente, observando as boas relações com o trabalho, com a preservação do meio ambiente e com níveis de produtividade satisfatórios.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONQUISTA POPULAR

A Educação do Campo precisa ser compreendida como um processo construído ao longo dos anos por movimentos que buscam a garantia dos povos camponeses, por um Direito a Educação de qualidade NO e DO campo, “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, P. 18).

O caderno temático sobre a Educação do Campo publicado pelo Ministério da Educação em 2007 (BRASIL 2007) registra,

Um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social. Ao mesmo tempo, a suposição de que o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto – a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso a cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse o modo de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra (BRASIL, 2007, p.10).

Tal referencia do caderno temático reafirma a preocupação elitista priorizada por séculos no Brasil e a depreciação a presença de pobres negros, indígenas e colonos nas

carteiras escolares. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº. 4.024/61) o caráter instrumentalista e de ordenamento social, adotando a educação rural como forma de favorecer a adaptação do sujeito ao seu meio, mantendo assim a população do campo no meio rural é reafirmada.

Atualmente, no que diz respeito à educação dos povos do campo, a LDBEN (LEI Nº 9.394/96) traz alguns acenos significativos. Ela prevê: currículos e metodologias diferenciadas visando a atender aos interesses e realidades do sujeito do campo; a organização própria do calendário escolar e sua flexibilização, de acordo com as características locais e as necessidades do trabalho camponês.

Tais garantias estabelecidas pela LDBEN (Lei nº 9.394/ 96) e em conformidade com a Constituição Federal de 1988, promove a luta por políticas públicas específicas a sua realidade por parte dos Movimentos Sociais vinculados à reforma agrária no país, nascidos em sua maioria na década de 1980 como, por exemplo, o Movimento dos Sem Terra (MST) formado majoritariamente por sujeitos que tiveram seu acesso à terra, à saúde e à educação, negado ou negligenciado por muitas décadas.

A luta destes Movimentos Sociais não se resume exclusivamente ao acesso à terra, mas conduz à busca de políticas educacionais contextualizadas, que consideram sua cultura, seu trabalho, suas lutas, que respeitem a especificidade deste Movimento. Um modelo educacional, que seja condizente com os anseios e preocupações dos povos camponeses, adequado às suas vidas e ao campo de modo específico, bem definido por Fernandes (2012, p. 744) como: “[...] o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de cultura camponesa constrói sua existência”.

Afirma-se, então, que o campo não seja um espaço exclusivo de produção agrícola, mas também de produção de vida, de sabedoria, de culturas diversas, de relações sociais e afetuosas. Um espaço onde a natureza e a história sejam e devam ser respeitadas.

É neste contexto, de redemocratização nacional, que os processos históricos e políticos em defesa da Educação do Campo ampliam-se e ganham força. Em 1997, durante o Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (Enera) do MST, os problemas da educação para os trabalhadores do campo tornam-se pauta de grandes discussões e é a partir destas problematizações que surge a *Articulação Por Uma Educação Básica do Campo* e logo a seguir o *Movimento Por Uma Educação do Campo*.

Considerado um marco histórico da luta pela Educação do Campo, essa parceria do MST com a Universidade de Brasília (UNB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com o Fundo da Nações Unidas pela Ciência e Cultura (Unesco) e com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, fez com que a discussão da pauta sobre a construção de uma proposta educativa que atendesse as especificidades dos sujeitos do campo, foram tomando corpo e se afirmando no contexto nacional.

Em 2001 é aprovado o Parecer nº. 36/2001 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que ao referir-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), propõe que adequações dos sistemas sejam realizados pelas escolas em virtude à vida no campo. Observa-se no Parecer as percepções históricas que envolvem a Educação Rural, deixando evidente a concepção de Educação do Campo que,

[...] tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 01).

Já na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 2004, com o lema, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, discute-se a necessidade da formação de licenciados em Educação do Campo, preparados para gerir os processos formativos e trabalhar de forma interdisciplinar, por área de conhecimento, respeitando as especificidades dos sujeitos camponeses¹⁵. Este momento é perfeitamente descrito por Cardart:

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 262).

Desta forma, podemos afirmar que a Educação do Campo emergiu nos processos de lutas dos Movimentos Sociais Camponeses, com o objetivo de construir uma sociedade

¹⁵ Sujeito do campo que se dedica ao cultivo da terra e a produção agrícola familiar.

igualitária. Garantindo uma educação de qualidade com direito ao acesso e permanência nas escolas, baseada em suas particularidades. As temáticas de ensino ultrapassam o modelo urbano e capitalista dominante, construindo uma proposta de ensino questionadora das contradições presentes na realidade, valorizando o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação e da escrita, com vistas a garantir a estes sujeitos subsídios que valorizassem a luta para manter seus territórios, seus trabalhos e suas identidades. E de acordo com a autora, ainda é considerado um conceito em construção,

[...] [que] nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, de cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257).

Sendo assim, em 2010, é criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), com o objetivo principal de realizar uma,

[...] análise crítica constante, severa e independente acerca das políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010, p. 1).

Neste mesmo ano de 2010 é publicado o Decreto nº 7.352/10, que trata sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Tal decreto fomenta um regime colaborativo entre União, Estados e Municípios, a promover o desenvolvimento, ampliação e qualificação da educação básica e superior às populações do campo de acordo com o Plano Nacional de Educação (2001-2010) (BRASIL, 2010). O objetivo central do Pronera, como o próprio nome sugere, é o de fornecer a educação na reforma agrária, desenvolvendo projetos educativos com metodologias que considerem as especificidades do sujeito do campo, e que possam promover o desenvolvimento e o acesso a esses cidadãos.

O Pronera acaba vem a se efetivar em parcerias entre os governos federais, estaduais e municipais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias sem fins lucrativos com os movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores rurais. Sendo o próprio Instituto Educar (2005) fruto dessas parcerias, a criação do Educar nasce da necessidade de mudanças

estruturais e organizacionais nas relações formativas do campo, traduzida da conquista dos Trabalhadores [Rurais Sem Terra.

Ou seja, não seria errôneo afirmar que a constituição da Educação do Campo não só surge, mas funde-se ao protagonismo dos Movimentos Sociais, em especial ao Movimento Sem Terra (MST), como afirma o autor:

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quais determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos. (ARROYO, 2003, p. 32).

Foram as batalhas pela transformação da realidade de ensino nas áreas de Reforma Agrária que protagonizaram a níveis nacionais as lutas pela educação dos trabalhadores rurais. Historicamente, eles permaneceram subordinados aos processos educativos urbanocêntricos, onde se buscava aumentar ainda mais a discrepante diferenciação entre o urbano e o rural, além de se fomentar a marginalização dos trabalhadores camponeses e da Reforma Agrária. Ao tomarem consciência dos sujeitos do campo, admitiu-se então uma visão de campo como espaço de produção de história, de cultura e de saberes:

[...] concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

Sabemos que toda esta luta pela Educação do Campo encontra respaldo na Constituição Federal de 1988. Ali se assegura, no artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família [...], com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já as especificidades da Educação do Campo são reconhecidas nos dispositivos legais como o artigo 28 da Lei 9394/1996 que autoriza medidas de adequação da escola às

peculiaridades da vida rural. Igualmente, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, em seu artigo 5º, estabelece que as propostas pedagógicas das escolas do campo “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002, s./p.).

Esclareçamos, então, a rejeição do sistema capitalista a esta estrutura que emerge junto à Educação do Campo. Para o modelo capital predominante na sociedade atual, escolas públicas, especialmente, escolas públicas do campo tem a função exclusiva de formar mão de obra, indivíduos de baixa criticidade, que se destinem a empregabilidade necessária para fortalecer o capital. Em contraponto, a Educação do Campo busca a formação humana, social, reflexiva e emancipatória, fomenta as relações de cooperação e produção no campo, estimulando a luta pelo direito ao território, às origens e culturas:

[...] a escola pode ser um território de dominação e reprodução do sistema hegemônico, mas, por outro lado, também é possível que se converta em *lócus* de construção de parâmetros e práticas contra hegemônicos. Tal como a propriedade da terra, a educação é um permanente campo de disputas e, portanto, de conflitos [...]. (BENINCÁ, 2013, p. 405).

Na Pedagogia do Movimento, explanado por Caldart (2012, p. 546), os movimentos sociais compreendem “um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos coletivos que pode ser compreendido como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana”.

Os sujeitos envolvidos neste processo representam a contradição, são os sujeitos que “vivem” a transformação do modo de pensar através da prática. Caldart (2012, p. 546) nos brinda com “a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento das práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo”. Dentro da Pedagogia do Movimento Sem Terra o “primeiro educador” é o próprio movimento. O processo formativo dos sujeitos no movimento os emancipa, combinando a luta e a organização coletiva com o trabalho, a educação, a cultura e a história, em uma matriz formativa completa dentro desta realidade.

Nos escritos de Caldart (2012, p. 550): “A luta social não tem um objetivo em si mesma [...] luta-se por que há situações que estão impedindo a vida humana ou a sua plenitude”. É na força coletiva que o movimento vislumbra seu êxito, construindo ações coletivas de formação dos sujeitos, acreditando no protagonismo efetivo e transformador neste processo de construção de uma sociedade igualitária. Em Freire (1983, p. 32) temos que:

“Quem melhor do que os oprimidos se encontrará preparado [...] para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação que não chegarão ao acaso, mas pela práxis de sua busca”.

Fomentar a autonomia dos sujeitos fazendo-os perceber que são peça fundamental para romper esta estrutura capital de opressores e oprimidos é uma das bases de todo o movimento em prol da Educação do Campo. Paulo Freire, com certeza foi o autor brasileiro que contribuiu e contribui acerca destes debates. Suas reflexões sobre os sujeitos pertencentes às classes populares e que historicamente foram deixados à margem da sociedade capitalista, detentores de um saber não valorizado e nem considerado relevante, mostra a necessidade de construir-se um modelo educacional a partir destes conhecimentos. Contextualizando suas realidades a partir de seus modos de vida.

É esse também um dos principais objetivos da Pedagogia do MST. Busca resgatar a história e o contexto educativo deste sujeito. Caldart (2000, p. 57-58) apregoa que é necessário “[...] chamar a atenção sobre a relação entre passado e futuro, e a riqueza que pode ser contida neste movimento de raiz e projeto, quando se trata de compreender a dinâmica de formação de nossos sujeitos Sem Terra”.

Ressaltamos aqui, que o principal objetivo da Pedagogia do Movimento não é “surgir” como uma nova proposta de escola, mas sim demonstrar que é sim possível uma concepção de educação que esteja diretamente ligada aos interesses dos trabalhadores e que, como elucida Mézzáros, (2006, p. 264): “Não é apenas a modificação política das instituições de educação formal [...] mas uma estratégia educacional socialista que assuma a tarefa de transcender as relações sociais alienadas ao capitalismo”.

2.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DA FRANÇA À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Conforme já exposto, as primeiras discussões a cerca da Pedagogia da Alternância surgem no sudoeste da França, por volta de 1935 (GIMONET, 2007). Durante a década de 30 a Europa buscava sua reconstrução após o fim da Primeira grande Guerra Mundial, o cenário desolador de destruição social e econômica se abatia pelo continente e na França um dos setores mais atingidos foi o da agricultura, uma vez que ficou subjugado pelo Estado diante

das necessidades imediatistas da Guerra. Além do abandono agrícola do país, a França ainda contava com uma educação direcionada ao contexto urbanocêntrico, promovendo ainda mais a dificuldade de acesso ao ensino dos sujeitos do campo. Recriando a lógica bastante conhecida de que, ao desejar estudar precisa abandonar o campo, sua casa e sua família, tendo em vista que mudar-se para a cidade e abandonar o campo refletia-se na perda de mão de obra (ESTEVAM, 2001).

A decepção imposta ao agricultor Jean Peyrat, que precisou ver o filho Ives abandonar os estudos por não adaptar-se a escola urbana optando pela permanência no campo e na casa paterna, faz com que o agricultor procure o Padre Granereau, conhecido pelo engajamento nos movimentos sociais, e por apoiar as batalhas dos povos rurais, para relatar-lhe as angústias diante da situação. Ambos que “prestaram atenção na provocação de um adolescente de quatorze anos que rejeitava a escola na qual tinha sido matriculado” (GIMONET, 1999, p. 40), passam a reunir a comunidade rural para difundir a ideia de uma escola alternativa ao sistema, o movimento ganha força e adesão rapidamente (BEGNAMI, 2003)

O grupo além de atentar para questões da realidade local, refletindo sobre o “meio, que queriam promover e desenvolver” (GIMONET, 1999, p. 40). Buscava uma educação organizada, que atendesse as especificidades dos jovens camponeses, uma proposta educativa e formativa atrelada à realidade local, garantindo às crianças e adolescentes uma proposta de ensino que “tinha um sentido e podia se transformar em aprendizagem” (GIMONET, 1999, p. 41).

Surge, então, a primeira experiência com a Pedagogia da Alternância, organizada pelo Padre Granereau, que disponibiliza o espaço da paróquia para as aulas e assume a responsabilidade de ser o primeiro monitor, “onde os jovens ficavam reunidos uma semana em local apropriado (casa paroquial) e três semanas na propriedade familiar” (NASCIMENTO, 2009, p. 167). A experiência foi demonstrando avanços significativos, uma vez que, as famílias e a comunidade assumiram juntos a tarefa de auxiliar e amparar o processo.

Já em 1937, experiência se torna oficial e as famílias registram uma associação, os resultados obtidos começam a ser divulgados e multiplicados nacionalmente, quando no ano de 1941 é adotado um estatuto independente e a primeira Associação *Maison Familiale de Lauzun* (Casa Familiar de Lauzin) é institucionalizada as experiências dedicadas ao ensino

dos povos do campo passam a se denominar *Maison Familiale Rurale* (Casa Familiar Rural) (BEGNAMI, 2003).

As *Maisons* francesas buscavam a formação dos jovens do campo com base em ações educativas que promovessem uma formação geral e técnica, capaz de transformar a realidade do meio em que os jovens eram inseridos. Um processo formativo integral, baseado na contante interação entre ação e reflexão. Dessarte que a construção metodológica da Pedagogia da Alternância reflete sistematização, quando se baseia nos interesses dos agricultores e vai se constituindo conforme os resultados apresentados nas reflexões pelos alunos, pais e comunidade que

[...] perceberam, escutaram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades. Questionaram-se, formularam hipóteses e tem enunciado soluções ... inventaram, realizaram, agiram, implementaram, arriscaram. Uma vez egajada a ação, observaram, escutaram, olharam as práticas. Analisaram, destacaram os componentes do sistema e os fatores de êxito e de fracasso ... Disto tudo extraíram idéias, pensamentos , saberes e conhecimento, mesmo que fossem empíricos...confrontaram com outros, diferentes, para atingir outros saberes, utros conheciemntos mais amplos no campo das ciências educativas... para entender melhor, agir melhor a fim de prestar um serviço educativo, responder as necessidades, contrinuir para o desenvolvimento das pessoas e do meio rural. (GIMONET, 2007, p. 27)

Desta maneira a Pedagogia da Alternância desponta como uma alternativa promissora para a Educação do Campo, capaz de promover uma formação concreta e contextualizada com as especificidades do campo, como cita Gimonet (2007, p. 22), “uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra”.

Para Gimonet (2007, p. 23): “A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas antes, pela intervenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, seus atos, o sentido e os procedimentos da formação”. Ainda segundo o autor, baseia-se em duas finalidades principais: Primeira, formação integral da pessoa, educação concomitante à orientação e inserção socioprofissional. E, segunda, a contribuição no desenvolvimento do local em que esta implantada a Instituição formadora.

Ou seja, a proposta alternante tem a sua centralidade na formação integral do sujeito, assim como, uma orientação e inserção na vida profissional dos jovens camponeses, alé de contribuir para o desenvolvimento local. Para cumprir com seus objetivos centrais, a Pedagogia da Alternância articula uma série de princípios com suas atividades.

Sendo assim, o primeiro princípio básico da Pedagogia da Alternância, converge a auxiliar para que todos colaborem com a elaboração das atividades, dos instrumentos, das

organizações didáticas, dos métodos e princípios, representando “um caminhar permanente entre a vida e a escola” (GIMONET, 2007, p. 29). O segundo princípio, busca a ininterrupta ligação e interação entre os Tempos Formativos e os Tempos Produtivos, com “coerência, unidade e integração” (GIMONET, 2007, p. 29). O terceiro aborda a formação por processo de alternância em três momentos, o meio familiar e social, o espaço formativo e a aplicação no meio. O quarto corresponde à ação dual de considerar a experiência prévia com a formação profissional, formando o sujeito de modo integral e autônomo, “no máximo de suas possibilidades” (GIMONET, 2007, p. 30). Em quinto, a necessidade do desenvolvimento pleno e constante da cooperação e da autonomia para transformação. E por fim, a importância da “partilha do poder educativo” (GIMONET, 2007, p. 31), onde pais, professores, comunidade, monitores, mestres de estágio, tutores e alternantes são chamados a desempenhar papéis colaborativos e cooperativos em prol da eficiência formativa do sujeito.

Já no Brasil, a Fundação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo inaugura em 1968 a primeira Escola Família Rural, no estado do Espírito Santo. Essa experiência fundamentada através de um intercâmbio entre Brasil e Itália e mediada pelo Padre Humberto Pietogrande, dá origem também à primeira aproximação com a Pedagogia da Alternância. Segundo Gimonet (2007, p. 16): “a formação por alternância [...] obedece a um processo que parte da experiência da vida cotidiana para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente”.

As experiências alternantes aos poucos vão sendo divulgadas pelo Brasil e acabam por ganhar adesão entre os movimentos sociais que buscavam metodologias que auxiliassem os processos educativos dos pequenos camponeses. O próprio MST, precursor na luta pela educação dos povos do campo, constitui a chamada Pedagogia do Movimento, que tem a Pedagogia da Alternância como uma de suas bases de sustentação. Para o MST a integração entre escola, família, sujeito e comunidade é um preceito fundamental (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2013)

Assim sendo as propostas pedagógicas do MST, bem como, do Instituto Educar se fundam na Pedagogia da Alternância, e compreendem a lógica de se alternar Tempos Formativos com Tempos Produtivos. Essas propostas dão “prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo”. (GIMONET, 1999, p. 45). Significam, sobretudo, “[...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando

teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo” (GIMONET, 1999, p. 45). A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, “partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito” (GIMONET, 1999, p. 45).

A Pedagogia da Alternância diversifica e multiplica os formadores, uma vez que a aprendizagem não fica condicionada em um único espaço, a parceria com as famílias possibilita que diversos agentes atuem em parceria e cooperação no processo formativo deste sujeito. Assim, “pais, monitores, mestres de estágio que assumem a responsabilidade educativa e que garantem o bom funcionamento – a colocação em prática – da Pedagogia da Alternância” (TANTON, 1999, p. 100). Os conhecimentos e saberes complementam-se coletivamente construindo um resultado concreto e prático capaz de desenvolver o sujeito integralmente e o meio que este se encontra.

Ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) o artigo 23, apresenta a possibilidade de organizar a educação básica em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competências e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (BRASIL, 1996, s/p). Contanto as experiências vivenciadas no Brasil com base na Pedagogia da Alternância encontram respaldo legal que garantem os objetivos fundantes da Alternância, permitindo articular atividades formativas e práticas relacionadas ao meio em que o estudantes tem origem.

Identifica-se prontamente que a proposta Alternante se elabora a partir das experiências vivenciadas por seus educandos, partindo de uma caracterização metodológica própria, com pressupostos, finalidade, organicidade e instrumentos educativos que consideram as particularidades e especificidades dos sujeitos de cada espaço formativo (GOMINET, 2007).

Os tempos educativos são organizados de maneira que o educando passe um período na escola e outro período em sua comunidade, com atividades articuladas e pensadas para cada um destes momentos. Estas atividades serão contextualizadas e organizadas de acordo com os Projetos Político – Pedagógicos (PPP), uma vez que este documento é o responsável por nortear a participação e a articulação “ comunidade e escola, projetos e currículo, realidade social e escola” (MARTINS, 2008, p. 67. Especialmente nas escolas do campo a

elaboração deste documento com práticas pedagógicas e de gestão, precisam evidenciar a identidade do espaço camponês.

Como vimos a Pedagogia da Alternância é capaz de articular momentos formativos atrelando conceitos científicos, conhecimentos prévios e atividades socioprofissionais. Através das temáticas relacionadas as necessidades da sociedade em que o espaço formativo se encontra inserido, as disciplinas escolares direcionam seus conteúdos relacionando-os com a coletividade, o meio ambiente, a formação social, política, econômica e profissional. De acordo com Teixeira; Bernardt; Trindade (2008), as instituições de ensino que se organizam por Alternância buscam introduzir em seu currículo outros saberes de acordo com suas realidades e de acordo com o conceito da instituição de ensino.

Sabemos que uma das principais características dos espaços formativos dirigidos pelo MST é a gestão democrática e participativa. Sendo a Gestão conceituada por Lück (2006, p. 21) como, “o processo de mobilização da competência e na energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais”.

Sendo assim, a Gestão Participativa se dá a partir do envolvimento de todos os sujeitos. Demo (1996, p.75) ressalta que a participação “não é dada, é criada. Não é dádiva, é reivindicação. Não é concessão, é sobrevivência. A participação precisa ser construída, forçada, refeita e recriada”.

A juventude rural é a geração responsável pela sucessão familiar das pequenas propriedades, e responsável por perpetuar e dar continuidade à cultura e a história dos povos do campo. É imprescindível atentar e perceber estes jovens como sujeitos em formação, responsáveis pela continuidade destas unidades de produção, daí a urgente necessidade de qualificação destes sujeitos para os processos de produção.

Para Gimonet (2007, p. 43), isto se explicita “[...] a cada volta do alternante [...] o intercâmbio informal do que cada um viveu de essencial no seu ambiente de vida e depois atividade mais formal que consiste na colocação em comum [...]”. Ou seja, a “troca de experiências” está prevista e enraizada no próprio plano de estudo, garantindo o enriquecimento conceitual nos estudos realizados individualmente e compartilhados no grupo. Desta forma, dá significado a um caminho viabilizando a relação entre o Processo Formativo e o Processo Produtivo, culminando em uma formação humana contextualizada dos sujeitos

do campo, pressupondo o trabalho como princípio da formação integral, articulando dialeticamente ensino, teoria, técnica, educação e trabalho.

Esta correlação entre o Processo Formativo e o Processo Produtivo fundamenta-se em vários instrumentos pedagógicos e metodológicos da Pedagogia da Alternância, capazes de garantir a contextualização deste processo formativo dentro do espaço das Casas Familiares Rurais. Como por exemplo: Plano de Estudo; Estágio; Colocação em Comum; Tutoria; Coletivos de Jovens; Visita à Família e Comunidade; Visita e Viagem de Estudo; Serão de Estudo; Colaboração Externa; Cadernos Didáticos; Fichas de Trabalho; Atividade de Retorno-experiências; Projeto do Jovem Empreendedor Rural; Avaliação semanal; Avaliação formativa e o chamado ‘Caderno de Vida ou Caderno da Realidade’, este permite aos filhos dos agricultores “observação e análise direta da prática agrícola e estabelecer um elo entre experiência, da vida familiar, social e o período escolar” (GIMONET, 2007, p. 32).

Em cada ciclo de formação os temas estudados, precisam refletir a vida profissional e familiar daqueles sujeitos, e os estudos propostos precisam apresentar alternativas efetivas para cada tema. Sempre considerando a pertinência em relação às atividades, a pertinência do tema diante da evolução do sujeito, e a pertinência em relação ao meio sociocultural em que o Instituto Educar, por exemplo, está possibilitando a formação articulada e integral do sujeito, qualificando-o tanto profissionalmente como socialmente.

3. O INSTITUTO EDUCAR: A GESTÃO PARTICIPATIVA E A ORGANIZAÇÃO ALTERNANTE

A constituição do Instituto Educar se dá no centro de um processo histórico de ocupação de terra, na luta e no embate do trabalhador rural desamparado e estigmatizado por uma sociedade individualizada que serve ao mercado capital¹⁶. O mesmo se encontra localizado no norte do Rio Grande do Sul, próximo aos municípios de Pontão, Ronda Alta e Sarandi.

O Instituto Educar está localizado na Área 09, Comunidade Nossa Senhora Aparecida, na estrutura física que comportava o CETAP até 1995 e em 2000 a Fundação do Desenvolvimento e Pesquisa da Região Celeiro – FUNDEP, possuindo 42 hectares de área, conforme descrição no Anexo II. Desde a sua fundação, no início de 2005, o Instituto Educar assumiu o compromisso de contribuir para a formação de perfis de profissionais voltados para a implantação e implementação da Agroecologia em assentamentos, acampamentos e em outras áreas de Agricultura Familiar, comprometidos com a transformação social. (EDUCAR, 2019, p. 07).

Considerando tal contexto, salientamos a necessidade da aproximação com as particularidades e com o processo histórico do nosso campo investigativo, enfatizando as práticas pedagógicas e os conceitos sociofilosóficos entranhados neste espaço educativo, assim sendo ao longo deste capítulo buscaremos aprofundar a constituição do Instituto Educar baseados nos documentos elaborados pela própria gestão.

A organicidade participativa e a lógica alternante também serão descritas na sequência, evidenciando os elementos pedagógicos e a metodologia utilizada capaz de propiciar a transposição didática incentivando a autonomia dos educandos.

3.1 O INSTITUTO EDUCAR: UMA CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO SEM TERRA

De acordo com o supracitado, o processo constitutivo do Instituto Educar se dá a partir do processo de ocupação e luta pela terra protagonizado pelo MST no Norte Gaúcho, no início da década de 80. Segundo Benincá “[...] conseguiram operar a transformação de sua concepção de mundo, depositaram sua fé noutra filosofia de ação: a filosofia de

¹⁶ O Mercado Capital, pode ser definido como um sistema de distribuição de valores que busca viabilizar a liquidez dos títulos financeiros emitidos por grandes empresas impulsionando o processo de capitalização mundial, representado pelas bolsas de valores, sociedades corretoras e outras instituições financeiras.

transformação da atual estrutura social” (BENINCÁ, 2016, p.200). Assim sendo, os “Sem Terra”, que nada mais eram do que centenas de famílias oriundas de diferentes municípios da região, que se unem em uma luta de classe capaz de marcar a região internacionalmente.

Os anos que seguiram do acampamento até a fundação do Instituto Educar em janeiro de 2005, foram de muita luta e batalha para aqueles que conseguiram ali se assentar. A parceria entre o Instituto Educar, Instituto Federal do Rio Grande do Sul (Campus de Sertão), Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus de Erechim) e o Pronera, garantiu a formação de jovens e adultos que pertencem a acampamentos, assentamentos, reassentamentos e a movimentos sociais.

Desta maneira, estabeleceu inicialmente parceria com a Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS), atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão, para somar esforços para a complementação de ações relacionadas à educação técnica profissionalizante do público residente em projetos de assentamentos de Reforma Agrária, através da criação de um Curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Agroecologia. (EDUCAR, 2019, p.07).

Pensando na necessidade de potencializar os saberes dos povos camponeses daquele espaço, buscando relaciona-los com conhecimentos voltados a agroecologia, a soberania alimentar, ao majeto sustentável do solo, sem a exclusiva dependência dos agroquímicos amplamente comercializados no cenário agrícola atual, o Instituto Educar compromete-se então com a formação profissional e pessoal daqueles sujeitos do campo, preservando o meio ambiente e promovendo o desenvolvimento sustentável dos assentados e do assentamento, baseado nos seguintes objetivos.

- a) Promover a ação de capacitação de agricultores assentados e acampados nas áreas de Reforma Agrária e de pequenos agricultores, nas mais diversas áreas do conhecimento técnico e científico;
- b) Propiciar o acesso à escolarização em todos os níveis, elevando o grau de escolarização dos povos do campo;
- c) Estimular o desenvolvimento rural e a melhoria de vida do homem e da mulher do campo, da infância a velhice e de suas comunidades;
- d) Atuar na defesa, prevenção e conservação do meio ambiente, incentivar a agroecologia e promover a visão sistêmica da produção e o desenvolvimento sustentável;
- e) Apoiar iniciativas relacionadas com a promoção da Reforma Agrária, de um projeto popular de desenvolvimento do campo de um modelo de agricultura que garanta a soberania alimentar e a vida do povo no e do campo; (INSTITUTO EDUCAR, 2012, p.08).

Atualmente o Educar oferece exclusivamente o Curso Superior em Agroecologia em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul e o Pronera e de acordo com a coordenação, em outubro de 2020 encontram-se matriculados no Curso 104 educandos, divididos em duas turmas. Mantem ainda em vigência o convênio do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio ,com o IFRS de Sertão e com o Pronera, entretanto a ultima turma formou-se em 2018 não havendo procura suficiente para abertura novas turmas.

O currículo construído entre 2005 a 2014 deu ao Instituto Educar a credibilidade de fazer mais um convênio em 2014 com o IFRS- Campus Sertão e contando com 55 educandos, e outros dois convênios com a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS para o Curso de Graduação em Agronomia. Em dezembro de 2018, formou 45 bacharéis em Agronomia, demonstrando com esse resultado mais de 80% de permanência no Curso. A segunda turma teve início em julho de 2015, com 60 educandos, e até o momento 54 concluíram a 8ª fase, quer dizer, também com mais 80% permanência. E a terceira turma teve início no primeiro semestre de 2019, com 50 educandos. Portanto, atualmente está em andamento duas turmas do Curso de Graduação em Agronomia em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Erechim/RS e o INCRA-PRONERA/RS. (EDUCAR, 2019, p. 07)

A fim de articular o processo formativo com as demandas locais se traduzindo no processo produtivo, como já citamos anteriormente, o Educar adota metodologias específicas que vizam relacionar as práticas pedagógicas com as vivencias dos educandos representantes dos movimentos sociais e suas famílias articuladas com os conceitos científicos, para isto, não baseia-se em um único modelo pedagógico, mas cerca-se de diversas vertentes que preconizem essa formação em movimento, participativa e voltada as especificidades de cada espaço,

[...] é imprescindível considerar que cada unidade escolar é distinta e singular; para compreendê-la, é essencial aprender suas estruturas, considerando as normas, os valores e, especialmente a complexibilidade das relações que se tecem em seu interior. (SARTORI, 2017, p. 08).

Além disto, podemos afirmar que os próprios métodos e práticas do Instituto Educar seguem os processos transpositivos, observando as transições sociais, pessoais e políticas. Tais descrições são apoiadas nas informações coletadas junto a coordenação do Instituto Educar, que nos apoiou e guiou neste momento de investigação a cerca das práticas pedagógicas e da própria organicidade do Educar.

Em um primeiro contato de inserção exploratória¹⁷, fomos recepcionados pela professora Salete Campigotto, pedagoga, educadora e coordenadora pedagógica do Instituto Educar, assentada do MST e dirigente executiva regional do MST, pelo Engenheiro Agrônomo Jacir João Chies, que possui Graduação em Engenharia Agrônoma, especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar, Mestre em Agronomia pelo Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar, e atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar e por diversos educandos do Curso de Agronomia do Instituto Educar.

Neste contato inicial, pudemos compreender parte do processo histórico de constituição do próprio Assentamento e do Educar a partir da fala da professora Salete, que vivenciou todo o processo e descreveu com detalhes sua histórica participação em todo este processo desde a ocupação até o Assentamento. Ressalta-se aqui, a conquista do Educar pela mobilização das famílias e do MST que buscavam uma educação digna e de qualidade para seus filhos e companheiros. Fundado em 2005, as diretrizes operacionais e o modelo organizativo do Educar segue as bases e experiências de escolas já fundadas pelo Movimento (MST) e que apresentavam avanços significativos na formação dos sujeitos do campo.

Todas as práticas e ações desenvolvidas no Educar são constantemente avaliadas e adequadas conforme demonstrem eficiência ou não no processo formativo, durante a *leitura do processo*, educandos e coordenação reúnem-se periodicamente para refletir sobre as metodologias orientadoras do processo e sobre as práticas realizadas. Esta inserção inicial nos permitiu observar o campo exploratório investigado junto com autores do processo, corroborando com nossa percepção sobre as particularidades educativas do Instituto Educar, onde de fato, as metodologias formativas se constituem mediante a evolução e a participação de todos, não refletindo em uma cópia fidedigna de qualquer livro, autor ou vertente teórica, mas sim, em uma proposta pedagógica institucionalizada, que acontece sob intenso movimento reflexivo e dialógico entre todos os envolvidos. A preocupação com o processo e com a concordância dos sujeitos envolvidos precisa de tempo e análise coletiva

O método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro, sistematizado pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária baseia nossa contextualização do campo investigado, juntamente com as percepções colhidas durante esta

¹⁷ Visita realizada ao Instituto Educar junto a um grupo de estudantes do Curso Interdisciplinar de Educação do Campo, Ciências da Natureza, da UFFS Campus de Erechim, em outubro de 2018.

aproximação inicial. Uma das estratégias para manter a organização e o funcionamento do Educar está nas instâncias representativas, que se traduz na inserção de todos os educadores, educandos e funcionários em um núcleo de base, responsável por articular coletivamente as percepções de cada indivíduo que representa. Ou seja “ ser a instância de base do processo de gestão (da escola e do MST), fazer a formação político-ideológica, implementar as tarefas determinadas pelas coletividades maiores” (ITERRA, 2004, p.46).

Os Núcleos de Base são organizados de forma que representações de todos os setores estejam presentes em núcleo, priorizando a integração de todos, sendo assim observa-se quesitos como: representação feminina, educandos com lugar de origem diferente, sujeitos participantes de movimentos populares diversos, enfim, garantias de pluralidade representativa em cada um dos NB.

Concebe-se que o Instituto Educar reflete uma metodologia voltada para a coletividade, assim como o próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, onde o processo formativo constitui-se no coletivo, sendo indispensável compreender que os espaços de experiência e experimentação, seja ela teórica ou prática extrapolam a sala de aula, e ganham espaços diversos de construção de conhecimentos e saberes contextualizados, “que acontece na vida do Instituto, dentro e fora dele, desde que tenha sido planejado para permitir uma nova interação educativa” (ITERRA, 2004, p.52).

A estratégia metodológica adotada pelo Instituto Educar para fins de desenvolvimento do Curso de Graduação em Agronomia, diz respeito a forma como são organizados os tempos educativos, e que compreendem os momentos em que os educandos estão envolvidos na Escola e na Comunidade. Desta maneira, os tempos educativos são estruturados como espaços que sirvam para fortalecer uma formação que contemple os aspectos técnicos, científicos e humanos dos educandos, a partir das condições objetivas que vão surgindo em cada momento do Curso. Com vistas a alcançar os objetivos previstos no Projeto Pedagógico, os tempos educativos são organizados de diferentes formas na perspectiva de promover a articulação entre o saber teórico e a prática vivenciada e a construção de um pensamento crítico sobre a realidade social com foco na agroecologia. (EDUCAR, 2019, p. 18).

Assim, como já citamos anteriormente, os processos formativos do Educar são caracterizados pela ações e reflexões de todos os sujeitos que compõe essa coletividade e que contextualizam a construção dos saberes em diferentes espaços e composições. Neste cenário a organização por Regime de Alternância, torna-se parte fundante do processo, uma vez que as turmas intercalam períodos de Tempo Escola (TE) de maior influência da escola e Tempo Comunidade (TC), de maior influência da comunidade.

Em cada etapa, o Tempo Escola (TE) ocorrerá em regime de internato num período médio de 80 a 100 dias na Sede do Instituto Educar. No Tempo Comunidade (TC), o educando terá um período aproximado entre 80 a 100 dias para inserir-se na comunidade, onde deverá realizar determinados trabalhos definidos pela equipe pedagógica e pelos educadores, além das demais atividades estabelecidas pelas necessidades individuais, familiares e pela comunidade. Tais atividades serão avaliadas em forma de relatórios escritos conforme cada componente curricular e apresentados no início de cada nova etapa. O **egresso do Curso de Graduação em Agronomia** deverá ter valores humanísticos, princípios éticos, visão socioeconômica ampla, capacidade de comunicação e visão socioambiental. Tais características o habilitarão para uma atuação efetiva ao atendimento das demandas do desenvolvimento local e regional, preservando e melhorando o ambiente e os recursos naturais nele contidos. (EDUCAR, 2019, p.10).

O Tempo Escola acontece enquanto os educandos desenvolvem as aulas no Educar, estes momentos se subdividem em aulas práticas e teóricas, oficinas, capacitações técnicas, atividades de campo, atividades de extensão, dentre outras. O período de TE e TC é intercalado entre as duas turmas garantindo a presença de estudantes no Instituto durante a maior parte de ano, o que permite a continuidade nos trabalhos de campo realizados no Educar, a recorrência dos dias normalmente é de 90 dias consecutivos em que os educandos vivenciam cotidianamente os processos formativos e produtivos de ensino.

Durante o TE os educandos permanecem alojados nas dependências do Instituto Educar, divididos em alojamentos femininos e masculinos, sendo de inteira responsabilidade dos mesmos a organização do ambiente. Cada educando juntamente com seu Núcleo torna-se responsável por determinado setor, devendo manter a organização, limpeza e estrutura daquele espaço, por exemplo: limpeza do refeitório, organização dos lanches e almoços, lavagem das louças e utensílios, limpeza das salas de aula, limpeza do jardim, organização geral, trabalhos no campo, entre outras.

No TE os horários são organizados e definidos semanalmente, as aulas podem acontecer durante os três turnos e também nos finais de semana. Os tempos educativos não possuem uma carga horária definida, eles vão se constituindo conforme as necessidades e reflexões do grupo, buscando sempre a auto-organização dos educandos e a organização coletiva do grupo, e se dividem de acordo com o objetivo a ser alcançado, como por exemplo: tempo aula, tempo trabalho, tempo oficina, tempo leitura, tempo estudo, tempo notícias, tempo cultural, tempo reflexão e escrita, tempo educação física, tempo núcleo de base (NB), tempo formatura (para finalistas) (ITERRA, 2004)

A rotina do Instituto Educar geralmente inicia as com o café as 6:30 da manhã, tendo até as 7:30 para a limpeza do refeitório, organização dos quartos e higiene pessoal. Às 7:40 da-se início as atividades motivacionais como Hino do MST, palavras de ordem e a mística¹⁸. É também durante este momento que as principais notícias ou acontecimentos do dia anterior são proclamados em alta voz.

As aulas iniciam as 8 horas da manhã e estendem-se até as 12 horas, quando acontece a pausa para o almoço retornando as 14 horas até as 17 horas, com intervalo para o almoço. As aulas são intercaladas com tempos aula, tempos educativos, tempo de leitura, de oficina e de estudo, cabendo a organização do período a divisão de acordo com as necessidades apotadas pelo grupo.

a) Tempo Motivação: tempo diário do conjunto do Instituto destinado à motivação das atividades do dia: 1º) Poemas, histórias de vida, dinâmicas, reflexões, frases dos que motivem o dia; 2º) Apresentação do relatório do dia anterior; 3º) Conferência da presença dos educandos, por núcleo de base; 4º) Informes gerais.

b) Tempo Aula: tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo a combinar.

c) Tempo Trabalho: Concebido como um princípio educativo, definido em vista da execução do Plano de Produção do Instituto, conciliando a produção interna com o aprendizado dos componentes curriculares e a articulação com a pesquisa e extensão.

d) Tempo Oficina: tempo destinado ao aprendizado de habilidades específicas definidas conforme as metas de cada etapa do curso.

e) Tempo Cultura: destinado ao cultivo e a reflexão sobre expressões culturais diversas.

f) Tempo Reflexão Escrita: tempo destinado ao registro, em caderno pessoal e específico, das vivências e reflexões sobre o processo pedagógico do curso. Estes Cadernos são recolhidos diariamente para leitura por parte da Coordenação Pedagógica.

g) Tempo Educação Física: tempo destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados, enfatizando o espírito de cooperação.

h) Tempo Núcleo de Base: tempo destinado ao processo organizativo da coletividade, envolvendo ações de estudo e demais tarefas de gestão da turma e do Instituto.

j) Tempo Estudo: tempo destinado a estudos de aprendizado ou leituras indicadas pelos professores ou pela orientação da coordenação pedagógica. Pode ser realizado de forma coletiva ou individual.

j) Tempo Leitura: tempo destinado ao desenvolvimento do hábito de leitura, interpretação de texto e capacidade de síntese. Com temas dirigidos conforme as metas de cada etapa com a orientação da Coordenação Pedagógica, podendo ser realizado coletivamente ou de forma individual.

¹⁸ “O trabalho examina o ritual da mística em práticas do MST. A mística, designação empregada pelos sem-terra, consiste em acontecimentos sócio-políticos que se manifestam em práticas discursivas e não-discursivas através das quais os sem-terra identificam-se e reidentificam-se com os saberes do MST. Esses rituais simbolizam uma forte economia coletiva do desejo, atualizando a memória de suas lutas em contraposição a saberes-outros, oriundos de campos diferentes e/ou adversos da sociedade.” (INDURSKI, 1999).

l) Tempo Seminário: é um tempo semanal destinado a socialização de aprendizados construídos através de pesquisa, leituras políticas e técnicas, visando aprofundar os conhecimentos e propondo ações concretas.

m) Tempo Vídeo: tempo destinado ao conhecimento de outras experiências, análise crítica através debates.

n) Tempo Socialização das atividades do setor: Tempo destinado ao planejamento, socialização e avaliação das atividades técnicas, produtivas dos setores da escola.

o) Tempo pesquisa: tempo destinado à reflexão das práticas de campo, aprofundado através da pesquisa, propondo ações concretas para serem aplicadas nos setores produtivos da escola.

p) Tempo Comunidade (período não presencial): Etapa em que os educandos estarão diretamente envolvidos com os processos produtivos e organizativos em suas comunidades. Para cada etapa do Tempo Comunidade (TC) haverá uma orientação específica de trabalhos a serem realizados referentes aos componentes curriculares da etapa seguinte. (EDUCAR, 2019, p. 19-20).

Intercalando os TE acontecem os Tempo Comunidade (TC) consecutivamente, são os períodos em que os educandos retornam para suas comunidades de origem, assentamentos, acampamentos ou aos seus movimentos, afim de fortalecer os vínculos ali deixados e transpor os conceitos aprendidos para a prática social, além de outras atividades. Assim com o TE o TC tem a duração em média de 90 dias, que propiciaram ao educando experimentar, pesquisar e exercitar sua liderança, para cada TC o Educar irá orientar atividades específicas a serem realizadas, com o objetivo de dar continuidade ao processo formativo de cada sujeito.

Seguindo a lógica organizativa do Educar, para cada etapa de ensino serão destinadas “situações de aprendizagem” distintas a serem desenvolvidas no decorrer do curso. Podendo variar entre seminários de crítica e auto-crítica; voluntariado; contribuições com o próprio Educar; eventos, viagens de estudo, mostras culturais, entre outras. As situações de aprendizagem deverão contemplar objetivos das próprias turmas/etapas, e somente serão efetivadas com o cumprimento da intencionalidade pedagógica que considera o processo formativo seguido, como define:

A avaliação do processo ensino-aprendizagem no Curso de Graduação em Agronomia será realizada de forma contínua e sistemática, priorizando as avaliações formativas, considerando os seguintes objetivos: diagnosticar e registrar o progresso do educando e suas dificuldades; orientar o educando quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades. (EDUCAR, 2019, p.13)

Com isto, podemos observar que o Instituto Educar além de buscar uma formação integral e contextualizada do sujeito do campo, compreende o educando como protagonista do processo formativo. Os tempos educativos, as situações problema e a alternância atuam como bases metodológicas que contribuem para o protagonismo do educando, que por sua vez

exerce sua autonomia como parte do processo de aprendizagem pensado para uma Educação do Campo contextualizada e reflexiva.

3.2 A ESPECIFICIDADE ORGANIZATIVA DO CURSO DE AGRONOMIA DO INSTITUTO EDUCAR

Conforme já citado anteriormente esta pesquisa está alicerçada em um contexto de Educação do Campo, seguindo uma proposta metodológica ambientada nos princípios da Pedagogia da Alternância. Embora nem todas as premissas pré-estabelecidas pela Pedagogia da Alternância se materializem na rotina educativa do Educar, instrumentos considerados práticas Alternantes são efetivados cotidianamente no processo formativo, desta maneira, a ação do educando diante do processo de aprendizagem priorizada pela Pedagogia da Alternância constitui-se na visão de sujeito ativo que se apropria dos movimentos formativos, fomentando a organização e a construção dos indivíduos e dos coletivos objetivadas pelo curso de Agronomia do Educar.

O referido Curso será desenvolvido na forma de “Turma Especial” pela Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS Campus Erechim/RS, sendo que o ingresso dos educandos as vagas dar-se-á por meio de Processo Seletivo Especial. O objetivo principal do Curso é formar profissionais capazes de contribuir para a implantação de uma nova matriz produtiva, com enfoque na sustentabilidade, na produção de alimentos saudáveis e na geração de renda. (EDUCAR, 2019, p. 3-4)

Garantir a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, propicia a multiplicação dos saberes, uma vez que os educandos retornam à suas comunidades de origem em uma relação recíproca de construção de conhecimentos, ensinam o que aprenderam e aprendem em seus coletivos. Para Gimonet (1998) elevar o educando ao centro do processo formativo, princípio da Alternância, considerando-o como ator da sua própria transformação, controle um adulto alternante capaz de constituir-se na própria formação e de relacionar-se com o meio em que esteja inserido a fim de dividir e multiplicar saberes. Este movimento educativo se explicita na rotina do Instituto Educar, durante o Tempo Reflexão Escrita e o Seminário de Auto-crítica e Crítica.

A construção do tempo educativo chamado de Tempo Reflexão Escrita, consiste em um momento diário destinado para que os educandos reflitam sobre os acontecimentos do dia, e registrem tais considerações no Caderno de Reflexão. De acordo com a coordenação do Educar que entrevistamos para a pesquisa, esse tempo se caracteriza como um momento diário em que todos os educandos interrompem suas atividades para pensar em tudo que aconteceu na rotina daquele dia e escrever estas percepções no Caderno de Reflexão. Estas análises e reflexões precisam ser anotadas diariamente, de segunda-feira à sábado, e por iniciativa dos próprios educandos nos domingos e feriados. O acompanhante da turma, que geralmente é um educando da turma mais adiantada, irá recolher estes cadernos de acordo com o combinado entre o grupo (quinzenalmente ou mensalmente) para a leitura de tais registros, podendo realizar correções ortográficas que se façam necessárias, movimentar ações que venham a contribuir com algum conflito explicitado alí ou registrar algum comentário motivacional para o companheiro. Este Caderno de Reflexão aproxima-se dos objetivos do Caderno de Vida ou Caderno de Realidade propostos pela Pedagogia da Alternância.

O Caderno de Vida ou Caderno da Realidade se traduzem no instrumento básico da Pedagogia da Alternância no Brasil. Espelhados nos “Cadernos da Exploração Familiar” - *caheirs de l'exploitation familiale*- um dos pilares instrumentais da Pedagogia da Alternância Francesa, onde o jovem registra inquietações do período em que se encontra na sua propriedade, como forma de expressar interrogações que servirão de base para diálogos e reflexões no período de permanência na escola, dando origem ao Plano de Estudo -*Le plan d'etude*- traduzindo-se na relação entre a experiência vivida e a compreensão teórico-conceitual (ESTEVAM, 2001).

Sendo assim, de acordo com os mesmos preceitos franceses, o Caderno de Vida, ou Caderno de Realidade, irá se caracterizar como uma atividade alternante que permite relacionar as experiências vivenciadas no espaço educativo, no contexto comunitário e familiar, considerando os aspectos sociais e profissionais daquele sujeito. Segundo Gimonet (2007), tais registros se constituem em um artefato essencial ao alternante e a todos que participam do processo, permitem refletir criticamente sobre a vida em comunidade e sobre o processo formativo, interpelando conhecimentos prévios e práticos aos teóricos. Sendo a partir destas reflexões, que se constituem as possibilidades de articulação dos tempos e espaços formativos, reconhecendo as particularidades e especificidades dos meios em que o

processo se desenvolve, confrontando a exploração dos meios de vida e preparando os sujeitos para uma formação permanente.

O Tempo de Reflexão Escrita se caracteriza, de acordo com o Iterra (2004, p.58), por momentos de “retomada de um período do andamento (movimento do processo), em vista do estranhamento das vivências, da percepção, dos aprendizados (em todos os demais momentos) e do registro da sua reflexão sobre o andamento do processo educativo vivenciado”. Ou seja, de acordo com a concepção das práticas metodológicas e pedagógicas do Instituto Educar, incentivar a escrita, mediante os registros reflexivos contribui para que os educandos externem seus sentimentos e percepções a cerca do processo de aprendizagem em todos os sentidos. Quando os educandos analisam o espaço formativo, os colegas, os coletivos, as aulas, os educadores, o ambiente em que estão inseridos acabam por analisar e refletir sobre os aspectos implícitos nestes processos e que envolvem todos os atores citados e também outros que estejam ocultos (Estado, Político, Social, Econômico), mas que influenciam diretamente sobre a construção dos saberes.

Além de refletir e analisar o TE é imprescindível que os educandos perceverem neste momento de análises e escritas durante o TC, observando as relações nas suas comunidades, organizações, coletivos, movimentos sociais ou grupos familiares, colaborando para a construção formativas dos sujeitos ativos, protagonistas de suas aprendizagens e práticas sociais.

Outro momento que contribui profundamente para a reflexão do educando sobre a importância do seu papel como sujeito ativo na construção do conhecimento inserido na rotina do Instituto Educar e conhecido como uma situação de aprendizagem é o Seminário de Auto-crítica e crítica. Para o Iterra (2004, p. 60), são estes espaços que se reserva para a “crítica coletiva e autocrítica pessoal que exige uma ‘revisão’ da vida e da prática de cada um dos integrantes do processo”.

Na organização do Educar, os Seminários de Auto-crítica e Crítica acontecem em cada Núcleo de Base, devendo ser realizado prioritariamente durante a metade de cada etapa, permitindo que as mudanças buscadas através das reflexões possam ser observadas e garantidas até o final do TE. Cada NB fica responsável por organizar o momento de encontro, onde todos devem estar presentes, e no qual cada educando relata de forma oral situações que precisem ser repensadas, as críticas precisam estar pautadas em situações cotidianas e coletivas. Neste momento as críticas construtivas precisam ser apontadas por todos os

participantes, e além disto, a auto-crítica precisa ser feita por cada educando, partindo dos apontamentos do grupo.

Assim sendo, compreender a organicidade dos Tempos de Reflexão Escrita e dos Seminários de Auto-crítica e Crítica, e sua constituição dentro do processo formativo alicesado neste ambiente permite compreender a relação da gestão participativa e ativa vivenciada no Educar e a transformação desta ação autônoma de conhecimento de saberes conjugada aos processos produtivos no Curso de Agronomia. A construção formativa desencadeada neste processo coletivo e construtivo entre saberes prévios e conceitos teóricos induzem a participação ativa dos sujeitos, protagonistas de seu próprio aprender, sem afastar-se de sua responsabilidade coletiva.

4. O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO PRODUTIVO: AS BASES TEÓRICAS – CONCEITUAIS

Toda pesquisa em educação requer uma compreensão do campo do qual se articulam os saberes correlacionados a sua inquietação. Pensando educação em compasso com Charlot (2006, p.15), traduzido como um processo de “humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação”, e compreendendo que estes processos não se desenvolvem homogeneamente, mas que se constituem em um encontro das diversidades, e que a aproximação destes encontros só se efetivam quando relacionamos os avanços progredindo diante dos seus pontos de partida. Ou seja, para Charlot, para compreendermos o processo atual é preciso considerar os precedentes que o influenciaram.

Sendo assim, no decorrer deste quarto capítulo, apresentaremos o ensaio de uma aproximação teórica entre o conceito do trabalho em Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), Pistrak (1888-1937), Makarenko (1888- 1939), e a obra de Jean-Claude Gimonet, *PRATICAR E COMPREENDER A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CEFFAs* (2007) a partir de uma perspectiva educativa.

Considerando que a Pedagogia da Alternância, como já dissemos anteriormente, fundou-se na necessidade de se resolver uma problemática envolvendo os jovens do campo, é que a teorização da mesma deu-se posteriormente ao início da sua prática, procurando sistematizar referencialmente uma atividade já em curso, percebe-se que os autores referenciados foram sendo adequados a cada momento específico descrito pela prática alternante, resultando daí na presença de autores distintos, oriundos das diferentes correntes teóricas, que se aproximam e se afastam na medida em que se descreve a Pedagogia da Alternância. Muito embora Gimonet não referencie diretamente os conceitos de trabalho dos autores citados – Marx e Engels, Pistrak e Makarenko – sua aproximação nos parece bastante clara no decorrer da obra, que relata uma metodologia integradora entre conhecimento prático e científico, favorecendo a formação humana coletiva e igualitária, fomentando a transformação do sujeito e do meio em que este se encontra, objetivando uma autonomia intelectual e uma emancipação concreta dos sujeitos do campo.

4.1 O CONCEITO DO TRABALHO EM MARX, PISTRAK E MAKARENKO

De acordo com Karl Marx a base da sociedade eram as condições materiais, sendo que somente a partir dela que se constrói a sociedade, e a compreensão destas condições que se consegue transformá-la.

[...] a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história, o trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permitem antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade. (ANDERY, 2012, p. 399).

O ser social é determinado pela consciência de acordo com Marx, sendo esta por sua vez determinada pela matéria. A concepção materialista de Marx traz em sua base, uma concepção de natureza e da relação do homem com essa natureza. Diferencia-se da natureza por modificá-la e por produzir além do que necessita também diferente das outras espécies animais, sendo esta uma atividade consciente. A natureza humanizada é assim construída pelo trabalho, uma atividade prática e consciente do ser humano.

Da mesma forma, Pistrak, no contexto da instauração da revolução Bolchevique, início do século XX na Rússia, submerso nos altos índices de analfabetismo e miséria, passa a influenciar-se pelos pressupostos epistemológicos Marxistas, evidenciando o processo educativo e emancipatório possibilitados pela revolução.

[...] a grande revolução socialista de outubro abriu ante Pistrak e outros professores horizontes avançados e imensos para a aplicação de suas forças, conhecimentos e habilidades na criação da nova escola do trabalho. Quando o Comissário Nacional de Educação (o NarkomPros) começou a organização das primeiras escolas comunas, Pistrak foi trabalhar na Escola Comuna P. N. Lepeshinskiy junto a pedagogos tão entusiastas como ele: R. M. Mikelson (professor de Ciências naturais e de Economia rural, posteriormente – membro da academia das Ciências Pedagógicas da Rússia, diretor do Instituto de Pesquisa Científica de Pedagogia de Latvia); A. I. Strazhev (professor de História, conhecido metodólogo, posteriormente membro da Academia de Ciências pedagógicas da Rússia; E. A. Berezanskaia (Professora de Matemática, autora conhecida de materiais didáticos e exercícios de Aritmética) e outros. M. M. Pistrak trabalhou por cinco anos como professor da Comuna. Estes foram anos de árduo trabalho, os quais o conduziram, e ao coletivo de pedagogos e seus educandos, aos primeiros resultados positivos, ainda que pequenos, mais perceptíveis, e à confiança da vitalidade da escola socialista (FREITAS, 2009, p.18).

Esta nova concepção de educação buscava a formação do homem integral, possibilitando a participação social, condicionante para o avanço do socialismo. Uma das principais ações concretas desse momento entusiasta certamente foi a “Comissão de Menores”, que buscava resgatar crianças vítimas de “insuficiência moral”,

[...] Recolhem-se nos cortiços e nas casas de cômodo bandos completos de crianças já solidamente organizados na base de uma luta original pela existência, quadrilhas de ladrões [...] Não são desmembrados, mas convertidos em pequenas comunas de trabalho. Exigem-se, de modo geral, três condições: não roubar, não tomar cocaína, desenvolver um trabalho produtivo, útil à maioria, de forma a ganhar, assim, uma parte do pão cotidiano. A colônia dispõe de uma casa comum e um ou dois administradores ficam com ela. Um dos objetivos da organização é quebrar a autoridade absoluta do chefe, baseada na força, substituindo-a pela autoridade do coletivo, encarregado de criar sua vida e sua própria organização. [...] O coletivo é tão unido que, por exemplo, não há necessidade de fechar a chave o almoxarifado [...]. A marca social que caracteriza a atividade das crianças, o sentimento de que sua vida tem um sentido social, objetivando grandes finalidades sociais, fortalece o coletivo infantil; tornam-se conscientes de sua dignidade e se unem estreitamente. [...] Qual a origem, porém do êxito? É que estes viciados em cocaína, ladrões, prostitutas de 12 anos, etc., que foram levemente classificados na categoria de crianças “marcadas por insuficiência moral” e irremediavelmente perdidas, são, na realidade, crianças brilhantes, ativas, capazes, de grande iniciativa, mas pervertidas pela vida, e que encontram condições quando o coletivo infantil tem a possibilidade de se desenvolver, de crescer pelos seus próprios meios e de se organizar numa base social. Tudo se explica pelo coletivo infantil (PISTRAK, 2000. p. 195- 196).

Toda esta contradição ao longo do processo de construção da Revolução Russa serve como problematização dos fundamentos de Pistrak para a educação. A crítica ao Capital fazia necessário o protagonismo do espaço escolar com instrumento fundamental para a consciência de classe dos trabalhadores

É preciso que a nova geração compreenda qual a natureza da luta travada pela humanidade, qual o espaço da classe explorada e qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente, e que cada um saiba em seus respectivos espaços travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo por um novo edifício (PISTRAK, 2000. p. 31).

Neste mesmo propósito de fundamentar a escola em princípios de coletividade que Anton Makarenko, coloca em prática um modelo educativo que atendia, prioritariamente, crianças e jovens beirando à marginalidade. “Na sua imensa maioria, eram quase inteiramente iletrados, quase todos estavam acostumados à imundice e aos piolhos, e nas suas relações com as outras pessoas tinham assumido, e conservavam-na em todas as circunstâncias a posição

dos heróis primitivos de se defenderem pela ameaça” (MAKARENKO, 2012, p. 72). A vida em comunidade, o trabalho e a disciplina garantiriam uma formação completa e significativa. “A nossa educação deve ser comunista e cada pessoa que educamos deve ser útil à classe operária” (MAKARENKO, 2012, p. 48).

O método desenvolvido por Makarenko preconiza a valorização dos sentimentos dos sujeitos e uma busca pela felicidade. “[...] isto explica por que sua pedagogia tinha uma resposta prática para os problemas teóricos e sua posição não era dogmática, já que para cada situação havia diferentes soluções ou formas distintas de resposta. Sua pedagogia era dialética [...]” (RODRIGUES, 2004, p. 329). Assim sendo, a vida, obra e a proposta de formação humana, alicerçadas pelas práticas pedagógicas de Makarenko, sempre estiveram relacionadas ao socialismo, sua metodologia reflete o contexto de transformação e de luta contra o ideário czarista e burguês.

4.1.1 O valor do trabalho em Marx e Engels e a Educação

Ao propormos um breve percurso histórico, capaz de aproximar autores clássicos da Pedagogia Socialista às bases teóricas da Pedagogia da Alternância, torna-se imprescindível retomar minimamente os conceitos de Karl Marx e Friedrich Engels. Considerados referência no que trata da expressão socialista moderna, os escritos de Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista¹⁹, e em diversas outras obras, denunciam ao mundo as desigualdades provocadas pelo processo de industrialização e as condições sub-humanas de vida dos trabalhadores, além de contribuir determinadamente para reflexões sobre uma nova ordem social e histórica da humanidade.

As primeiras tentativas diretas do proletariado para fazer prevalecer seus próprios interesses de classe, feitas numa época de efervescência geral, no período da derrubada da sociedade feudal, fracassaram necessariamente não só por causa do estado embrionário do próprio proletariado, como devido à ausência das condições materiais de sua emancipação, condições que apenas surgem como produto do advento da época burguesa. A literatura revolucionária que acompanhava esses primeiros movimentos do proletariado teve forçosamente um conteúdo reacionário. Preconizava um ascetismo geral e um grosseiro igualitarismo (MARX, ENGELS, 2004, p. 61).

¹⁹ Obra escrita por Karl Marx e Friedrich Engels entre dezembro de 1847 e janeiro de 1848, publicado em Londres em fevereiro de 1848,

Para Marx e Engels, um dos possíveis meios de transformação social estava intimamente ligado à associação do trabalho com a educação, mesmo que tal relação não tenha sido objeto principal de suas teses. E esta relação poderia se dar tanto em nível de profissionalização ou educação vocacional, onde se estudada para trabalhar, quanto ao nível pedagógico do trabalho, onde trabalhar possibilitasse um meio de acesso ao conhecimento.

Entretanto cabe salientar aqui, que este processo associativo entre educação e trabalho proposto pelos autores, visa a formação da classe trabalhadora capaz de unir ao trabalho o conhecimento técnico e profissionalizante, apropriando-se do conhecimento científico negado pelo capital, uma vez que este subjugou historicamente o trabalhador, mantendo-o alienado da totalidade de sua própria atividade. De modo geral, os autores acreditavam na possibilidade da superação do domínio burguês no meio acadêmico, permitindo um desenvolvimento integral e igualitário da classe trabalhadora, diferente do que acontecia na instrução escolar oferecida no chão das fabricas, que em momento algum se preocupou em satisfazer qualquer necessidade da classe. Por fim, para ambos os autores, a solução encontrava-se de fato na superação do sistema capitalista.

4.1.2 A Pedagogia do Trabalho de Moisey M. Pistrak

Conhecido mundialmente como o fundador da Escola do Trabalho, Pistrak compreende o trabalho como eixo de ligação e integração entre a sociedade e o espaço educativo. Para o autor esta integração é base fundamental para a construção do sujeito, primando pela formação coletiva, político e ideológica.

1) A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida; 2) Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente; 3) Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK, 2000, p. 90).

Para o autor, o próprio profissional da educação precisava buscar transformar-se em um primeiro momento, abandonando as ideias individualistas, para se construir dentro de práticas coletivas. Dentro do modelo pedagógico proposto por Pistrak, algumas características precisam evidenciar-se no processo formativo, como por exemplo, a capacidade do educando

de desenvolver-se coletivamente sem deixar de construir seu próprio espaço dentro do grupo e a capacidade organizativa na busca pela solução das problemáticas encontradas. Para ele, os processos formativos dão-se de acordo com a ênfase estimulada, e para isso, a escola e as relações coletivas precisam ser vistas como prioridade dentro da escola, como pertencente a vida do educando e da sociedade, abandonando a ideia restrita de espaço exclusivo de instrução.

Autor do “Complexo de Estudo” ou “Sistema do Complexo”²⁰ fundamenta-se no método dialético Marxista²¹, para buscar garantir a compreensão da realidade a partir do Marxismo, que possibilitaria demonstrar as relações entre aspectos diferenciados, esclarecendo suas possíveis transformações. Ou seja, Pistrak demonstra a partir do complexo a possibilidade de tratarmos de um assunto de interesse ou uma temática de estudo, em um viés interdisciplinar, como conhecemos hoje, permite que um conjunto de disciplinas se aproxime no intuito de solucionar ou problematizar coletiva e contextualizadamente o objeto e estudo.

Durante a revisão da obra Fundamentos da Escola do Trabalho, podemos observar que Pistrak demonstra uma preocupação particular quando se refere às escolas do meio rural, chegando a propor que cada escola tenha uma pequena área de terra, onde se desenvolvam atividades de organização do trabalho camponês. Visto que a escola como meio de transformação da sociedade, a participação da população do campo deveria estar incorporada nos interesses da escola.

Se quisermos elevar seriamente o nível de nossa agricultura, se quisermos divulgar amplamente os novos métodos aperfeiçoados de trabalho agrícola e de economia rural, a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque ela é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa. Não se trata, portanto, de especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine as crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças (PISTRAK, 2000, p. 69-70).

Ficando evidente a consideração do autor às especificidades do povo camponês, quando Pistrak se remete a uma organização do calendário que priorizasse o trabalho agrícola

²⁰ Para Pistrak, o “auxílio do complexo” ou “centro de interesses” é erradamente chamado de método do complexo, porque podemos usar diversos métodos utilizando o método do complexo, como trabalho de laboratório, excursão. O autor sugere que seria melhor falar de método experimental ou organização de programas de ensino segundo os complexos (PISTRAK, 2000, p. 131).

²¹ Segundo a dialética Marxista, o mundo só pode ser compreendido em um todo, refletindo uma ideia a outra contrária até o conhecimento da verdade.

durante o verão, variando a vida escolar do educando em ligação às estações do ano, e possibilitando a diminuição da abstenção escolar durante este período. A necessidade da escola do perímetro urbano conhecer a agricultura e observar as relações e influências entre estes meios e culturas distintas e dependentes num mesmo momento, também foram objeto de reflexão do autor.

4.1.3. Makarenko e a educação coletiva

No início do século XX, o jovem pedagogo Anton Makarenko assume um novo modelo educativo, uma colônia que pretendia abrigar jovens com problemas sociais e ensiná-los poesia, literatura, e o valor do trabalho. Apesar de a tarefa mostrar-se um tanto conflituosa, Makarenko acreditou firmemente na possibilidade da transformação de vida destes jovens analfabetos, descartados pelas famílias e pela própria sociedade. Certo de que, a única maneira de tal transformação ser concretizada, organizou a uma colônia, uma espécie de comunidade cooperativa, com organização coletiva e coparticipação de todos nas atividades, direitos e responsabilidades.

Ele recebeu um sítio de 20 hectares, cheio de pinheiros e bétulas, com cinco prédios de tijolos vermelhos, completamente destruídos. Todos tinham sido saqueados; roubaram os móveis da administração, das salas de aula e até os vidros de todas as janelas. Do jardim tinham sido arrancadas até as árvores frutíferas. Dois meses depois, um dos edifícios estava em condições – ainda que precárias – de moradia; foi ali que no dia 4 de dezembro de 1920 se instalaram os seis primeiros educandos (CAPRILES, 1989, p.83).

Os jovens ali acolhidos dividiam os dois turnos diários entre as atividades entre o cultivo agrícola, a reconstrução, a manutenção do espaço e os momentos pedagógicos, as aulas como conhecemos, propriamente ditas. Esta pedagogia criada por Makarenko pensada para além do espaço escolar e fundamentada nos princípios da educação pelo trabalho de Pistrak e baseada no ser coletivo, nas experiências concretas possibilitou a aqueles sujeitos uma compreensão do organismo social como um ser coletivo, como finalidade essencial do processo educativo.

Ou seja, o processo de formação dos sujeitos só consolida-se com a representação do individual dentro do coletivo, integrando-se ao organismo social. Sendo assim, cada sujeito ali inserido assume suas tarefas e responsabilidades pessoais, que se refletem no êxito do coletivo organizado e disciplinado. Dentro de um processo de transformação e conscientização social, proporcionado segundo o autor exclusivamente pela educação, que precisará ser implementada de acordo com a realidade e as condições de cada povo, que para Rossi, pode ser definido como o coletivo organizado por Makarenko, desta forma:

A gestão democrática não nasce do nada, mas da assunção pela coletividade de crianças, do controle sobre suas próprias vidas mediante o desenvolvimento de interesses coletivos fundamentais, que nem sempre cresceram “naturalmente”, a partir de uma convivência baseada na “lei das selvas” (ROSSI, 1982, p. 120).

Sendo assim, podemos afirmar que Pistrak institui a pedagogia do trabalho e Makarenko, ousou mais além, instituindo os coletivos de trabalho, priorizando a auto-organização e autogestão dos jovens excluídos do direito à educação.

4.1.4 Possíveis aproximações

Considerando, então, que a Pedagogia da Alternância não surge diretamente de outra teoria ou de uma única vertente teórica, mas sim de uma metodologia experimental e dedutiva. E como tal, somente no decorrer de seu funcionamento se dá a origem a sua elaboração teórica, como metodologia de ensino, em um processo definido por Gimonet como sendo, “Uma teorização, não para si mesma, mas como processo de compreensão, ao mesmo tempo para nutrir a experiência, a ação do terreno, dar-lhes sentido.” (2007, p. 23), encontramos durante a revisão da obra, PRATICAR E COMPREENDER A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CEFFA’s, de Jean-Claude Gimonet (2007), certo número de autores já consagrados dentro do referencial, com ligações diretas nas elaborações e sistematizações que discorrem sobre a temática. No entanto, nos propomos problematizar o possível diálogo implícito desta teorização com os autores elencados no texto, Marx e Engels, Pistrak e Makarenko, analisando uma possível influência, evidenciando aproximações e identificando uma compreensão contextualizada desta metodologia a partir destes teóricos que tanto se dedicaram pela justa melhoria de vida da classe trabalhadora.

Se refletirmos acerca da década de 30 na França e observarmos este recorte de tempo numa perspectiva de reestruturação após a Primeira Guerra Mundial²², embasados na vasta bibliografia já existente, podemos afirmar que o cenário dominante baseava-se na instabilidade social, insegurança, pobreza, êxodo rural e um intenso processo de reorganização social e econômica. Cenário que contribuiu para uma fácil compreensão da dificuldade de acesso à educação por parte dos povos do campo, e da percepção de que os poucos jovens que partiam de encontro a este modelo educativo urbano, acabavam por se afastar ainda mais de suas origens abandonando o meio rural.

Sob esta perspectiva, e na simplicidade do camponês, que surge a ideia da criação deste espaço educativo para o povo da terra, onde o conhecimento fosse de fato relevante a todo o camponês, que valorizasse o conhecimento da terra e daquele que a trabalha, com conteúdos escolares que considerassem as especificidades e com uma flexibilidade organizativa que propiciasse aos estudantes momentos intercalados de aprendizagem e participação na vida familiar. Sendo assim, a Pedagogia da Alternância emerge na busca de uma solução imediata aos problemas dos povos do campo, dos jovens que ainda ali se encontram, e que necessitam urgentemente criar condições para ali manter-se, trabalhando a terra, formando-se e escolarizando-se como sujeito e ser que sobrevive e recria seu espaço dignamente.

Tal descrição da Pedagogia da Alternância pode ser claramente relacionada ao conceito da formação omnilateral²³ de Karl Marx, que se destaca como uma categoria do trabalho como princípio educativo, uma vez que busca a correlação entre o ensino e o trabalho, apresentando-se como uma perspectiva de emancipação humana e da própria sociedade, Marx (2004) aponta a necessidade da formação da classe trabalhadora combinada ao trabalho produtivo, a formação intelectual, exercícios corporais e educação politécnica, constituindo uma formação integral, e que de acordo com ele, elevará a classe operária acima dos níveis burgueses e aristocratas.

Para Gimonet uma das finalidades da Pedagogia da Alternância é “a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção

²² Guerra global, centralizada principalmente na Europa, com início em 28 de julho de 1914 e findando em 11 de novembro de 1918.

²³ Traduzido do latim, “todos os lados ou dimensões”.

socioprofissional” (2007, p.28), assim como para Marx e Engels (2004) a formação deste novo homem deveria superar a oposição entre a formação intelectual e a formação técnica, tornando-se indispensável a combinação entre instrução e trabalho produtivo. Marx (2004) compreende ainda, que as atividades práticas possibilitam uma experimentação útil ao sujeito, além de permitir a aplicação e a construção do saber teórico, indispensáveis dentro de uma formação em sentido omnilateral.

A proposta de uma ligação entre trabalho produtivo e instrução teórica possibilita uma união entre a base conceitual e a prática do trabalho, uma construção progressiva e autônoma do sujeito acerca de sua atividade.

Já para Pistrak, o trabalho pode ser definido “como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe” (PISTRAK, 2000, p.114). Dito isto, Gimonet afirma que, “a experiência deve ser considerada, ao mesmo tempo como suporte de formação, reservatório de saberes e caminho educativo; ela é o ponto de partida do processo para aprender segundo a lógica do “praticar e compreender” e antecede desta maneira, o tempo escolar” (2007, p. 29).

Ou seja, para ambos os autores, o trabalho articula a realidade do sujeito à teoria científica que deve ser ministrada, demonstrando uma relação concreta com os objetivos dos sujeitos envolvidos no processo formativo. As teorias devem explicar a realidade, relacionando concretamente com o trabalho e *vice-versa*. O trabalho e os conhecimentos teóricos precisam buscar uma mesma finalidade, onde as práticas estejam interligadas intimamente à teoria.

Cabe destacar aqui, que assim como para todos os autores referenciados até o momento, Gimonet, Marx e Engels, Pistrak, para Makarenko o trabalho na perspectiva pedagógica deve também antes de tudo ser compreendido como um fenômeno na ordem social, e concebido dentro de um movimento coletivo e cooperativo. Sendo somente desta maneira capaz de assumir uma centralidade do processo educativo, expandindo-se para além dos espaços físicos formativos.

Gimonet discorre que “[...] em toda a Pedagogia da Alternância é fundamental uma pedagogia da cooperação, uma partilha do poder educativo” (2007, p. 31). Makarenko (1989) afirma que os homens sempre aprenderão a sentir alegrias com as conquistas do coletivo,

defendendo um processo formativo onde o sujeito individual construa-se dentro de uma perspectiva coletiva e integrada ao meio social.

Assim sendo, se considerarmos que a compreensão da Pedagogia da Alternância se constitui em uma tarefa bastante complexa, que envolve práticas e instrumentos próprios, com uma metodologia que aproxima os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, em uma formação contextualizada e rica de aprendizados significativos, priorizando o desenvolvimento integral e a emancipação dos jovens do campo, torna-se imprescindível demonstrar que a essência dialética por traz destes processos remonta o início do século XX. Uma vez que foi durante este período, que a preocupação com a formação da classe trabalhadora emerge de forma significativa, através das problemáticas desveladas durante esse momento de fortes revoluções e embates. A atenção dada à situação de vulnerabilidade e de exploração imposta à classe trabalhadora, incluído os trabalhadores rurais, revela a inexistência de um processo formativo que interligasse os conhecimentos científico, tecnológicos, históricos e sociais às práticas educativas destinadas a estes sujeitos. Enfatizando a necessidade de uma construção teórica e sistematizada voltada à realidade destes sujeitos, com uma organização flexibilizada que possibilitasse uma formação contextualizada e integral.

Embora o conceito do trabalho, dentro da perspectiva socialista defendida por Pistrak, Makarenko, Marx e Engels não seja diretamente referenciada na obra de Gimonet, identifica-se claramente uma aproximação destes princípios ao longo do texto, uma vez que a Pedagogia da Alternância orienta-se em uma base formativa voltada para a classe trabalhadora, e numa perspectiva coletiva e revolucionária, enquanto propõem-se a transformar a realidade dos sujeitos e do meio em que estes se encontram.

4.2 O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO PRODUTIVO: DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO À TOMADA DE CONSIÊNCIA DO SUJEITO DO CAMPO

Considerando o exposto realizado de acordo com as bases conceituais citadas e suas aproximações e contribuições para a construção metodológica alternante, observamos a necessidade de evidenciar características específicas da externalização da experiência a partir

da construção do conhecimento nos contexto da educação do campo e na territorialidade camponesa do Educar.

[...] entende-se a importância de se ter e manter a **escola do campo**, por ser viabilizadora do acesso à educação das populações que vivem no campo e por proporcionar o acesso a conhecimentos que foram historicamente produzidos pela humanidade, por intermédio da escolarização, de nível fundamental, médio e superior. É entender a escola como um momento de preparar o sujeito para a vida. Para isso, a escola do campo deve encontra-se no campo e propor uma educação que pense o desenvolvimento do campo, permitindo aos seus sujeitos a possibilidade de reprodução da própria existência enquanto camponês. Assim, a escola deve oportunizar aos jovens a possibilidade de prosseguir seus estudos, sem que tenham que “abandonar” seu local de origem, por meio de uma formação com qualidade e que permita a melhoria das suas condições de vida e de trabalho no campo. (EDUCAR, 2019, p. 08).

Ao analisarmos o contexto formativo alternante proposto pelo Educar, conforme já destacamos o protagonismo dos sujeitos em formação precisa ser evidenciado e fomentado durante todo o processo educativo. Neste sentido, busca-se amparo em momentos de aprendizagem que não priorizem unicamente os conteúdos conceituais, os procedimentos e as teorias, mas que almejem as trocas de saberes e a construção concreta dos conhecimentos necessários, potencializando o sujeito coletivo.

[...] A reflexão aponta como o movimento pedagógico que forma os Sem Terra não cabe na escola, mas inclui como uma dimensão cada vez mais importante, exigindo dela que volte a olhar-se como lugar de formação de sujeitos humanos, em um processo educativo que fica mais rico quando se sabe que nem começa nem termina nele mesmo. (CALDART, 2000, p.16).

Conhecimentos prévios, intencionalidades, atitudes e habilidades sociopolíticas podem ser consideradas consequência de um processo de aprendizagem que considera o sujeito social, diante da formação coletiva oportunizada na convivência coletiva oferecida nos TCs. A realização contextualizada dos TC demonstram a importância da pertença social a determinado grupo, os educandos são instruídos a participação nos coletivos, nas místicas e em todas as atividades essenciais e fundamentais para cada comunidade de origem. A Alternância entre o TE e o TC é mais que uma metodologia pedagógica ou forma organizativa, ela efetiva-se como um tempo de aprendizagem real.

Os processos interativos vão concretizar as aprendizagens sociais, as relações estabelecidas e os saberes compartilhados seja entre educandos e educadores, educando e

coordenadores, educandos e educandos ou então educandos e comunidade refletem nos conhecimentos produzidos,

[...] um conjunto articulado de conhecimentos que se relacionam com a formação do sem-terra brasileiro enquanto novo sujeito social, que se constitui também como um novo sujeito sociocultural, estando nesta condição uma das dimensões importantes da sua força política atual, que extrapola sua influência para além dos limites da questão agrária, ou das questões ligadas ao campo. (CALDART, 2000, p. 23)

A organicidade coletiva e cooperativa do Educar promove o desenvolvimento de atitudes e habilidades sociais, além de motivar o processo formativo impulsionado pelo próprio desejo de aprender, bem distinto da atividade individualista e solitária dos estudantes que realizam suas tarefas orientado pela busca de resultados e classificações unicamente favorecidos pela lógica competitiva e dominante capital. A aproximação destes sujeitos privilegia momentos de trocas, de reflexões e de construções coletivas de saberes e conhecimentos.

A reunião dos educandos no Seminário de Auto-crítica e Crítica por exemplo, permite que os educandos se organizem coletivamente para debater e refletir sobre o processo formativo de cada um deles, buscando coletivamente auxiliar no decorrer da construção formativa de cada sujeito. A divisão cooperativa dos educandos nos NBs, preconiza a compreensão da organicidade coletiva e a lógica colaborativa entre cada núcleo de base para garantir a estrutura e o funcionamento do próprio Educar. Esse envolvimento do educandos incentiva a autonomia dos sujeitos, que são impulsionados a conhecer, analisar e refletir sobre as problemáticas de cada NB e das relações com os demais. As mobilização dos educandos nessa conjuntura potencializa a metodologia alternante mediante a ação e reflexão dos Tempo e espaços formativos.

Ao considerarmos o contexto alternante do Educar, observamos que descrever e externalizar as experiências vivenciadas por cada educando, faz parte da rotina formativa de cada Tempo Educativo, uma vez que durante o Tempo Reflexão Escrita, cada educando registra suas vivências, análises e percepções a creca de cada situação ou problemática que se apresenta. A construção autoral desse processo contribui para que o educando estruture a lógica de seus pensamentos situando-os cronologicamente e refletindo sobre a situação. A organização, análise e avaliação imbutidas neste momento externaliza-se mediante o compartilhamento destes escritos com o grupo, que contrinuirá com suas impressões acerca

do que esta explicitado, e explicado por Caldart (2000, p. 24) “... um processo complexo, de um movimento dialético onde é preciso entender o MST ao mesmo tempo como produto e como agente dessa formação.”

A constituição histórica e cultural própria do MST precisa ser considerada ao longo do processo formativo dos educandos, uma vez que o campo investigativo constitui-se sob essa perspectiva histórica do Movimento, desta maneira a externalização das experiências durante o processo formativo permitem a própria estruturação do processo, servindo como base e referencial aos pares coletivos que se juntam ao processo em uma interação de aprendizagem. Salienta-se a relevância de se compreender o processo de aprendizagem coletivo e participativo, contínuo e contextualizado de acordo com os sujeitos participantes.

Para Gimonet (2007) as interações que permitem vivências e experiências coletivas entre colegas significam os conhecimentos e saberes, configurando-se em um dos fundamentos da Pedagogia da Alternância. A construção das narrativas no Caderno de Reflexão, a externalização e a cooperação entre os educandos e favorece a auto análise dos mesmos, impulsionando-os a uma avaliação do próprio processo de aprendizagem, buscando possíveis mudanças da própria conduta educativa.

Deste modo ao longo deste estudo buscamos identificar e caracterizar o processo formativo constituído no Instituto Educar e pautado de acordo com as normativas do MST, baseado em um cenário de Educação do Campo, com enfoque metodológico alternante, onde os sujeitos se alocam na centralidade ativa do processo educativo, constituindo-se autônomo e protagonista de sua própria formação. Evidenciamos mediante a relação com as estratégias educativas potencializadoras utilizadas, como por exemplo, o Seminário de Auto-crítica e Crítica e o Tempo de Reflexão Escrita, que mobilizam os educandos a participarem ativamente e cooperativamente com os momentos formativos vivenciados no TE e refletidos do e no TC. O ambiente coletivo recriado pelo MST dentro do próprio Educar, fomenta a reflexão constante acerca da formação do indivíduo e do coletivo, recriando e potencializando no Movimento a formação dos educandos que ali se controem.

Neste sentido, entende-se a importância de se ter e manter a **escola do campo**, por ser viabilizadora do acesso à educação das populações que vivem no campo e por proporcionar o acesso a conhecimentos que foram historicamente produzidos pela humanidade, por intermédio da escolarização, de nível fundamental, médio e superior. É entender a escola como um momento de preparar o sujeito para a vida. Para isso, a escola do campo deve encontra-se no campo e propor uma educação que pense o desenvolvimento do campo, permitindo aos seus sujeitos a possibilidade de

reprodução da própria existência enquanto camponês. Assim, a escola deve oportunizar aos jovens a possibilidade de prosseguir seus estudos, sem que tenham que “abandonar” seu local de origem, por meio de uma formação com qualidade e que permita a melhoria das suas condições de vida e de trabalho no campo. (EDUCAR, 2019, p.08)

Desta maneira, evidencia-se a corresponsabilidade do Instituto Educar em promover a articulação metodológica alternante sob os princípios do MST e atendendo a necessidade histórica de manter a Escola do Campo no espaço camponês, onde vivências e conceitos se traduzem em aprendizagem e conhecimentos. Permitir que os educandos reflitam, conheçam, e protagonizem a centralidade do processo formativo reflete a consciência e a responsabilidade diante do processo produtivo. Dinamiza-se o processo formativo visando uma formação contextualizada, com atitudes e habilidades sociais tão bem desenvolvidas e discutidas quanto os objetos de conhecimento específicos a cada componente curricular.

Aliado às questões de acesso à formação superior, outro elemento importante a destacar é a necessidade de se ter um **perfil de profissional** em sintonia com a realidade vivenciada pela população do campo e aos desafios que são postos ao desenvolvimento da agricultura familiar no país. Os desafios que se apresentam são de ordem organizativa, metodológica e tecnológica em especial, visto que, o modo de produção ligado ao agronegócio tem delineado o perfil de muitos profissionais agrônomos formados em várias universidades e esta forma de atuar profissionalmente vai na contramão da sustentabilidade econômica, ambiental e social das populações do campo e da cidade. (EDUCAR, 2019, p.08)

Considerar e significar os conhecimentos de cada sujeito como parte autoral do todo se traduz na interação entre formação e produção ao longo do processo. Quando evidenciamos os princípios educativos e a organização alternante podemos observar os conhecimentos prévios de cada educando implícitos nas diferentes tarefas realizadas, quando por exemplo o educando consegue relacionar características do solo de sua comunidade ou propriedade de origem aos conceitos técnico-científicos de algum componente curricular responsável pela temática, sintetizando essa relação em uma reflexão escrita no Caderno de Reflexão ou problematizada em uma atividade prática explicita-se a formação do sujeito.

5. A COMPREENSÃO DAS NARRATIVAS DOS EDUCADORES E EDUCADOS DIANTE À PROPOSTA FORMATIVA ALTERNANTE

Neste capítulo final buscamos reconstruir o material empírico visando elaborar respostas à problemática deste estudo, que versa sobre: *Como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente, conjugadas ao processo formativo no curso de Agronomia do Instituto Educar?*

Os dados que receberam tratamento analítico foram produzidos no decorrer de 2018, 2019 e 2020. Conforme exposto na metodologia, utilizamo-nos na presente pesquisa de dois procedimentos investigativos: a análise documental e as entrevistas semi-estruturadas.

Considerando que a interpretação do contexto para a análise dos documentos deve ser contextualizada com seu ambiente natural de forma processual e gradativa, adentrando na história dos sujeitos investigados para além do problema e considerando as influências sociais, econômicas, culturais, morais e éticas envolvidas em todo o processo.

Com vistas a atingir os objetivos propostos pela pesquisa, pautamo-nos durante o primeiro momento da pesquisa em uma análise bibliográfica e documental. Registra-se aqui, a suma importância deste momento para embasar e fundamentar a pesquisa. Concomitantemente com o aprofundamento teórico, visamos investigar o contexto histórico, a construção cultural e social implícita no desenvolvimento dos processos formativos apoiados na parceria com a Direção/Coordenação do Instituto Educar.

Diante disso, estabelecemos diálogos assistemáticos via plataforma digital (email, whatsapp, vídeo conferências), registrados em notas de campo, afim de compreender a amplitude contextual efetivaram-se diálogos em especial com membros do setor de Educação e Formação, de Produção e Serviços do Educar. A realização exploratória atrelada a construção das bases conceituais dos autores permitiram uma elaboração e uma descrição do campo investigado, que nos aproxima do contexto real.

No entanto, também buscávamos neste estudo compreender a estrutura organizacional e metodológica alternante, bem como seus espaços, tempos e sujeitos. Optamos então por entrevistar educandos egressos do Curso de Agronomia e educandos da turma que está com o andamento dos seus estudos na fase mais adiantada. Sendo assim, possibilitou-se dialogar sobre a eficácia das estratégias alternantes do Educar na formação destes discentes. Evidenciando, situações de aprendizagem e aplicabilidade, ferramentas e princípios educativos que fomentaram a atuação e a autogestão dos processos de aprendizagem.

Durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro realizamos as entrevistas previstas para o segundo momento da pesquisa. Com base em questões semi-estruturadas e alocadas na Plataforma Cisco Webex, e direcionadas a um representante da coordenação do Instituto Educar (C1) , dois professores (P1 e P2) e três educandos -dois egressos e um em processo de conclusão do curso de Agronomia – (E1, E2 e E3).

Estabeleceu-se a entrevista com questões semiestruturadas por permitirem um relato mais espontâneo dos entrevistados, disponível em anexo. Essa metodologia garantiu ao entrevistador organizar um conjunto de questões predefinidas e a liberdade de inserção de outras que se percebessem necessárias no decorrer da entrevista. Constituiu-se um guia flexível em ordem e forma de investigar as questões pré-definidas.

Triviños (1987, p. 146-152) declara que “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. E ainda segundo Triviños (1987, p. 152) “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações

Saliento que tais questões foram pensadas de forma a obter-se o máximo de descrições dos fenômenos políticos e sociais envoltos no processo democrático do colégio em questão. Acreditamos que tais fenômenos tenham significado relevante dentro do contexto escolar.

Para a análise dos dados, as questões semiestruturadas foram transcritas permitindo uma pré-análise das respostas. Realizou-se a numeração progressiva dos entrevistados, permitindo assim observar as regularidades nas respostas de cada questão. *A posteriori*, construiu-se as categorias a partir dos aspectos mais relevantes presentes nos dados, utilizando os princípios da Análise de Conteúdo.

Com o intuito de compreender como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente conjugadas ao processo formativo no curso de Agronomia do Instituto Educar, relacionamos trechos de documentos norteadores do Setor de Educação do MST, com documentos relacionados ao Curso de Agronomia do Educar, *locus* da pesquisa. As relações e as análises também ocorrem a partir das práticas pedagógicas presentes no espaço educativo do Educar e fundamentadas pelas descrições obtidas nas entrevistas realizadas.

Buscando correlacionar as análises e as reflexões as discussões evidenciadas a partir dos Tempos Educativos – Seminário de Auto-crítica e Crítica e os Registros dos Cadernos de Reflexão – retratadas durante as entrevistas compõe parte da estruturação das categorias de análise, visando a obtenção de informações capazes de relacionar as perguntas centrais da pesquisa às temáticas investigadas obtidas durante a pesquisa.

5.1 O PROTAGONISMO DOS EDUCANDOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Nesta seção buscamos descrever e analisar os diferentes aspectos mobilizados pela metodologia alternante durante o processo formativo do curso de Agronomia do Educar, com vistas a abarcar a investigação da Gestão Participativa e da lógica organizativa do MST atreladas a estrutura do Instituto Educar. Sendo assim, e visando uma representação categorizada discutiremos a seguir as dimensões Política, Alternante, Cooperativa e Autônoma da formação.

5.1.1 Dimensão política da formação

A Dimensão Política representa o comprometimento na formação *omnelateral*²⁴ dos sujeitos, contextualizada ao meio em que estes se encontram inseridos e centralizada no educando. No Educar observa-se a busca do diálogo contante com todos que vivenciam a experiência formativa, debates acerca das da “verdadeira” situação política nos diversos âmbitos são frequentes, e os educandos relatam que debatem sobre fatos e não somente sobre o que a mídia reproduz

A gente conversa muito sobre tudo que acontece na política, por que ai a gente pode pensar em mudar né. A gente fala entre nós e com os professores também e vai analisando sobre os fatos e olhando em diferentes lugares, não só na televisão, dai depois a gente pode falar que sabe sobre o assunto, que conhece de verdade, fala com os amigos e com os parentes que não estão aqui, por que os problemas são de todos nós, todos sofremos com as consequências. A gente sabe que somos poucos,

²⁴ De acordo com Marx (1818-1883) refere-se a uma formação humana oposta a unilateral, buscando o desenvolvimento do sujeito para todos os lados e direções em oposição ao trabalho alienado e as relações exploratórias.

mas devagar podemos ir conscientizando outras pessoas e mostrando a importância de se conversar sobre política (E3).

Observa-se no relato do E3, o entendimento dos educandos sobre a importância formação política que recebem e que controem, de modo que os diálogos vivenciados no contexto do Educar remetema um pensamento divergente da maior parte da sociedade dominante. De fato, a formação política discutida no Educar pauta-se na formação centralizada no sujeito, e considera-o como militante antes mesmo de o considerar educando. refletir sobre política nesta conjuntura, analisando as relações, criticando, explorando e identificando-se como parte da classe trabalhadora faz parte da rotina educativa.

Precisamos entender que antes mesmo de serem alunos eles são militantes dos movimentos, e vivem essa militância sempre, tem tarefas a realizar e auxiliam em diversas frentes [...] isso não quer dizer que o Movimento é mais importante do que o Educar, mas que os alunos são únicos e precisam ser considerados assim, individuais que de certa forma representam um coletivo (P1).

Destacamos ainda a fala de outro entrevistado,

A gente vai tentar voltar né, e passar pra eles (comunidade, assentamento ou família), o que a gente aprendeu, o que é verdade né, por que assim, a mídia e a sociedade nem sempre falam só a verdade, muitas vezes eles usam as meias verdades pra contar o que é melhor pra quem manda, aquela visão capitalista de tudo, tipo olho só o que interessa e nem sei se é aquilo mesmo (E2)

De acordo com as análises realizadas e com a imersão propiciada pelas entrevistas, evidencia-se o credo na proposta político-educativa do Educar entre educandos, uma vez que, as discussões acerca da temática reinteram o posicionamento favorável aos partidos de esquerda, e as ligações com os Movimentos Sociais que também apoiam-se na política-partidária da esquerda como: Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Levante Popular da Juventude, entre outros. Esta paridade política incentiva os educandos a disseminarem idéias que condizem com suas realidades e vivencias.

Isso tudo que a gente pode viver agora, se formar só aconteceu depois que o Partido dos Trabalhadores (PT) conseguiu espaço, aí a gente pode estudar, ter um lugar que a gente se sente bem, com pessoas que pensam parecido e que mesmo sendo de outro Estado vive no Assentamento as mesmas coisas que eu. Poder fazer um curso superior e ajudar a mudar várias coisas é muito bom, nem sei o que dizer, mas é tudo graças ao Movimento. (E3).

A conjuntura política encontra espaço em diversos Tempos Educativos proporcionados pelo Educar, o Tempo Leitura e o Tempo Notícias por exemplo possibilita que assuntos diários sejam discutidos e analisados pelos educandos em tempo real, e refletidos nos registros do Caderno de Reflexão ou na Mística por exemplo. A participação de ocupações, acampamentos, eventos e seminários são atividades corriqueiras a grande maioria dos educandos que de forma ou outra mantem-se ligados a Movimentos Sociais como já citamos anteriormente. Está consciência social incentiva as discussões políticas entre os educandos, que buscam a mobilização coletiva dentro e fora do contexto educacional.

Considerando que o Instituto Educar referencia-se constantemente em busca de uma formação coletiva e que transcenda os espaços físicos da instituição, ocupando tempos, espaços e processos variados em que haja experiências coletivas e formativas de sujeitos, vivenciar e refletir sobre política torna-se imprescindível, a participação e o envolvimento dos educandos favorece a formação humana e contextualizada, capaz de promover a autonomia tão almejada pelos sujeitos em formação.

Tem aula que a gente se identifica mais sabe, que o professor conhece a gente, a nossa realidade, aí tudo vai bem melhor, a gente até aprende melhor. (E3).

E ainda de acordo com as observações de mais um educando sobre os docentes,

Uma coisa que me incomodava era aqueles professores que vinham só pra dar as aulas, que não se integravam, sei lá, parece que nem sabem que alí é diferente. Tem uns que se assustavam quando a gente acompanhava no lanche, no almoço, tipo, nem imaginavam que isso acontece sabe, de aluno acompanhar professor, daí vai se integrando e tal. Mas tem outros que não, só davam a aula deles, com os conteúdos deles e deu. (E1).

Se observarmos que desde a reflexão proposta nas Místicas organizadas pelos educandos, parte de uma conotação mais política, onde eles são incentivados a se inserirem, a participarem ativamente. Evidencia-se a participação dos educandos nas decisões políticas, organizadas pelo próprio Educar ou em ações específicas dos Movimentos a que pertencem. Garantir a participação nestes encontros, acampamentos, seminários, protestos, marchas e outras atividades fundem-se a própria constituição do TC, uma vez que isso é a própria vida destes educandos, na medida que decisões políticas transfiguram-se em situações de aprendizagem e se transformam em formação política.

As vezes durante o TC eles são chamados pelo Movimento para outras frentes, e isso é a realidade deles (P2).

A formação política vivenciada no Educar reflete em uma formação voltada a participação e a oportunidades de aprendizagem que consideram as especificidades daqueles sujeitos, e que possivelmente não aconteceriam em outros espaços formativos desvinculados do MST. A diferença entre a formação oportunizada pelo Instituto Educar é referenciada com frequência pelos educandos

Assim, as oportunidades que o Movimento dá pra gente são muito boas, pena que a maioria dos jovens não tem. [...] Eu até tentei ir estudar lá sabe, quando terminei o ensino médio, mas aí não consegui pontuação no ENEM pra Federal, e na particular ganhei meia bolsa, mas tinha o aluguel, a comida e tudo mais sabe, daí não deu. Foi quando o pessoal do Movimento me falou daqui sabe, eu fiquei meio assim, por que nem sabia onde era, só sabia que era longe e que era frio. (E3).

Ao inquerirmos outro entrevistado sobre o assunto em curso, tivemos a seguinte resposta,

Eu só consegui tudo por causa da ajuda do Movimento, só consegui me formar por que foi lá, no começo foi mais difícil, depois a gente foi criando os laços e foi ficando mais fácil, e hoje já estou aqui, trabalhando, se não fosse pelo Movimento não conseguia. (E1).

Nota-se ainda que mais uma vez o entrevistado reintera a preocupação do Movimento com a formação dos sujeitos que dele fazem parte,

Foi o pessoal do Movimento que avisou que ia ter essa turma, dai eu vim, fiz o preparatório e consegui passar, agora já estou trabalhando né. (E2).

Desta forma, verificamos que os educandos enfatizam a formação política e as experiências participativas possibilitadas pela organização alternante, que considera o sujeito como protagonista do seu processo formativo. Apontando para a relevância de discutir e debater os processos políticos das diferentes instancias, proporcionando um ensino diferenciado em comparação a outras instituições formadoras.

A preocupação com a formação contextualizada que evidencia as bases teóricas e histórica dos processos, atrelando valores humanos e regras institucionais a modelos organizativos próprios são capazes de traduzir os Tempo Educativos – aula, leitura, oficina, cultura e notícia, por exemplo – em situações de aprendizagem – trabalho voluntário, eventos, viagens de estudo, visitas educativas, mostras culturais, entre outras -. A lógica da participação e da formação política representa uma formação direcionada aos anseios dos valores do próprio MST – solidariedade, democracia, cooperação, colaboração, respeito – e a construção dos ideais democráticos, tendo em vista que a estrutura organizativa e metodológica alternante possibilita o protagonismo do educando, transformando-o em ator do seu próprio processo formativo.

Ressalto que, de acordo com Gimonet (2007), um dos princípios da Pedagogia da Alternância é a articulação dos saberes entre a vida e a escola, no caso do Instituto Educar, a formação política, possibilita a articulação dos saberes entre a escola, a comunidade, os Movimentos e a própria sociedade, uma vez que os tempos formativos se alternam e se confundem com as próprias especificidades de cada espaço ou sujeito.

5.1.2 Dimensão alternante da formação

Compreender a formação alternante de sujeitos que se contituíram sob uma lógica organizacional diferenciada e impregnada de sentidos, além a forte presença política presente ao longo do processo, demonstra um distanciamento dos educandos do Instituto Educar dos educandos de instituições regulares de ensino. Faz-se necessário dimensionar a relação das experiências formativas destes sujeitos contextualizadamente aos seus históricos de assentados ou acampados da reforma agrária. Conceber a lógica da metodologia alternante que possibilita aos educandos intercalar o TE e o TC permite que o afastamento da comunidade seja por um período mínimo, fomentando seu retorno às origens como multiplicador de uma formação processual e contínua.

O Educar veio assumir o espaço que era do CETAP, mas sempre nessa lógica de pensar alternativas, de desenvolver tecnologias para a agricultura familiar. (C1)

Ao entendermos que a maioria dos educandos tenha sua origem ligada a luta pela terra, e que seja um Sem Terra do MST acampado e assentado, entendemos que o sofrimento

marcado por conflitos e injustiças sociais faz parte da memória destes sujeitos e de suas famílias. Os educandos ali em formação representam a continuidade familiar e a luta pela terra, sendo assim, buscam na formação superior uma maneira de acessar meios para uma mudança social efetiva.

Eu acredito que a gente vai poder, na verdade já pode ajudar os companheiros a pensar diferente e a entender que a gente pode transformar a sociedade aos pouquinhos, mostrando com nossos conhecimentos o nosso valor (E2)

Desta forma, os educandos que buscam o Instituto Educar já demonstram preocupação com o desenvolvimento social coletivo e engajamento com as lutas de classe. Ao considerarmos que os educandos vivem a realidade do campo, seja assentados ou acampados, dar continuidade aos passos familiares ou então conquistar o tão sonhado “pedaço de chão” que por impasses políticos, econômicos ou culturais ainda não lhes permitiu, representa a transformação daquele núcleo.

Vivenciar experiências formativas embasadas em uma formação social e política contribui de maneira significativa para a construção de representações sociais ou de lideranças para o próprio movimento. A formação contextualizada dos jovens do Educar instiga-os e orienta para a busca por seus direitos e pelos direitos comuns aos seus companheiros capazes de transformar a realidade não só daquele educando mas de todos os sujeitos ao seu entorno.

O que eu tô aprendendo aqui vai ser dividido com todos do assentamento, quando eu venho né a gente fala sobre as coisas que eu aprendo e o pai vai mostrando como que fazia e isso ajuda a melhorar pra nós e depois pra todos por que daí o pai vai falando pros outros né. (E3).

Ao ser questionado sobre o assunto o educando E1 declara,

Estar aqui trabalhando e ajudando em outra frente já é um sonho, é um jeito que a gente tem de compartilhar o que aprendeu, e isso ajuda melhorar a vida de muitas pessoas, não só a nossa (E1).

Identifica-se com bastante clareza e objetividade a dimensão formativa política destes educandos, observa-se que o planejamento do seu próprio futuro se confunde com os desejos por uma sociedade igualitária. Os desejos se refletem em uma construção coletiva e a preocupação com a reorganização da ordem social faz com que um ideário socialista de

promoção social e econômica de toda a sociedade incentive sonhos utópicos se considerados pela perspectiva capital que nos encontramos organizados atualmente.

Conforme já citamos anteriormente o Instituto Educar está alicerçado sobre as matrizes do MST, e fundamentado historicamente em uma série de ocupações, conflitos e conquistas em prol daqueles que tiveram seus direitos negligenciados em qualquer tempo neste país. Buscar um processo formativo que proporcione uma educação atrelada as especificidades destes sujeitos torna-se imprescindível, e oportuniza a continuidade do processo histórico do próprio movimento social.

O processo pedagógico que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção de uma nova ordem social com pilares na justiça social, realidade democrática e nos valores humanistas e socialistas. Educação organizada, com seleção de conteúdos, com método objetivo de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora, desenvolver a consciência revolucionária e a consciência de classe. (ITERRA, 2005, p.163).

O engajamento político destes educandos reflete suas origens e suas especificidades, a participação deles em manifestações e passeatas pela reforma agrária, por exemplo, retrata sua própria luta pela transformação social. Deste modo, conceber uma formação desvinculada da formação política é incompatível com os objetivos do próprio Educar, discutir, refletir e pensar política e questões socio-econômicas permite a aproximação do processo de luta pela terra ao qual estes educandos e suas famílias pertencem.

[...] se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente. Esta escolha não é neutra, tem a ver com os objetivos sociais e educacionais mais amplos, pois os conhecimentos, simplificados em conteúdos, produzidos socialmente tem incorporado interesses sociais e posições políticas. (ITERRA, 2005, p.168).

E ainda de acordo com o (a) educando (a) entrevistado (a).

Eu não era muito ligada nessas coisas do Movimento, tipo era mais o meu pai que ia nas reuniões e nas formações que tinha, depois que eu vim pra cá, eu comecei aprender e entender sobre o Movimento, daí fui ficando mais engajada, mais militante mesmo (E3).

Saliento que a cultura escolar do Instituto Educar diverge da maioria das instituições de ensino superior, uma vez que, além da organização metodológica baseada na Pedagogia da Alternância destaca-se pela formação política e cidadã de cada educando, contribuindo para a construção de sua identidade pessoal, profissional e coletiva. Assim, a estrutura organizacional

metodológica alternante que mobiliza o protagonismo dos educandos e proporciona momentos de experimentação e de participação instiga-os a atuarem social e politicamente nas comunidades de origem.

5.1.3 Dimensão cooperativa da formação

A cooperação é considerada a partir da perspectiva alternante, um dos princípios norteadores do processo formativo, cada turma que se efetiva no Instituto Educar recebe o acompanhamento de uma pessoa que já esteja engajada no processo educativo do Instituto e que irá conduzir a nova turma de acordo com a organicidade proposta. Cabe ao Acompanhante da turma responsabilizar-se pela leitura dos Cadernos de Reflexão Escrita, analisando e respondendo caso seja necessário. O Acompanhante da turma são substituídos a cada TE, permitindo que outros educandos participem do processo.

Porém, não cabe somente ao Acompanhante da turma responsabilizar-se pela orientação dos novos colegas, uma vez que os sujeitos encontram-se dividindo um espaço coletivo de formação e de convivência, todos os companheiros colocam-se a disposição de auxiliar a todos nas mais diferentes tarefas ou oportunidades.

A gente se ajudava, desde que cheguei lá pro preparatório da prova a gente sempre um ajudou o outro sabe, se um entendia melhor tentava explicar e tal. daí depois que a gente passou e foi fazer o curso de agronomia a gente sempre estava por perto, as vezes tinha alguma coisa sabe, alguma discussão normal, mas também a gente é tipo família mesmo, mas sempre um ajuda ou outro (E2).

Desta forma, compreendemos que de acordo com a lógica alternante proposta pelo Educar, a mobilização de estratégias e momentos de cooperação incentiva a análise e a reflexão favorecendo a construção coletiva de mudanças no processo formativo. A conscientização individual permite que a busca da consciência coletiva seja observada durante o processo educativo e formativo.

Tinha colega que não conseguia se expressar bem, estudava, fazia as coisas e tudo, mas na hora de apresentar um trabalho por exemplo, não saía, daí a gente que já sabia, tentava ajudar, tentava falar e tudo e quando podia apresentava uma parte maior ou coisa assim, pra ajudar mesmo (E1).

Desta forma os educandos entrevistados enfatizam a cooperação visto a fala a seguir,

A gente usava os Tempos de Estudo pra se ajudar, então a gente estudava junto mesmo e quem sabia mais daquele conteúdo ajudava o outro. Nas tarefas a mesma coisa, um ia lavando, o outro secando, o outro guardando sabe, quando via tava tudo pronto (E1).

Depreende-se então que, a cooperação e a formação coletiva destes sujeitos se integra aos processos formativos e produtivos, criando e recriando redes de apoio e espaços de cooperação,

De vez em quando dava “uns pega”, um queria mandar mais ou falar mais alto, já não deva certo, todo mundo é igual e tem os mesmos direitos e obrigações (E1).

A organicidade expressa pelos educandos demonstra a relação com a organicidade do Movimento, os princípios de colaboração, cooperação e coletividade precisam ser observados e considerados ao longo de todas as atividades. Logo, educandos buscam auxiliar e cooperar com colegas que ainda se encontram em processo de construção do sujeito coletivo, nem todos chegam ao Educar pensando no grupo, é necessário muito esforço e companheirismo para que este valor se desenvolva e interfira nas relações sociais ali construídas.

Se não fosse pelas amizades e pelo companheirismo que a gente criou lá acho que não tinha aguentado e ficado longe de casa (E3).

E segundo o entrevistado E2,

Essa coisa de Acompanhante de Turma era bem legal, a gente tinha uma ajuda sabe, alguém pra recorrer que não fosse professor ou coisa assim. Foi bem importante, quando a gente fazia o Seminário de Auto-Crítica e Crítica, eles participavam e iam ajudando a gente a se entender (E2).

A relação cooperativa alcançada com a partilha de conhecimentos, disponibilidade de tempo, atenção e afeto criada a partir das relações estabelecidas no Educar, lhes fornece o suporte e o impulso para o processo formativo. Saber que é possível desenvolver uma relação de apoio ou suporte com alguém que esteja em uma posição mais experiente no processo traz uma alusão de segurança e amparo. O Acompanhante de turma acaba auxiliando para muito

além dos momentos pedagógicos dos educandos, questões de cunho pessoal, como desentendimentos com namorados (as), amigos (as) ou familiares acabam sendo socorridos e discutidos. Estas trocas acabam por favorecer as mobilizações fazendo com que os educandos analisem, reflitam e avaliam sob diferentes pontos de vista de determinada situação, regulando o processo formativo e auxiliando na construção coletiva, cabendo observar que de acordo como professor Antônio I. Andrioli:

A atividade cooperativa é um processo tipicamente humano. Embora tenha havido tentativas de colocar os animais e toda a natureza como entes que cooperam, em perfeito equilíbrio uns com os outros, o conceito de cooperação tem origem no trabalho e apenas os seres humanos possuem essa capacidade de interagir com o meio em que vivem, transformando-o. (ANDRIOLI, 2007, p.31).

Ou seja, a cooperação segue pressupostos que consolidam uma atitude autônoma de solidariedade com o próximo, buscando uma finalidade na ação coletiva que por si só não alcançaria o mesmo êxito, da mesma maneira e nem no mesmo tempo. Durante os relatos sobre o Seminário de Auto-Crítica e Crítica identifica-se a construção de uma narrativa individual, seja de si mesmo ou do colega, que precisam ser apresentadas aos demais e experienciadas a partir da observação de todos. Não cabendo ater-se a uma imagem de exposição avaliativa, mas sim de um compartilhamento de vivências e fatores que constituem-se a partir das experiências e valores de cada educando.

Conceber a possibilidade de olhar para os companheiros e buscar alternativas de auxiliá-los diante de seus desafios, durante o Seminário fomenta um processo empático seja pelo colega, seja pela sua história possibilitando que cada educando externalize possíveis ações ou atitudes para auxiliar colegas que ainda precisem de amparo para o aperfeiçoamento e desenvolvimento social.

5.1.4 Dimensão autônoma da formação

Reiterando que a proposta metodológica do Instituto Educar é organizada mediante a alternância dos tempos e dos espaços formativos,

[...]na modalidade presencial, em turno integral e regime de alternância, sendo estes o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC).

Em cada etapa, o Tempo Escola (TE) ocorrerá em regime de internato num período médio de 80 a 100 dias na Sede do Instituto Educar. No Tempo Comunidade (TC), o educando terá um período aproximado entre 80 a 100 dias para inserir-se na comunidade, onde deverá realizar determinados trabalhos definidos pela equipe pedagógica e pelos educadores, além das demais atividades estabelecidas pelas necessidades individuais, familiares e pela comunidade. (EDUCAR, 2019, p.09).

Logo, observa-se pelos relatos, que durante os TEs existe uma aproximação sociocultural dos educandos com os colegas com os quais vivenciam o mesmo processo formativo, e um afastamento de amigos e familiares que vivem nas comunidades de origem. Já ao longo dos TCs os educandos afastam-se temporariamente dos colegas do Educar ao retornarem às comunidades com novas experiências e novas percepções formativas, anseando dividi-las com os seus. Tais aproximações e afastamentos caracterizam normalmente as relações de quaisquer jovem do campo que parte em busca de uma educação profissional, o que busca-se garantir com a metodologia alternante expressa é que tais momentos se intercalem proporcionalmente possibilitando a construção contextualizada dos conhecimentos e fortalecendo uma rede em torno dos educandos e da comunidade, com uma constante troca de conceitos e saberes que considerem os diversos aspectos humanos sociais e políticos.

Tipo quando a gente ta no Educar, é diferente parece que a gente vive aquilo lá, convive com pessoas que pensam parecido, mesmo que a gente seja de lugares bem diferentes, tipo assentamento lá da Bahia sabe, mas que no final a gente entende por que somo parecidos, vivemos as mesmas coisas e queremos coisas parecidas pra nossa vida. (E3)

Os educandos conhecem e se reconhecem no contexto alternante que proporciona tempos e espaços formativos diferenciados e que considerem suas realidades e especificidades, divergentemente organização da educação convencional e urbana. O envolvimento dos educandos neste processo implica em experiências participativas e autônomas que conduzem para a efetivação de uma sociedade mais igualitária. Sendo assim, posicionar-se contra padrões impostos requer uma formação política centrada na realidade dos educandos e que permita levantar-se em busca de seus direitos.

A gente sabe que não podemos dizer que todos fazem exatamente tudo que é observado para o TC, até mesmo po que acabam se envolvendo em outras atividades do próprio Movimento, das famílias ou até trabalho mesmo, mas sim eles fazem, eles buscam realizar o que é proposto. (P1).

Evidencia-se diante dos relatos o protagonismo formativo necessário a partir da organização metodológica alternante, quando mobiliza os educandos a momentos de experimentação participativa, construção de representações sociais, instigando-os a participação política e social, onde destacado por Gimonet (2007) que acredita na experiência vivida como base fundamental para a formação dos jovens. Deste modo, articular momentos de estruturação e formalização de conceitos e conhecimentos do Instituto, com momentos investigativos que articulem e observem tais conceitos na prática das comunidades possibilita a centralidade dos educandos durante todo o processo formativo.

Nós cumprimos com toda a carga horária da Fronteira Sul, da universidade né, mas também nós cumprimos uma outra função, a carga horária dos educandos no Educar é maior que os que se formam na Fronteira Sul (Campus de Erechim) por exemplo, por que al´me da carga horária exigida pela universidade nós temos outras demandas que acabam sendo cumpridas com os educandos, desde o Tempo Trabalho, o Tempo Leitura, todas essas atividades alternantes que não estão na grade da agronomia mas que nós executamos alí para atender as próprias demandas dos movimentos sociais. (C1).

Para o Intituto Educar, a alternância dos tempo e espaços formativos objetiva o protagonismo da formação de cada sujeito participante do processo, alternando teoria e prática e não permitindo um desligamento dos educandos das suas comunidades e das suas origens.

A gente vai pro Educar e a gente aprende sabe os conteúdos, daí a gente ia pro TC e coloca em prática o que a gente aprendeu sabe. É um momento de ver se você realmente aprendeu, é quase um estágio sabe, tu vai passar o teu conhecimento e tentar dividir com o teu assentamento. Depois tu volta pro Educar e começa tudo denovo.(E3).

A compreensão dos educandos referente a metodologia alternante, fica evidenciada ao longo dos relatos, identifica-se a consciência dos mesmos acerca dos objetivos e do funcionamento dos TE e TC. De acordo com Gimonet (2007), na Pedagogia da Alternância os educandos transitam entre a escola e o meio vivencial em um contínuo processo a fim de viabilizar a interação entre os espaços, entre a teoria e a prática. A interação entre teoria e prática efetiva-se no Educar com a alternância entre os tempos formativos.

A oportunidade que os jovens do Educar tem de ir observando na prática as questões propostas durante o TE funciona de uma maneira ímpar, outros cursos não possibilitam esse crescimento, os alunos de cursos regulares da agronomia vão observar mais na prática as coisas acontecendo lá nos últimos semestres, já no Educar eles vivenciam isso desde o primeiro momento. (P1).

Sendo assim o segundo professor entrevistado enfatiza a importância da formação vinculada à Educação dos sujeitos do campo e ao próprio movimento social,

A gente precisa considerar também que aqueles alunos já estão sendo observados e esperados pelo próprio Movimento, nenhum deles praticamente se forma sem estar empregado, isso não acontece em outras turmas de instituições convencionais. (P2).

Mesmo compreendendo os propósitos da metodologia alternante, observamos que em casos específicos os educandos externam a dificuldade em encontrar em suas comunidades, assentamentos ou acampamentos pessoas que se disponham a manter diálogos a cerca de questões políticas e sociais que são rotina no Educar. A grande maioria dos jovens destas comunidades não identifica a necessidade das preocupações que atormentam os educandos do Instituto Educar e não demandam a mesma importância em refletir sobre política e problemas sociais quanto os alternantes de agronomia. Essa limitação muitas vezes compromete parte do TC, os educandos se veem desassistidos no processo de compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no TE.

Em alguns casos os educandos chegam a sinalizar este distanciamento das amizades que vivenciam durante o TC.

A gente volta com muita vontade de falar do que viveu e aprendeu e nem sempre os amigos que a gente tinha entendem isso sabe, tipo assim, eu tenho amigos que nunca foram para o Educar e uns até estudam naquelas EAD que tem sabe, mas eles não querem falar sobre política, as vezes que eu tentei mudavam de assunto e eu acabava ficando mais na minha. (T2).

Apesar destes sinais de distanciamento das amizades que ficam nos locais de origem dos educandos, a compreensão acerca do processo formativo que vivenciam no Educar é evidenciado pelas particularidades que representa. Vivenciar um protagonismo dentro do processo educativo restringe-se a poucas instituições de ensino, poder controlar e cronometrar o processo formativo conduzindo-o de um ponto a outro dentro de uma organização que desconsidera particularidades e especificidades e que seja facilmente reproduzido em larga escala torna-se muito mais atrativo na perspectiva educacional que temos na sociedade atual.

Oportunizar aos educandos participação nos processos de gestão e organização pode provocar certos inconvenientes, uma vez que não pode-se prever com exatidão quais serão as situações desenhadas a partir desta lógica, porém contribuem de maneira ímpar para o crescimento pessoal e social daqueles sujeitos. Compreender por exemplo, que os processos metodológicos do Educar buscam superar a individualização a fim de garantir decisões coletivas acerca de todos os aspectos, e que na rotina da sociedade capitalista vigente, poucos são os momentos que se busca o bem estar comum, demonstra uma consciência coletiva própria de um líder social.

Estas diferenças culturais e dicotômicas externalizadas pelos educandos são rapidamente superadas diante da oportunidade de superação dos paradigmas oportunizada pela formação. Buscar se auto-organizar para vivenciar da melhor maneira os TE e os TC é um reflexo da dimensão alternante do Educar. Compreender a apropriar-se da rotina de organização, estudo, leitura, reflexão e trabalho que vivem durante o TE e vivenciar isso no TC, mobilizando, envolvendo, discutindo e ensinando o que vem aprendendo durante o TC demonstra a responsabilidade em efetivar as relações alternantes relacionadas ao processo formativo a ao processo produtivo.

5.2 PERCEPÇÃO SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS: A METODOLOGIA ALTERNANTE COMO POTENCIALIZADORA DOS CONHECIMENTOS E A RELAÇÃO ENTRE O TEMPO ESCOLA E O TEMPO COMUNIDADE

Com base no que foi analisado até o momento, evidenciou-se características referentes a nossa problemática, que incide sobre Como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente, conjugadas ao processo formativo no Curso de Agronomia do Instituto Educar. Ao finalizarmos a análise e a discussão dos dados, destacamos os seguintes elementos mobilizadores.

- a) A estrutura organizativa e metodológica alternante desenvolvida no Instituto Educar, possibilita a centralidade pedagógica no educando com um processo formativo participativo, gestado e organizado pela democracia e pelo exercício coletivo e cooperativo.
- b) Uma estruturação alternante como a desenvolvida pelo Instituto Educar, proporciona formas diversas de interpretar questões políticas e sociais a partir de suas experiências e vivências,

considerando seus valores e princípios orientadores, fomentando o envolvimento em representações e lideranças sociais.

c) A organização metodológica alternante propicia a construção do saber contextualizado, com oportunidades de aplicabilidade concreta dos conceitos teóricos e científicos estudados teoricamente, além de permitir que os educandos atuem de maneira transformadora em suas comunidades de origem discutindo, debatendo e analisando questões de interesse social do grupo de origem.

d) A lógica participativa vivenciada pelos educando se transforma em mobilizações acerca de construções e representatividade social, embasados em princípios coletivos e democráticos de direito.

e) Atividades direcionadas aos processos de gestão caracterizam-se durante o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes sociais e políticas que buscam o bem estar coletivo, na medida que os educandos monitoram, avaliam e acompanham os demais colegas e a si próprios.

f) O apoio dos Instrumentos alternantes utilizados pelo Educar – Caderno de Reflexão Escrita e Seminário de Auto-Crítica e Crítica, possibilitam aos educandos a construção de narrativas que externalizem o processo de conscientização acerca do tempo educativo, buscando ressignificar situações vivenciadas e contrinuir para o seu desenvolvimento e o desenvolvimento do grupo.

g) A cooperação experienciada no Educar, busca maneiras de amparar os educandos, conduzindo-os à reflexão. análise e avaliação das suas atitudes ao longo dos processos formativo e produtivo, considerando as especificidades de cada sujeito e comunidade de origem.

h) A efetivação da correlação entre o processo formativo e o processo produtivo apoia-se no reconhecimento da relação entre teoria e prática concretizado a partir do Educar e com a participação dos educandos, da comunidade educativa do Instituto Educar, do Movimentos sociais que amparam o processo, da comunidades de origem e das famílias.

Deste modo, evidenciar o protagonismo dos educandos sob a organização metodológica alternante evidencia uma proposta formadora contextualizada e embasada em princípios orientadores, instigando-os a participação efetiva em todas as instâncias do processo de maneira emancipadora e autônoma.

Dessarte que os dados obtido a partir das análises e considerações evidenciadas ao longo do processo investigativo irá permitir a elaboração de um artigo científico a ser apresentado ao Instituto Educar, afim de contribuir com os registros acerca da Instituição e do próprio Curso de Agronomia. Bem como, publicado em periódico acadêmico vinculado a área de interesse discutida na temática, divulgando os resultados e reflexões construídas na dissertação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a fase introdutória deste trabalho afirmo que são nossas experiências como sujeitos que constroem o ser pesquisador, e que essa construção se deu ao longo de diferentes espaços e tempos, e que a problematização proposta percorreu pelas diversas vivências experimentadas ao longo deste trajeto. Desta maneira, meus sentimentos, valores e lutas evidenciam inquietações entranhadas a tempos, olhar, ensinar, buscar, aprender, compreender e construir junto aos jovens do campo evidencia a mobilização em torno deste processo formativo diferenciado.

Observar a educação sob a ótica da Educação do Campo reflete limites e potencialidades incalculáveis, que junto ao meu processo formativo inicial como Licenciada Interdisciplinar em Educação do Campo e com a imersão no Programa de Pós Graduação Profissional em Educação, ambos da UFFS de Erechim, fizeram com que questionasse meus próprios valores, minhas aprendizagens e minhas concepções de mundo até aquele momento. Jamais sequer ousei imaginar que tal processo pudesse ser tão profundo e carregado de significados e ressignificações.

Ao concluir este trabalho percebo que todos os caminhos que conduziram a realização deste Mestrado em Educação me motivaram a trilhar um caminho cercado de encontros e desencontros pessoais e profissionais também. Ensinar sempre fez parte da minha história, mas não como professora licenciada. Construí grande parte da minha carreira trabalhando no quadro de funcionários de uma escola infantil e posteriormente como monitora de cursos voltados a qualificação para o público atendido pelo Programa Bolsa Família, oportunizados majoritariamente junto aos CRAS de alguns municípios que circundam Erechim.

A aproximação com os participantes dos cursos e oficinas ocupacionais voltadas especialmente a mulheres, adolescentes e deficientes físicos e intelectuais me fez compreender a necessidade de aprofundar meus conhecimentos com o Curso Superior de Educação do Campo primeiramente e logo em seguida o desafio diante do Mestrado. Reitero estas informações que já foram registradas neste trabalho pois acredito que parte da capacidade de crescimento dependa da nossa coragem em revisar nossas “certezas”, e nos arriscar a trilhar caminhos até então desconhecidos, estes caminhos nem sempre são os mais cômodos uma vez que escondem os desassossegos capazes de ressignificar muitas coisas, de apresentar outras tantas e até de transformar existências.

Olho com carinho e admiração ao caminho trilhado com o amparo de meu estimado orientador Leandro, e consigo identificar cada uma das mudanças construídas com muita responsabilidade acerca da temática escolhida. Sabemos que as adversidades apresentadas ao longo do ano de 2020, fizeram com que muitos planos fossem reorganizados para que pudéssemos nos adequar ao período de afastamento social exigido pela Pandemia do COVID-19²⁵, entretanto saliento que alcançamos os objetivos propostos para a pesquisa abrangendo uma dimensão não apenas teórica, mas também prática e afetiva.

Realizadas as considerações pessoais mobilizadas para o desenvolvimento da pesquisa, e descrito o processo percorrido e as possibilidades encontradas. Considerando que o estudo busca compreender como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente conjugadas ao processo formativo no Curso de Agronomia do Instituto Educar, buscamos inicialmente compreender o campo de investigação – Instituto Educar-, caracterizando seu contexto histórico e social ligado a Educação do Campo, Movimentos Sociais e a Pedagogia da Alternância. Além disto, buscava compreender como os espaços e os tempos educativos propiciados pela lógica alternante, potencializavam a autonomia e a gestão na relação entre a formação e a produção.

Identificamos a efetivação da Educação do Campo mediante o processo de lutas sociais que buscam os direitos dos sujeitos do campo e se consolida junto à educação no Instituto Educar. Processo que prioriza a diversidade sociocultural dos educandos, considerando as dimensões históricas, políticas e sociais centralizada no protagonismo do educando.

Por sua vez a Pedagogia da Alternância se consolida na necessidade de uma metodologia educativa que considere as especificidades dos sujeitos do campo. A flexibilidade da proposta metodológica alternante permite que ela seja implementada como uma pedagogia em si ou então que adeque como forma de organização metodológica indissociável da Educação do Campo de acordo com os princípios do MST. Visto que no Instituto Educar, observamos uma organização metodológica alternante, que utiliza-se da alternância entre os Tempos Escola e os Tempos Comunidade priorizando a inserção na

²⁵ De acordo com o site do Ministério da Saúde do Brasil, a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

coletividade, os educandos são responsáveis por grande parte do processo educativo, uma vez que cabe a eles a centralidade e a autonomia formativa, vivenciando e compreendendo seu protagonismo enquanto estudante, militante, sujeito de deveres e direitos sociais e coletivos.

Considerando o enfoque metodológico alternante reconhecido no cenário da Educação do Campo vivenciado no Educar, e observando a diversidade de saberes e conhecimentos envolvidos ao longo do processo fez-se necessário rememorar o contexto histórico e as bases conceituais que contribuísssem para o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, buscamos a inserção exploratória com o campo de investigação e a aproximação conceitual com referenciais teóricos que se debruçaram sobre a problemática da Pedagogia da Alternância. deste modo podemos destacar o Tempo de Reflexão Escrita e o Seminário de Auto-crítica e Crítica, como dois tempos educativos que favorecem os processos formativos e os processos produtivos sob uma perspectiva autônoma do próprio aprender de cada educando, sem desconsiderar a responsabilidade pelo ambiente coletivo de aprendizagem.

Ao revisarmos as bases teórico-conceituais apresentaremos o ensaio de uma aproximação teórica entre o conceito do trabalho em Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), Pistrak (1888-1937), Makarenco (1888- 1939), e a obra de Jean-Claude Gimonet, PRATICAR E COMPREENDER A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CEFFAs (2007) a partir de uma perspectiva educativa. Considerando as especificidades que constituem o processo educativo do Instituto Educar, reconhecemos que as aprendizagens acontecem nas interações sociais ressignificando os comportamentos, atitudes e habilidades.

Compreendemos que essa forma organizada e coletiva, a partir dos princípios do MST, fundam-se com um processo educativo para garantir a formação da identidade do sujeito individualizado e coletivo. Que o assentamento é um espaço de resistência e de continuidade da luta, pois ela não se encerra com a conquista da terra. Luta essa, mantida viva dentro do coletivo, no contexto mais amplo que se possa supor, pois apesar de garantida a posse da terra os assentados ainda se encontram expropriados de meios sociais e econômicos de vida.

Deste modo, a cooperação fortalece a resistência dos trabalhadores na luta pelo acesso aos meios de produção, a qualidade de vida, a saúde e a educação. Durante a realização da pesquisa, a exclusão educacional dos acampados e assentados dificulta o próprio processo de luta e a compreensão do sujeito de sua situação dentro do processo produtivo, impedindo desenvolver mecanismos de acesso ao mercado e a comercialização da sua produção.

Assim, observa-se que segundo o Movimento a reforma agrária precisa estar atrelada a democratização do sistema educacional. O conhecimento precisa ser democratizado, os processos educacionais então são assumidos e coordenados pelo MST, elaborados, implantados e implementados desde o acampamento e consolidados após o assentamento.

Nesta perspectiva, a educação do/no campo deve ser compreendida com um direito do povo camponês e um dever do Estado. A escola do campo precisa ter um modelo educativo que contribua para a realidade do trabalhador rural, permitindo que estes se apropriem da sua história, garantindo sua emancipação e incitando sua capacidade de transformar a realidade social em que estão inseridos.

Um modelo educativo que combine o estudo com o trabalho, que priorize a cultura, a organização coletiva, a cooperação e a solidariedade. Uma educação que recupere os valores humanistas e socialistas defendidos pelo MST. Uma proposta pedagógica que tenha o Movimento como princípio educativo, propiciando experiências concretas de transformação do sujeito, com consciência organizativa, conhecimentos teóricos e competências práticas, com formação ética e política coerente com os objetivos e princípios do MST.

Garantir um reordenamento da estrutura latifundiária é realizar uma reforma agrária que promova o acesso à educação, à moradia, à saúde, o ingresso dos pequenos produtores camponeses no mercado produtivo. É desencadear um processo capaz de enfrentar a atual fase do agronegócio, abalando o domínio político que os latifúndios capitais impõe às populações rurais, abolindo a exploração da mão de obra, a exclusão, a degradação ambiental, a dominação e a opressão.

A partir destas compreensões, construímos nossa problemática de estudo e definimos os procedimentos de investigação, a análise documental do PPC do Curso de Agronomia do Instituto Educar e das entrevistas com representantes da Direção/coordenação, docentes e de educandos (em curso e egressos). Os dados empíricos foram analisados perante o referencial teórico e mediante as categorias temáticas.

Na dimensão política da formação, observamos a mobilização dos educandos diante das temáticas relacionadas a política, identificando com clareza a interação e a troca de saberes, objetivando uma construção coletiva de atitudes e habilidades sociais. A experimentação contínua e a participação ativa em debates, discussões e reflexões sobre questões que tratam do tema possibilitam um olhar diferenciado e comprometido com a

interpretação da sociedade, além de fomentar uma formação política e de lideranças para o próprio MST, além de projetar ideais de uma sociedade mais justa e igualitária.

Identificamos na dimensão alternante narrativas acerca da mobilização propiciada pela organização metodológica alternante do Educar, que busca incentivar nos educandos os elementos culturais vivenciados por cada sujeito no Tempo Comunidade aproximando-os durante o Tempo Escola. Esta relação entre o processo formativo e o processo produtivo, traduzida na “ação-reflexão-ação” (GIMONET, 2007) fomenta os pares entre práticas culturalmente históricas e conceitos científicos desenvolvidos no Tempo Escola. Cabe registrar que nem todos os princípios da Pedagogia da Alternância descrita por Jean-Claude Gimonet, na obra PRATICAR E COMPREENDER A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CEFFAs se concretizam no espaço do Educar, entretanto como já dissemos anteriormente a lógica alternante possibilita que usemos sua metodologia como prática organizativa e não somente como Pedagogia findante em si só. Estratégias como o Tempo de Reflexão Escrita e o Seminário de Auto-crítica e Crítica evidenciam estas práticas, potencializando conhecimentos e pensamentos junto a saberes prévios de cada sujeito imerso no processo.

Durante a análise da dimensão cooperativa identificamos que a convivência intensa e prolongada permite que os educandos desenvolvam habilidades e atitudes sociais que os conduzem à atividades de monitoria, regulação e avaliação de si próprios ou dos colegas. Estas atividades reflexivas possibilitam que os educandos busquem estratégias para o seu processo de aprendizagem e para auxiliar seus pares, uma vez que para alcançar os objetivos torna-se indispensável a cooperação entre todos. Ofertar seus conhecimentos a outros colegas permite que o processo de consciência social coletiva se desenvolva positivamente entre o grupo, e se reflete em estratégias potencializadoras de conhecimentos e de pensamentos.

Reconhecemos que o funcionamento de uma estrutura organizacional e metodológica alternante requer a participação e o envolvimento de todos, deste modo, é imprescindível que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo precisam compreender as especificidades, os princípios e os objetivos de cada estratégia ou prática utilizada.

Destacamos também que tais considerações foram analisadas de acordo com nossos objetivos e tensionamentos, entretanto compreendemos que as especificidades da lógica alternante ganha diversos outros aspectos e possibilidades perante olhares distintos permitindo possibilidades de outros estudos e aprofundamentos.

Encerrando este trabalho de pesquisa evidenciamos que a sua realização possibilitou o reconhecimento da relação entre os processos formativos e os processos produtivos vivenciados na organização metodológica alternante. A análise das entrevistas externalizadas pelos Diretores/coordenadores, professores e educandos do Curso de Agronomia do Instituto Educar nos aproximou das suas concepções de sociedade, construídas a partir da mobilização dos educandos enquanto protagonistas de seu processo formativo. Cabe sinalizar que a imensa riqueza de detalhes evidenciada a partir das análises e observações, e o contexto pandêmico em que desenvolvemos a pesquisa ativa, nos fazem acreditar na necessidade da continuidade deste estudo, que poderá garantir uma maior atenção e aprofundamento dos tópicos analisados. Principalmente nas questões que tratam da necessidade de protagonismo evidenciada nos educandos destes espaços de formação, da dimensão auto-gestionária e da identidade social destes sujeitos do movimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F.; OLIVEIRA, M. L. *Ciências naturais na escola normal*. Belo Horizonte: Vem, 1971.
- ANDERY, M. A. P. A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- ANDRETTA, R. *Colhendo os frutos da sabedoria popular*. Monografia. UNICENTRO. PR. 2000.
- ANDRIOLI, A. I. *Trabalho coletivo e educação: um estudo de práticas cooperativas em escolas na Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*. Ijuí. Unijuí. 2007.
- ANTUNES, C. *A Educação em Mészáros*. Trabalho, Alienação e Emancipação. Campinas, SP. Autores Associados. 2012.
- ARANHA, M. L. DE A. *História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2008.
- ARROYO, M. *Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais?* Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- BAEZ, A. A. *Estratégias produtivas no assentamento Encruzilhada Natalino fase IV* [dissertação]: Fazenda Annoni – um estudo de caso / Alejandra Anahí Baez; orientador, Luiz Carlos Pinheiro Machado Filho. Florianópolis. SC. 2011
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BATISTA, E.; NOVAES, H.; RODRIGUES, F. (Org.) *Movimentos Sociais, Trabalho Associado e Educação para além do Capital*. V. II. SP. Outras Expressões. 2013.
- BEGNAMI, J. B. *Formação pedagógica da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do Estado de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. SP. 2010. Disponível em: <goo.gl/4UlzAv>. Acesso em: 11 de outubro de 2019.
- BENEVIDES, C. *Camponeses em Marcha*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1985.
- BENINCÁ, D. *Educação do Campo: Novo Paradigma Teórico, Metodológico e Político*. UFFS. 2013. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupo%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20\(5\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupo%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20(5).pdf)> acesso em 01/07/2017.
- BENINCÁ, E. *Conflito Religioso e Práxis: o conflito religioso na ação política dos acampamentos de Encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni*. Passo Fundo. RS: ed.IFIBE, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12. ed. Porto: Porto, 2003.

BORDENAVE, J.E. D. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, G. *Conselho Escolar uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública*. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. *Lei 4.504*, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da terra e dá outras providências. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14504compilada.htm#:~:text=À%20propriedade%20privada%20da%20terra,Federal%20e%20caracterizado%20nesta%20Lei.&text=O%20Pod%20er%20Público%20promoverá%20a,que%20contrariam%20sua%20função%20social. Acesso em 18 de novembro de 2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 36*, de 4 de dezembro de 2001. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. acesso em 10 de outubro de 2019.

_____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. COVID-19. *O que você precisa saber?*. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>. acesso em 17 de setembro de 2020.

_____. *DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO* – Resolução CNE/CEB N 1 – DE 3 DE ABRIL DE 2002.

_____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Decreto Nº 19.890*, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial, 01 maio 1931. p. 6945. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 16 maio 2019.

_____. Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultor(es) Familiar(es). *Coleção cadernos pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra*. Projeto Político Pedagógico. Ministério da Educação. Brasília. 2008.

_____. *Diretrizes para a formulação da Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais*. Lei nº 11.326. Brasília. 2006.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. 2004. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>> acesso em: 11 de novembro de 2019.

CALDART, R. S. *O mst e a formação dos sem terra: O movimento social como princípio educativo*. I Seminário Internacional do CLACSO. GT: Educação, Trabalho e Exclusão Social na América Latina. Rio de Janeiro, dezembro 1999. As idéias básicas aqui desenvolvidas têm por base a tese de doutorado: *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Petrópolis, RJ. Vozes. 2000.

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

_____. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING, J. E.; CERIOLI P. R.; CALDART, R. S. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília. DF. 2002.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. SP. Expressão Popular. 2004.

_____; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2012. P. 257- 265.

_____. *Educação do Campo*. In: CALDART, R. S. et al. (Org). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2013.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. *Agroecologia: alguns conceitos e princípios*. Brasília: MDA-SAF-Dater-IICA, 2004.

CAUME, D. J. *O MST e os assentamentos da reforma agrária: a construção de espaços soiais modelares*. Passo Fundo. RS. Ed. Universidade de Passo Fundo. 2006.

CHARLOT, B. *Apesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação. rio de Janeiro. v.11. 2006. Disponível em: <goo.gl/30LRco>. Acesso em 06 de maio de 2020.

COSTA, F. A. *A identidade da física nas graduações tecnológicas em Construção de Edifícios*. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Maringá, 2013.

COUTINHO, C. N. *A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje*. In: FÁVERO, O e SEMERARO, G. (orgs.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-40.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre. RS. Artmed. 2010.

EYNG, A. M. *Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente*. Revista Educação em Movimento, v. 1, n. 1, p. 25-32. Curitiba, jan.- abr./2002b.

FERNANDES, B. M.; STEDILE, J. P. *Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

_____. *MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Formação, e Territorialização em São Paulo*. 2 ed. São Paulo, Hucitec, 1999.

_____. *Território Camponês*. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

_____. *Por que eles estudam tão longe?* Revisão Nova Escola, n. 253, p. 82-87, nov. 2012.

_____. *Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*. In: MOLINA, M. C. (org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____; MOLINA, M. C. *O campo da Educação do Campo*. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. DE A. (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo". 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. C. *A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito*. In Pistrak. M. M. *A escola comuna*. SP: Expressão Popular, 2009.

_____. *Avaliação: para além da "forma da escola"*, *Educação: Teoria e Prática*. São Paulo, v.20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2019.

FREITAS, C. de. *A revolução Russa*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1967.

GADOTTI, M *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – *Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS*. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMONET, J. C. *A Alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo?: a experiência das Casas Familiares Rurais*. In: DEMOL, J. N.; PILON, J. M.. *Alternance, developpement personnel et local*. Paris: L'Harmattan, 1998. Tradução de Thierry De Burghgrave. P. 51-66. Disponível em: <goo.gl/Jd6jJn>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

_____. *Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação*. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. Anais Anais Anais Anais Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

_____. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GOES, V. S. *Entre cruzes e bandeiras: a Igreja Católica e os conflitos agrários no norte do Rio Grande do Sul (1960-2009)*. 145f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade de Passo Fundo. 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. V. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HORA, D. L. *Gestão Democrática na Escola: Artes e Ofícios da Participação Coletiva*. 18. ed. Campinas, SP. Papirus. 2012.

INDURSKY, Freda (1999). De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, Freda & LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto

INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

INSTITUTO EDUCAR. *Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio -polo Pontão*. IFRS:Sertão. 2012.

_____. *CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA – Bacharelado*. Turma IV. PRONERA-INCRA-polo Pontão. UFFS: Erechim.2019.

ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro. *Método pedagógico*. Veranópolis. RS. 2004.

_____. *Documentos e Estudos*. 1990-2001. Caderno de Educação nº 13. RS. 2005.

JESUS, S. M. S. A. *Questões paradigmáticas da Educação do Pensar o ensino de ciências*. Rev. Bras. de Agroecologia. Campo no Brasil: experiência emancipatória em construção. VIII Congresso Luso-AfroBrasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e Educação. In: CALDART, R. S. et al (Org). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologias da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEFF, ENRIQUE. *Agroecologia e saber ambiental*. Agroecologia e Desenvolvimento rural Sustentável. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan. 2002.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. *Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática*. 6. ed. SP. Heccus. 2015.

_____; OLIVEIRA, JOÃO FERREIRA DE; TOSCHI, MIRZA SEABRA. *Educação Escolar*. Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. São Paulo. Cortez. 2012.

LÜCK H. [et al.]. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Evolução da Pesquisa em Educação. In: *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo. EPU. 1986.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B. de; MANHÃES, L. C. (org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LOPES, L. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73 – 94.

MAKARENKO, A. S. *O Socialismo e a educação dos filhos*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956.

_____. *Problemas da educação escolar*. Moscovo: Progresso, 1986.

_____. *Poema Pedagógico*. Tradução do original russo de Tatiana Belinky; posfácio de Zóia Prestes. São Paulo: Ed. 34, 2012.

MARTINS, F. J. Organização do Trabalho Pedagógico e educação do campo. In: ALMEIDA, B.; ANTÔNIO, C. A.; ZANELA, J. L. (Orgs). *Educação do campo: um projeto de formação de educadores em debate*. Cascavel: EDUNIOESTE. 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã (Feurbach)*. São Paulo. Ciências Humanas. 1979.

MARX, K. Grundisse. In MARX K. *Obras Completas: conseqüências sociais do avanço tecnológico*. SP: Edições Populares, 1980.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1o , Volume I, tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1985.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1o , Volume II, tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1988.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 2, v. III, tradução Reginaldo Sant' Anna - 3. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1984.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da Educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORISSAWA, MITSUE. (Org.). *A História da Luta pela Terra e o MST*. São Paulo. Expressão Popular. 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Princípios da educação no MST*. Caderno de Educação, n. 8, jul. 1996.

_____. *Escolas Itinerantes em acampamento do MST*. Coleção: Fazendo Escola. Porto Alegre, RS. Peres. 1998.

_____. *Três anos fazendo história*. Rio Bonito do Iguaçu, PR. Mimeo. 1999.

_____. *Escolas Itinerantes uma prática pedagógica em acampamentos*. Coleção: Fazendo Escola. 4. ed. Porto Alegre, RS. Peres. 2000.

_____. *Como fazemos a escola do ensino fundamental*. Cadernos da Educação nº 9. Veranópolis, RS. ITERRA, 2001.

NEUMAN, S. P.; FERREIRA, P.; SCARIOTT, A. *Trajetória da apropriação do espaço agrário e estratégias de sustentabilidade na Cooperativa da Produção Agropecuária Cascata (COOPTAR)*. Trabalho apresentado no XL Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural. 2002.

OLIVEIRA, C. L. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipos, Técnicas e Características*. Revista travessias, n. 3. 2008. Disponível em: <file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/3122-11555-1-PB%20(1).pdf> acesso em: 02 jul. 2019

OLIVEIRA, M. A. *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo ao Eclétismo Pós- moderno*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2008.

PARANÁ, *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Curitiba: 2008.

- PARO, V. H. *Gestão Escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4. ed. SP. Cortez. 2016.
- _____. *Crítica da estrutura da escola*. 2. ed. São Paulo. Cortez. 2016.
- _____. (Org.) *A Teoria do Valor em Marx e a Educação*. 2. ed. SP. Cortez. 2013.
- PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- PISTRAK, M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo, Expressão Popular, 2009.
- _____. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, Expressão Popular, 3 ed,2011.
- _____. *Ensaio Sobre a Escola Politécnica*. São Paulo, Expressão Popular. SP. 2015.
- RAE - *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- RIBEIRO, ARILDA INÊS MIRANDA. *A educação da mulher no Brasil-Colônia*. São Paulo: Arte & Ciência, 1977.
- RODRIGUES, M. V. *Para uma releitura do mestre Makarenko: notas de uma pedagogia concreta*. Educação e Filosofia, São Paulo, v. 18. 2004.
- ROMANELLI, OTAÍZA DE OLIVEIRA. *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SARTORI, J. (Org.) *Gestão Educacional*. Formação em cursos de especialização Faed/UPF. Passo Fundo, RS. UPF. 2017.
- SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).
- SCHIMIDT, M. *Nova história crítica*. São Paulo. Nova Geração. 2005.
- SILVA, D.; ODY, L. C. AEDUCAÇÃO ENTRE A BABEL E A CEGUEIRA MORAL. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. Org. *LEITURAS SOBRE ZYGMUNT BAUMAN E A EDUCAÇÃO*. PR. CVR. 2019.
- STÉDILE, J. P. *A Questão Agrária no Brasil*. São Paulo. Atual. 1997.
- SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo. Ática. 2002.
- TEIXEIRA, E. S. A Modelagem Matemática Como uma Estratégia de Ensino na Pedagogia da Alternância. *Revista de Educação*. Vol. 04. Nº 04. Julho-dezembro de 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo. Atlas. 1987.

VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VIA CAMPESINA; MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Biodiversidade, organização popular, agroecologia*. In: Jornada de Agroecologia, 5. Anais: Cascavel, 2006.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO SEM TERRA: CORRELAÇÃO ENTRE O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO PRODUTIVO DO INSTITUTO EDUCAR**”, desenvolvida por Cristine Miszewski, Mestranda no Programa de Pós Graduação Profissional em Educação – PPGPE, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, sob orientação do Professor Dr. Leandro Carlos Ody.

O objetivo central da pesquisa é *compreender como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente conjugada ao processo formativo no curso de Agronomia do Instituto Educar, localizado em Pontão/RS*

O trabalho será realizado com base em documentos referentes à instituição citada, bem como aos documentos norteadores elaborados pelo Setor de Educação do Movimento Rural Sem Terra (MST). Assim como com base nas entrevistas com cidadãos ligados direta ou indiretamente à comunidade escolar do Instituto Educar. E por isso o Sr (a) está sendo convidado (a) a participar. Sua participação é extremamente importante e sem ela não poderíamos estar realizando esta pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder questões de um roteiro de entrevista semi-estruturado ao assistente da pesquisa com duração de aproximadamente 30 minutos, através da plataforma do Google Meet.

Gravação da entrevista:

A entrevista será gravada em vídeo/áudio somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a equipe de pesquisa. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos

Os benefícios relacionados com a sua colaboração nesta pesquisa possibilitando a compreensão da correlação entre o processo produtivo e o processo formativo, bem como é organizado e gerido de modo participativo, transformando-se pedagógica, política e socialmente, conjugada ao processo formativo no curso de Agronomia do Instituto Educar, serão devolvidos à Instituição mediante possíveis contribuições para o Projeto Político e Pedagógico do Curso de Agronomia, bem como a divulgação de artigo acadêmico com os resultados obtidos.

Este estudo possui poucos riscos, tais como desconforto e constrangimento, inerente a atividade desenvolvida (entrevista), quando ocorrer algum destes riscos ao responder uma pergunta de cunho pessoal, o participante poderá deixar de responder a questão, a fim de minimizar riscos e desconfortos. Todavia, lembremos que lhe é garantido o direito de desistir de sua participação a qualquer tempo e sem nenhuma penalização. Reforçamos que sua identidade será preservada, e que seus dados serão armazenados em local seguro.

Os resultados serão divulgados na Dissertação de Mestrado e no produto final da mesma em formato de Artigo científico da Mestranda Cristine Miszewski, mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, ficará registrado na gravação sua vontade após a leitura deste termo. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, _____ de _____ de 2020.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante

Os pesquisadores, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody

Telefone: (0XX) 54 - 33217051
E-mail: leandro.ody@uffs.edu.br

Endereço: Universidade Federal da Fronteira
Sul/UFFS, Rodovia ERS, Km 135, 200 - Zona Rural,
99700-000 – Erechim RS, Brasil.

Cristine Miszewski

E-mail: crismiszewski@hotmail.com

APÊNDICE 02

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – CRISTINE MISZEWSKI

“A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO SEM TERRA: CORRELAÇÃO ENTRE O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO PRODUTIVO DO INSTITUTO EDUCAR”

Dados dos entrevistados

Nome:

Idade:

Endereço:

Questões para direção/coordenação

- 01) Como “nasce” o Instituto Educar? Fale um pouco a respeito
- 02) É correto afirmar que a história do Educar se confunde com a história do Assentamento?
- 03) Como você participa da história do Instituto? E hoje qual sua função?
- 04) Como o Instituto Educar se relaciona com a comunidade?
- 05) Como se organizam os tempos comunidade no Instituto Educar?
- 06) Como os estágios realizados pelos educandos do Educar se relacionam com a comunidade? Isso se reflete em melhorias para as pequenas propriedades? A agroecologia é presente nesse processo?
- 07) Quais os reflexos da presença do processo formativo possibilitado pelo Instituto Educar nas comunidades dos educandos?

APÊNDICE 03

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – CRISTINE MISZEWSKI

“A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO SEM TERRA: CORRELAÇÃO ENTRE O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO PRODUTIVO DO INSTITUTO EDUCAR”

Dados comuns a todos entrevistados

Nome:

Idade:

Endereço:

Questões para professores

- 01) Fale um pouco da sua formação docente e de como chegou ao Educar?
- 02) De qual maneira o ensino de ciências da natureza (caso o professor seja da área) é organizado e implementado dentro da lógica alterante do Instituto Educar?
- 03) Quais as principais metodologias de ensino utilizadas nas aulas do tempo escola? E do tempo comunidade?
- 04) De que forma os conteúdos se articulam aos projetos ou temáticas?
- 05) Os complexos temáticos estão presentes? (caso não apareça naturalmente durante a entrevista)
- 06) São realizadas místicas? O que ela representa neste contexto?
- 07) Para finalizar:
 - a) descreva brevemente seu papel dentro do processo educativo
 - b) você acredita que o processo produtivo esteja correlacionado ao processo educativo no Educar? Como isso acontece?

APÊNDICE 04

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – CRISTINE MISZEWSKI

“A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO SEM TERRA: CORRELAÇÃO ENTRE O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO PRODUTIVO DO INSTITUTO EDUCAR”

Dados dos entrevistados

Nome:

Idade:

Endereço:

Questões para educandos

- 01) Conte um pouco da sua vida, sua trajetória escolar, como chega ao ensino superior e ao Educar? Qual a sua relação com o Movimento Sem Terra?
- 02) Fale um pouco sobre a pedagogia da alternância: o que você pensa dessa organização? Você consegue observar a transposição dos conteúdos e sua aplicabilidade quando retorna a sua propriedade ou comunidade?
- 03) Em quais momentos o contexto da sua vida de educando se funde com as disciplinas estudadas? E o contrário também, você observa as disciplinas e conteúdos aprendidos se refletirem na sua vida? Me conte um episódio
- 04) Você percebe a presença dos princípios educativos do MST na rotina do Instituto?
- 05) Você acredita que o trabalho realmente seja um princípio educativo? Por que?
- 06) Qual a importância do Instituto Educar para você hoje? E para sua comunidade?
- 07) Olhando para essa tirinha da Mafalda como você avalia as estratégias formativas do Instituto Educar (núcleos de base, cadernos de vida ou cadernos de reflexão, outros)



08) Teria alguma sugestão de ação ou estratégia que possibilitaria a aproximação entre o processo formativo e o processo produtivo da sua família ou comunidade?

APÊNDICE 05

A METODOLOGIA ALTERNANTE COMO POTENCIALIZADORA DOS CONHECIMENTOS E A RELAÇÃO ENTRE O TEMPO ESCOLA E O TEMPO COMUNIDADE: Percepções Sobre a Narrativa dos Educandos Sem Terra do Curso de Agronomia do Educar

Cristine Miszewski²⁶
Leandro Carlos Ody²⁷

A Pedagogia da Alternância traduz-se em uma metodologia pedagógica amplamente difundida no âmbito da Educação do Campo, que se estruturou diante das dificuldades apresentadas por pequenos agricultores que encontravam limitações no processo formativo dos filhos, buscando garantir a formação integral e contextualizada dos sujeitos, sem desvinculá-los das vivências do campo. Deste modo a metodologia alternante auxilia no processo de formação dos sujeitos do campo, considerando suas especificidades e características ao mesmo tempo que, contribui para o desenvolvimento das áreas rurais. Considerando estudos sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, com o objetivo de: *Compreender como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente contextualizado ao processo formativo do Curso de Agronomia do Instituto Educar*, desenvolvemos as análises das dimensões formativas resultantes da pesquisa de mestrado da autora e sob o acompanhamento e orientação do Dr. Leandro C. Ody: Dimensão política da formação; Dimensão alternante da formação; Dimensão cooperativa da formação e Dimensão Autônoma da formação. Tais abordagens evidenciaram uma estrutura organizacional alternante mobilizadora e autônoma, que caracteriza uma formação contextualizada e centralizada nas especificidades dos educandos, permitindo avanços conscientes acerca da participação política e coletiva dos sujeitos do campo em espaços formativos que se traduzem em processos produtivos socialmente responsáveis e potencializadores.

Palavras-Chaves: Pedagogia da Alternância – Educação do Campo – Processo Formativo – Processo Produtivo – Movimentos Sociais.

Este artigo tem como objetivo refletir acerca das narrativas dos estudantes, diante as respostas oferecidas à problemática desta Dissertação de Mestrado – **A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO SEM TERRA: CORRELAÇÃO ENTRE O PROCESSO FORMATIVO E O PROCESSO**

²⁶ Licenciada Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza, Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim. Mestranda no Programa de Pós Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim.

²⁷

PRODUTIVO DO INSTITUTO EDUCAR -. Visando *Compreender como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente contextualizado ao processo formativo do Curso de Agronomia do Instituto Educar?* O material empírico produzido buscou observar os elementos/situações que os educandos mobilizam diante a estrutura organizativa e metodológica alternante que lhes fomenta a auto gestão e o protagonismo do processo formativo e produtivo.

Introdução

Os dados que receberão tratamento analítico foram produzidos no decorrer de 2018, 2019 e 2020. Utilizamos na presente pesquisa de dois procedimentos investigativos: a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

Considerando que a interpretação do contexto para a análise dos documentos deve ser contextualizada com seu ambiente natural de forma processual e gradativa, adentrando na história dos sujeitos investigados para além do problema e considerando as influências sociais, econômicas, culturais, morais e éticas envolvidas em todo o processo.

Com vistas a atingir os objetivos propostos pela pesquisa, pautamo-nos durante o primeiro momento da pesquisa em uma análise bibliográfica e documental. Registra-se aqui, a suma importância deste momento para embasar e fundamentar a pesquisa. Concomitantemente com o aprofundamento teórico, visamos investigar o contexto histórico, a construção cultural e social implícita no desenvolvimento dos processos formativos apoiados na parceria com a Direção/Coordenação do Instituto Educar.

Diante disso, estabelecemos diálogos assistemáticos via plataforma digital (email, whatsApp, vídeo conferencias), registrados em notas de campo, afim de compreender a amplitude contextual efetivaram-se diálogos em especial com membros do setor de Educação e Formação, de Produção e Serviços do Educar. A realização exploratória atrelada a construção das bases conceituais dos autores permitiu uma elaboração e uma descrição do campo investigado, que nos aproxima do contexto real.

No entanto, também buscávamos neste estudo compreender a estrutura organizacional e metodológica alternante, bem como seus espaços, tempos e sujeitos. Optamos então por entrevistar educandos egressos do Curso de Agronomia e educandos da turma que está com o andamento dos seus estudos na fase mais adiantada. Sendo assim, possibilitou-se dialogar sobre a eficácia das estratégias alternantes do Educar na formação destes discentes.

Evidenciando, situações de aprendizagem e aplicabilidade, ferramentas e princípios educativos que fomentaram a atuação e a autogestão dos processos de aprendizagem.

Durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro realizamos as entrevistas previstas para o segundo momento da pesquisa. Com base em questões semiestruturadas e alocadas na Plataforma Cisco Webex, e direcionadas a um representante da coordenação do Instituto Educar (C1), dois professores (P1 e P2) e três educandos -dois egressos e um em processo de conclusão do curso de Agronomia – (E1, E2 e E3).

Estabeleceu-se a entrevista com questões semiestruturadas por permitirem um relato mais espontâneo dos entrevistados, disponível em anexo. Essa metodologia garantiu ao entrevistador organizar um conjunto de questões predefinidas e a liberdade de inserção de outras que se percebessem necessárias no decorrer da entrevista. Constituiu-se um guia flexível em ordem e forma de investigar as questões pré-definidas.

Triviños (1987, p. 146-152) declara que “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. E ainda segundo Triviños (1987, p. 152) “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações

Saliento que tais questões foram pensadas de forma a obter-se o máximo de descrições dos fenômenos políticos e sociais envoltos no processo democrático do colégio em questão. Acreditamos que tais fenômenos tenham significado relevante dentro do contexto escolar.

Para a análise dos dados, as questões semiestruturadas foram transcritas permitindo uma pré-análise das respostas. Realizou-se a numeração progressiva dos entrevistados, permitindo assim observar as regularidades nas respostas de cada questão. *A posteriori*, construiu-se as categorias a partir dos aspectos mais relevantes presentes nos dados, utilizando os princípios da Análise de Conteúdo.

Com o intuito de compreender como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente conjugadas ao processo formativo no curso de Agronomia do Instituto Educar, relacionamos trechos de documentos norteadores do Setor de Educação do MST, com documentos relacionados ao Curso de Agronomia do Educar, *locus* da pesquisa. As relações e as análises também ocorrem a partir

das práticas pedagógicas presentes no espaço educativo do Educar e fundamentadas pelas descrições obtidas nas entrevistas realizadas.

Buscando correlacionar as análises e as reflexões as discussões evidenciadas a partir dos Tempos Educativos – Seminário de Autocrítica e Crítica e os Registros dos Cadernos de Reflexão – retratadas durante as entrevistas compõe parte da estruturação das categorias de análise, visando a obtenção de informações capazes de relacionar as perguntas centrais da pesquisa às temáticas investigadas obtidas durante a pesquisa, refletindo acerca do protagonismo dos educandos ao longo de todo o processo formativo e produtivo do Curso de Agronomia do Instituto Educar

1. O PROTAGONISMO DOS EDUCANDOS NO PROCESSO FORMATIVO

Nas seções seguintes buscamos descrever e analisar os diferentes aspectos mobilizados pela metodologia alternante durante o processo formativo do curso de Agronomia do Educar, com vistas a abarcar a investigação da Gestão Participativa e da lógica organizativa do MST atreladas a estrutura do Instituto Educar. Sendo assim, e visando uma representação categorizada discutiremos a seguir as dimensões Política, Alternante, Cooperativa e Autônoma da formação.

1.1 Dimensão política da formação

A Dimensão Política representa o comprometimento na formação *omnilateral*²⁸ dos sujeitos, contextualizada ao meio em que estes se encontram inseridos e centralizada no educando. No Educar observa-se a busca do diálogo constante com todos que vivenciam a experiência formativa, debates acerca das da “verdadeira” situação política nos diversos âmbitos são frequentes, e os educandos relatam que debatem sobre fatos e não somente sobre o que a mídia reproduz

²⁸ De acordo com Marx (1818-1883) refere-se a uma formação humana oposta a unilateral, buscando o desenvolvimento do sujeito para todos os lados e direções em oposição ao trabalho alienado e as relações exploratórias.

A gente conversa muito sobre tudo que acontece na política, por que ai a gente pode pensar em mudar né. A gente fala entre nós e com os professores também e vai analisando sobre os fatos e olhando em diferentes lugares, não só na televisão, dai depois a gente pode falar que sabe sobre o assunto, que conhece de verdade, fala com os amigos e com os parentes que não estão aqui, por que os problemas são de todos nós, todos sofremos com as consequências. A gente sabe que somos poucos, mas devagar podemos ir conscientizando outras pessoas e mostrando a importância de se conversar sobre política (E3).

Observa-se no relato do E3, o entendimento dos educandos sobre a importância formação política que recebem e que constroem, de modo que os diálogos vivenciados no contexto do Educar remetem a um pensamento divergente da maior parte da sociedade dominante. De fato, a formação política discutida no Educar pauta-se na formação centralizada no sujeito, e considera-o como militante antes mesmo de o considerar educando. refletir sobre política nesta conjuntura, analisando as relações, criticando, explorando e identificando-se como parte da classe trabalhadora faz parte da rotina educativa.

Precisamos entender que antes mesmo de serem alunos eles são militantes dos movimentos, e vivem essa militância sempre, tem tarefas a realizar e auxiliam em diversas frentes [...] isso não quer dizer que o Movimento é mais importante do que o Educar, mas que os alunos são únicos e precisam ser considerados assim, individuais que de certa forma representam um coletivo (P1).

Destacamos ainda a fala de outro entrevistado,

A gente vai tentar voltar né, e passar pra eles (comunidade, assentamento ou família), o que a gente aprendeu, o que é verdade né, por que assim, a mídia e a sociedade nem sempre falam só a verdade, muitas vezes eles usam as meias verdades pra contar o que é melhor pra quem manda, aquela visão capitalista de tudo, tipo olho só o que interessa e nem sei se é aquilo mesmo (E2)

De acordo com as análises realizadas e com a imersão propiciada pelas entrevistas, evidencia-se o credo na proposta político-educativa do Educar entre educandos, uma vez que, as discussões acerca da temática reiteram o posicionamento favorável aos partidos de esquerda, e as ligações com os Movimentos Sociais que também apoiam-se na política-partidária da esquerda como: Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Levante Popular da Juventude, entre outros. Esta paridade política incentiva os educandos a disseminarem idéias que condizem com suas realidades e vivências.

Isso tudo que a gente pode viver agora, se formar só aconteceu depois que o Partido dos Trabalhadores (PT) conseguiu espaço, aí a gente pode estudar, ter um lugar que a gente se sente bem, com pessoas que pensam parecido e que mesmo sendo de outro Estado vive no Assentamento as mesmas coisas que eu. Poder fazer um curso superior e ajudar a mudar várias coisas é muito bom, nem sei o que dizer, mas é tudo graças ao Movimento. (E3).

A conjuntura política encontra espaço em diversos Tempos Educativos proporcionados pelo Educar, o Tempo Leitura e o Tempo Notícias por exemplo possibilitam que assuntos diários sejam discutidos e analisados pelos educandos em tempo real, e refletidos nos registros do Caderno de Reflexão ou na Mística por exemplo. A participação de ocupações, acampamentos, eventos e seminários são atividades corriqueiras a grande maioria dos educandos que de forma ou outra mantem-se ligados a Movimentos Sociais como já citamos anteriormente. Está consciência social incentiva as discussões políticas entre os educandos, que buscam a mobilização coletiva dentro e fora do contexto educacional.

Considerando que o Instituto Educar referencia-se constantemente em busca de uma formação coletiva e que transcenda os espaços físicos da instituição, ocupando tempos, espaços e processos variados em que haja experiências coletivas e formativas de sujeitos, vivenciar e refletir sobre política torna-se imprescindível, a participação e o envolvimento dos educandos favorece a formação humana e contextualizada, capaz de promover a autonomia tão almejada pelos sujeitos em formação.

Tem aula que a gente se identifica mais sabe, que o professor conhece a gente, a nossa realidade, aí tudo vai bem melhor, a gente até aprende melhor. (E3).

E ainda de acordo com as observações de mais um educando sobre os docentes,

Uma coisa que me incomodava era aqueles professores que vinham só pra dar as aulas, que não se integravam, sei lá, parece que nem sabem que alí é diferente. Tem uns que se assustavam quando a gente acompanhava no lanche, no almoço, tipo, nem imaginavam que isso acontece sabe, de aluno acompanhar professor, daí vai se integrando e tal. Mas tem outros que não, só davam a aula deles, com os conteúdos deles e deu. (E1).

Se observarmos que desde a reflexão proposta nas Místicas organizadas pelos educandos, parte de uma conotação mais política, onde eles são incentivados a se inserirem, a participarem ativamente. Evidencia-se a participação dos educandos nas decisões políticas, organizadas pelo próprio Educar ou em ações específicas dos Movimentos a que pertencem.

Garantir a participação nestes encontros, acampamentos, seminários, protestos, marchas e outras atividades fundem-se a própria constituição do TC, uma vez que isso é a própria vida destes educandos, na medida que decisões políticas transfiguram-se em situações de aprendizagem e se transformam em formação política.

As vezes durante o TC eles são chamados pelo Movimento para outras frentes, e isso é a realidade deles (P2).

A formação política vivenciada no Educar reflete em uma formação voltada a participação e a oportunidades de aprendizagem que consideram as especificidades daqueles sujeitos, e que possivelmente não aconteceriam em outros espaços formativos desvinculados do MST. A diferença entre a formação oportunizada pelo Instituto Educar é referenciada com frequência pelos educandos

Assim, as oportunidades que o Movimento dá pra gente são muito boas, pena que a maioria dos jovens não tem. [...] Eu até tentei ir estudar lá sabe, quando terminei o ensino médio, mas aí não consegui pontuação no ENEM pra Federal, e na particular ganhei meia bolsa, mas tinha o aluguel, a comida e tudo mais sabe, daí não deu. Foi quando o pessoal do Movimento me falou daqui sabe, eu fiquei meio assim, por que nem sabia onde era, só sabia que era longe e que era frio. (E3).

Ao inquerirmos outro entrevistado sobre o assunto em curso, tivemos a seguinte resposta,

Eu só consegui tudo por causa da ajuda do Movimento, só consegui me formar por que foi lá, no começo foi mais difícil, depois a gente foi criando os laços e foi ficando mais fácil, e hoje já estou aqui, trabalhando, se não fosse pelo Movimento não conseguia. (E1).

Nota-se ainda que mais uma vez o entrevistado reitera a preocupação do Movimento com a formação dos sujeitos que dele fazem parte,

Foi o pessoal do Movimento que avisou que ia ter essa turma, daí eu vim, fiz o preparatório e consegui passar, agora já estou trabalhando né. (E2).

Desta forma, verificamos que os educandos enfatizam a formação política e as experiências participativas possibilitadas pela organização alternante, que considera o sujeito como protagonista do seu processo formativo. Apontando para a relevância de discutir e debater os processos políticos das diferentes instancias, proporcionando um ensino diferenciado em comparação a outras instituições formadoras.

A preocupação com a formação contextualizada que evidencia as bases teóricas e histórica dos processos, atrelando valores humanos e regras institucionais a modelos organizativos próprios são capazes de traduzir os Tempo Educativos – aula, leitura, oficina, cultura e notícia, por exemplo – em situações de aprendizagem – trabalho voluntário, eventos, viagens de estudo, visitas educativas, mostras culturais, entre outras -. A lógica da participação e da formação política representa uma formação direcionada aos anseios dos valores do próprio MST – solidariedade, democracia, cooperação, colaboração, respeito – e a construção dos ideais democráticos, tendo em vista que a estrutura organizativa e metodológica alternante possibilita o protagonismo do educando, transformando-o em ator do seu próprio processo formativo.

Ressalto que, de acordo com Gimonet (2007), um dos princípios da Pedagogia da Alternância é a articulação dos saberes entre a vida e a escola, no caso do Instituto Educar, a formação política, possibilita a articulação dos saberes entre a escola, a comunidade, os Movimentos e a própria sociedade, uma vez que os tempos formativos se alternam e se confundem com as próprias especificidades de cada espaço ou sujeito.

1.2 Dimensão alternante da formação

Compreender a formação alternante de sujeitos que se constituíram sob uma lógica organizacional diferenciada e impregnada de sentidos, além a forte presença política presente ao longo do processo, demonstra um distanciamento dos educandos do Instituto Educar dos educandos de instituições regulares de ensino. Faz-se necessário dimensionar a relação das experiências formativas destes sujeitos contextualizadamente aos seus históricos de assentados ou acampados da reforma agrária. Conceber a lógica da metodologia alternante que possibilita aos educandos intercalar o Tempo Escola e o Tempo Comunidade permite que o afastamento da comunidade seja por um período mínimo, fomentando seu retorno às origens como multiplicador de uma formação processual e contínua.

O Educar veio assumir o espaço que era do CETAP, mas sempre nessa lógica de pensar alternativas, de desenvolver tecnologias para a agricultura familiar. (C1)

Ao entendermos que a maioria dos educandos tenha sua origem ligada a luta pela terra, e que seja um Sem Terra do MST acampado e assentado, entendemos que o sofrimento marcado por conflitos e injustiças sociais faz parte da memória destes sujeitos e de suas famílias. Os educandos ali em formação representam a continuidade familiar e a luta pela terra, sendo assim, buscam na formação superior uma maneira de acessar meios para uma mudança social efetiva.

Eu acredito que a gente vai poder, na verdade já pode ajudar os companheiros a pensar diferente e a entender que a gente pode transformar a sociedade aos pouquinhos, mostrando com nossos conhecimentos o nosso valor (E2)

Desta forma, os educandos que buscam o Instituto Educar já demonstram preocupação com o desenvolvimento social coletivo e engajamento com as lutas de classe. Ao considerarmos que os educandos vivem a realidade do campo, seja assentados ou acampado, dar continuidade aos passos familiares ou então conquistar o tão sonhado “pedaço de chão” que por impasses políticos, econômicos ou culturais ainda não lhes permitiu, representa a transformação daquele núcleo.

Vivenciar experiências formativas embasadas em uma formação social e política contribui de maneira significativa para a construção de representações sociais ou de lideranças para o próprio movimento. A formação contextualizada dos jovens do Educar instiga-os e orienta para a busca por seus direitos e pelos direitos comuns aos seus companheiros capazes de transformar a realidade não só daquele educando mas de todos os sujeitos ao seu entorno.

O que eu tô aprendendo aqui vai ser dividido com todos do assentamento, quando eu venho né a gente fala sobre as coisas que eu aprendo e o pai vai mostrando como que fazia e isso ajuda a melhorar pra nós e depois pra todos por que daí o pai vai falando pros outros né. (E3).

Ao ser questionado sobre o assunto o educando E1 declara,

Estar aqui trabalhando e ajudando em outra frente já é um sonho, é um jeito que a gente tem de compartilhar o que aprendeu, e isso ajuda melhorar a vida de muitas pessoas, não só a nossa (E1).

Identifica-se com bastante clareza e objetividade a dimensão formativa política destes educandos, observa-se que o planejamento do seu próprio futuro se confunde com os desejos por uma sociedade igualitária. Os desejos se refletem em uma construção coletiva e a preocupação com a reorganização da ordem social faz com que um ideário socialista de promoção social e econômica de toda a sociedade incentive sonhos utópicos se considerados pela perspectiva capital que nos encontramos organizados atualmente.

Conforme já citamos anteriormente o Instituto Educar está alicerçado sobre as matrizes do MST, e fundamentado historicamente em uma série de ocupações, conflitos e conquistas em prol daqueles que tiveram seus direitos negligenciados em qualquer tempo neste país. Buscar um processo formativo que proporcione uma educação atrelada as especificidades destes sujeitos torna-se imprescindível, e oportuniza a continuidade do processo histórico do próprio movimento social.

O processo pedagógico que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção de uma nova ordem social com pilares na justiça social, realidade democrática e nos valores humanistas e socialistas. Educação organizada, com seleção de conteúdos, com método objetivo de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora, desenvolver a consciência revolucionária e a consciência de classe. (ITERRA, 2005, p.163).

O engajamento político destes educandos reflete suas origens e suas especificidades, a participação deles em manifestações e passeatas pela reforma agrária, por exemplo, retrata sua própria luta pela transformação social. Deste modo, conceber uma formação desvinculada da formação política é incompatível com os objetivos do próprio Educar, discutir, refletir e pensar política e questões socioeconômicas permite a aproximação do processo de luta pela terra ao qual estes educandos e suas famílias pertencem.

[...] se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente. Esta escolha não é neutra, tem a ver com os objetivos sociais e educacionais mais amplos, pois os conhecimentos, simplificados em conteúdo, produzidos socialmente tem incorporado interesses sociais e posições políticas. (ITERRA, 2005, p.168).

E ainda de acordo com o (a) educando (a) entrevistado (a).

Eu não era muito ligada nessas coisas do Movimento, tipo era mais o meu pai que ia nas reunião e nas formação que tinha, depois que eu vim pra cá, eu comecei aprende e entender sobre o Movimento, dai fui ficando mais engajada, mais militante mesmo (E3).

Saliento que a cultura escolar do Instituto Educar diverge da maioria das instituições de ensino superior, uma vez que, além da organização metodológica baseada na Pedagogia da Alternância destaca-se pela formação política e cidadã de cada educando, contribuindo para a construção de sua identidade pessoal, profissional e coletiva. Assim, a estrutura organizacional metodológica alternante que mobiliza o protagonismo dos educandos e proporciona momentos de experimentação e de participação instiga-os a atuarem social e politicamente nas comunidades de origem.

1.3 Dimensão cooperativa da formação

A cooperação é considerada a partir da perspectiva alternante, um dos princípios norteadores do processo formativo, cada turma que se efetiva no Instituto Educar recebe o acompanhamento de uma pessoa que já esteja engajada no processo educativo do Instituto e que irá conduzir a nova turma de acordo com a organicidade proposta. Cabe ao Acompanhante da turma responsabilizar-se pela leitura dos Cadernos de Reflexão Escrita, analisando e respondendo caso seja necessário. O Acompanhante da turma são substituídos a cada Tempo Escola, permitindo que outros educandos participem do processo.

Porém, não cabe somente ao Acompanhante da turma responsabilizar-se pela orientação dos novos colegas, uma vez que os sujeitos encontram-se dividindo um espaço coletivo de formação e de convivência, todos os companheiros colocam-se a disposição de auxiliar a todos nas mais diferentes tarefas ou oportunidades.

A gente se ajudava, desde que cheguei lá pro preparatório da prova a gente sempre um ajudou o outro sabe, se um entendia melhor tentava explicar e tal. daí depois que a gente passou e foi fazer o curso de agronomia a gente sempre estava por perto, as vezes tinha alguma coisa sabe, alguma discussão normal, mas também a gente é tipo família mesmo, mas sempre um ajuda ou outro (E2).

Desta forma, compreendemos que de acordo com a lógica alternante proposta pelo Educar, a mobilização de estratégias e momentos de cooperação incentiva a análise e a reflexão favorecendo a construção coletiva de mudanças no processo formativo. A

conscientização individual permite que a busca da consciência coletiva seja observada durante o processo educativo e formativo.

Tinha colega que não conseguia se expressar bem, estudava, fazia as coisas e tudo, mas na hora de apresentar um trabalho por exemplo, não saia, daí a gente que já sabia, tentava ajudar, tentava falar e tudo e quando podia apresentava uma parte maior ou coisa assim, pra ajudar mesmo (E1).

Desta forma os educandos entrevistados enfatizam a cooperação visto a fala a seguir,

A gente usava os Tempos de Estudo pra se ajudar, então a gente estudava junto mesmo e quem sabia mais daquele conteúdo ajudava o outro. Nas tarefas a mesma coisa, um ia lavando, o outro secando, o outro guardando sabe, quando via tava tudo pronto (E1).

Depreende-se então que, a cooperação e a formação coletiva destes sujeitos se integram aos processos formativos e produtivos, criando e recriando redes de apoio e espaços de cooperação,

De vez em quando dava “uns pega”, um queria mandar mais ou falar mais alto, já não deva certo, todo mundo é igual e tem os mesmos direitos e obrigações (E1).

A organicidade expressa pelos educandos demonstra a relação com a organicidade do Movimento, os princípios de colaboração, cooperação e coletividade precisam ser observados e considerados ao longo de todas as atividades. Logo, educandos buscam auxiliar e cooperar com colegas que ainda se encontram em processo de construção do sujeito coletivo, nem todos chegam ao Educar pensando no grupo, é necessário muito esforço e companheirismo para que este valor se desenvolva e interfira nas relações sociais ali construídas.

Se não fosse pelas amizades e pelo companheirismo que a gente criou lá acho que não tinha aguentado e ficado longe de casa (E3).

E segundo o entrevistado E2,

Essa coisa de Acompanhante de Turma era bem legal, a gente tinha uma ajuda sabe, alguém pra recorrer que não fosse professor ou coisa assim. Foi bem importante, quando a gente fazia o Seminário de Auto-Crítica e Crítica, eles participavam e iam ajudando a gente a se entender (E2).

A relação cooperativa alcançada com a partilha de conhecimentos, disponibilidade de tempo, atenção e afeto criada a partir das relações estabelecidas no Educar, lhes fornece o suporte e o impulso para o processo formativo. Saber que é possível desenvolver uma relação de apoio ou suporte com alguém que esteja em uma posição mais experiente no processo traz uma alusão de segurança e amparo. O Acompanhante de turma acaba auxiliando para muito além dos momentos pedagógicos dos educandos, questões de cunho pessoal, como desentendimentos com namorados (as), amigos (as) ou familiares acabam sendo socorridos e discutidos. Estas trocas acabam por favorecer as mobilizações fazendo com que os educandos analisem, reflitam e avaliam sob diferentes pontos de vista de determinada situação, regulando o processo formativo e auxiliando na construção coletiva, cabendo observar que de acordo como professor Antônio I. Andrioli:

A atividade cooperativa é um processo tipicamente humano. Embora tenha havido tentativas de colocar os animais e toda a natureza como entes que cooperam, em perfeito equilíbrio uns com os outros, o conceito de cooperação tem origem no trabalho e apenas os seres humanos possuem essa capacidade de interagir com o meio em que vivem, transformando-o. (ANDRIOLI, 2007, p.31).

Ou seja, a cooperação segue pressupostos que consolidam uma atitude autônoma de solidariedade com o próximo, buscando uma finalidade na ação coletiva que por si só não alcançaria o mesmo êxito, da mesma maneira e nem no mesmo tempo. Durante os relatos sobre o Seminário de Auto-Crítica e Crítica identifica-se a construção de uma narrativa individual, seja de si mesmo ou do colega, que precisam ser apresentadas aos demais e experienciadas a partir da observação de todos. Não cabendo ater-se a uma imagem de exposição avaliativa, mas sim de um compartilhamento de vivências e fatores que se constituem a partir das experiências e valores de cada educando.

Conceber a possibilidade de olhar para os companheiros e buscar alternativas de auxiliá-los diante de seus desafios, durante o Seminário fomenta um processo empático seja pelo colega, seja pela sua história possibilitando que cada educando externalize possíveis ações ou atitudes para auxiliar colegas que ainda precisem de amparo para o aperfeiçoamento e desenvolvimento social.

1.4 Dimensão autônoma da formação

Reiterando que a proposta metodológica do Instituto Educar é organizada mediante a alternância dos tempos e dos espaços formativos,

[...]na modalidade presencial, em turno integral e regime de alternância, sendo estes o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC).

Em cada etapa, o Tempo Escola (TE) ocorrerá em regime de internato num período médio de 80 a 100 dias na Sede do Instituto Educar. No Tempo Comunidade (TC), o educando terá um período aproximado entre 80 a 100 dias para inserir-se na comunidade, onde deverá realizar determinados trabalhos definidos pela equipe pedagógica e pelos educadores, além das demais atividades estabelecidas pelas necessidades individuais, familiares e pela comunidade. (EDUCAR, 2019, p.09).

Logo, observa-se pelos relatos, que durante os Tempos Escola existe uma aproximação sociocultural dos educandos com os colegas com os quais vivenciam o mesmo processo formativo, e um afastamento de amigos e familiares que vivem nas comunidades de origem. Já ao longo dos Tempos Comunidade os educandos afastam-se temporariamente dos colegas do Educar ao retornarem às comunidades com novas experiências e novas percepções formativas, ansiando dividi-las com os seus. Tais aproximações e afastamentos caracterizam normalmente as relações de quaisquer jovem do campo que parte em busca de uma educação profissional, o que busca-se garantir com a metodologia alternante expressa é que tais momentos se intercalem proporcionalmente possibilitando a construção contextualizada dos conhecimentos e fortalecendo uma rede em torno dos educandos e da comunidade, com uma constante troca de conceitos e saberes que considerem os diversos aspectos humanos sociais e políticos.

Tipo quando a gente ta no Educar, é diferente parece que a gente vive aquilo lá, convive com pessoas que pensam parecido, mesmo que a gente seja de lugares bem diferentes, tipo assentamento lá da Bahia sabe, mas que no final a gente entende por que somos parecidos, vivemos as mesmas coisas e queremos coisas parecidas pra nossa vida. (E3)

Os educandos conhecem e se reconhecem no contexto alternante que proporciona tempos e espaços formativos diferenciados e que considerem suas realidades e especificidades, divergentemente organização da educação convencional e urbana. O envolvimento dos educandos neste processo implica em experiências participativas e

autônomas que conduzem para a efetivação de uma sociedade mais igualitária. Sendo assim, posicionar-se contra padrões impostos requer uma formação política centrada na realidade dos educandos e que permita levantar-se em busca de seus direitos.

A gente sabe que não podemos dizer que todos fazem exatamente tudo que é observado para o TC, até mesmo po que acabam se envolvendo em outras atividades do próprio Movimento, das famílias ou até trabalho mesmo, mas sim eles fazem, eles buscam realizar o que é proposto. (P1).

Evidencia-se diante dos relatos o protagonismo formativo necessário a partir da organização metodológica alternante, quando mobiliza os educandos a momentos de experimentação participativa, construção de representações sociais, instigando-os a participação política e social, onde destacado por Gimonet (2007) que acredita na experiência vivida como base fundamental para a formação dos jovens. Deste modo, articular momentos de estruturação e formalização de conceitos e conhecimentos do Instituto, com momentos investigativos que articulem e observem tais conceitos na prática das comunidades possibilita a centralidade dos educandos durante todo o processo formativo.

Nós cumprimos com toda a carga horária da Fronteira Sul, da universidade né, mas também nós cumprimos uma outra função, a carga horária dos educandos no Educar é maior que os que se formam na Fronteira Sul (Campus de Erechim) por exemplo, por que ali me da carga horária exigida pela universidade nós temos outras demandas que acabam sendo cumpridas com os educandos, desde o Tempo Trabalho, o Tempo Leitura, todas essas atividades alternantes que não estão na grade da agronomia mas que nós executamos ali para atender as próprias demandas dos movimentos sociais. (C1).

Para o Instituto Educar, a alternância dos tempo e espaços formativos objetiva o protagonismo da formação de cada sujeito participante do processo, alternando teoria e prática e não permitindo um desligamento dos educandos das suas comunidades e das suas origens.

A gente vai pro Educar e a gente aprende sabe os conteúdos, daí a gente ia pro TC e coloca em prática o que a gente aprendeu sabe. É um momento de ver se você realmente aprendeu, é quase um estágio sabe, tu vai passar o teu conhecimento e tentar dividir com o teu assentamento. Depois tu volta pro Educar e começa tudo denovo.(E3).

A compreensão dos educandos referente a metodologia alternante, fica evidenciada ao longo dos relatos, identifica-se a consciência dos mesmos acerca dos objetivos e do

funcionamento dos Tempo Escola e Tempo Comunidade. De acordo com Gimonet (2007), na Pedagogia da Alternância os educandos transitam entre a escola e o meio vivencial em um contínuo processo a fim de viabilizar a interação entre os espaços, entre a teoria e a prática. A interação entre teoria e prática efetiva-se no Educar com a alternância entre os tempos formativos.

A oportunidade que os jovens do Educar tem de ir observando na prática as questões propostas durante o TE funciona de uma maneira ímpar, outros cursos não possibilitam esse crescimento, os alunos de cursos regulares da agronomia vão observar mais na prática as coisas acontecendo lá nos últimos semestres, já no Educar eles vivenciam isso desde o primeiro momento. (P1).

Sendo assim o segundo professor entrevistado enfatiza a importância da formação vinculada à Educação dos sujeitos do campo e ao próprio movimento social,

A gente precisa considerar também que aqueles alunos já estão sendo observados e esperados pelo próprio Movimento, nenhum deles praticamente se forma sem estar empregado, isso não acontece em outras turmas de instituições convencionais. (P2).

Mesmo compreendendo os propósitos da metodologia alternante, observamos que em casos específicos os educandos externam a dificuldade em encontrar em suas comunidades, assentamentos ou acampamentos pessoas que se disponham a manter diálogos acerca de questões políticas e sociais que são rotina no Educar. A grande maioria dos jovens destas comunidades não identifica a necessidade das preocupações que atormentam os educandos do Instituto Educar e não demandam a mesma importância em refletir sobre política e problemas sociais quanto os alternantes de agronomia. Essa limitação muitas vezes compromete parte do TC, os educandos se veem desassistidos no processo de compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no TE.

Em alguns casos os educandos chegam a sinalizar este distanciamento das amizades que vivenciam durante o TC.

A gente volta com muita vontade de falar do que viveu e aprendeu e nem sempre os amigos que a gente tinha entendem isso sabe, tipo assim, eu tenho amigos que nunca foram para o Educar e uns até estudam naquelas EAD que tem sabe, mas eles não querem falar sobre política, as vezes que eu tentei mudavam de assunto e eu acabava ficando mais na minha. (T2).

Apesar destes sinais de distanciamento das amizades que ficam nos locais de origem dos educandos, a compreensão acerca do processo formativo que vivenciam no Educar é evidenciado pelas particularidades que representa. Vivenciar um protagonismo dentro do processo educativo restringe-se a poucas instituições de ensino, poder controlar e cronometrar o processo formativo conduzindo-o de um ponto a outro dentro de uma organização que desconsidera particularidades e especificidades e que seja facilmente reproduzido em larga escala torna-se muito mais atrativo na perspectiva educacional que temos na sociedade atual.

Oportunizar aos educandos participação nos processos de gestão e organização pode provocar certos inconvenientes, uma vez que não pode-se prever com exatidão quais serão as situações desenhadas a partir desta lógica, porém contribuem de maneira ímpar para o crescimento pessoal e social daqueles sujeitos. Compreender por exemplo, que os processos metodológicos do Educar buscam superar a individualização a fim de garantir decisões coletivas acerca de todos os aspectos, e que na rotina da sociedade capitalista vigente, poucos são os momentos que se busca o bem estar comum, demonstra uma consciência coletiva própria de um líder social.

Estas diferenças culturais e dicotômicas externalizadas pelos educandos são rapidamente superadas diante da oportunidade de superação dos paradigmas oportunizada pela formação. Buscar se auto-organizar para vivenciar da melhor maneira os Tempos Escola e os Tempos Comunidade é um reflexo da dimensão alternante do Educar. Compreender a apropriar-se da rotina de organização, estudo, leitura, reflexão e trabalho que vivem durante o Tempo Escola e vivenciar isso no Tempo Comunidade, mobilizando, envolvendo, discutindo e ensinando o que vem aprendendo durante o Tempo Comunidade demonstra a responsabilidade em efetivar as relações alternantes relacionadas ao processo formativo a ao processo produtivo.

2 PERCEPÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS: A METODOLOGIA ALTERNANTE COMO POTENCIALIZADORA DOS CONHECIMENTOS E A RELAÇÃO ENTRE O TEMPO ESCOLA E O TEMPO COMUNIDADE

Com base no que foi analisado até o momento, evidenciou-se características referentes a nossa problemática, que incide sobre: Como o processo produtivo é gerido de modo participativo e transformado pedagógica, política e socialmente, conjugadas ao processo formativo no Curso de Agronomia do Instituto Educar. Ao finalizarmos a análise e a discussão dos dados, destacamos os seguintes elementos mobilizadores.

- a) A estrutura organizativa e metodológica alternante desenvolvida no Instituto Educar, possibilita a centralidade pedagógica no educando com um processo formativo participativo, gestado e organizado pela democracia e pelo exercício coletivo e cooperativo.
- b) Uma estruturação alternante como a desenvolvida pelo Instituto Educar, proporciona formas diversas de interpretar questões políticas e sociais a partir de suas experiências e vivências, considerando seus valores e princípios orientadores, fomentando o envolvimento em representações e lideranças sociais.
- c) A organização metodológica alternante propicia a construção do saber contextualizado, com oportunidades de aplicabilidade concreta dos conceitos teóricos e científicos estudados teoricamente, além de permitir que os educandos atuem de maneira transformadora em suas comunidades de origem discutindo, debatendo e analisando questões de interesse social do grupo de origem.
- d) A lógica participativa vivenciada pelos educandos se transforma em mobilizações acerca de construções e representatividade social, embasados em princípios coletivos e democráticos de direito.
- e) Atividades direcionadas aos processos de gestão caracterizam-se durante o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes sociais e políticas que buscam o bem estar coletivo, na medida que os educandos monitoram, avaliam e acompanham os demais colegas e a si próprios.
- f) O apoio dos Instrumentos alternantes utilizados pelo Educar – Caderno de Reflexão Escrita e Seminário de Auto-Crítica e Crítica, possibilitam aos educandos a construção de narrativas que externalizem o processo de conscientização acerca do tempo educativo, buscando ressignificar situações vivenciadas e contribuir para o seu desenvolvimento e o desenvolvimento do grupo.
- g) A cooperação experienciada no Educar, busca maneiras de amparar os educandos, conduzindo-os à reflexão, análise e avaliação das suas atitudes ao longo dos processos

formativo e produtivo, considerando as especificidades de cada sujeito e comunidade de origem.

h) A efetivação da correlação entre o processo formativo e o processo produtivo apoia-se no reconhecimento da relação entre teoria e prática concretizado a partir do Educar e com a participação dos educandos, da comunidade educativa do Instituto Educar, do Movimentos sociais que amparam o processo, das comunidades de origem e das famílias.

Deste modo, evidenciar o protagonismo dos educandos sob a organização metodológica alternante evidencia uma proposta formadora contextualizada e embasada em princípios orientadores, instigando-os a participação efetiva em todas as instâncias do processo de maneira emancipadora e autônoma.

Dessarte que os dados obtidos a partir das análises e considerações evidenciadas ao longo do processo investigativo irá permitir a elaboração de um artigo científico a ser apresentado ao Instituto Educar, afim de contribuir com os registros acerca da Instituição e do próprio Curso de Agronomia. Bem como, publicado em periódico acadêmico vinculado a área de interesse discutida na temática, divulgando os resultados e reflexões construídas na dissertação.

Considerações finais

Concluimos o presente artigo identificando a efetivação da Educação do Campo mediante o processo de lutas sociais que buscam os direitos dos sujeitos do campo e se consolida junto à educação no Instituto Educar. Processo que prioriza a diversidade sociocultural dos educandos, considerando as dimensões históricas, políticas e sociais centralizada no protagonismo do educando.

Por sua vez a Pedagogia da Alternância se consolida na necessidade de uma metodologia educativa que considere as especificidades dos sujeitos do campo. A flexibilidade da proposta metodológica alternante permite que ela seja implementada como uma pedagogia em si ou então que adeque como forma de organização metodológica indissociável da Educação do Campo de acordo com os princípios do MST. Visto que no Instituto Educar, observamos uma organização metodológica alternante, que utiliza-se da alternância entre os Tempos Escola e os Tempos Comunidade priorizando a inserção na coletividade, os educandos são responsáveis por grande parte do processo educativo, uma vez

que cabe a eles a centralidade e a autonomia formativa, vivenciando e compreendendo seu protagonismo enquanto estudante, militante, sujeito de deveres e direitos sociais e coletivos.

Compreendemos que essa forma organizada e coletiva, a partir dos princípios do MST, fundam-se com um processo educativo para garantir a formação da identidade do sujeito individualizado e coletivo. Que o assentamento é um espaço de resistência e de continuidade da luta, pois ela não se encerra com a conquista da terra. Luta essa, mantida viva dentro do coletivo, no contexto mais amplo que se possa supor, pois apesar de garantida a posse da terra os assentados ainda se encontram expropriados de meios sociais e econômicos de vida.

Deste modo, a cooperação fortalece a resistência dos trabalhadores na luta pelo acesso aos meios de produção, a qualidade de vida, a saúde e a educação. Durante a realização da pesquisa, a exclusão educacional dos acampados e assentados dificulta o próprio processo de luta e a compreensão do sujeito de sua situação dentro do processo produtivo, impedindo desenvolver mecanismos de acesso ao mercado e a comercialização da sua produção.

Assim, observa-se que segundo o Movimento a reforma agrária precisa estar atrelada a democratização do sistema educacional. O conhecimento precisa ser democratizado, os processos educacionais então são assumidos e coordenados pelo MST, elaborados, implantados e implementados desde o acampamento e consolidados após o assentamento.

Nesta perspectiva, a educação do/no campo deve ser compreendida com um direito do povo camponês e um dever do Estado. A escola do campo precisa ter um modelo educativo que contribua para a realidade do trabalhador rural, permitindo que estes se apropriem da sua história, garantindo sua emancipação e incitando sua capacidade de transformar a realidade social em que estão inseridos.

Um modelo educativo que combine o estudo com o trabalho, que priorize a cultura, a organização coletiva, a cooperação e a solidariedade. Uma educação que recupere os valores humanistas e socialistas defendidos pelo MST. Uma proposta pedagógica que tenha o Movimento como princípio educativo, propiciando experiências concretas de transformação do sujeito, com consciência organizativa, conhecimentos teóricos e competências práticas, com formação ética e política coerente com os objetivos e princípios do MST.

Garantir um reordenamento da estrutura latifundiária é realizar uma reforma agrária que promova o acesso à educação, à moradia, à saúde, o ingresso dos pequenos produtores camponeses no mercado produtivo. É desencadear um processo capaz de enfrentar a atual fase do agronegócio, abalando o domínio político que os latifúndios capitalistas impõem às

populações rurais, abolindo a exploração da mão de obra, a exclusão, a degradação ambiental, a dominação e a opressão.

A partir das percepções evidenciadas na dimensão política da formação, observamos a mobilização dos educandos diante das temáticas relacionadas a política, identificando com clareza a interação e a troca de saberes, objetivando uma construção coletiva de atitudes e habilidades sociais. A experimentação contínua e a participação ativa em debates, discussões e reflexões sobre questões que tratam do tema possibilitam um olhar diferenciado e comprometido com a interpretação da sociedade, além de fomentar uma formação política e de lideranças para o próprio MST, além de projetar ideais de uma sociedade mais justa e igualitária.

Identificamos na dimensão alternante narrativas acerca da mobilização propiciada pela organização metodológica alternante do Educar, que busca incentivar nos educandos os elementos culturais vivenciados por cada sujeito no Tempo Comunidade aproximando-os durante o Tempo Escola. Esta relação entre o processo formativo e o processo produtivo, traduzida na “ação-reflexão-ação” (GIMONET, 2007) fomenta os pares entre práticas culturalmente históricas e conceitos científicos desenvolvidos no Tempo Escola. Cabe registrar que nem todos os princípios da Pedagogia da Alternância descrita por Jean-Claude Gimonet, na obra PRATICAR E COMPREENDER A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CEFFAs se concretizam no espaço do Educar, entretanto como já dissemos anteriormente a lógica alternante possibilita que usemos sua metodologia como prática organizativa e não somente como Pedagogia findante em si só. Estratégias como o Tempo de Reflexão Escrita e o Seminário de Auto-crítica e Crítica evidenciam estas práticas, potencializando conhecimentos e pensamentos junto a saberes prévios de cada sujeito imerso no processo.

Durante a análise da dimensão cooperativa identificamos que a convivência intensa e prolongada permite que os educandos desenvolvam habilidades e atitudes sociais que os conduzem à atividades de monitoria, regulação e avaliação de si próprios ou dos colegas. Estas atividades reflexivas possibilitam que os educandos busquem estratégias para o seu processo de aprendizagem e para auxiliar seus pares, uma vez que para alcançar os objetivos torna-se indispensável a cooperação entre todos. Ofertar seus conhecimentos a outros colegas permite que o processo de consciência social coletiva se desenvolva positivamente entre o grupo, e se reflète em estratégias potencializadoras de conhecimentos e de pensamentos.

Reconhecemos que o funcionamento de uma estrutura organizacional e metodológica alternante requer a participação e o envolvimento de todos, deste modo, é imprescindível que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo precisam compreender as especificidades, os princípios e os objetivos de cada estratégia ou prática utilizada.

Destacamos também que tais considerações foram analisadas de acordo com nossos objetivos e tensionamentos, entretanto compreendemos que as especificidades da lógica alternante ganham diversos outros aspectos e possibilidades perante olhares distintos permitindo possibilidades de outros estudos e aprofundamentos.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, A. I. *Trabalho coletivo e educação: um estudo de práticas cooperativas em escolas na Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*. Ijuí. Unijuí. 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BATISTA, E.; NOVAES, H.; RODRIGUES, F. (Org.) *Movimentos Sociais, Trabalho Associado e Educação para além do Capital*. V. II. SP. Outras Expressões. 2013.

BEGNAMI, J. B. *Formação pedagógica da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do Estado de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. SP. 2010. Disponível em: <goo.gl/4UlzAv>. Acesso em: 11 de outubro de 2019.

BRASIL. *Lei 4.504*, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da terra e dá outras providências. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14504compilada.htm#:~:text=À%20propriedade%20privada%20da%20terra,Federal%20e%20caracterizado%20nesta%20Lei.&text=O%20Poder%20Público%20promoverá%20a,que%20contrariam%20sua%20função%20social. Acesso em 18 de novembro de 2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. *DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO* – Resolução CNE/CEB N 1 – DE 3 DE ABRIL DE 2002.

_____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Decreto N° 19.890, de 18 de abril de 1931*. Rio de Janeiro,

RJ: Diário Oficial, 01 maio 1931. p. 6945. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 16 maio 2019.

CALDART, R. S. *O mst e a formação dos sem terra: O movimento social como princípio educativo*. I Seminário Internacional do CLACSO. GT: Educação, Trabalho e Exclusão Social na América Latina. Rio de Janeiro, dezembro 1999. As idéias básicas aqui desenvolvidas têm por base a tese de doutorado: Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Petrópolis, RJ. Vozes. 2000.

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

_____. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING, J. E.; CERIOLI P. R.; CALDART, R. S. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília. DF. 2002.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. SP. Expressão Popular. 2004.
GIMONET, J. C. *A Alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo?: a experiência das Casas Familiares Rurais*. In: DEMOL, J. N.; PILON, J. M.. *Alternance, developpement personnel et local*. Paris: L'Harmattan, 1998. Tradução de Thierry De Burghgrave. P. 51-66. Disponível em: <goo.gl/Jd6jJn>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

_____. *Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação*. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. Anais Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

_____. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

INSTITUTO EDUCAR. *Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio -polo Pontão*. IFRS: Sertão. 2012.

_____. *CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA – Bacharelado. Turma IV*. PRONERA-INCRA-polo Pontão. UFFS: Erechim.2019.

ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro. *Método pedagógico*. Veranópolis. RS. 2004.

_____. *Documentos e Estudos*. 1990-2001. Caderno de Educação nº 13. RS. 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã (Feurbach)*. São Paulo. Ciências Humanas. 1979.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Princípios da educação no MST*. Caderno de Educação, n. 8, jul. 1996.

_____. *Escolas Itinerantes em acampamento do MST*. Coleção: Fazendo Escola. Porto Alegre, RS. Peres. 1998.

_____. *Três anos fazendo história*. Rio Bonito do Iguaçu, PR. Mimeo. 1999.

_____. *Escolas Itinerantes uma prática pedagógica em acampamentos*. Coleção: Fazendo Escola. 4. ed. Porto Alegre, RS. Peres. 2000.

_____. *Como fazemos a escola do ensino fundamental*. Cadernos da Educação nº 9. Veranópolis, RS. ITERRA, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo. Atlas. 1987.