



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL
SUSTENTÁVEL E GESTÃO DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

ASSIS FARIAS MACHADO

**Educação Profissional e Tecnológica no Marajó agrofloresta:
A Experiência do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto
Federal do Pará Campus Breves**



CASTANHAL/PARÁ
2017



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL
SUSTENTÁVEL E GESTÃO DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

ASSIS FARIAS MACHADO

Educação Profissional e Tecnológica no Marajó agroflorestal:
A Experiência do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal
do Pará Campus Breves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, sob a orientação do Professor Dr. Mário Médice Costa Barbosa.

CASTANHAL/PARÁ
2017

ASSIS FARIAS MACHADO

Educação Profissional e Tecnológica no Marajó agroflorestal: A Experiência do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Pará Campus Breves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, sob a orientação do Professor Dr. Mário Médice Costa Barbosa.

Prof. Dr. Mário Médice Costa Barbosa
Orientador

Prof. Dr. Antônio Jorge Paraense da Paixão
Examinador Interno

Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues
Examinador Externo

CASTANHAL/PARÁ
2017

Dados para catalogação na fonte
Setor de Processamento Técnico Biblioteca

M149e Machado, Assis Farias

Educação profissional e tecnológica no Marajó Agroflorestral:
a experiência do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal
do Pará campus Breves. / Assis Farias Machado. — 2017.
92 f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: Prof. Dr. Mário Médice Costa Barbosa

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de
Empreendimentos Agroalimentares) — Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, 2017.

1. Desenvolvimento rural – Breves (PA). 2. Educação rural. 3.
Planejamento político. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará. II. Título.

CDD: 307.1412098115

À minha mãe, por ser modelo de coragem, pelo seu apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demonstrados e total ajuda na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo. A ela dedico este trabalho!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus! Com muito carinho agradeço aos meus irmãos e irmãs, a minha esposa Alessandra e meus filhos que incentivaram muito e principalmente foram compreensivos quando não podia dar-lhes a devida atenção. É nas dificuldades que conhecemos e reconhecemos as pessoas. Meu muito obrigado, “Alê”, te amo! Agradeço ainda a todos aqueles, amigos, colegas de trabalho ou de aulas, que durante este período estiveram ao meu lado me incentivando de alguma maneira.

Agradeço aos Professores e principalmente ao orientador Mário Médice pela ajuda e incentivo no desenrolar deste trabalho, meu muito obrigado!

Vida! Não sei quem és,
Mas sei que tu e eu devemos nos
separar;
E quando, ou como, ou onde nos
encontramos confesso que ainda me é
um segredo.

Vida! Estivemos juntos por longo tempo
Em clima ameno ou em clima nebuloso;
É difícil apartar-se quando os amigos são
queridos – Talvez venha furtivamente, dá
um aviso discreto, Escolhe tua própria
hora;

Não digas “Boa Noite”, - mas em algum
outro lugar [mais luminoso] Dize-me
“Bom dia”.

A.L. Barbatolo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Especialização dos entrevistados.....	70
Gráfico 2 - Origem dos entrevistados.....	71
Gráfico 3 - Municípios	76
Gráfico 4 - Origem demográfica	77
Gráfico 5 - Evasão escolar	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela inicial de acesso.....	18
Figura 2 - Tela inicial do perfil Administrado/Coordenador	18
Figura 3 - Tela inicial do perfil Professor.....	19
Figura 4 - Tela inicial do perfil Aluno(a)	19
Figura 5 - Casa Familiar Rural em Breves	57
Figura 6 - Audiência pública no município de Curralinho	60
Figura 7 - Audiência pública no município de Curralinho	61
Figura 8 - Audiência pública no município de Melgaço	61
Figura 9 - Audiência pública no município de Anajás.....	62
Figura 10 - Dinâmica do comportamento	73
Figura 11 - Aula prática do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente.....	77
Figura 12 - Discentes do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente	78
Figura 13 - Turma do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente	79
Figura 14 – Ações realizadas no semestre 2016.1 e 2016.2	81

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo realizar análise que contribua para a construção de uma proposta de ensino baseada na alternância pedagógica do Curso de Técnico em Agropecuária Subsequente do Instituto Federal do Pará Campus Breves, na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo (educandos e educadores), visando a institucionalização da Educação do Campo, conforme a especificidade agroflorestal do Marajó. Para a realização deste foi necessário a compreensão do contexto histórico, com destaque aos estudos já realizados nesta região. Realizamos um breve histórico da Educação do Campo e profissional tecnológica, cuja qual, dar base para compreender a região marajoara, seguindo nesta linha, pudemos fazer um levantamento bibliográficos sobre o olhar de autores marajoaras e as práticas educacionais desenvolvidas na perspectiva da pedagogia da alternância. O primeiro capítulo intitulado **“Antecedente da Educação do Campo no Brasil”** apresenta as concepções da educação do campo que respaldará o desenvolver do estudo, apresenta alguns autores que possuem embasamento acerca do tema além de fazer uma abordagem histórica da Educação do campo e profissional tecnológica. O segundo capítulo apresenta o tema **“A Educação do campo à Educação do Campos das Águas e Florestas Marajoaras”**, trazendo em seu bojo discussão das particularidades marajoaras com participação de autores que dialogam sobre esta realidade e evidenciando as experiências das educação pautada na alternância pedagógica como um dos elementos fundamentais dentro dessa mesorregião. O terceiro capítulo traz o tema **“IDENTIDADES E SABERES DOS SUJEITOS QUE CONSTRUÍRAM A PROPOSTA DO CURSO”**, apresenta o resultado da pesquisa a partir das observações e entrevistas, assim como as análises dos pesquisadores embasadas em autores sobre a realidade vivenciada no âmbito da Educação Profissional e tecnológica na perspectiva da educação das águas e florestas. Constatou-se que o IFPA Campus Breves desenvolveu um planejamento do ensino de maneira mais aprofundada e com base em diagnósticos sociais, econômicos, educacionais, considerando as características e necessidades socioambientais do território do Marajó. Outro dado relevante deste estudo é que o IFPA Campus Breves redefiniu sua política institucional a partir das demandas dos sujeitos marajoaras, que vislumbrou a necessidade de (re)elaborar o processo educacional dos cursos do referido Campus para efetivação do processo de implantação de educação atrelado à realidade do Marajó das águas e florestas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Política Pública Educacional; Diversidade; Currículo.

ABSTRACT

The objective of this work is to carry out an analysis that contributes to the construction of a teaching proposal based on the pedagogical alternation of the Technical Course on Subsequent Agropecuaction of the Federal Institute of Pará Campus Breves, from the perspective of the subjects involved in the educational process (learners and educators), aiming at the institutionalization of Field Education, according to Marajó's agroforestry specificity. The realization of the historical context was needed, with emphasis on the studies already conducted in this region. We conducted a brief history of education of the field and technological professional, whose, to give the basis to understand the Marajoara region, following this line, we could do a bibliographical survey of the look of Marajoaras authors and educational practices Developed in the perspective of the pedagogy of alternation. The first chapter entitled "Background of the education of the field in Brazil" presents the conceptions of the education of the field that will support the development of the study, presents some authors who possess the foundation on the subject besides making an historical approach to education of the field and technological professional. The second chapter presents the theme "Education of the field to the education of the fields of waters and forests Marajoaras", bringing in its bulge discussion of the particularities Marajoaras with participation by authors who dialogue on this reality and highlighting the experiences of education Guided by pedagogical alternation as one of the fundamental elements within this region. The third chapter brings the theme "Identities and knowing of the subjects who built the course proposal", presents the result of the survey from observations and interviews, as well as the analyses of researchers based on authors about the reality experienced in the context of the Vocational and technological education in the perspective of the education of the waters and forests. It was found that IFPA Campus brief developed a more thorough education planning and based on social, economical, educational diagnoses, considering the socio-environmental characteristics and needs of the Marajó territory. Another relevant data of this study is that the IFPA campus brief redefined its institutional policy from the demands of the subjects Marajoaras, which you noticed the need to (re) elaborate the educational process of the courses of the aforementioned campus for effective the process of Implantation of education linked to the reality of the Marajó of the waters and forests.

Keywords: Education in the field; Public educational policy; Diversity; Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PROBLEMÁTICA	12
HIPÓTESE	12
OBJETIVOS	13
Objetivo Geral	13
Objetivos Específicos	13
METODOLOGIA	14
PRODUTO	17
CAPÍTULO 1 – ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	20
1.1 Educação do Campo na atualidade	26
1.2 Ensino técnico no Brasil	35
CAPÍTULO 2 - DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À EDUCAÇÃO DAS ÁGUAS E FLORESTAS MARAJOARA.....	45
2.1 A realidade de vida, identidades e diálogos marajoaras	52
CAPÍTULO 3 - IDENTIDADES E SABERES DOS SUJEITOS QUE CONSTRUÍRAM A PROPOSTA DO CURSO	59
3.1 A construção da proposta pedagógica do curso técnico em agropecuária subsequente ao médio - PPC	66
3.2 A Formação da equipe docente e técnica	71
3.3 A preparação prévia do docente	72
3.4 A motivação do docente	73
3.5 Enfoque Sistêmico	74
3.6 O Planejamento.....	74
3.7 Perfil dos Educandos	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	84

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da Academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Discutir o tema Educação do Campo não é algo novo, porém, tratar desse assunto corresponde a uma contribuição que será dada à formação de professores, considerando que, apesar de pequena, a demanda por escolas neste segmento é real junto à preocupação por esta temática, que está relacionada a uma vivência pessoal, situações de desconforto e privações de quem reside nos espaços rurais e sua distância de quaisquer outras instituições de ensino.

PROBLEMÁTICA

Considerando a sociobiodiversidade do Marajó, como tem sido a experiência de construção e implementação da proposta pedagógica com base na Pedagogia da Alternância, como estratégia de formação para o Curso Técnico em Agropecuária Subsequente do Instituto Federal do Pará Campus Breves?

HIPÓTESE

Uma proposta pedagógica baseada na Pedagogia da Alternância poderá ser capaz de articular os agentes sociais e os elementos teórico-práticos para a formação de Técnicos em Agropecuária capazes de atender à sua realidade local, colaborando na difusão de inovações notadamente de base agroecológica.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

O objetivo do trabalho é realizar uma análise que contribua para a construção de uma proposta de ensino baseada na alternância pedagógica do Curso de Técnico em Agropecuária Subsequente do Instituto Federal do Pará Campus Breves, na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo (educandos e educadores), visando a institucionalização da Educação do Campo, conforme a especificidade agroflorestal do Marajó. Além disso, é importante ressaltar, o fazer pedagógico, de modo que, através dessa proposta possam-se articular os agentes sociais e os elementos teórico-práticos para formação de técnicos em Agropecuária subsequente do IFPA Campus Breves com capacidade de atender a realidade local e colaborar com a difusão das inovações de base agroecológica.

Objetivos Específicos

- Acompanhar o percurso formativo do Curso de Agropecuária subsequente do IFPA Campus Breves a fim de melhor compreender sua dinâmica pedagógica;
- Tratar sobre a relevância da Pedagogia da Alternância na formação dos educandos do curso técnico em Agropecuária subsequente do IFPA Campus Breves;
- Abordar sobre os elementos necessários para a construção de uma proposta pedagógica baseada na Pedagogia de Alternância;
- Discutir as principais considerações, fatores e estratégias que norteiam a construção de uma proposta pedagógica baseada na Pedagogia da Alternância;
- Demonstrar de que forma essa proposta pode articular os agentes sociais e os elementos teórico-práticos para formação de técnicos em Agropecuária Subsequente do IFPA Campus Breves com capacidade de atender a realidade local e colaborar com a difusão das inovações de base agroecológica;
- Criar uma plataforma Educacional que sistematize os conhecimentos desenvolvidos no Tempo Comunidade (TC) do Curso de regime de alternância do IFPA Campus Breves.

Assim sendo, o presente estudo busca contextualizar o leitor sobre a importância da Educação do Campo como modalidade de ensino que possibilita a concretização do direito a educação. Busca-se também demonstrar como, por meio da Pedagogia da Alternância, tornou-se possível concretizar a institucionalização da Educação do Campo, conforme a especificidade agroflorestal do Marajó.

METODOLOGIA

Considerando a opinião de Silva e Menezes (2000), a natureza deste estudo será qualitativa, uma vez que para os autores é a melhor opção para a análise do mundo real, demonstrando a importância do tema apresentado, porém esta pesquisa também utilizou dados de natureza quantitativa. A esse respeito Gamboa (1995) entende que se faz necessário superar a dicotomia entre abordagens que utilizam dados quantitativos e qualitativos, pois não há incompatibilidade ou contradição epistemológica na articulação dessas informações, mas complementaridade e pode contribuir para obtermos pesquisas com argumentos mais consistentes sobre os objetos de estudo.

Este estudo está baseado em pesquisa bibliográfica, participativa, descritiva e exploratória, fundamentada na realidade socioambiental do Marajó. Segundo Santos (1999), o objetivo geral de uma pesquisa deve ser capaz de expressar claramente aquilo que o pesquisador visa alcançar com sua investigação, havendo a necessidade da delimitação e orientação dos raciocínios a serem desenvolvidos, permitindo a construção dos pensamentos a partir do problema do estudo apresentado.

Esse estudo trabalha ainda questões sociais, tais como: identidades dos sujeitos, diálogos, modos de vida, relação do local com o global. De modo a apresentar procedimentos voltados a essas questões no referido trabalho, uma vez que a pesquisa possui a missão de identificar respostas simples e objetivas para os problemas propostos, assumindo a construção da realidade (THIOLLENT, 2013).

Desse modo, a **metodologia deste estudo** consiste em pesquisa baseada no levantamento bibliográfico, auxiliando o pesquisador na obtenção do conhecimento propriamente dito em relação ao tema escolhido. Diante disso,

entre os principais autores que embasaram esta pesquisa na perspectiva da Educação do Campo e alternância pedagógica no aspecto conceitual foram os seguintes: Arroyo (2011); Caldart (2003); Kolling; Nery; Molina (1999); Leite (1999); Lemos; Silva (2009); Nosella (2012); Santos (2008); (2015); Texeira (2008). Entre os autores que desenvolveram estudos na perspectiva teórica de compreensão da relação entre o global e local e que contribuíram significativamente para nossas análises em relação à natureza do lugar com a interdisciplinaridade tomamos como base os seguintes: Escobar (2005); Lander (2005); Morin (2000; 2003; 2007).

Por sua vez, entre os autores de referência na Educação do Campo e Profissional na Amazônia paraense, utilizamos nesta pesquisa os seguintes: Sousa; Cruz (2015); Hage (2010; 2011; 2013; Marinho (2014; 2016).

Entre os autores de referência com estudos específicos sobre a realidade da Educação do Campo no Marajó utilizamos os seguintes: Couto (2013); (2015); Pacheco (2009; 2010; 2011); Caetano (2014); Leão (2014); Lima (2011); Pinheiro (2011).

Para tanto, como **instrumentos de pesquisa**, foram utilizados livros, artigos de periódicos virtuais, fotografias e *sites* na internet dos órgãos competentes que abrangem os assuntos abordados no trabalho, a fim de auxiliar no desenvolvimento dos tópicos desejados.

Fez-se necessário a opção pela análise documental, utilizando-se como instrumento para a coleta de dados os documentos institucionais do IFPA Campus de Breves, por duas razões básicas. Primeiramente a relevância dessa estratégia para a investigação do objeto de estudo, com base nos documentos produzidos pela instituição, entre os quais se destacam: PPP (Projeto Político Pedagógico), PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), PDC (Plano de Desenvolvimento do Campus), PPC (Projeto Pedagógico do Curso), atos normativos, atas, relatórios, planos de ação, entre outros. A relevância consiste por esses documentos nortear o planejamento institucional. A segunda razão diz respeito à possibilidade deste recurso investigativo se constituir numa fonte privilegiada de informações sistemáticas, sob a forma de texto e imagem (forma escrita e visual).

O **instrumento de coleta de dados** sobre a institucionalização da Educação do Campo no IFPA Campus Breves consistiu na aplicação de

questionário para docentes e técnicos envolvidos com o Eixo de recursos naturais do curso Técnico em Agropecuária Subsequente. Entre os dados obtidos com a aplicação dos questionários obtivemos as seguintes informações: a) titulação acadêmica; b) região de origem; c) compreensão sobre a alternância pedagógica; d) identificação de dificuldades enfrentadas no percurso formativo pela alternância.

No que diz respeito a dados sobre os discentes acessamos e analisamos o questionário socioeconômico da instituição, bem como os dados fornecidos pela secretaria acadêmica.

Também realizamos o acompanhamento de todo o percurso de construção, por termos exercido a função de Pedagogo, como Servidor, no período de maio de 2014 a junho de 2017, e pudemos vivenciar o processo na construção da institucionalização da Educação do Campo no IFPA Campus Breves, enquanto participante ativo nas comissões de elaboração dos documentos institucionais, membro dos colegiados de curso, Conselho Diretor, equipe das ações de Permanência e Êxito, Coordenação de Ensino, Subcoordenação de Curso Superior e pesquisador.

Para a **análise dos dados** os procedimentos consistiram em: a) quantificação das informações obtidas por meio dos questionários e documentos da instituição; e b) sistematização dos conteúdos documentais. Conforme estabelece André (1995), a análise de documentos escritos são fontes que podem fornecer informações valiosas nas atividades de pesquisa, e por isso, compreende-se que os dados qualitativos serão de grande importância a este estudo.

PRODUTO

A Pesquisa traduz uma tentativa de equacionar uma demanda institucional, qual seja, sistematizar as informações/conhecimentos desenvolvidos no Tempo Comunidade (TC) do curso em regime de alternância pedagógica do IFPA Campus Breves. Nesse sentido, foi desenvolvida uma plataforma educacional intitulada Sistema de Gerenciamento de Tempo Comunidade – SIGTC.

Para o bom funcionamento do sistema, recomenda-se a utilização dos navegadores Mozilla Firefox, Google Chrome e Internet Explorer. A utilização de outros navegadores não garante o perfeito funcionamento e, principalmente, o quesito segurança.

A plataforma de ensino do Sistema de Gerenciamento do Tempo Comunidade – SIGTC é um software de com uma plataforma de aprendizagem com estrutura tecnológica de apoio a processos de ensino, pesquisa e extensão, tanto na modalidade presencial como à distância.

Caracteriza-se como um Ambiente Interativo de Aprendizagem na *web*, englobando recursos como salas de vídeo-chat e reuniões *online*, fórum, torpedo, mural de recados, correio integrado, publicação de conteúdos e notícias, agenda de cursos, sistema de provas. Constituem algumas das características significativas:

- **Simplicidade** (facilidade de navegação; estruturação e organização simples e lógica);
- **Ênfase em recursos de interação** (*chat*, fórum, relatos, estudos de caso, aplicações com vídeo);
- **Autonomia do Coordenador/administrador** no gerenciamento do ambiente virtual;
- Possibilidade de uso e ativação de soluções externas (permitindo o uso de arquivos oriundos de diferentes aplicativos, como facebook, whatsapp, instagram, Play Store e redes sociais em geral);
- Enfoque sistêmico (aplicando na prática características da Teoria de Sistemas, como a navegação livre por uma estrutura hierárquica flexível de uma instituição).

O SIGTC possui no seu sistema a liberação de três perfis de acesso:

A tela de acesso inicial apresenta o Login e Senha que é cadastrado pelo perfil Administrador/Coordenador.

Figura 1 – Tela inicial de acesso

Fonte: Elaborada pelo autor

A administração do sistema, será realizada por um perfil de “**Administrador/Coordenador**” que terá as seguintes autorizações: Criar e editar Eixos, Criar e editar Cursos, Criar e editar Disciplinas, Cadastrar Professores, Criar e editar Tempos Escola, Organizar os Semestres Letivos e Matricular Discentes.

Figura 2 – Tela inicial do perfil Administrado/Coordenador

Nome	Email	Ações
Mário Médice Costa Barbosa	mario.medice@ifpa.edu.br	Remover Editar
Assis Farias Machado	assis.farias@ifpa.edu.br	Remover Editar
Alexandre Nunes Caetano	alexandre.caetano@ifpa.edu.br	Remover Editar

Instituto Federal do Pará - Campus Breves
© 2017

Fonte: Elaborada pelo autor

O Administrador/Coordenador tem uma visão ampla de todo o processo formativo do curso por meio das informações que são alimentadas por professores e discentes na plataforma.

O perfil “**Professor**” terá as autorizações: Lançar notas, Lançar frequência, Criar atividades, Postar material, Fazer Download de material postado por discente e Inserir Avisos.

Figura 3 – Tela inicial do perfil Professor

SIGTC | Sistema de Gerenciamento do Tempo Comunidade

INÍCIO LANÇAR NOTAS CRIAR ATIVIDADES POSTAR MATERIAL AVISOS

Turmas: agro2017/2 Disciplinas: Educação Agroflorestal e Relação Homem-Natureza + Lançar Notas

Matrícula	Nome	1ª Aval.	2ª Aval.	Recup.	Faltas	Ações
1	general robert	9	9	0	1	Lançar
2	assis	9	10	0	0	Lançar
4	Francinaldo Martins Ferreira	9	9	0	0	Lançar
5	Assis Farias Machado	8	9	0	0	Lançar
6	João Vitor Farias Teixeira	9	8	0	2	Lançar
7	Maria Regina Farias Machado	10	9	0	1	Lançar

Instituto Federal do Pará - Campus Breves

Fonte: Elaborada pelo autor

O professor tem o acompanhamento de todas as atividades do tempo comunidade propostas e alimentadas pelo discentes na plataforma, acessando relatório geral de entrega de atividades discentes.

O perfil “**Aluno(a)**” tem as seguintes autorizações: Consultar suas Notas, Consultar suas Frequências, Fazer Download de material postado por professores, Visualizar Atividades, Visualizar Avisos e Postar Arquivos Requisitados.

Figura 4 – Tela inicial do perfil Aluno(a)

SIGTC | Sistema de Gerenciamento do Tempo Comunidade

INÍCIO CONSULTAR NOTAS/FREQUENCIA VER ATIVIDADES MATERIAIS DA DISCIPLINA AVISOS

Disciplinas: Educação Agroflorestal e Relação Homem-Natureza + Ver Materiais

DESCRÇÃO material14.pdf

DESCRÇÃO material16.pdf

Instituto Federal do Pará - Campus Breves

Fonte: Elaborada pelo autor

O intuito da plataforma SIGTC é buscar a institucionalização integrada ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA do IFPA, refletindo na estrutura hierárquica da mesma, permitindo aos professores importarem facilmente suas disciplinas e turmas para o ambiente na perspectiva da educação pautada na nos cursos da modalidade da alternância pedagógica.

Em razão de a Plataforma SIGTC possuir uma estrutura flexível, é possível utilizá-la também como **rede cooperativa** e de **integração de pessoas, comunidades virtuais e grupos de pesquisa**.

1. ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Anteriormente, quando a Educação do Campo deu seus primeiros passos, não houve a preocupação de estabelecer uma prática que constituísse algo voltado para a formação concisa de sujeitos e muito menos uma concepção que dialogasse com a realidade do camponês, mesmo no modo mais rudimentar.

O Brasil é um país grande e suas composições geográficas com muitas particularidades dificultou o surgimento de um modelo docente com aptidão para dialogar com as necessidades, ainda que básicas, da sociedade rural. Assim, o debate a respeito da Educação do Campo através do tempo e do espaço tem sido árduo como qualquer assunto sobre uma nação em desenvolvimento. Porque de acordo com Ferreira e Sousa (2015, p. 32), “historicamente, a educação agrícola esteve vinculada ao desenvolvimento das forças produtivas, num contexto em que a atividade agricultora era predominante”. O serviço braçal carecia de força e não de leitura, portanto, o que tivemos de instrução inicialmente fora apenas a “ressignificação” da cultura indígena através do trabalho realizado pela Companhia de Jesus.

Do período colonial até a atualidade, muitas questões foram levantadas, polemizadas, instituídas e melhoradas. Ultrapassar o modelo agrário, racial, econômico levou muito tempo, e, de certa forma, esse modelo ainda prevalece, mas não devemos, jamais, desconsiderar os enormes avanços ocasionados até o momento.

O Brasil precisa rever sua história, para escrevê-la a partir de novos olhares, de outras perspectivas. “Não se pode deixar passar a oportunidade de cobrar uma dívida histórica para com a população do campo. Não se pode pensar uma educação para a liberdade quando o povo é privado de seus direitos.” (Kolling apud PINHEIRO, 2004, p. 17)

A Educação do Campo no Brasil, focalizando seu procedimento histórico e suas atuais perspectivas, comporta em suas descrições muitos fatores que compõem o seu quadro de desenvolvimento lento, desigual, descontextualizado e fragmentado. Porém, a análise a respeito do ensino no país, e de como ele se desenvolveu, exige separação dos princípios das condições de modo que não sejam ignorados os fatores socioeconômicos sobre os quais a educação ganhou uma nova significação quando a Constituição assinalou a educação como direito social sem perder de vista a exclusão histórica.

A primeira formação do ensino fugiu aos olhares críticos, tanto do próprio poder público quanto do discentes e da chance de produzir o sincretismo do empírico e do científico para realizar a promoção humana voltada para a sociedade globalizada que conhecemos. Portanto, entendemos que desde o modelo colonial até o plano contemporâneo, a educação passou por muitos momentos de discussão e elaboração até o lançamento do manifesto em 1932. Mas além da escola acessível proposta pelo manifesto vinha, conforme explica Hage (2005) ao inferir sobre a Educação do Campo na Amazônia, a “pororoca multicultural”. Porém, a onda do manifesto, dentro dessa “pororoca multicultural”, precisava se situar não apenas no sentido Amazônia, mas em âmbito nacional. A falha na elaboração da obra demonstra que conforme o ensino fora ofertado, ia sendo absorvido, mas sem a prática que atendesse aos anseios da população, porque a formação dos indivíduos era pautada nos interesses econômicos e políticos da classe dominante e não nas necessidades de quem realmente usufruía dela.

A Amazônia rural, muitas vezes invisível nas estatísticas oficiais, contempla realidades sociais e educacionais muito diversas: educação indígena, em comunidades quilombolas e ribeirinhas (de beira de rio e igarapés); escolas de fazenda; escolarização em áreas de assentamento e acampamentos da reforma agrária, entre outras, compõem a complexa sociodiversidade amazônica, em que a pluralidade cultural convive com a exuberância natural da região, marcada por verdejantes matas e caudalosos rios. (HAGE, 2005, p. 196)

A Amazônia nos serve de exemplo para compreender o que se passou em outros lugares, mesmo que haja as peculiaridades inerentes a cada um deles. O manifesto, ao aderir à ideia que cresceu no seio do movimento Pioneiros da Educação Nova, gerou e ampliou debates cada vez mais amplos para que a evolução fosse sendo instituída com um passo de cada vez. Graças aos avanços econômicos a sociedade se mantém em constante evolução, evidenciando seu próprio desenvolvimento a partir da formação de seus sujeitos. E para que a educação esteja um passo à frente de contribuir com a (r)evolução educacional do morador do campo, foi necessário dar ouvidos às suas linguagens presentes não somente nas áreas onde a ocorrência seja de plantios e colheitas de um sistema agrário, mas também nas áreas de florestas e águas com suas veias líquidas, com suas composições de natureza régia. Porque de acordo com Caetano (2014, p.79), “o acesso às comunidades ribeirinhas é realizado por

pequenas e médias embarcações”, o que evidentemente eleva o grau de dificuldade enfrentada pelo “desbravador”. Sendo assim, compreendemos que a origem da Educação do Campo encarou obstáculos e sustentou debates e reformas educacionais importantes para o Brasil.

A educação é um espaço de lutas e de conquistas que aos poucos foram ocorrendo com duas faces: de um lado o descaso e a exclusão social, de outro as manifestações com intuito de reverter o quadro. Se no princípio o modelo agrário não atentou para as significações do ensino porque não necessitava dele, os cursos do desenvolvimento e da revolução econômica e industrial fariam o contrário. A própria Revolução Industrial seria a forte influência para as mudanças dos aspectos não somente cotidianos, mas sociais. É no contexto da revolução da indústria que a sociedade vivera, houve grandes modificações em todos os seus segmentos, inclusive no modelo educativo, e conforme o tempo e o avanço, as modificações foram se organizando e remodelando o que conhecemos contemporaneamente.

A partir de 1930, a concepção de educação do campo se configura em um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento. No histórico da legalidade educacional, um dos primeiros tratamentos de maior abrangência ocorreu na Constituição de 1934, quando os Pioneiros da Escola Nova que representaram uma nova relação de forças oriundas pelo conjunto de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas se instalaram na sociedade solicitando reformas educacionais (PINHEIRO, 2008, p.15).

Foram vários momentos de problemáticas e lutas para atingir o objetivo de um modelo educacional que não somente estivesse comprometido com a formação de indivíduos, mas também condizente com a condição social e econômica dele. Era preciso implantar uma instrução de ares democráticos, mesmo com todos os vieses da deficiência.

Portanto, a analogia da educação como produtora de conhecimentos sistematizados é muito mais problemática quando olhamos de diferentes perspectivas, principalmente do contexto histórico e político, mesmo porque estamos distantes de um consenso sobre a identidade da educação, principalmente do urbanocêntrico para o campo. Se no pretérito não houve planejamento para ofertar o ensino condizente com cada espaço e seus sujeitos, a partir do momento acima o modelo será repensado, até porque passam do silêncio para a reivindicação.

Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. (MORIN, 2000, p. 78)

As primeiras composições do ensino destinado ao morador do campo, independentemente de qual localidade brasileira fosse, não fora lançada com o compromisso de dialogar com a realidade do local, pelo contrário, não fora pensado em globalização, em futuro e na relevância do contexto campestre para o todo, para a era planetária.

A oferta e a condição deficiente tanto de forma dialógica quanto subsidiária não foram capazes de romper com as diversas problemáticas acerca de seus sujeitos e demais segmentos que pudessem ser inclusivos ao invés de marginalizantes. Não se pensou em planejamento ou políticas públicas que pudessem viabilizar a concepção e o suprimento de uma educação plena, cuja formação visasse o melhor para o morador do campo uma vez que ele possui uma vasta história de problemas e acontecimentos ligados à situação de abandono vivida pelos povos rurais.

Em suma, diversos segmentos, com velhos e novos atores, frequentemente com visões, interesses e propostas distintas e conflitantes, passaram a se preocupar com uma participação mais qualificada nos debates e na proposição de políticas educacionais. (PNE, 2014, p. 18)

Tanto os fatores sociais quanto os governamentais foram de suma importância para as mudanças do setor educacional e para o posicionamento de investimentos. A aplicação de novos recursos não somente gerou outras perspectivas como concretizou a proximidade dela com a própria sociedade e pôs o dialogismo em processo de universalidade, mesmo que de forma tímida.

Para Pinheiro (2014), a problematização não é apenas da oferta, mas na condição de funcionamento: a legislação garante, mas pouco é feito. É evidenciando as insuficiências educacionais que foram semeadas por um longo contexto histórico, político e sociológico que compreende-se o quanto foi demorado chegar à compreensão dos fatos e aceitar as problematizações e as reais necessidades vividas por aqueles que estão distante das ofertas do mundo urbano. A história nos aponta que as mesmas deficiências ainda, de fato, vivenciam-se na prática, principalmente no âmbito da estrutura, no espaço físico que deveria ser pensando e planejado para acolher o sujeito e suas

especificidades culturais, porque faz parte das articulações do movimento da totalidade. As escolas do campo não estão descoladas de um contexto global e local e há muito deveriam ser compreendidas através das suas especificidades.

No que concerne ao Plano Nacional de Educação, Saviani (1997), demonstra que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, determina que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação”, porém, nos mais de quinhentos anos de história, a educação vivenciou modificações lentas que transitam entre pequenos avanços diante de um currículo, como afirma Caetano (2013), sem sentido para a realidade. A falta de recursos e a fraqueza dos programas destinados às escolas rurais somados à fragmentação e à baixa qualidade de formação chegaram à contemporaneidade. As estratégias da educação, segundo o planejamento, devem considerar as necessidades das populações camponesas e sua diversidade, garantindo assim, atendimento digno às suas prioridades formativas, mas o que é detectado não comunga nem de longe com o que é realmente proposto até aqui.

A ideia de construção do Plano Nacional de Educação surge desde 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, quando se buscava a modernização do país pela modernização da educação. O Manifesto além de convocar a organização da educação em âmbito nacional, ainda propunha um programa que se configurava como um sistema nacional de educação, em que a racionalidade científica (escolanovismo) permearia o âmbito educacional até 1962 (PINHEIRO, 2008, p. 24).

Conforme observado, a Educação do Campo sustentou debates e reformas educacionais no Brasil, entre os anos 1920 aos anos 1960, focalizando, principalmente, a educação da população urbana, embora tenha inspirado também o chamado “ruralismo pedagógico”. No entanto, em todos os debates, um dos problemas da educação foi aplicar modelos iguais a planos diferentes.

Pois anteriormente, quando a Educação do Campo dera seus primeiros passos, não houve um plano voltado para a formação concisa de sujeitos e muito menos uma concepção que dialogasse com a realidade camponesa, mesmo no modo mais rudimentar que fosse, e as mudanças ocorreriam de forma lenta e sem muita atenção por parte da política estatal. E o Brasil sendo um país grande com modelo geográfico composto por particularidades que construíram um leque de espaços projetaria um conjunto de problemáticas. O histórico de dificuldades é um gerador de debates e pesquisas que vêm servindo de subsídio para a

construção das modificações necessárias à formação do morador do campo, mesmo de forma lenta e muito burocrática.

[...] historicamente a visão de administração se pauta em uma atuação tradicional e, via de regra, pautado na burocratização dos processos, não acompanhando as inovações do ensino, sendo esta, uma dimensão essencial na materialização do processo pedagógico definidora da ação e qualidade da formação. (MARINHO, 2016 p.20)

Apesar do avanço da importância da Educação do Campo, observou-se que a grande preocupação na preparação era a formação de mão-de-obra para a indústria em desenvolvimento. A primeira formação do ensino para áreas ruralistas fugiu a compreensão do todo, não enxergou a diversidade, a importância dela e tampouco considerou sua concepção. Fugiu ao olhar crítico do professor, do próprio discente e da chance de produzir, inicialmente, o sincretismo empírico/científico para realizar a promoção humana voltada para a sociedade globalizada que conhecemos. A educação que visa formar sujeitos conscientes e competentes deve atentar para o desenvolvimento da percepção do global com seu elo orgânico como explica Morin (2003) sobre a era planetária com seu contexto e complexo planetário com seu conhecimento ao mesmo tempo intelectual e vital. Diante disso, era, e é preciso, ofertar um ensino com significado relativo ao usuário, novas estratégias que não somente integrem seus moradores em seus habitats como dinamizassem o processo de atuação como estratégia primordial para o desenvolvimento.

No histórico da Educação do Campo, consta que as mudanças de grande relevância ocorreram num plano recente, se comparado ao longo período percorrido pelo desenvolvimento social do país. Das descontextualidades às fragmentações até os esforços das políticas, ainda são encontradas milhões de pessoas em espaços que ainda carecem de tais transformações; o despertar do valor da educação no espaço campo ainda é recente se comparado ao tempo de estruturação. O quadro de mutações econômicas foi intenso no sistema produtivo, mas o modo de oferta da educação ainda possui face preocupante, pois segundo Caetano (2014), o que importa – o problema ecoa – é o trabalhador do campo e não o cidadão distante do espaço citadino. Esse posicionamento precário de agir em favor do cidadão rural ainda impera mesmo com a maioria das “doenças” diagnosticadas.

[...] a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada. Caracterizou interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras como fundamentalmente a mais relevante para todo povo do Brasil. Com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, permanece a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos. Isso explica, porque o Brasil até 1970 esteve com uma educação do campo, sob o gerenciamento das iniciativas privadas (PINHEIRO, 2008, p. 21).

Logo, pode-se perceber que houve descaso do Estado, no que se refere ao plano educacional para as comunidades rurais, pois nos é apresentado concepções de educação que provocam altos índices de analfabetismo e baixo nível de escolaridade. Uma projeção histórica que vem ecoando e atinge todos os cantos rurais aonde possa ir a educação com intuito de atuar.

De acordo com Hage (2005), a discussão se constitui numa construção coletiva de conscientização da realidade social que precisa ser mudada. As mudanças necessárias são lentas e paliativas já que a ausência de políticas públicas que deveriam fomentar a estrutura do ensino ofertado também é deficiente por causa do molde urbanocêntrico que ainda atua como fator excludente em muitos espaços. Constatamos que ainda é aplicado o mesmo molde de ensino descontextualizado, mesmo com a aprovação de políticas públicas a partir da Constituição de 1988.

Como podemos ver, da ruptura do sistema agrário inicial até os outros rumos da educação a partir da constituição dela, há gênese complicada com desafios que caminharam até o contemporâneo. Desafios que devem ser levados em consideração porque o Brasil não é apenas grandioso em espaço, mas é grandioso na formação cultural e social do seu povo aonde quer que se vá para levar a educação e a formação necessária para cada cidadão.

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ATUALIDADE

Após o longo percurso histórico e problemático percorrido pela Educação do Campo, foi possível vivenciar alguns avanços importantes na área do ensino e embora a dualidade à qual o modelo em questão esteja submetido, os estudos e as discussões levantadas somam positivities que comungam com a linguagem sociodiversa que existe, apesar dos entraves. Pois de acordo com Hackbart (2008), os direitos humanos vivem em permanente construção e a Educação do

Campo nasce da diversidade, da história e da cultura como modo de produção e reprodução da vida desses sujeitos. Logo, é compreensível que a atual Educação do Campo, como novo modelo, floresce do olhar do outro sobre os outros e seus contextos, sobre as vivências, observações e relações entre as partes que formulam o todo.

É fato de que um conjunto de questões abalizou a necessidade de repensar o ensino e a própria reforma curricular da educação para que, realmente, dialogasse com as necessidades dos povos rurais, mesmo porque as problemáticas existentes não são exclusivas da contemporaneidade. E, conforme Pinheiro (2005), partimos da história em que as escolas do campo são articulações estabelecidas com intuito de conter o movimento migratório. No contexto, a educação destinada às populações rurais não fora pensada como promoção humana, mas como manutenção do *status quo* da sociedade e do Estado que precisava manter o trabalhador rural no espaço de atividade, e, por depender dos serviços desempenhados pelas pessoas residentes nessas áreas, resolver “copiar” o que havia na cidade e que atraia a atenção dos camponeses, no caso a educação.

O novo modelo econômico em companhia das transformações positivas da sociedade atraiu o olhar de quem residia nos espaços agrícolas a ponto deles abandonarem o trabalho na roça e partirem para a vida na cidade com esperanças de uma história melhor para os filhos. A expectativa era que morando em espaço urbano, os “ex-agricultores” poderiam possibilitar que a prole fosse à escola para que tivesse um futuro melhor do que a biografia dos pais.

Desse ponto de vista, a educação do meio rural assinala que o ensino ofertado inicialmente não tinha a função de formar e preparar seus moradores para o mundo globalizado que conhecemos, mas para manter a população do campo presa ao espaço de origem como uma espécie de feudalismo moderno.

[...] o ruralismo atuou como elemento anti-industrialista, empregando recursos para manter a predominância do universo agrário comercial utilizando a educação como instrumento de controle para o crescente movimento migratório da população dos espaços rurais para os urbanos com a promessa de elevar a produtividade no campo. (PINHEIRO, 2005, p.87)

Assim, o plano “feudal” de conter o fluxo migratório através da oferta de uma educação, mesmo que não dialógica, assegurou a tranquilidade do *status*

quo e alimentou por muito tempo, intactamente, o estado de negação de identidade de cada lugar e de suas particularidades. Por isso, dialogar com as necessidades dos espaços agrários é uma barreira que vem sendo rompida timidamente pelas ações que são articuladas em debates, pesquisas e constatações que servem de fomento para novas projeções e que de fato formam um enredo longo e complexo, inclusive pelos padrões descontextuais empregados num campo tão diverso. Para Mendonça (2010), a Educação do Campo no Brasil é uma proposta construída pelo Movimento Camponês, que reúne uma diversidade de movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular, pela reforma agrária e pela a educação dos espaços ruralistas.

Da primeira constituição que se organizou com intenção de erradicar o analfabetismo e realizar a promoção humana na intenção de superar as desigualdades sociais e educacionais, fez-se necessário ultrapassar muitos problemas e um deles foi a dificuldade a respeito da qualidade do ensino que seria ofertado aos moradores das áreas campesinas. Pois, levou-se muito tempo para pensar uma formação para o trabalho e para a cidadania a partir de um contexto sem diálogo e sem legitimidade dos valores constitutivos de muitas culturas.

Assim, assegurar a instrução primária até a contemporaneidade como meta de desenvolvimento humano e social, que atuasse com respeito à diversidade, exigiu análise de muitos fatores que precisaram ser (re)configurados, e o procedimento em questão, além de ter alta relevância para que o ensino atual fosse modificado e aplicado com ênfase na formação do cidadão como fator relevante para o seu desenvolvimento social e humano, levou bastante tempo para ser realmente realizado.

Embora, em 1931, o recém-instituído Conselho Nacional de Educação tenha iniciado um debate acerca da redação de um plano nacional de educação [...] O ponto de partida desse manifesto foi o diagnóstico de uma realidade educacional “sem unidade de plano e sem espírito de continuidade”, enfim “tudo fragmentário e desarticulado”. (PNE, 20014, p. 11)

Diante da desarticulação sobre a qual o ensino foi inicialmente estabelecido, era impossível ascender socialmente através da educação, e o anseio que ganhou forças a partir da nova ordem econômica pela qual passou o

país em seus processos de modificações políticas e sociais no que se refere aos direitos de seus habitantes, inclusive aos povos das áreas rurais, foi um das fases embrionárias do processo didático que se faz presente na contemporaneidade. Pois nos primeiros séculos da sociedade brasileira, o que havia de ensino era destinado à elite, que inclusive não precisava do ensino precariamente ofertado aos moradores dos ambientes rurais, uma vez que as pessoas munidas de poder aquisitivo enviavam seus filhos para estudar fora do país.

A formação de qualidade da qual usufruía os filhos das classes dominantes, era negada aos filhos dos moradores do campo em virtude da falta de condições subsidiárias, e como as classes abastadas não necessitavam dos serviços prestados pelo modelo precário ali presente, eles não externaram preocupação com a didática oferecida à população rural. E isso se dava por fatores de que os povos do campo, além de não terem condições de dar subsídio aos estudos da prole, tinham a simplicidade de não exigir, ora por submissão, ora por uma cultura quase sem perspectiva por parte daqueles que necessitam diretamente.

Outro fator relevante é a composição dos povos campestres (índios, imigrantes, mestiços e negros), que revela, além de um estado segregacionista, o fundo das lutas de classes e a manutenção da submissão dos menos abastados. É o delineamento do preconceito e da marginalização a qual essas pessoas vêm sendo submetidas historicamente, já que a educação em seus primeiros passos estava associada aos interesses da elite e não do morador da localidade em questão.

Falar sobre Educação do Campo não é tarefa nada fácil. Requer, no mínimo, compreender o processo histórico que envolve essa educação, assim como suas atuais perspectivas, quando se passou a usar a expressão *campo* e não mais a expressão *rural*, tentando explicitar importância de abordar o conjunto de pessoas que vivem no campo incluindo camponeses, quilombolas, nações indígenas, entre outros. (PINHEIRO, 2005, p.86).

Das reflexões feitas a respeito dos desafios que rivalizam com a oferta do ensino em áreas rurais, pode ser testemunhado que os avanços e projetos organizados com intuito de debater e realizar a ascensão de seus habitantes vem sendo positivo. E embora o sistema atue burocraticamente, a luta dos atores sociais tem mostrado avanços. Legitimar as peculiaridades e a pluralidade dos “povos dos campos” ajudou a dinamizar o ensino/aprendizagem de forma tão

pertinente que ele vem convergindo para o desenvolvimento conciso da sociedade a quem é ofertado, mesmo que ainda seja permeada com determinados problemas. De acordo com Duarte (2008), a educação está prevista em nossa Constituição como um direito fundamental pautado por princípios e diretrizes a serem observados pelo Poder Público para sua implementação, então, é justo que a educação tenha os ajustes necessários para atuar nos espaços diversificados.

Quebrar o percurso de negação da identidade particular do espaço campo foi uma barreira muito maior se comparado à contemporaneidade, e conforme a sociedade avança no tempo maior se torna a ruptura que timidamente vem sendo realizada pelas ações que são articuladas por diferentes parcerias e atores sociais engajados na reversão dos pontos negativos que chegaram à atualidade. O presente é permeado por programas e projetos que se lançam em favor de impulsionar a cidadania e a promoção humana valorizando o espaço campo e seus habitantes através das diretrizes educacionais estabelecidas para ele e seus moradores.

Pois de acordo com Duarte (2008), o Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, o Protocolo de San Salvador, de 1998, aufere que numa sociedade democrática, o pluralismo ideológico inclui a capacitação, a participação de todos. A educação que visa formar sujeitos conscientes e competentes deve atentar para o desenvolvimento da percepção do global com seu elo orgânico como explica Morin (2003) sobre a era planetária, com seu contexto e complexo planetário, com seu conhecimento ao mesmo tempo intelectual e vital.

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro. (MORIN, 2000, p. 106)

Pensar as relações mútuas e sem a segregação de saberes soa um tanto utópico por causa do modelo de formação atribuído às classes. E a segregação não se apresenta apenas às categorias, mas aos lugares e entre os próprios habitantes e para ultrapassar o modelo agrário, racial e econômico da gênese

levou muito tempo, e de certa forma ainda prevalece, mas não se deve, jamais, desconsiderar os enormes avanços ocasionados.

Os avanços, mesmo com passos lentos, apontam o quanto a educação vem evoluindo. As perspectivas são boas, porém, a análise a respeito do ensino no país e de como ele se desenvolveu exige separação dos princípios das condições, de modo que não sejam ignorados os fatores socioeconômicos sobre o qual a educação ganhou uma nova significação quando a Constituição reconheceu o ensino como direito social sem perder de vista a exclusão histórica.

O atual modelo de mundo, o mundo globalizado, necessita de melhorias cada vez maiores e por isso a reversão do modelo primitivo e segregacionista vem ganhando contornos cada vez maiores. O descaso que imperava vem sendo combatido, e a exclusão perde espaço para a inclusão, sempre de forma lenta, burocrática, mas se mostra com outra face, novo espaço, outro modelo econômico e que fala linguagens novas e necessárias ao global. Os debates e reformas podem conceber não apenas o diálogo com as sociedades rurais, mas os diálogos, que graças aos debates e pesquisas vem sofrendo mutações positivas cuja tendência é reproduzir.

Dos primeiros séculos, até as várias configurações, houve muitas ocorrências e as versões, planos, e planejamentos do primeiro PNE – Plano Nacional de Educação e seu conjunto de metas vem buscar somar melhorias cada vez mais frequentes.

atualmente vêm acontecendo vários encontros científicos, onde se discute os objetivos da Educação no Brasil quanto ao que é proposto pelas leis Educacionais e o Plano de Educação de cada Escola. Esta discussão vai desde a escola até casa dos educandos. Nessas reflexões e aproximações de conceitos voltados à área da Educação ganham características próprias às demandas da Educação do Campo quanto ao que cerne as principais características desta área do Ensino Formal (LEMOS e SILVA, 2009, p. 11).

Pode-se dizer, portanto, conforme Molina (2009), que a Educação do Campo acaba emergindo da necessidade de reconhecimento do outro, como sendo um portador de interesses do coletivo na qual entende as diversidades como meio para acolher as diferenças, sem perder a visão de totalidade.

Em seu trabalho, Caldart (2003) destaca que se a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, ela somente será

construída deste jeito, se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização.

Dessa forma, pode-se compreender que a construção da sociedade do campo busca constituir a sociedade com uma identidade da população local que organiza a educação formal a partir da lógica da Gestão Democrática, com o intuito de estabelecer relações entre a escola e a comunidade.

A Educação do Campo a partir das últimas reflexões e lutas dos movimentos Sociais como o Programa de Educação de Reforma Agrária (PRONERA) e o legislativo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aprovada em 2001, trazem uma perspectiva de Educação do Campo como meio de possibilidades de organização social, identidade, lazer, sociabilidade e sustentabilidade. Onde a Educação do Campo tratada no meio rural é concebida como espaço heterogêneo destacando a diversidade cultural e econômica de atividades agrícolas e não-agrícolas (LEMOS e SILVA, 2009, p. 13).

Percebe-se, portanto, que a educação formal passa a assumir o compromisso de contribuir para a articulação das práticas empíricas aos conhecimentos científicos, não o inverso, como “erroneamente está acontecendo na maioria das práticas pedagógicas das Escolas do Campo” (LEMOS e SILVA, 2009).

A partir deste prisma, a educação contribui com a socialização dos instrumentos que possam superar a alienação subjetivamente implícita dos órgãos institucionalizados, “através da reestruturação das nossas condições de existência, como também mudanças em nossa maneira de ser” (LEMOS E SILVA, 2009, p.15).

Sendo o papel dos que fazem a escola articular meio de reestruturação de instrumentos que possam superar a alienação presente em algumas práticas educativas. Com isso, comunga-se da afirmação de Mészáros (2005) quando pontua que:

“o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p.65).

A educação, portanto, segundo Molina (2009), assume um caráter de “auto-educação” entre iguais e autogestão da ordem social reprodutiva. O autor

entende o caráter progressivo da educação, onde os próprios sujeitos envolvidos redefinem o sistema como agentes educativos ativos.

Nesta lógica não entendiam o meio rural como lugar de possibilidades e desenvolvimento do Campo de acordo com suas possibilidades e interesses. Contrapondo esta visão simplista do meio Rural Paulo Freire a partir de 1960 sinaliza que os camponeses corroboram para a educação popular, pois estes sujeitos “(...) revolucionam a prática educativa, criando métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos” (Leite, 1999, p.43).

É nos parâmetros do contexto sociocultural que reside parte do pensar a formação como elemento pertencente à coletividade de forma que assegure aos povos do campo as maiores e melhores perspectivas. De acordo com Pinheiro (2008), a Educação do Campo precisará ser entendida como um espaço de formação continuada, com todos os níveis de ensino, porque o espaço é um lugar de cultura e identidade. Diante disso deve se ter todo um cuidado com as questões dialógicas em virtude das realidades e das interdisciplinaridades.

Pode-se dizer, portanto, que no campo, a diversidade identificada acaba assumindo um princípio fundamental para nortear os rumos que a Educação do Campo deve seguir. No campo, a escola é o lugar em que sua realidade está articulada com os conhecimentos científicos, buscando, portanto, fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais.

Assim, neste sentido, pode-se perceber que as escolas construídas com estas características poderão, conforme Lemos e Silva (2009), atender às necessidades que as pessoas do campo apresentam, pois como já pontua anteriormente, os objetivos emergem do coletivo e são organizados para atender a estas demandas.

A escola do campo tem que ser (re)conhecedora das identidades, porque é através da compreensão a respeito da multiplicidade delas que a educação fortalece os povos do campo como sujeitos sociais. Assim, as analogias humanizam a sociedade e fortalece as lutas, suas histórias, seus trabalhos, seus saberes culturais e etc, pois com o fortalecimento das condições inditárias, conforme explica Caldart (2003), os povos do campo passam a condição de sujeitos que assumem seu papel e lutam por sua identidade com olhar direcionado para um projeto de futuro.

Neste sentido, a parcela de contribuição do gestor educacional é fundamental, pois ele passará a compreender qual a contribuição de suas ações na construção ou na formação do sujeito do campo e a importância da educação diante de suas propostas. Mas, para que esse patamar seja alcançado na Educação do Campo, é preciso debater sobre as configurações político-pedagógicas e suas dimensões socioeducativas, mesmo que haja distância ou complexidade interacional entre as intenções; o currículo real não somente estabelece propostas como as efetiva para substantiar suas conclusões em prol de melhorias na prática e no currículo para alcançar objetivos de mudanças que sejam relevantes para as escolas.

Pode-se perceber, portanto, que a contribuição da gestão escolar na Educação do Campo deverá, segundo Lemos e Silva (2009), “valorizar o Ensino a partir da diversidade cultural e aos processos de interação e transformação do campo, contribuindo então para melhoria das condições de vida”. Assim, o gestor será, portanto, aquele que fomenta ações direcionadas à elaboração do Projeto Político Pedagógico com a contribuição do coletivo e não aquele que centraliza o poder de organizar e centralizar essa organização da escola em suas mãos.

A realidade da pessoa do campo bem como da região na qual a escola está sendo implementada deve ser considerada para que se possa unir o conhecimento acadêmico e científico à realidade dos mesmos, demonstrando que a educação pode sim contribuir para o crescimento e desenvolvimento das pessoas do campo.

A educação e o seu desenvolvimento diante de constantes entraves e da falta de um currículo adequado à realidade de cada escola, a fim de que o ensino atenda o sujeito em seu habitat interagindo com suas necessidades, tem enveredado, como sempre, por seu emaranhado de aspectos que oscilam entre coisas negativas e positivas em constante rotatividade. Por isso pensamos a formação dos moradores das áreas por si só complexas tende a ter um ensino que além de fragmentado é ministrado de forma quase que instantânea, mas com os passos dados avante o futuro, a árvore do dialogismo desabrocha e com ela desponta esperança de dias melhores.

1.2 ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

De acordo com Marinho (2016), o ensino profissional representa papel estratégico na construção da cidadania, e esse posto vem fazendo com que ele se destaque cada vez mais. Em razão disso, depois de todo o artifício histórico de atividades não dialógicas do ensino em áreas campesinas e dos modelos formativos implantados tímida e lentamente para manter o cidadão do campo “preso” à terra, surgiram as alterações com intuito de mudar a realidade da formação dos residentes das áreas não urbanas. Vale ressaltar que para produzir educação pautada na diversidade rural brasileira, segundo SECADI (2012), a busca é de (re)formulação, uma vez que o poder público tem dívidas históricas em relação aos direitos dos povos do campo.

Historicamente, a educação agrícola no Brasil esteve vinculada ao desenvolvimento das forças produtivas, num contexto em que a atividade agrícola era predominante. O capitalismo nas suas (re)configurações em sua dinâmica produtiva no país pautou uma exigência de (re)adequação a uma base técnica. O ensino agrícola nos seus primórdios, no Brasil, está associado às instituições arregimentadoras de mão-de-obra marcadamente autoritárias – inicialmente, os Aprendizados Agrícolas e os Patronatos Agrícolas – que na maioria das vezes abrigava excluídos da sociedade e os subordinava a rotinas de trabalho e (de)formação que reforçava a condição subalterna aos interesses dominantes. (FERREIRA E SOUSA, 2005, p. 32, 33).

A verdade é que de 1909 a 1942, o Ensino Técnico assumiu várias faces. A princípio, foi ofertado um ensino gratuito, entretanto, sem compromisso de formar mão de obra qualificada. A oferta foi pioneira, mas seu papel consistiu mais em caráter de prática de inclusão do que empenho em preparar mão de obra para a indústria, até porque a indústria ainda se desenvolvia lentamente. Tecnicamente o objetivo era somente oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o Governo considerava em situação de risco.

Nesse espaço, durante a transição em 1937, ocorreu a primeira das várias metamorfoses que o ensino técnico viveria. As Escolas de Aprendizes Artífices – assim chamadas inicialmente- foram transformadas em Liceus Industriais. Conforme Sanches (2012), a evidente dualidade do sistema educacional caracterizará o ensino técnico como fator positivo na reconfiguração da oferta, porque a indústria vivenciou o crescimento, a lei da oferta depende da procura, e ela precisou absorver a mão de obra que até então não existia, mas que foi

rapidamente produzida em virtude da necessidade, ou seja, serviu de incentivo à (re)formulação do ensino técnico profissionalizante, porque para suprir a necessidade ele precisou fomentar a produção para que a demanda fosse atendida.

Segundo Santos (2000, apud MARINHO, 2016), a aprendizagem profissional no Brasil foi uma adaptação da mão de obra para consolidar o processo de desenvolvimento industrial, ocorrido a partir da instalação de novas fábricas.

A grande categoria explicativa da constituição do ensino profissionalizante no Brasil legitimando a existência de dois caminhos diferenciados a partir de funções essenciais do mundo da produção econômica: para a elite, formação acadêmica intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado quase exclusivo, de formas de fazer a partir do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (Kuenzer, 2005, p. 27, apud MARINHO, 2016).

Se de um lado o modelo de ensino em questão surgiu como elemento promissor para uns, no caso a elite, do outro ele segregou e se tornou aporte de uma conjuntura negativa, que foi a exclusão. Conforme explica Marinho (2016), o ensino é versátil e demonstra possibilidade de redução das desigualdades sociais que historicamente foram produzidas, e segundo Ghiraldelli Jr (1990, apud MARINHO, 2016, p. 69), a falta de uma legislação educacional única até 1940 deixou os modelos e atividades a cargo de cada unidade federativa. E é nesse ponto que se entende como o dualismo formativo aflorou na prática da segregação entre a formação manual e a intelectual. Para Coelho et al, (2015, p, 226), as mudanças ocorrem quando as instituições, no seu papel de disseminadoras, repensam seus papéis de atuação e formação. Então, um passo após outro, o Ensino Técnico foi sendo tecido. Uma história de raízes longas do repasse de ofícios sobre os quais as modificações foram e são inseridas conforme o tempo e a necessidade que possui. Forma que ocorreu com o ensino técnico rural e a inserção da Pedagogia da Alternância em seu currículo, depois de algumas transições.

A Pedagogia da Alternância, introduzida no Brasil na década de 1960, foi ponto de partida em alternância e experiência das EFAs, em 1969, no Estado do Espírito Santo. Daquele momento em diante, a estrutura para as Escolas Famílias Agrícolas por meio de experiência educativas que, segundo Hage (2013), foram

elencadas por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), duas experiências educativas em alternância que marcam o Movimento Maisons Familiares Rurales no Brasil, uma conquista das buscas realizadas pela necessidade de adequar as diretrizes educacionais nas escolas do campo, o reconhecimento da experiência com alternativa de formação dialógica, mesmo sendo um foco de tensão, é visto como processo de ampliação das ofertas educacionais e formativas que se ergue para aqueles que estão à margem.

Essa foi umas das muitas evoluções do ensino conforme as introjeções e as necessidades do lugar, no caso da pedagogia da alternância entre os antecedentes da fundação das escolas urbanas, das rurais e suas divergências, e ela é incorporada como ponto de referência para novas experiências educativas para outros sistemas e suas demandas. Dessa forma, os acontecimentos revelaram o quanto foi necessário ressignificar a didática utilizada em níveis e modalidades diferentes e que valorizam as qualidades locais.

É importante ressaltar que as políticas públicas para a educação profissional e para o ensino tecnológico tem se desenvolvido desde a década de 1970 no sentido de tornar sistemático o modelo de instrução na escola, incorporando-o à condição básica para a cidadania e para a preparação do discente. Porém, é importante frisar que na educação rural, até 1971, segundo SECADI (2012, p. 25), ainda não se observará a inclusão das populações rurais como protagonistas de um projeto social global.

Até meados do final dos anos 80, a educação dos habitantes dos espaços rurais foi marcada pela insuficiente ou mesmo ausente ação dos poderes públicos, apoiada no entendimento elitista e preconceituoso largamente difundido de que os trabalhadores do campo não necessitavam de educação formal mais ampliada, dado o baixo nível técnico da atividade que desenvolviam. (SOUZA; CRUZ, 2015, p. 18)

De que o percurso fora longo é fato, mas é notório o avanço realizado e que passou a oferecer uma escolarização bem mais apropriada às localidades com o tempo. Entretanto, vale salientar que o meio rural “herda”, sistematicamente, o que é produzido em ares citadinos espelhando a mesma “simbiose” da cultura europeia com a colônia que fomos. Todavia, o contexto é outro. O diálogo trata da educação que aos poucos vem se metamorfoseando inversamente. A função do embrião do Ensino Técnico, como elemento de

formação profissional, “primitivamente”, fora mais voltado para a inclusão social de jovens carentes do que propriamente para a formação de mão de obra qualificada, mas é nessa ocorrência em que o social e econômico se estabelece como um útero para desenvolver o ensino técnico existente, mesmo que seus formatos tenham assumido, em contextos diferentes, posicionamentos, de acordo com Souza (2015), sempre ligados aos interesses da massa dominante, o que remete ao dualismo da formação de organização ampla e complexa.

Em outra perspectiva, o ensino profissional possui uma característica de organização ampla e complexa, principalmente por abranger vários campos de atuação e por ser articulado a diversas modalidades. A versatilidade deste ensino demonstra sua capilaridade e abrangência, sobretudo, uma real possibilidade de desenvolvimento da base produtiva e tecnológica nacional de forma sustentável e da diminuição das desigualdades sociais que historicamente vem sendo reproduzidas. (MARINHO, 2016)

Mesmo com toda a complexidade organizacional existente na trajetória, chega um período em que o ensino técnico passa a ser observado tanto quanto elemento estratégico para o desenvolvimento da economia, bem como um fator para proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora. As (mut)ações da Educação deveriam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino para fomentar a promoção humana, mesmo com o peso da dualidade sendo grande. Positivamente falando, a iniciativa demanda desenvolvimento local e possibilita mudanças que se adequam as necessidades da população do campo, que anteriormente, em um contexto pretérito, não ocorriam.

Segundo (BRASIL/MEC, PARECER CNE/CEB Nº 16/99), a formação profissional da década de 70 oferecia formação com baixo nível de escolaridade e com face assistencialista que se resumia a um treinamento especializado na qualificação fordista e com autonomia limitada, o que mais uma vez infere que as estruturas eram estabelecidas pelos interesses da elite.

A aceleração do crescimento econômico, na década de 70 fez com que o ensino técnico e profissional expandisse sua oferta por causa das necessidades dos setores que se desenvolviam e é nesse momento que o darwinismo social mais uma vez mostrou a que veio e construiu paulatinamente a educação e o modelo cuja tendência foi de forma que mais uma vez a Constituição mudou o ensino profissional, científico e tecnológico atualizando sua face para que se transformasse em componente estratégico de desenvolvimento econômico para ressignificar de forma positiva para o *status quo* a condição do proletariado e do

próprio sistema, assim se organizou para que o ensino produzir a mão de obra que até então era sinônimo de escassez. Conforme diz Hage (2011), as demandas permitirão que as muitas iniciativas da educação popular e Educação do Campo vivenciem a alternância pedagógica como proposta pedagógica e metodológica que se adapta às necessidades de formação e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores rurais.

Em 20 de outubro de 1910 foi instituído o decreto nº 8.319 que dava forma legal ao ensino agrícola e colocava fim nas iniciativas autônomas de ensino profissional, sem nenhuma orientação ou regulamentação do governo. Para isso foram criadas as Aprendizagens Agrícolas e os Patronatos Agrícolas Escolas, voltado à população pobre, como o objetivo de preparar trabalhadores para atividades rurais, enquanto as modalidades de Ensino Superior e Ensino Técnico atendiam a elite (CAPDEVILLE, 1991 apud, MARINHO, 2015).

A cada novo momento econômico nova mudança, como ocorreu nos anos 1970, no caso da aceleração do crescimento econômico, houve a expansão da oferta de ensino técnico e profissional e a expansão fez com que o ensino técnico assumisse uma nova face. Reformulava-se também a oferta, tanto que chegou ao momento em que o ensino profissional e técnico foi equiparado ao nível médio e os Liceus, a partir do ensejo, passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas. Desse ponto, outro contexto surge até que em 1961, há uma nova reformulação e o ensino profissional assume equiparação de ensino acadêmico. Daí por diante, o ensino atribuído aos “infortunados” passa ao caráter de ensino profissional e técnico, baseado nas escolas técnicas dos países industrializados. Anos depois viria a preocupação em preparar o país para a revolução tecnológica que até então haveria mais outra contextualização porque a colocaria novas exigências para o exercício formativo contornando as articulações da organização e das atividades construtivas que deveria desempenhar em virtude da promoção daqueles que abrangesse.

[...] o ensino técnico profissional pode ser caracterizado como uma das modalidades de ensino que mais contribuiu para o remodelamento do país em prol da modernização/industrialização, pois ofertava um ensino técnico para a população de baixa renda no intuito de formar mão de obra rápida para atender a demanda do mercado. (SANCHES, 2012)

Sobre a Educação, o olhar deve ser sempre amplo no que tange o ensino relacionado ao espaço urbanístico e o ensino pertinente ao recinto rural porque cada um possui um roteiro concatenado a fatores sociais e econômicos pautados

à questão de mercado, produtividade e ao *status quo*. Assim, a estrutura educativa do ensino rural, desde os primórdios do século XX aparece como fixadora do homem à terra e ao sistema agrário sem tanta visibilidade para a importância da formação daquele que manuseia os pilares da produtividade. No caso do ensino rural, inclusive a instrução técnica e profissional rural, se fortalecerá com o surgimento da agroindústria, pois a educação que apenas fixava o sujeito à terra para frear o êxodo, que não dialogava com as necessidades formativas e tão pouco com os anseios agroindustriais, precisou ser (re)inventado. No caso do ensino médio e técnico é importante fazer duas considerações: a primeira é que os programas e currículos do ensino médio e médio técnico em escolas públicas estão atrelados e dependem das mudanças de governo, e da aprovação de políticas públicas que (re)orientem suas diretrizes e que aprovelem intervenções no sentido de tornar o ensino melhor.

Isto permite pensar a formação como um momento coletivo de construção e produção sociocultural, o que possibilita um processo pedagógico com significados que podem assegurar aos educandos maiores perspectivas de aprendizagens e inserção no mundo do trabalho, e aos educadores o envolvimento em uma práxis formativa dinâmica que se renova a cada experiência educativa. (MARINHO, 2016, p. 168)

A segunda dedução é a de que os discentes que chegam ao ensino médio público em geral são sujeitos em condições sociais desfavoráveis, e considerando o atual sistema de cotas para concursos públicos há a um acréscimo proporcional na demanda de discentes. As perspectivas da qualidade da escolarização em âmbito profissional, por centralizar as questões de dualidade histórica, busca a construção de um projeto cuja política estrutural do ensino supere o dualismo e desloque, de acordo com MEC (2017), seus objetivos em relação ao mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

De acordo com Ferreira e Sousa (2015), há uma complexa realidade da Educação do Campo na área amazônica, urbana e rural, mas convenhamos que a descrição se estenda a outros espaços rurais porque o desafio da educação é bem mais complexo quando se trata de ofertar o ensino médio as áreas campestinas por causa dos baixos índices produzidos pelas falhas do exercício da educação básica que é um problema nacional uma vez que há um leque de espaços agrários no Brasil.

A visão hegemônica de agricultura tem, ao longo do tempo, reduzido os camponeses a condição de vítimas do capitalismo como também tem lhes usurpado o papel de sujeitos da história. Até mesmo entre as teorias da modernização e as neomarxistas ocorrem similaridades quando analisam a agricultura camponesa, deslocando o fenômeno camponês para a periferia e escondidos da história [...]. (Sousa et al, 2015, p. 31)

E a educação atual trabalha para sanar as lacunas construídas pelo caráter assistencialista e romper com as forças usurpatórias que mantêm os camponeses à margem do que consolida a biografia socioeconômica do país. O trabalho que a educação atual busca solidificar é atender às comunidades e suas necessidades porque suprir as precisões dos educadores e dos educandos é romper com o que invisibiliza cada sujeito e localidade. O ribeirinho, quilombola, agricultor e etc, não somente é ator como também é autor da própria narrativa social que institui o todo. E se a educação se distanciar do caráter assistencialista e assumir o estilo humanista a que se propõe, há de formar pessoas com mais eficiência e com senso crítico qualitativo e agroecológico para o mundo contemporâneo. E mesmo que morador do campo seja fruto de uma condição social específica, a classe específica não o transformará em vítima do capitalismo.

No plano educacional, o desafio é ainda mais complexo: a ampliação da oferta do ensino médio para as populações do campo; a necessária melhoria da qualidade de ensino para a reversão dos baixos indicadores da educação básica; a diminuição da taxa de analfabetismo; entre outros elementos, são evidências inequívocas dos desafios, todos agravados se considerarmos o histórico processo de exclusão das populações do campo. (FERREIRA e SOUSA, 2015, p. 31, 32).

O exposto abaliza que há uma série de questões negativas que de acordo com a história estão agregadas à usurpação do papel de sujeitos como construtores da história, inclusive burocrática, de onde emerge a necessidade de construir um caminho melhor para o ensino destinado às comunidades rurais. Porque diante da falta de estrutura adequada e da ausência dos subsídios convenientes não será possível humanizar a atividade com as transformações que lhe são imperativas. Diante de tais questionamentos devem-se executar os planos que são articulados para o desempenho da Educação de forma que as metas estabelecidas sejam cumpridas, mas para isso é necessária uma ação colaborativa não somente por conta dos discursos das diretrizes pautados pelos seus idealizadores, mas do apoio mútuo entre as partes e o todo.

Como já foi ressaltado, é preciso que se faça sempre a análise do desenvolvimento do ensino no Brasil, em todas as categorias, para visibilizar os

contextos que vêm, desde a gênese, produzindo as preocupações em relação às políticas educacionais e as burocracias que lhe são impostas e que afetam diretamente a demanda que usufrui do desempenho educativo das instituições. O segregacionismo está sempre presente, no caso do ensino profissional e técnico, desde a emergência através do processo de industrialização, cujo movimento impulsionou a geração de muitas escolas técnicas que consolidaram a formação profissionalizante no país, vemos ângulos de exclusão, porque as áreas rurais contempladas foram aquelas que estavam de alguma forma associadas às partes mais desenvolvidas do país. Sobre esse contexto, Ferreira e Sousa (2015), inferem que a formação e a estruturação do ensino técnico e agrotécnico no Pará através das metamorfoses no desenvolvimento da modalidade técnica em Castanhal/Pá, que pode ser tida como fatia da totalidade destinada aos espaços contemplados. As mutações que ocorreram de acordo com as necessidades do tempo e do capital em todo o Brasil podem ser vistas a partir de “um fragmento” ocorrido na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC-PA) que, conforme as necessidades do tempo e políticas transformou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Castanhal.

Diante do encadeamento as experiências dos projetos e ações, de acordo com Marinho (2016), possibilitou a criação de uma instituição de ensino público com atenção direcionada à Educação do Campo e com senso agroecológico – uma necessidade incontestável da modalidade educativa – situada na alternância pedagógica. No biênio 2002-2004, segundo Hage (2005), houve o diagnóstico da realidade educacional rural no Estado do Pará. O foco da pesquisa foram as classes multisseriadas, porém as dificuldades se estendem para os demais ideais de formação e os referenciais de elaboração das políticas educacionais se firmam como parte do contexto que serve ao ensino técnico e ao empenho da pedagogia da alternância, afinal, as boas práticas educacionais devem ser compartilhadas entre modalidades e a intervenção pedagógica deve apresentar soluções para melhor integração das condições de ensino, pautadas nas melhorias da instrução ofertada às comunidades da Amazônia paraense.

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. (HAGE, 2005, p. 43, 44)

Como definido, as exigências e carências são evidentes, mas é notório que a Pedagogia da Alternância associada ao ensino técnico subsidia o desencadeamento dos avanços. O progresso tem sido um fortalecedor das estratégias metodológicas que produzem e alimentam o elo entre o saber empírico e científico que formam as composições legais da introjeção vigente. Como afirma Couto (2013), o conhecimento empírico e científico devem interagir para promover uma formação ligada à identidade do sujeito em questão, ainda mais aqueles residentes nas florestas marajoaras. Assim, saltando do ensino inicial, mergulhamos na importância da presença do IFPA com suas formações e metodologias voltadas para a promoção do sujeito residente da Amazônia paraense, com atenção voltada para o Marajó das Florestas, com devida atenção para as rotas de navegação descritas por Pacheco (2010): “abastecidos de águas e talhados de rios”.

Segundo Marinho (2015), a articulação entre Governo, sociedade civil, movimentos sociais e etc, tem reescrito a história da educação no Brasil de forma que a educação técnica é fruto da reescrita exposta por Marinho, inclusive a educação profissional e tecnológica, já que ela se materializa a partir de lutas históricas e do acúmulo de vivências e práticas pedagógicas entre o contexto e os movimentos sociais. Vale ressaltar que os movimentos sociais, que são tão importantes para as lutas e conquistas dos que estão à margem, vêm se materializando de forma tímida no Marajó das Florestas.

No caso dos povos do Marajó das Florestas, a presença do IFPA, significa (re)pensar e instituir ações pedagógicas, dialógicas e direcionadas para a formação e profissionalização dos sujeitos com enriquecimento pleno de uma concepção que reconhece a identidade das águas. Até porque a área de rios e florestas é rica em ambientes naturais e oferece a mesma riqueza em diversidade econômica, mas com um potencial ainda inexplorado. A presença do IFPA com o ensino agrotécnico pode mudar a situação negativa formulada pela gênese econômica. Anteriormente a subsistência do povo ribeirinho – e mesmo das cidades marajoaras – era vinculada a extração de madeiras nobres, mas a

exploração descontrolada desses recursos levou a economia baseada nela à descensão, de forma que o declínio rompeu com uma época considerada aurífera e vitalícia.

Em Breves, por meio das conexões entre as florestas, rios e portos, uma gama de produtos entrava e saía da cidade, dinamizando o comércio local. Produtos como borracha, madeira, arroz, sementes oleaginosas, peles de animais silvestres, frutas tropicais cruzavam os estreitos de Breves em embarcações de variados tamanhos e calões para serem negociados em diferentes partes do mundo. Cabe então, conhecermos os modos de extração, produção e comercialização desses artigos que ativaram a economia local, nacional, internacional em suas relações com os modos de pensar e viver em uma cidade da Amazônia. (LEÃO, 2014, P. 57)

Diante do ponto em questão, a inserção do projeto pedagógico do IFPA se configura com um passo positivo, uma nova era em termos de (re)construção, pois das cinzas da economia anterior que foi ao declínio, o Instituto surge como uma das alternativas no quesito ensino/aprendizagem com intenção de formar pessoas a partir de sua própria identidade.

No que concerne às peculiaridades inerentes ao campo produtivo, a Amazônia apresenta uma estrutura muito peculiar, com elevado grau de complexidade, muito diferente de outras regiões do país, uma vez que convivem em um mesmo espaço, de forma contraditória e conflitual, economias extrativistas tradicionais, com processos de trabalho de tecnologias simples e atividades industriais e grandes empreendimentos que usam modernas tecnologias. (HAGE, 2005, p. 610)

A nova realidade do Marajó das Florestas se consolida com a presença do ensino agrotécnico através do IFPA que, junto à Pedagogia da Alternância, vem realizando transformações que demudam o mundo contemporâneo em um espaço menos hostil do que aquele construindo a partir da queda do poder econômico pelo declínio da extração madeireira. Para Pacheco (2010), o presente não manipula o passado, mas a força das narrativas que dele ecoam tem capacidade de dirigir a canoa do presente. A grandeza da região e a educação dialógica de mãos dadas com a identidade local, semeada no imenso labirinto de ilhas e rios, farão de todas as peculiaridades um determinante do trabalho que se desenvolve a partir do IFPA/Marajó. De acordo com Morin (2010), a educação do futuro deve conhecer o homem e situar ele no universo e esse papel se distingue a partir do instante que o ensino/aprendizagem se centra na condição humana.

2. DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À EDUCAÇÃO DAS ÁGUAS E FLORESTAS-MARAJÓARA

O diálogo a respeito da Educação do Campo através do tempo e do espaço tem sido árduo como qualquer assunto sobre um espaço em desenvolvimento. Pois de acordo com Ferreira e Sousa (2015, p. 32), “historicamente, a educação agrícola esteve vinculada ao desenvolvimento das forças produtivas, num contexto em que a atividade agricultora era predominante”.

Sem a primazia de um desenvolvimento voltado para o ensino - porque o contexto não exigia políticas educacionais e sem a necessidade dessa elaboração -, o cenário não mudaria muito e nem tão rápido. A população, primordialmente, composta por nativos e colonizadores brancos, teria como construção inicial o modelo agrário, onde as atividades agrícolas - foram desempenhadas a princípio pelos índios que “precisavam ser salvos”, depois pelos negros, que “não possuíam alma” -, mas a verdade é que a colônia cresceria com a mão de obra escrava oriunda da África.

Seguindo o exposto acima, vê-se que para trabalhar com a terra e o princípio braçal não era necessário saber ler ou escrever, e essa cultura da não necessidade seria a introjeção adotada por muito tempo sobre grande parte da sociedade, inclusive a rural. Entretanto viveram inúmeros acontecimentos como o próprio desenvolvimento econômico e social, a emancipação da colônia e etc, que convergiram para que aquele modelo fosse desfeito em nome de um progresso que ocorria em outras partes do mundo. Partindo dessa visão a respeito do pretérito observa-se que:

O capitalismo nas suas (re) configurações em sua dinâmica produtiva no país pautou uma exigência de (re) adequação a uma base técnica. O ensino agrícola nos seus primórdios, no Brasil, está associado às instituições arregimentadoras de mão-de-obra marcadamente autoritárias – inicialmente, os Aprendizados Agrícolas e os Patronatos Agrícolas – que na maioria das vezes abrigava excluídos da sociedade e os subordinava à rotinas de trabalho e (de) formação que reforçava a condição subalterna aos interesses dominantes. A configuração dessas instituições, sua função social, dinâmica formativa e curricular foram analisadas densamente por Oliveira (2007), entre outros autores. (FERREIRA; SOUSA, p.32)

Diante desse contexto, Pinheiro (2005) ilustra que para falar sobre Educação do Campo requer, no mínimo, incluir que o processo histórico que envolve essa educação e suas atuais perspectivas. Desse ponto, é importante

considerar as transformações, a gênese histórica que compôs o Brasil, a concepção da nova ordem e o crescimento do país. A educação que fora implantada a princípio diante da formação social e seu contexto não considerou o valor não somente de um sistema de ensino mais elaborado, como não considerou as disparidade entre um espaço e outro, entre os sujeitos e as culturas existentes dentro da própria cultura de um país como o Brasil.

Assim, a observação exposta sobre os a constituição inicial da sociedade em detrimento ao ensino, dialoga com a importância de olhar para o passado com uma parte importante para construir o ensino de forma que não se cometa pecados anteriores. Para Freire (2005), é importante compreender o currículo como artefato social e cultural, os contextos históricos mais amplos e a realidades multifacetadas em nível econômico, político, social, cultural, de raça, de gênero e de geração.

O Brasil é grande, sendo assim, é relevante de focar as partes que compõem o todo, estreitando o olhar para encontrar o sujeito no ambiente e a historicidade dele sem negar a existência de suas particularidades, vê-se que no campo brasileiro é bastante marcado por características de lugar de “contrates, contradições e conflitos”.

Por conta de uma série de mudanças ocorridas no campo educacional nos últimos anos, gritos ecoam no campo. Surge no meio das populações rurais organizadas diversas bandeira de lutas, entre elas, a luta pela reforma agrária e por uma educação pautada nos valores culturais e humanos dessa realidade. (PINHEIRO, 2004, p. 15)

As pautas são relevantes e dialogam com as constantes problematizações decorrentes da ausência de diálogo entre o modelo formativo de contexto urbano e as peculiaridades dos locais onde o ensino é inserido, principalmente no espaço marajoara em virtude do seu entrelaçado de distinções. O Marajó, é dono de faces dissemelhantes que a mídia insiste em homogeneizar, entretanto, é necessário que os espaços e os residentes da Amazônia Marajoara sejam mais do que um ponto de reflexão em deferência dos sujeitos de cada lugar, inclusive do ambiente marajoara ribeirinho, pois de acordo com Pacheco (2010), é preciso visibilizar a importância desempenhada pela região, sendo que o valor reflete o todo de pessoas, as linguagens, as heranças de cultura e saberes, práticas e sincretismos entre tantas infinidades de elementos que compõem o todo marajoara. E essa importância se dá por vários fatores que vem desde uma

cultura ancestral com suas memórias férteis em torno de sua construção ribeirinha que foi estabelecida a partir de organismos históricos e sociais quanto pela parte de ocorrências da inclusão do que é contemporâneo nesse espaço carregado de luzes remotas.

O Marajó, dividido entre “Marajó dos Campos” e “Marajó das Florestas”, como propõe Pacheco (2010), bem como muitos outros espaços paraenses que pertencem a construção do mundo das águas, é rota de navegação para pessoas e sabedorias que devem ser sempre legitimadas para que a homogeneização seja desarticulada, pois segundo Marinho (2016), completa que a homogeneidade extrema dos agroecossistemas artificializa o meio rural, fragmenta o conhecimento e nega a identidade dos povos.

O Pará, onde os Marajós estão inseridos, é composto por 144 municípios, carrega suas marcas históricas da colonização, do desenvolvimento e formações sem desconsiderar os desafios que vão desde a concepção do próprio Estado à formação social e suas necessidades. Inclusive a necessidade de desenvolver um ensino que fale de sua multiplicidade, pois nenhum espaço esteve ou estará ileso das problemáticas da formação objetiva em relação ao ensino, porque segundo Lander (2005), o colonialismo deixou:

[...] legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (LANDER, 2005, p. 3)

Do salto realizado do contexto nacional para o contexto estadual, apontado outro conjunto de fatores iniciais que delineiam o quanto a análise das transformações sociais, históricas e econômicas estão intrinsecamente ligadas ao que influencia o espaço Marajó, vemos a própria identidade marajoara como um conjunto de camadas e a ocupação dele com explica Lima (2011), a respeito dos cruzamentos humano. O autor atribui uma identidade cuja natureza existe impressa por todos os cantos, e por isso é necessário olhar a fundo, voltar no tempo e (re) fazer o passo da genealogia educacional, tanto do ponto de vista voltado para o planejamento quanto para o currículo e o sujeito que usufruiria dele.

De acordo com Hage (2005), o estudo e a militância das pesquisas acerca da educação em áreas complexas servem de rudimento para fortalecer a

identidade amazônica na qual o espaço paraense está inserido. Para o melhor entendimento desses pressupostos vejamos o seguinte:

Pará tem características peculiares o Marajó por sua vez é ainda mais específico, muitos reduzem ele as belas praias de Soure ou Salvaterra e o estigma do Búfalo, mais não é só isso, estas características é do Marajó dos Campos existe um Marajó das Florestas, em que a flora e a fauna muito diversa revela o todo e suas partes, tão singulares de um lugar, tem os rios ainda que são ruas navegáveis. Essa fala é no intuito de contextualizar um lugar que está ali ao olhar curioso, tem várzea, tem terra firme, tem dispersão de sementes, a linguagem de um povo, seus sistemas de produção. O desafio é canalizar tudo isso, como abrir a compreensão ao que muitas vezes se naturalizou, várias são as estratégias para isso acontecer que são os planejamentos com todos os professores, o dialogo da realidade, o tempo comunidade com Plano de Estudo e Colocação em Comum além das Pesquisas Participativas e a Partilha dos Saberes, essas ferramentas pedagógicas são preponderantes para refletir sobre a realidade. (COUTO, 2013, p. 2)

Sobre a tendência de abordar a diversidade com intuito de convergir para explicar os fenômenos e as composições de cada espaço e suas vozes silenciadas por um modelo educacional instituído pelo urbano é necessário planejar cuja elaboração deva propor seus conteúdos a partir da realidade concreta e fugir das abstrações históricas que agora são despidas para esquematizar uma intervenção prática da formação educacional do sujeito de cada lugar. O Marajó, deve ser legitimado como heterogêneo, porque ele é sinônimo de uma diversidade ampla e mais embrenhado nessa amplitude vivem seus grupos humanos em cada uma de suas paragens com seus saberes e suas linguagens peculiarizadas pelo (s) contexto (s) histórico (s) e suas simbioses.

O convívio com a diversidade de sujeitos que vivem no meio rural da região, conhecendo melhor seus saberes, culturas, tradições, suas histórias, e as precárias condições de trabalho, de saúde e de educação que eles vivenciam; aliado ao conhecimento de ecossistemas tão diferentes em termos de paisagem, clima, vegetação e animais, que conferem à Amazônia a característica de ser um dos ambientes que possui a mais rica biodiversidade do planeta; tem nos colocado muitos questionamentos a serem respondidos com os estudos e ações que temos efetivado[...]. (HAGE, 2005, p. 29)

A Amazônia é um universo e o Marajó em si seria outro dentro dele, pulsando e (re) vivendo suas demandas de necessidades, porque são muitos os espaços e eles -embora Marajó- são do macro para o micro a ponto de cada um poder ter e ser um sujeito a ser decifrado, lido nas entrelinhas de suas carências, necessidades e experiências. O Marajó é mais do que seu próprio nome, ele difere muito de uma cidade a outra, de uma localidade a outra localidade. E como

as coisas tendem ao afunilamento e a tendência se estende para todos os ângulos, para todas as causas, como ocorre com a educação, há de se convir que exista uma linha nada tênue entre a realidade de um lugar “A” e a realidade de um lugar “B”. São contextos diferentes, principalmente entre o espaço cidade e o espaço campo, entre o campo de estradas aonde o desempenho agrícola difere do campo de florestas com subsistência em parte extrativista com suas águas, rios e pulsos de marés que são “domados” por seus moradores no florescer de uma simbiose que ecoa desde os primórdios da história do lugar.

Essa prerrogativa referencia nossa intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo; o que significa que se temos por pretensão elaborar políticas e práticas educativas incluídas para as escolas do campo, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais cultivados pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem. (HAGE 2005, p. 57)

É de suma importância reconhecer as diferenças existentes nos espaços marajoaras e legitimar cada uma delas. O Marajó das Florestas é um plano e o Marajó dos campos é outro. As florestas marajoaras como um espaço de caráter múltiplo tira de cena o homogêneo estabelecido pelo senso midiático. Já que há muito construiu-se uma ideia que não combina com as reais características de suas formações e divisões. Somente a partir desse passo é que se pode romper o silêncio da cultura e da edificação identitária sobre as quais vem sendo realizada a construção de um ensino/aprendizagem que por muito tempo não dialoga com o recinto e com o que há nele. É preciso (re) conhecer a região a fundo, olhar suas camadas, aprender sobre ela e sobre as suas linguagens: a linguagem do ambiente e o idioma de suas composições como é o caso dos moradores e de suas manifestações. É necessário realizar o (re) conhecimento e a legitimidade do sujeito e do lugar para desconstruir a descontextualidade e a condição de fragmento.

Estilhaçar o saber, como se decorre há primórdios, é alimentar o círculo vicioso de uma instrução excludente, porque o ensino independentemente dos conteúdos tem produzido um abismo entre o sujeito e o aprendizado uma vez que nem todos os presentes de um determinado grupo tem a habilidade de perceber as ligações presentes entre os conteúdos ministrados.

É importante que seja perpetrada a ressignificação do ensino nas veias da floresta marajoara, para que a (r)evolução educacional condizente com o espaço

não apenas germine, mas dê seus frutos a partir das vozes contextuais, para que tanto o planejamento teórico quando o exercício da prática esteja alinhado com a realidade técnica. Romper a fragmentação é ouvir as muitas linguagens presentes nas florestas e nas águas, na plantação de mandioca no extrativismo dos frutos e das madeiras com todo seu contexto e suas características sempre reforçando que os saberes empíricos e científicos devem caminhar juntos para o sucesso da formação, reformulando de forma que possa gerar um sincretismo sem prejuízos ao ensino/aprendizagem.

Dessa forma, o professor propicia uma educação relevante a partir da construção do conhecimento de forma significativa ao educando, contemplando situações reais, do dia a dia, ficando mais fácil para o aluno aprender, à medida que ele consegue relacionar a sua realidade, a sua vida, os conhecimentos que possuem e suas experiências sociais com os saberes curriculares fundamentais que são compartilhados na escola. (JÚNIOR e HAGE, 2013, p. 20)

É preciso contribuir com a educação para que possa soma os saberes a fim de produzir uma proposta que comece recompensar a história marginal do ensino inicialmente estabelecido como afirma Marinho (2006, p. 20), que “o processo de institucionalização da Educação do Campo nos exige a construção de novas estratégias que integrem e dinamizem o processo educativo”. Foi desconstruindo o homogêneo da educação que historicamente se propôs a base que estabeleceu o embrião da escola que desabrocha nos espaços fora do ambiente urbano e que visa, enfim, dialogar com a realidade a princípio ignorada.

No caso da educação no Marajó das Florestas, para vivenciar e sentir a metamorfose é de suma importância romper a historicidade marginal e sem interpretação que lhe fora destinada a partir de uma face erroneamente homogenia. A escola de modelo urbanizado não dialoga com a realidade da escola do campo, e a Educação do Campo busca superar o modelo não dialógico porque o campesinato precisa ter suas necessidades atendidas, e a luta pela escola tem sido um traço importante desse prélio. A busca é por uma que a escola, segundo Cruz (2015, apud Caldart, 2004, p. 10), seja relevante na formação das novas gerações. Sendo que a escola do campo deve dispor espaço para o projeto político pedagógico defendido pelos movimentos sociais que apoiam as lutas do homem do campo. Cada composição social tem necessidades que devem ser atendidas e contribuições que devem ser (re) conhecidas e isso

exige o emprego de ações que realize o rompimento com o modelo urbanocêntrico.

A conjuntura contemporânea precisa de um currículo (re) pensado e planejado para cada espaço de forma que o lugar em si não seja apenas observado através das teorias dos livros e dos artigos, mas transversalmente com prática, contato e experiência. Para que, no momento em que a educação ficar frente a frente com o sujeito, em seu espaço, consiga dialogar com suas construções de pensamento, aprendizados empíricos e afins, com planejamento que esteja de acordo com cada identidade.

Devemos convir de que o método vem aos poucos sendo (re) formulado, tanto no âmbito profissional, o que legitima a preocupação com a formação do cidadão campesino/ribeirinho, quanto no formativo.

Um aspecto final da persistente marginalização do lugar na teoria ocidental é o das consequências que teve no pensar das realidades submetidas historicamente ao colonialismo ocidental. O domínio do espaço sobre o lugar tem operado como um dispositivo epistemológico profundo do eurocentrismo na construção da teoria social. Ao retirar ênfase da construção cultural do lugar a serviço do processo abstrato e aparentemente universal da formação do capital e do Estado, quase toda a teoria social convencional tornou invisíveis formas subalternas de pensar e modalidades locais e regionais de configurar o mundo. (ESCOBAR, 2005, p.2)

Conceber o lugar e legitimar ele na qualidade de conjunto foi um passo expressivo para o processo de resignificação da Educação do Campo em toda parte, inclusive na área da floresta marajoara, pois entre o significante e o significado havia - e ainda há em determinados pontos - a pedra conhecida como homogeneidade. O Marajó possui dezesseis municípios de forma que cada um é um universo em particular. Romper o paradigma do todo que não se pluralizava foi crucial porque não havia compreensão sobre como ofertar o ensino a ponto dele dialogar diretamente com a realidade local.

Assim, o modelo destinado ao espaço pecuarista ia tanto ao espaço de floresta tanto quanto a qualquer outro englobado como campesino. Conforme esclarece Correa (2005), de que captar, repensar a educação e o currículo do campo na região amazônica fomentou práticas multiculturais incluídas redimensionando o processo de ensino/aprendizagem.

A região amazônica, onde o Marajó está inserido e consequentemente a parte de floresta, rios, furos e igarapés, têm suas peculiaridades e necessidades.

Relacionado a essa questão, há muitos predicados marginais que lhe foram atribuídos, tanto pelo senso errôneo da informação midiática, quanto pela própria ausência de experiência *in situ*. De acordo com Morin (2000, p. 36) “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por essa razão, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”.

No dizer de Caldart (2008), a Educação do Campo pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões, por isso sua visão de campo exige uma visão mais alargada da educação das pessoas, pois quando a educação fica ou é subordinada aos interesses ou necessidades da formação imediata, já se sabe o quanto se torna empobrecida do ponto de vista da formação humana, de perspectiva unilateral. (CARVALHO, 2005, p. 114)

Dessa forma, a Educação do Campo em seus passos iniciais, do modelo educativo do Brasil colônia até a contemporaneidade, passou por muitas configurações e contextualidades que lhe outorgaram necessidades. A sociedade em plano global tem necessidade de ter linguagem, cultura e afins compartilhados, compreendidos e respeitados, logo, o sistema de ensino vem vivendo problemas -alguns de forma retrospectiva- e avanços sem que a negligência perca um e outro de vista, porém, o afunilamento dos saberes e das experiências tem corroborado a metamorfose tão imprescindível a ele.

O global e seus componentes tanto exigem quanto fomentam as relações entre o todo e as partes, como diz Morin (2000), uma sociedade é mais que um contexto, ela é um todo organizador de que fazemos parte. O Marajó das florestas é essa uma das partes desse todo e seus saberes são necessários à educação do seu povo que é igual aos outros, ao mesmo tempo tão diferente. A totalidade das florestas, dos rios e das sensorialidades preestabelecidas são normativas e delineiam o multidimensional do território.

2.1 A REALIDADE DE VIDA, IDENTIDADES E DIÁLOGOS MARAJOARAS

O sistema educacional na sociedade de classes é marcado pela dualidade e uma expressão assimétrica de relações sociais e poder. Isso é agudizado sob a égide do capitalismo e assumiu um caráter extremamente doloroso em toda a história brasileira e embora a educação do país tenha experimentado mudanças substanciais o modelo de educação direcionada ao campo não perde suas

características históricas de lutas sociais em um palco de contradições. No Brasil, que é um país de proporção territorial considerável, há uma parcela rural – e uma delas está no Marajó das Florestas - que não passou necessariamente pela condição “feudal” a que foram submetidas às áreas que influenciavam diretamente a economia como os grandes centros agrícolas e pecuaristas cujo papel é produzir alimentos para a população e fornecer matérias-primas para a indústria. Primeiro há diferença entre os Marajós, segundo, ainda que direcionado para o Marajó dos Campos com seus gado e planícies alagadas como comenta Pacheco (2010), o espaço marajoara não vivenciou o peso direto da arregimentação de mão de obra, tão pouco a “contribuição” do patronato agrícola que influenciou diretamente a economia do país mostrando o quanto os povos das águas estão – o caso repercute em um muitos pontos- à margem do sistema capitalista.

Breves, município vasto e opulento, possuidor de grandes florestas, onde a borracha, as sementes oleaginosas, a madeira de lei, o timbó e toda a sorte de raízes preciosas, abundam numa fartura estupenda, Breves está forjado a ter um futuro brilhante. Os seus grandes portos de embarque de madeiras, conhecidos no Brasil e no estrangeiro, nos quais aportam diariamente, navios de todas as procedências, transatlânticos de grande tonelagem que vão se abarrotar de colossais toras de madeiras destinadas ao sul do país e do estrangeiro. (Medeiros 2011, apud LEÃO 2014, p. 59)

A cidade de Breves é a maior cidade do Marajó, e ela não conheceu os Liceus que preparavam a mão de obra para a indústria porque essa preparação estava direcionada para as áreas agrícolas cuja produtividade influenciava diretamente os meios de produção e obtenção de lucro no papel de grandes agricultores e pecuaristas. E como por longo tempo o Marajó das florestas destacou-se pela extração madeireira, entendemos que a prioridade de produção de mão de obra não bateu à porta do povo das águas uma vez que seu trabalho era mais rudimentar do que industrial.

Com o tempo, a exploração chamou a atenção das indústrias exportadoras e então a exploração da madeira deu brilho a um tempo econômico que parecia eterno, mas a extração - com planejamentos que a princípio não existiam e que quando existiram não saíram do papel - desenfreada chegou ao nível de gerar primeiro o enfraquecimento, depois a decadência total das indústrias que se estabeleceram a partir do trabalho inicialmente rudimentar. E na qualidade de

espaço em expansão, o próprio município de Breves que é a cidade mais desenvolvida do arquipélago, demoraria conhecer um bom sistema de ensino.

Diante de um emaranhado de acontecimentos, da mesma forma que ocorreu com os demais espaços agrários do país, a educação urbana arrumou as malas e foi para o campo. Firmou raízes e amamentou por incontáveis tempos um ensino precário e não dialógico que vem sendo modificado nas últimas décadas. Com o passar das décadas, a natureza dupla do sistema permaneceu serena com característica básica refletindo interesses permanentes da acumulação capitalista. Nesse contexto, a Educação do Campo cresceu em importância em uma das melhores manifestações do dualismo, expressando não apenas a polarização entre trabalho manual e intelectual, mas também um antagonismo entre o dualismo campo/cidade.

No Marajó, o desenvolvimento da Educação do Campo se deu sob estas bases, influenciado, sobretudo pelas condições econômicas, financeiras, sociais e culturais que de uma população que migrou de outras regiões, vindo ali em busca de trabalho para sobrevivência, estendendo a mão-de-obra, antes apenas da extração madeireira, para o extrativismo do látex.

Segundo Pinheiro (2011, p., 28):

Como se sabe, nos “Marajós” há uma grande mistura de culturas e linguagens que se diferenciam de um município para o outro, de uma vila para outra. Geralmente um lugarejo da parte do chamado Marajó dos Campos tem a organização de sua vida social bem diferente de uma localidade da parte de Florestas. Seus problemas sociais podem até ser parecidos, mas a forma como lutam para resolvê-los nem sempre é da mesma maneira. Isso já nos mostra que não podemos falar de apenas uma cultura marajoara ou de uma mulher ou homem marajoara. Tudo isso precisa ser pluralizado e analisado em cada contexto e tempo específico para percebermos a diversidade de ambientes e práticas culturais.

A pedagogia do campo, nasce no Marajó, com o surgimento das Casas Familiares Rurais, cujo principal objetivo era contribuir para o Desenvolvimento local, tendo como enfoque principal o fortalecimento da agricultura familiar e a inserção profissional uma vez que a ruína, primeiro da extração do látex e depois do sistema madeireiro, gerou crise na renda e na subsistência.

A educação, nesse sentido, surge como elemento promissor, principalmente a escola rural como ocorre com a Escola da Família Rural, cujo objetivo primeiro, é que as famílias compreendam através da Pedagogia da Alternância que seus filhos tem tanto a oportunidade quanto a capacidade de se

desenvolver a formação profissional de forma que as atividades dele sejam aproveitadas em seu próprio espaço de origem.

Sobre a Pedagogia da Alternância Borges et al (2011, p.3) explica que “a Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, “[...] partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito”. Assim, o ribeirinho marajoara pode chegar a um excelente estágio de promoção humana e ao mesmo tempo contribuir com o desenvolvimento do seu espaço de origem já que a Pedagogia de Alternância é uma opção educacional para a Educação do Campo que relacionadas com as Casas Familiares Rurais (CFRs), vem somar esperanças e qualidade de vida para os moradores dos labirintos de rios e furos.

Conforme Teixeira et al (2008, p.4):

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico.

Costa e Monteiro (2014) relatam que no Brasil, essa pedagogia é recomendada como uma metodologia a ser adotada nas escolas do campo, pelo Parecer CEB/CNE n. 01/2006 do Conselho Nacional de Educação.

De acordo com CEB/CNE n. 01/2006 do Conselho Nacional de Educação existem três tipos de alternância, a saber: a alternância justapositiva, caracterizada pela sucessão dos tempos ou períodos destinados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles; o segundo tipo, considerado de alternância associativa, acontece quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, mas ainda como uma simples adição, e não integração de fato; e a alternância integrativa real ou copulativa voltada para uma compenetração afetiva dos meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempo formativo. Nessa perspectiva de alternância, os tempos/espacos aparecem integrados no sentido de promover uma formação completa em que o discente possa romper com as dicotomias entre teoria e prática e estabelecer relações dialógicas (BRASIL, 2006).

Numa perspectiva crítica Carmo e Prazeres (2010, p. 127) argumentam que:

Como se percebe, o desenvolvimento local deve potencializar a vocação econômica de um espaço geográfico, seguindo a lógica do micro para o macro, considerando a valorização do capital social e humano dos sujeitos pertencentes ao espaço geográfico em disputa. É nesta lógica que a Pedagogia da Alternância se insere como uma metodologia inovadora, que vem buscando tornar a educação um instrumento de transformação social para as comunidades do campo, a fim de apresentar outras perspectivas de vida para os jovens camponeses

As CFRs têm como objetivo principal promover a educação de jovens, filhos de agricultores, pois o no caso das comunidades ribeirinhas marajoaras há uma necessidade plena de transformação porque nesses espaços as escolas têm como em muitos outros recintos rurais reproduzidos o modelo conhecidamente urbanista. De acordo com Couto (2013), é imprescindível que os docentes tracem um percurso dinamizado e interdisciplinar para o ambiente escolar para que ele receba os sujeitos provenientes do mundo das águas e florestas do Marajó da forma mais dialógica possível. Trabalhando nessa configuração, a formação e profissionalização se tornarão mais concretas e mais apropriadas à realidade do campo.

O espaço das CFRs se configura numa escola-residência, na qual os jovens estudam não apenas conteúdos voltados à formação científica, como também recebem formação geral e profissional voltada ao contexto e necessidades do campo (BORGES et al, 2011).

De acordo com Couto (2015, p.44):

Assim para atingir estes fins todas as Casas Familiares Rurais, uma vez constituídas, passaram a ter a associação de famílias, representadas pelo conselho administrativo e consultivo e a alternância pedagógica que alterna momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar-comunitário. Um processo de ensino aprendizagem que deve ocorrer no seguinte itinerário: meio-escola-meio. No primeiro momento a orientação é destacar o meio sócio-profissional: observar-pesquisar-descrever a realidade sócio-profissional, posteriormente na escola a pretensão é socializar-analisar-refletir-conceitualizar-interpretar e por fim volta-se ao Meio sócio-profissional para aplicar-experimentar-transformar a realidade sócio-profissional. Esses são os pressupostos básicos.

Figura 5 - Casa Familiar Rural em Breves



Fonte: COUTO (2015)

Paixão e Almeida (2010) desenvolveram um estudo sobre Pedagogia da Alternância na Região do Marajó – municípios de Portel e Curralinho e concluíram que, essa metodologia de educação contribui na formação integral do jovem, partindo de sua convivência do dia a dia com sua família e sua comunidade, valorizando suas tradições e culturas para depois partir para os conhecimentos acadêmicos.

Numa perspectiva histórica Marinho (2015) relata que as primeiras experiências de formação destinada aos agricultores da região do Sudeste Paraense foram iniciadas no final dos anos 1980, sendo que as primeiras experiências com a pedagogia da alternância se iniciaram a partir da década de 1990 no Estado do Pará, tanto na região do Sudeste Paraense, quanto na região da Transamazônica, vinculadas a três matrizes: a matriz do movimento social, a matriz acadêmica e a matriz da cooperação franco-brasileira.

No município de Cametá localizado na região do baixo Tocantins, colônia dos pescadores Z-16, por meio da Pedagogia da Alternância, utilizada como metodologia nas Casas Familiares Rurais, é possível formar sujeitos a partir de sua realidade, em uma relação permanente entre família e escola; utilizando a propriedade para realizar as experiências teóricas, desta forma, pode-se proporcionar aos jovens o vínculo com a terra e despertar seu interesse pelo trabalho da agricultura e por outras funções inerentes ao campo, além de ser

um instrumento significativo na formulação de um plano de desenvolvimento local (CARMO, PRAZERES, 2010).

Lima (2011) realizou um estudo na escola municipal Santa Maria com objetivo de identificar aspectos significativos do universo cultural ribeirinho do município de Breves (PA); investigar os saberes presentes no discurso e nas práticas cotidianas de ribeirinhos da comunidade e analisar, no currículo em ação, a relação entre o saber escolar e os saberes culturais ribeirinhos, onde a escola encontra-se inseridas. Resultados indicam que, embora tenham características particulares, tanto as populações ribeirinhas quanto a cultura não são algo puro, isolado, imutável ou que apenas produzem tal e qual seus ancestrais modos de vida, manifestações culturais em geral, ao contrário, estão em constante processo de mudança. Os assuntos explorados em sala de aula têm servido muito mais como subterfúgio para se ensinar letras do alfabeto e sílabas soltas do que propriamente como ponto de referência para um diálogo com os educandos. Contudo, o currículo desenvolvido na escola Santa Maria estabelece uma relação de aproximação com os saberes culturais de ribeirinhos da comunidade Santa Maria, à medida que os assuntos que mais se aproximam do contexto cultural dos educandos, não foram encontrados em livros didáticos utilizados na escola, nem tão pouco nos conteúdos programáticos oferecidos pela Secretaria de Educação. De fato, esses conteúdos foram propostos pelo professor a partir da realidade concreta dos educandos.

Para Couto (2016) no Município de Gurupá (PA) o Projeto Casas Familiares Rurais, visa incentivar e apoiar a organização das famílias na valorização econômica dos recursos naturais dos quais dependem para o seu trabalho, tanto na perspectiva da produção quanto no escoamento dela e na renda com conservação ambiental direcionada para melhoria da qualidade de vida. Para o desenvolvimento das ações expostas, o projeto, conta com monitores, assessoria pedagógica e demais equipes de profissionais, em parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais, desenvolvendo atividades integradas nas diferentes dimensões da vida econômica, ambiental, social, cultural e política. Sendo que para cada umas das questões arroladas é necessário a melhoria no incentivo e na organização das atividades que visam melhor e valorizar os recursos naturais e sociais onde o ensino é aplicado. Assim, é necessário conhecer a estrutura do Marajó, lugar onde as escolas das águas

florescem, e esse conhecimento só será possível a partir de um olhar em plongée sobre o lugar.

O Marajó não é apenas o Marajó, mas os Marajós já que ele possui duas faces que são negadas pelas insistentes caracterizações midiáticas. O olhar em plongée não somente sugere como impõe a importância de captar toda a imensidão do espaço e do sujeito que é parte do ambiente como também busca a apreensão para desvendar os Marajós, de forma que a educação e suas complementações possam ser direcionadas com eficácia para aqueles que vierem a usufruir dos serviços dessas instituições. O Marajó tem duas paisagens distintas e de acordo com Pacheco (2010), para que possa desenvolver uma educação de traços dialógicos para um espaço tão pluralizado é necessário aprender o caminho complexo de suas rotas de navegação e seus regimes de vento, águas e sabedorias. Cada contato é um desbravamento, e o plongée assume ares de leque, e cada ponto se transforma em contra-plongée para que as partes sejam engrandecidas e tenham suas superioridades (re) conhecidas.

3 - IDENTIDADES E SABERES DOS SUJEITOS QUE CONSTRUÍRAM A PROPOSTA DO CURSO

A partir de 2014 o IFPA Campus Breves passa a desenvolver um planejamento do ensino de maneira mais aprofundada e com base em diagnósticos sociais, econômicos, educacionais, considerando as características e necessidades sócio ambientais do Território do Marajó, tais como: O Plano de Desenvolvimento Sustentável do Arquipélago do Marajó (2007), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Com o intuito de buscar o fortalecimento institucional do IFPA Campus Breves, teve início a construção de uma ampla rede de apoio institucional. Buscando parcerias imprescindíveis e bastante produtivas, fato que possibilitou dar os passos seguintes no planejamento. Nesse intuito desenvolveu e ampliou o diálogo com a sociedade civil organizada e instituições governamentais no território do Marajó, tais como: Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

do Pará (EMATER-PARÁ), Colegiado de Desenvolvimento Territorial do Marajó (CODETEM), Instituto Internacional de Educação no Brasil (IEB), Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó (AMAM), Casa Família Rural de Gurupá e Casa Família Rural de Mapuá de Breves, Saberes da Terra de Portel e Prefeituras Municipais e suas respectivas secretarias dos diversos municípios inseridos na área de abrangência.

Para melhor subsidiar o planejamento das ações educacionais foi realizada o Ciclo de Audiências Públicas, que inicialmente seria efetivado somente no município de Breves, porém, foi necessário considerar a área de abrangência. Desse modo, em 30/06/2015, iniciou-se o ciclo no município de Anajás, com ampla participação da sociedade local. No segundo semestre do ano de 2015, deu-se continuidade ao ciclo nos municípios de Gurupá, Portel, Curralinho, Melgaço e Breves, onde se obtiveram os dados importantíssimos para os diagnósticos a serem utilizados como estratégias das ações institucionais.

Figura 6 - Audiência pública no município de Curralinho



Fonte: Arquivo cedido IFPA Campus Breves

Figura 7 - Audiência pública no município de Curralinho



Fonte: Arquivo cedido IFPA Campus Breves

Figura 8 - Audiência pública no município de Melgaço



Fonte: Arquivo cedido IFPA Campus Breves

Figura 9- Audiência pública no município de Anajás



Fonte: Arquivo cedido IFPA Campus Breves

Os resultados obtidos nas audiências públicas foram essenciais para dar subsídios, por exemplo: planejamento estratégico da instituição, bem como, à implantação de novos cursos. As audiências públicas forneceram dados essenciais para a organização administrativa e pedagógica, assim como serviram de ferramenta para os gestores tomarem decisões acertadas, de maneira dinâmica e pautadas nos arranjos produtivos locais (APL's)

A redefinição da política institucional do IFPA Campus Breves a partir das demandas dos sujeitos Marajoaras, vislumbrou a necessidade de (Re) elaborar o processo educacional dos cursos do IFPA Campus Breves para efetivação do processo de implantação de educação atrelado à realidade do Marajó das águas e florestas.

O desafio do IFPA Campus Breves em definir suas ações pedagógicas em parceria com os múltiplos movimentos sociais, e instituições governamentais e não governamentais do território do Marajó, partiu de amplos debates e diálogos em reconhecer a necessidade da instituição em contribuir na reflexão e materialização de ações que historicamente têm sido constantemente demandadas pelos marajoaras, como: políticas públicas de apoio à produção,

com destaque para crédito e assistência técnica, e de melhoria das condições de cidadania para a educação.

Diante deste cenário, a concepção da educação profissional e tecnológica demandada pelos agricultores familiares, se fundamenta na qualificação de técnicos para atuarem na realidade de seu agroecossistema, preferencialmente em suas comunidades rurais a partir das especificidades do Marajó das águas e florestas.

Observa-se que a historicidade tem demonstrado que a abertura de fronteiras agrícolas na Amazônia tem refletido a imposição de muitos Planos, Programas e Projetos de desenvolvimento planejados de fora e sem nenhuma discussão ou sintonia com os habitantes locais. Com isso os governos incorreram em erros que tiveram efeitos jamais esquecidos pela humanidade, particularmente na Amazônia: os conflitos, as chacinas, os assassinatos, as torturas e as perseguições principalmente onde os mais atingidos foram os setores marginalizados econômica e politicamente como os povos tradicionais: indígenas, caboclos, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, extrativistas, camponeses, seus filhos e filhas. Em contrapartida, grupos empresariais como fazendeiros, madeireiros, siderurgias, mineradoras, etc. foram privilegiados pelo governo militar e os que lhes sucederam (MICHELOTTI, 2007).

A prática da agricultura familiar tem representado muito mais que fonte de emprego e renda para milhares de famílias que por aqui vivem. É preciso que seja representada e construída de forma coletiva que possibilite a ampliação da possibilidade da representação social e a oportunidade de manter a sua identidade a partir dos vínculos com a terra e o desenvolvimento de sistemas de produção agropecuários próprios

Relacionado à educação, o Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó, integrado ao Plano Amazônia Sustentável (PAS), construído a partir de 2006 e consolidado no ano seguinte, dialogou com as históricas necessidades socioambientais do território. Em relação à educação os encontros sobre Manejo Florestal Comunitário, ocorreram no Marajó entre 2002 e 2007, representam já um diálogo com comunidades agroextrativistas e sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais debates que defendem a necessidade de oferta de uma educação contextualizada pelas instituições educacionais públicas (IFPA Campus Breves, 2016):

- *Efetivar na prática a adequação da grade curricular de ensino voltada para o uso sustentável dos recursos naturais de acordo com as peculiaridades da região estuarina.* (1º Encontro de Manejo Florestal Comunitário do Estuário do Rio - Carta de Breves, 2002);
- *Viabilizar a construção participativa de um modelo de educação comprometido com a realidade amazônica e que tenha por base a pedagogia da alternância.* (2º Encontro sobre Manejo Florestal Comunitário do Estuário do Rio Amazonas - Carta de Portel, 2002);
- *Avançar na construção de um modelo de educação adequado a realidade das populações rurais na área de atuação do FAE.* (3º Encontro sobre Manejo Florestal Comunitário do Estuário do Rio Amazonas - Carta de Gurupá, 2004);
- *Implantar em todos os municípios do Estuário do Rio Amazonas modelos de Educação do Campo como a pedagogia de alternância (casa familiar rural, escola família agrícola e escola saberes da terra).* (5º Encontro sobre Manejo Florestal Comunitário do Estuário do Rio Amazonas - Carta de Curralinho, 2006).

Ao redimensionar a concepção de Educação do Campo implantado pelas instituições em diálogo com os movimentos sociais inclusive na própria Amazônia, para isso, “o Marajó deve-se constituir uma Educação do Campo, das águas e das florestas, fundamentado em princípios agroecológicos, também com especificidades agroflorestais, agroextrativistas, conforme os agroecossistemas marajoaras” (IFPA Campus Breves, 2016).

A oferta do curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio no IFPA Campus Breves, fundamentado no processo histórico e diagnóstico oficial, além das demandas definidas pelas audiências públicas e reivindicações das organizações sociais, foi direcionada na perspectiva ampliada de Marajó, espelhado em sua necessidade de produção agroextrativista sustentável.

O curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio busca dialogar com a biodiversidade agroflorestal do Marajó, no intuito de atender a demanda da agricultura familiar, respeitando as especificidades ambientais, agroextrativistas, agroecológicas e valorização dos saberes tradicionais das populações marajoaras.

Vale ressaltar, que os jovens marajoaras tinham que se descolar para o município de Castanhal para cursar Agropecuária, a exemplo do curso Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio foi ofertado pelo IFPA Campus Castanhal em 2013, voltado para o público EJA, quando realizou o processo seletivo nos municípios de Melgaço, Portel, Curralinho e Oeiras do Pará. Conhecido como Proeja Marajó, mais dois processos seletivos ocorreram em 2014 e 2015, incluindo Bagre, além de continuar Melgaço, Portel e Curralinho, sendo que Oeiras do Pará não foi mais contemplado.

Ademais, o IFPA Campus Castanhal ainda ofertou o curso Técnico em Floresta Subsequente ao médio no seu 2º Processo Seletivo Técnico do edital 02/2015. As etapas de seleção ocorreram em Breves, Curralinho, Melgaço e Portel. O Curso Técnico Subsequente em Florestas, ofertado de forma Regular no município Castanhal, com duração de um ano e meio (18 meses), com matriz curricular composta de disciplinas de formação específica por área, destinado somente para discentes que já haviam concluído o Ensino Médio. Conforme descrito no Edital 02/2015 (2015, p. 2):

[...] a necessidade de se ofertar vagas na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio subsequente, nasce de uma real demanda das populações oriundas de unidades de uso sustentável e projetos de assentamentos com potencial florestal das regiões do Oeste Paraense e do Marajó, em busca de uma formação profissional que atenda as necessidades específicas e garanta o desenvolvimento sustentável em suas regiões.

Com a missão de “Promover a formação profissional crítica e cidadã, integrando ensino, pesquisa e extensão tecnológica, de forma a atender as diversidades socioculturais e ambientais da região Amazônica”, o IFPA Campus Castanhal contribui de forma significativa para o desenvolvimento da mesorregião do Marajó.

As experiências educacionais pautadas na produção sustentável desenvolvida no Marajó (Casa Familiar Rural de Gurupá e Mapuá e Programa Saberes de Terra), tiveram como meta a sua inserção na luta dos agricultores familiares por condições de se estabilizar na terra e viver com dignidade, bem como a perspectiva de suprir lacunas e promover um diálogo de saberes entre a academia e os conhecimentos populares que permitam a conformação de sistemas produtivos mais sustentáveis, e que já experimentam projetos diferenciados, pautadas numa educação agroflorestal e voltada para os jovens

provenientes das famílias agroextrativistas e extrativistas, pescadores, historicamente integrados aos saberes da natureza.

Do ponto de vista pedagógico, essas experiências contribuíram para acumular conhecimentos sobre o que deve estruturar, do ponto de vista curricular, metodológico e político, o referido curso, bem como as experiências advindas em rede do IFPA no caso do acúmulo pedagógicos do IFPA Campus Rural de Marabá e do IFPA Campus de Castanhal, sendo estas instituições que tem como foco de sua atuação a oferta de ensino técnico profissional relacionado aos aspectos agrários, tendo como concepção: a Alternância Pedagógica, Educação do Campo e a Agroecologia.

3.1 A construção da proposta pedagógica do curso técnico em agropecuária subsequente ao médio - PPC

Proporemos, nesta parte do presente trabalho, a uma discursão curricular da construção da Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária subsequente ao médio, que procura entender e organizar o processo educativo escolar.

Salientamos que a organização da proposta curricular do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao médio deve ser entendida como flexível e ter capacidade de responder às diferentes realidades e experiências demandadas pelos povos do campo, das águas e florestas. Nesse sentido destacam-se os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, elaborados e divulgados pelo MEC, complementando o trabalho desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e que apresentaram novo paradigma da educação profissional, com o qual se deve trabalhar e que deve reposicionar os currículos escolares não sendo mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. “A permanente ligação dos cursos de tecnologia com o meio produtivo e com as necessidades da sociedade colocam-nos em uma excelente perspectiva de contínua atualização, renovação e auto-reestruturação”. A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para aprender o

que vai ser ensinado, para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro (PARECER CNE/CP Nº 29/2002 – DCNs Tecnológicos).

Ao se tratar de um curso profissional, que inclui as decisões trazidas nos objetivos do IFPA e na compreensão da educação como uma prática social, para tal, o currículo deve ter o compromisso de provocar os educandos a uma reflexão das práticas agrícolas de produção desenvolvidas em suas comunidades, como também possibilitar a compreensão da dinâmica agrária amazônica, na perspectiva da construção de novas relações de produção que possam contribuir para a soberania alimentar e a qualidade de vida das famílias.

Os guias curriculares propostos pelo Instituto Federal do Pará, que tem em seu bojo, a estrutura curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, os conjuntos de ementas e atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos discentes. Isto fica evidente no regulamento didático pedagógico da instituição no capítulo II, art. 67, que trata do Projeto Pedagógico de Curso (IFPA Breves, 2016):

Art. 67 O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é instrumento que define e norteia a organização do currículo e das práticas pedagógicas propostas para o curso, devendo ser construído de forma coletiva e democrática e em conformidade com a legislação vigente, a fim de subsidiar a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, visando garantir a qualidade de ensino e a formação profissional-cidadã pretendida.

Parágrafo Único: O PPC deverá expressar os principais parâmetros para a ação educativa e o processo formativo, fundamentado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Projeto Político Pedagógico (PPP), em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC).

Durante muitos séculos, os estudos curriculares têm definido currículos de diversas formas e definições variadas que em síntese tem dominado o currículo no cotidiano escolar. Por isso, “pensar o currículo é pensar os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores colocados pela escola, as identidades dos educandos e educadores” (RIBEIRO, et al, 2017, pág. 32).

Segundo Saviani (1989), a educação politécnica significa o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Para tanto, necessita-se da reflexão sobre o trabalho, a ciência e a cultura e sobre suas relações com o currículo, porque a educação profissional e tecnológica, além do compromisso com a formação humana,

procura, também, responder às necessidades do mundo do trabalho, permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas que geram valores, riquezas e relações sociais (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005).

A concepção pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio parte do princípio de que as particularidades e demandas próprias dos povos do campo deverão ser incorporadas no percurso formativo, percorrendo um longo caminho zelando por uma construção coletiva, entendendo que todos têm um papel fundamental na prática pedagógica desta instituição de modo que a produção de conhecimento, ciência e tecnologia se faça contextualizada e contribua para melhoria de vida destes povos. A materialização da referida proposta da teoria e prática acontece e se materializa em três concepções: Educação do Campo, Alternância Pedagógica e Agroecologia.

Conforme expresso na Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária subsequente ao médio:

A concepção da Educação do Campo compreende o espaço rural representado geralmente pelo termo campo, como um lugar diferente da cidade, ou seja, um território marcado por uma intensa diversidade social, político, cultural, econômica e ambiental. Essa diversidade revela formas e tempos próprios de organização e produção de saberes, conhecimentos, valores e culturas que devem ser respeitadas e consideradas nas propostas pedagógicas e nos currículos escolares para que assim a escola tenha significado e importância real na vida desses sujeitos (MOLINA ET AL, 2011). Mas no caso da Amazônia, sobretudo no Marajó das águas e florestas, torna-se necessário especificar sua realidade agroflorestal cercada e ligada por uma extensa rede hídrica, que modelam os saberes e viveres dos moradores, num diálogo com uma educação ribeirinha (IFPA, 2016, p. 6).

Dentre as experiências acadêmicas relacionadas com a Educação do Campo, destacamos Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pelo IFPA Campus Breves via o Programa de Formação de Professores-PARFOR. Este curso teve como base as experiências em pedagogia da Alternância constituídas pelo Tempo Comunidade e Tempo Acadêmico, que tenta se aproxima da realidade rural da mesorregião de Marajó. Entretanto, seus temas ainda remetem a um “campo” que não temos em nossa realidade, se aproximando muito da realidade agrária do Sul do Pará (COUTO, 2015).

Resumidamente, podemos dizer que a denominação “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-

aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola, segundo Nosella (2014, p. 29).

Compartilhando da afirmação acima a Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária subsequente ao médio do IFPA (2016 apud MARINHO, 2015, p. 6), esboça a definição de Alternância Pedagógica:

A Alternância Pedagógica corresponde a uma concepção de educação que alterna, articula e integra diferentes momentos e atividades de formação na própria escola (atividades de estudo, oficinas pedagógicas, sessões de vídeo, palestras, visitas, experimentação agrícola, atividades culturais, e outras) e nas comunidades rurais (experimentações, acompanhamento pedagógico, elaboração de diagnósticos, estágios, leituras, etc.), tendo a pesquisa da realidade como ponto de partida do processo educativo.

Outra concepção que integra a matriz pedagógica do curso diz respeito à Agroecologia, que “leva a pensar o manejo da biodiversidade, como manejo da vida, em seu mais amplo entendimento, pois trabalham as dimensões sociais, humana, política, ideológica, econômica, ecológica, energética, técnica, ambiental, cultural, ética etc.” (RIBEIRO, et al, 2017, pág. 31).

De acordo com ALTIERI (2002), a Agroecologia pode ser caracterizada como “uma disciplina que fornece os princípios ecológicos básicos para estudar, desenhar e manejar agrossistemas proporcionando, dessa maneira, bases científicas para apoiar processos de transição”.

Nesse sentido, assume uma compreensão para além dos aspectos ecológicos constituindo-se como um campo do conhecimento científico que, partindo de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica, pretende contribuir para que as sociedades possam redirecionar o curso alterado da coevolução social e ecológica, nas suas múltiplas inter-relações e mútua influência (CAPORAL et al, 2006).

Conforme RIBEIRO, et al, (2017), o entendimento de currículo em agroecologia:

O currículo expressa o entendimento e o compromisso que temos sobre os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas; os planos pedagógicos elaborados por educadores, escolas e sistema educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação; os procedimentos selecionados nos diferentes níveis da escolarização (RIBEIRO, et al, 2017, pág. 32).

A construção dessa proposta de base agroecológica na mesorregião de Marajó leva em consideração que já existem experiências exitosas na proposta diferenciada de Educação do Campo, das águas e florestas, a exemplo da Casa Família Rural de Gurupá e Casa Família Rural do Mapuá-Breves, além dos programas Saberes da Terra de Portel e Gurupá (COUTO, 2015). Esses saberes de uma educação contextualizada de Educação do Campo, referendada na agrofloresta e no movimento das águas, o enfoque agroecológico e a alternância pedagógica redimensionam as práticas educacionais, valorizando os saberes agroextrativistas e agroflorestais do Marajó.

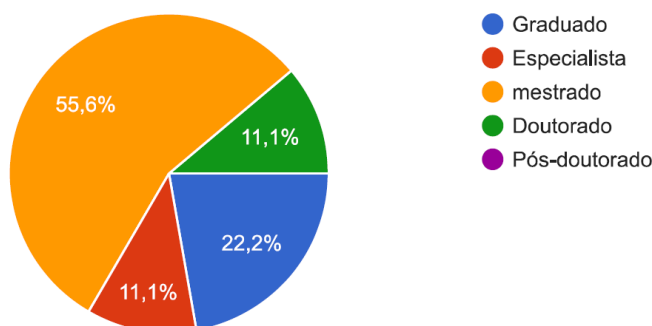
3.2 A formação da equipe docente e técnica

Para que a prática da Educação do Campo possa ser desenvolvida com maior eficiência é necessário destacar alguns princípios básicos para oferecer ao professor uma facilidade para desenvolver os conteúdos da Educação do Campo. Freire, (1996), ensina que “a investigação exige uma preparação com rigoroso método, ética, criticismo, bom senso, curiosidade, compromisso, diálogo e querer bem”.

Assim, é possível pensar nos princípios que orientam os professores que desejam trabalhar a Educação do Campo em suas aulas, os que se resumem à continuação: a preparação prévia do docente; a motivação do docente; enfoque sistêmico; o planejamento.

Nessa perspectiva levantamos os seguintes dados sobre a titulação dos servidores entrevistados que compõem o quadro de professores e técnicos do IFPA Campus Breves, que estão inseridos no curso técnico em Agropecuária modalidade subsequente.

Gráfico 1-Especialização dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar o gráfico 1, pode-se perceber que 55,6% dos entrevistados são mestres, seguido pelos graduados, que somam uma quantidade de 22,2% dos entrevistado, os especialistas e os doutores ficaram na mesma porcentagem, com 11,1%, e não se obteve nenhum resultado sobre os pós-doutorados.

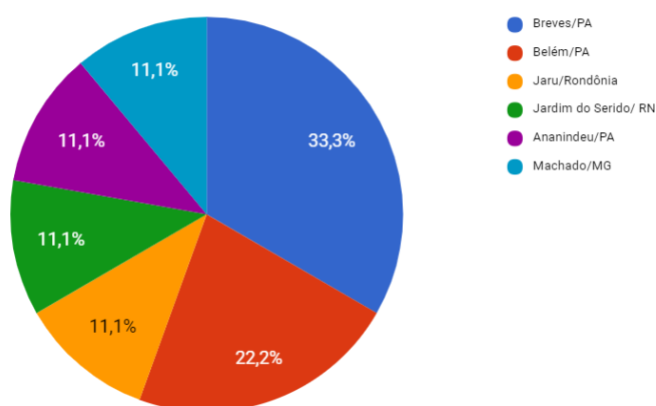
Dentro dessa lógica de formação, vem entrelaçada toda uma nova dinâmica ao processo de qualificação dos profissionais, pautada nas transformações curriculares, sob o quadro das Cadeias Produtivas da região, que vislumbra construir um currículo integrado fundamentado nas experiências da Alternância Pedagógica que valorize os saberes agroecológicos visando um novo paradigma da práxis.

Para tal debate, Coelho apud Morin (2002) destacar que “não se pode reformar uma instituição, sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes, sem uma prévia reforma das instituições”.

Pois, há discussões que vão além do pensamento da formação dos discentes que perpassa pela organização institucional que possa cumprir o seu papel social de transformação do sujeito e para tal, a construção da formação docente é imprescindível, haja vista, que nos leva a compartilhar das indagações questionadas por Coelho apud Morin (2002) de “quem vai educar os educadores para esse novo ensino? ”.

Assim, vale destacar origem desses educadores e equipe técnica que compõem o quadro dos servidores do IFPA Campus Breves do curso técnico em Agropecuária na modalidade subsequente.

Gráfico 2- Origem dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico 2, a maior parte dos entrevistados eram de Breves/PA (33,3%), seguido de Belém/PA (22,2%), depois Jaru/RO, Jardim do Serido/RN, Ananindeua/PA e Machado/MG estão empatados, ambos com 11,1%.

Esses dados nos levam a perceber que a diversidade de experiências e vivência do corpo docente que podem acrescentar na qualidade do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente do IFPA Campus Breves.

3.3 A preparação prévia do docente

É muito importante o conhecimento prévio do assunto pelo corpo docente para integrar-se às articulações constantes na construção de concepções da Educação do Campo e suas aplicações em seu trabalho diário. O Ministério da Educação (BRASIL, 1997, p. 56) destaca que:

O tema Agricultura trata de questões que incluem não somente elementos físicos e biológicos, mas também o modo de interação do homem com os elementos mencionados, através de processos vitais de trabalho, ciência e tecnologia. Trata em especial de buscar os caminhos que levem a uma adequada produção com uma boa qualidade de vida.

Então, como fazer para que o professor adquira o conhecimento necessário? É imprescindível uma preparação antecipada? Todos os professores da base comum da Educação estão bem preparados para fazer um bom trabalho de Educação do Campo?

Recentemente, apareceram muitas ideias para ajudar na formação de professores, como cursos para desenvolver a Educação do Campo, na sala de aula, buscando um perfil de professor comprometido com as questões agrícolas e políticas. Mas isso não resolve tudo. Há muito mais a ser feito, como abrir campo para trabalhar a transversalidade no momento oportuno, com conceitos e valores construídos cuidadosamente. O profissional deve ser consciente de seu papel, assumir a tarefa de revisar sempre seus conhecimentos, fazendo um constante diálogo consigo no sentido de se auto educar.

MEDINA (2008) enriquece as ideias apresentadas frisando a importância do professor se forme numa perspectiva interdisciplinar, não se limitando aos conteúdos da área, nem aos aspectos didáticos de como ensinar os conteúdos.

É preciso que o novo Profissional revele sua capacidade de visão ampla frente ao mundo e desenvolva seus valores no ensino. Por isso, a preparação do docente deve acentuar seu potencial de ensinar na prática social.

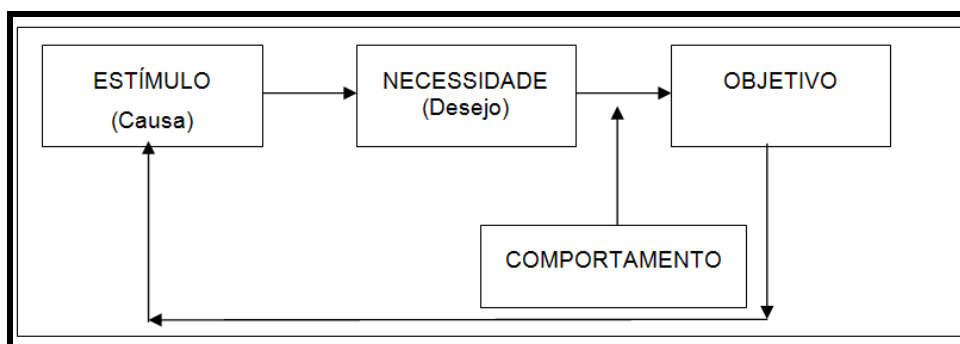
3.4. A motivação do docente

Para realizar um trabalho de Educação do Campo com resultados positivos o profissional deve estar sempre motivado. A motivação tem influência na busca de conhecimentos que determinem as mudanças necessárias na atitude do professor.

Motivação é um termo complexo utilizado em diferentes sentidos, mas pode ser definido como toda a energia que empurra o homem a uma ação de comportamento específico. É claro que, em nosso caso, o professor tem que estar motivado com a problemática da Educação do Campo.

Por outro lado, a motivação é uma força pessoal que se expressa em diferentes níveis de comportamento. Apesar das diferenças individuais, o comportamento motivacional é um componente comum a todos os professores. Leavitt (1964, p. 9) apresenta um modelo, a Figura 2, demonstrando a dinâmica do comportamento.

Figura 10: Dinâmica do comportamento



Fonte: LEAVITT (1964)

Todas as pessoas pensam desta forma, mas o resultado muda de acordo com a individualidade, pois os estímulos, necessidades e objetivos podem ser diferentes. Desta maneira, a existência de motivos pessoais e profissionais é o que permite que se estabeleçam objetivos concretos para a atuação do docente, que buscará a informação necessária e organizará sua aula de modo que inclua a análise da problemática ambiental, de maneira harmônica e argumentável,

consciente do enorme significado social da EC (Educação do Campo) na formação cidadã de seus discentes.

3.5 Enfoque Sistêmico

O conceito de enfoque sistêmico que utilizado neste trabalho, após leituras interpreta-se como sendo um mecanismo de funções que trabalha como um organismo em busca de desenvolver objetivos conjuntos. O autor Deming (1997, p. 68) caracteriza alguns pontos sobre esse sistema:

- a) Deve haver interdependência de todos os membros do grupo de professores;
- b) Deve assegurar-se a contribuição de todos para obter o trabalho desejado;
- c) Todos os integrantes devem ter conhecimento das inter-relações;
- d) As atividades entre os professores devem ser coordenadas para melhorar o funcionamento do sistema como um todo.

Em correspondência com este princípio, todas as ações encaminhadas ao tratamento dos problemas agrícolas devem estar integradas dentro de uma concepção sistêmica, que responde a um objetivo geral articulado com os objetivos da formação de professores.

3.6 O Planejamento

Um dos fatores mais importantes para realizar a Educação do Campo na sala de aula é um bom planejamento. Qualquer planejamento deve estar associado ao objetivo, garantir a continuidade e o nível científico do conteúdo, à administração do tempo, à seleção dos métodos e meios de ensino e ao desenho de atividades de avaliação que se ajustem à forma de organização da aula, de maneira que a interação de todos os componentes assegure a eficiência da aula.

O planejamento deve garantir uma continuidade do conteúdo, a administração do tempo, a seleção de forma organizada dos conteúdos, segurança, eficiência, tarefas e leitura, evitando rotinas e repetições desnecessárias na prática educativa.

O mesmo torna as aulas mais ricas, completas e integradas. Moretto (2000, p. 53) diz que “o planejamento consiste em racionalizar a ação educativa, antecipando o que poderá ocorrer na sala de aula”.

Gandin (1986, p. 45) aborda o planejamento como prático, educativo e expõe que alguns fatores o tornam pouco efetivo, entre os quais formalismo e burocracia, falta de competência técnica e planejamento como fábrica de planos.

O planejamento oferece ao professor oportunidades de diminuir suas inquietudes, pois educador e educando devem fazer seu trabalho dentro de um planejamento. Cabe ao professor humanizar o planejamento, deixando claros os fundamentos teóricos, definindo bem os princípios que orientam a instrumentação da Educação do Campo como tema transversal.

Planejar consiste em ver, julgar, tomar uma atitude e buscar colaboradores na comunidade educativa, porque a interdisciplinaridade é uma atividade de conhecimento, paciência, diálogo, desafios e responsabilidades. O planejamento, quando é bem realizado, busca alcançar uma qualidade total da educação, em todos os graus de ensino.

Neste ponto, é muito importante frisar o papel do colegiado do curso técnico em Agropecuária na modalidade subsequente que assume de forma democrática o papel do planejamento do curso, tendo em vista que reflexões nos levam a confirmar que a preparação das aulas deve se desenvolver com o ensino e a aprendizagem do discente, alcançando metas, desenvolvendo conteúdos com propostas de métodos práticos e eficazes.

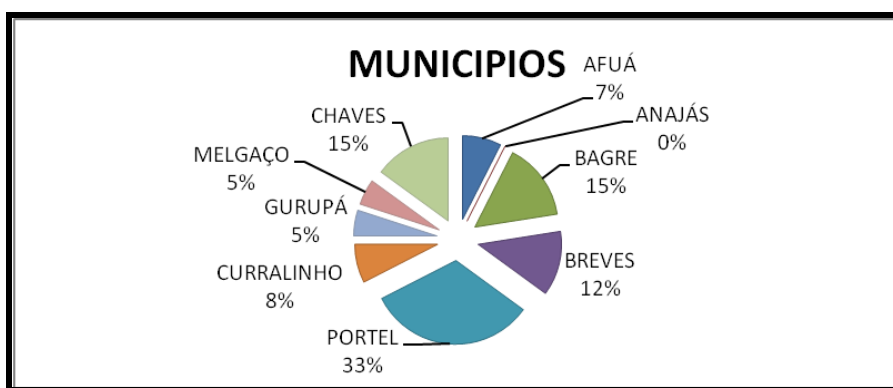
No colegiado são discutidas as orientações para a prática em sala de aula, questões importantes sobre os meios para um ensino eficaz. Com relação a isso, Luckesi (1996, p.168) afirma que no momento em que as decisões são tomadas devem ser filtrados todos os elementos pedagógicos [...] para isto é necessário todos os princípios pedagógicos, de modo que sejam aplicados na realidade educativa.

Os princípios apresentados anteriormente constituem a base indispensável para alcançar a integração da Educação do Campo no Curso, mas são aplicáveis a qualquer projeto inter ou transdisciplinar sobre estes temas agrícolas.

3.7 Perfil dos Educandos

A turma de Técnico em Agropecuária Subsequente no regime da alternância Pedagógica iniciou seu primeiro ciclo no mês de abril do ano de 2016, com a presença de 40 educandos, sobretudo, advindo de 08 municípios do Marajó que participaram do Processo Seletivo para o Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio. Em um determinado contexto social e geográfico o estudo das procedências é peça fundamental para compreensão das práticas, projetos e cultura dos sujeitos que constitui esse espaço. Conforme pode ser visto mais detalhes no gráfico abaixo:

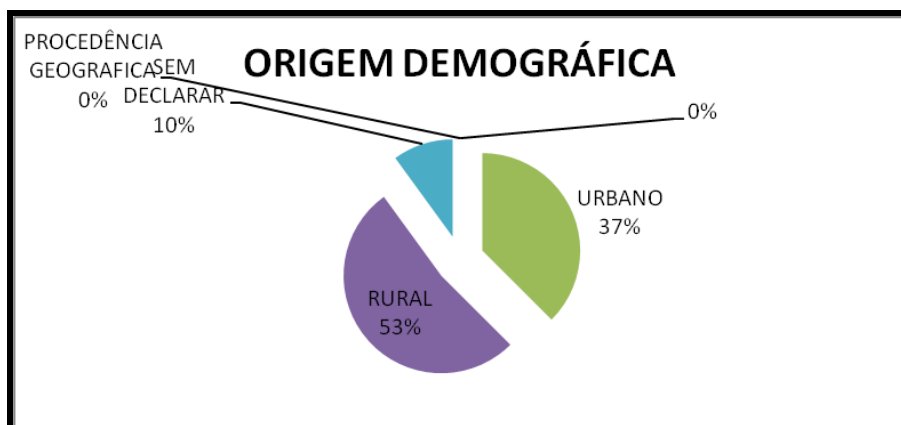
Gráfico 3 - Municípios



Fonte: Elaborado pelo autor

Os educandos residem em diversas localidades que representa uma diversidade de situações, contextos e temporalidades, com diferenças culturais, origens, sistema de produção e outros. Esse dinamismo possibilita um intercâmbio de saberes e experiências entre os educandos que com uma maior dinâmica no percurso formativo com a inserção de uma realidade como ponto de partida.

No entanto, quando analisamos a origem dos educandos no que se refere ao meio urbano e rural obtemos os seguintes dados: 15 são oriundos do meio urbano, 21 do meio rural e outros 04 não declararam, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 4- Origem demográfica

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme previsto na proposta pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente, que o mesmo amparado na dinâmica formativa da Alternância Pedagógica, com foco aos povos do campo, mulheres e jovens, egressos do ensino médio e provenientes da agricultura familiar, agroextrativistas e agroflorestais, além de sujeitos que militam nos projetos de transição agroecológica, pautado na sustentabilidade dos recursos naturais. Os educandos são em sua maioria do campo ou estão ligados a ele, sendo essencial para o desenvolvimento do curso e por consequência da região marajoara.

Figura 11: aula prática do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente

Fonte: Arquivo cedido IFPA Campus Breves (2016)

Figura 12: Discentes do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente



Fonte: Arquivo cedido IFPA Campus Breves (2016)

Figura 13- Turma do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente

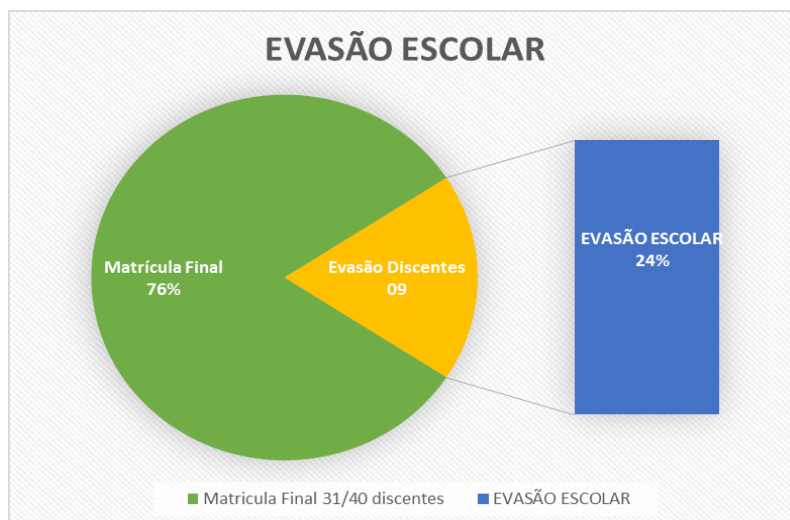


Fonte: Arquivo cedido IFPA Campus Breves (2016)

Partindo da diversidade dos contextos de atuação nas áreas de abrangência dos Institutos Federais e seus Campi, a evasão ou retenção vem sendo um fenômeno complexo em toda Rede Federal, ocasionando sérias repercussões sociais e econômicas. Diante deste fato, muitas instituições estão buscando ampliar suas estratégias para aumentar a possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelos Campis (BRASIL, 2014, p. 4).

Conforme o gráfico a seguir, o Curso Técnico em Agropecuária Subsequente possui atualmente 31 discentes matriculados, correspondendo 76% em relação a matrícula inicial, sendo que os fatores responsáveis pela baixa evasão ou retenção são: processo seletivo diferenciado, parcerias institucionais, continuidade dos discentes e as ações da equipe multidisciplinar de permanência e êxito.

Gráfico 5 - Evasão escolar



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse cenário, a busca de compreensão do processo de evasão e retenção como fenômeno no contexto educacional, destaca-se o trabalho de Tinto (1975) o qual afirma que a decisão de evadir-se é tomada em função da falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição, sendo esta integração influenciada pelas características individuais, pelas expectativas do curso e da própria carreira profissional.

Deste modo, compreender a evasão e a retenção como fenômenos ocasionados por diversos fatores de ordem culturais, sociais, institucionais e individuais e relacionar essa compreensão à função social do Campus implica na necessidade de integrar ações para o atendimento a um público diversificado e que, em grande parte é socioeconomicamente vulnerável e egresso de sistemas públicos de ensino em regiões com baixo índice de desenvolvimento educacional.

No entanto, vale destacar que o levantamento exposto acima foi com base nos números de discentes da matrícula inicial e atual correspondente ao 3º semestre letivo de 2017/1, e apontou um índice de 24% de evasão ou retenção

que corresponde 9 discentes e identificado na referida turma do curso técnico em agropecuária subsequente. Até o momento é menor taxa de evasão ou retenção entre todos os cursos ofertados pelo IFPA Campus Breves desde seu funcionamento.

Dentre os diversos fatores que contribuem para o bom rendimento e a baixa evasão ou retenção escolar está a formar estabelecida no processo seletivo diferenciado que foi previsto no edital 01/2016, cujas qual, as foram inscrições realizadas de forma gratuita e o processo estabeleceu como uns dos critérios de acesso ao curso a seleção por entrevista.

Outro fator, parte das ações articuladas entre os diversos setores ligados ao acompanhamento dos estudantes durante seu percurso formativo para o diagnóstico, o acompanhamento e desenvolvimento de estratégias para a garantia da permanência e do sucesso escolar.

Em âmbito interno foi instituída por meio da Portaria de nº 031/2014 a Comissão Interna de acompanhamento das ações de permanência e êxito do IFPA Campus Breves, composta por equipe multiprofissional constituída pelos setores de atendimento aos estudantes. Sua atuação de forma integrada consiste no acompanhamento, monitoramento e no desenvolvimento de estratégias e ações para a garantia da permanência e êxito dos estudantes ingressos nos cursos ofertados pelo Campus. Em agosto de 2016 a Portaria de nº 031/2014 foi substituída pela portaria 082/2016 ampliando o quantitativo de membros da Comissão de Permanência e Êxito do IFPA Campus Breves, que atualmente a portaria de criação da comissão interna de Permanência e Êxito dos estudantes do campus Breves foi atualizada em Fevereiro de 2017, Portaria Nº 041/2017, tendo em vista a chegada de novos servidores para compor e dar apoio às ações da comissão no campus.

A referida comissão de Permanência e Êxito do IFPA Campus Breves atua no fortalecimento de suas atribuições de forma estratégicas, com fluxo e instrumentos pedagógicos que tornou o monitoramento das ações mais efetivo e possibilita novas estratégias para contribuir com o melhor desempenho dos estudantes. Vale destacar que a política de Auxílios Estudantis do Instituto nas modalidades auxílio transporte, alimentação e moradia que desde do ingresso dos discentes do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente, tem sido um fator importantíssimo para a permanência e êxito deles ao curso.

Figura 14- Ações realizadas no semestre 2016.1 e 2016.2



Fonte: Arquivo Cedido pelo IFPA Campus Breves (2016)

As ações do Plano de Permanência e Êxito do IFPA Campus Breves tem possibilitado aos discentes de Breves e de municípios da área de abrangência a possibilidade da continuidade ao curso, bem como, as parcerias institucionais do Instituto no Marajó com contrapartida das prefeituras municipais que têm contribuído nesta política de assistência ao educando, na qual configura um caminho desafiador para o IFPA campus Breves.

Na perspectiva de garantir a logística e o suporte necessário à formação dos educandos, a falta de infraestrutura adequada e recursos financeiros tem sido um dos entraves na o curso e principalmente no fazer pedagógico dos docentes. Esta situação tem ocorrido em grande parte em função do IFPA Campus Breves estar em fase de construção da sua infraestrutura, paralelo ao funcionamento do curso, que limita as ações educativas e suas relações de cunho mais prático, a exemplo, a operacionalização do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente foi dificultada pela falta de laboratórios para desenvolver as aulas práticas, sobretudo em disciplinas essenciais à formação, como o laboratório de solos.

Durante o percurso formativo, percebeu-se a dificuldade inicial dos primeiros docentes do curso em acompanhar e dialogar com os agrossistemas marajoaras, principalmente devido o curso ter sido estruturado tendo como base os princípios da agroecologia e da Educação do Campo, cujas consequências apresentaram sérias limitações em atuar em contexto onde predominam a diversidade e complexidade peculiares do Marajó das águas e florestas, já que o processo educativo exige um educador que tenha na formação conhecimento

necessários para as mudanças propostas pela pedagogia da alternância, assim como soluções para os problemas que são gerados na região. No entanto, a instituição mantém parcerias com instituições ligadas à agricultura familiar que possibilita resolver de forma alternativa as questões de ordem técnica do curso.

Entretanto, apesar de circunstâncias tão adversas como estrutura e dificuldades de locomoção e moradia, os discentes do curso Técnico em Agropecuária Subsequente do IFPA Campus Breves, cujo qual, a turma pioneira, está na fase de conclusão do percurso formativo, puderam incorporar os conceitos e a práxis do curso, com vivências, encantos, desencontros na sua formação, que contribuí de forma significativa no intento de futuros Técnicos em Agropecuária, pois a diversidade e experiência da turma foram decisivos para o engrandecimento dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivo deste estudo foi realizar uma análise que contribua para a construção de uma proposta de ensino baseada na alternância pedagógica do Curso de Técnico em Agropecuária Subsequente do Instituto Federal do Pará Campus Breves, na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo (educandos e educadores), visando a institucionalização da Educação do Campo, conforme a especificidade agroflorestal do Marajó.

Conforme pode-se analisar neste estudo a Educação do Campo é uma categoria educacional construída historicamente, ocupando espaços de grande relevância dentro do cenário educacional brasileiro. A Educação do Campo também é uma construção coletiva que se faz no âmbito das lutas pelo acesso à educação.

Quanto ao estudo prático, foi verificado que Educação do Campo à educação das águas e florestas marajoara emergiu da (r)evolução educacional condizente com o espaço a partir das vozes contextuais, bem como da prática alinhada com a realidade técnica, rompendo com a fragmentação das muitas linguagens presentes nas florestas e nas águas.

Por meio da Educação do Campo, se tornou possível o diálogo com a realidade existente no Marajó e consequentemente na parte de floresta, rios, furos e igarapés, têm suas peculiaridades e necessidades. Constatou-se que o IFPA Campus Breves desenvolveu um planejamento do ensino de maneira mais aprofundado e com base em diagnósticos sociais, econômicos, educacionais, considerando as características e necessidades sócio ambientais do Território do Marajó.

Outro dado relevante deste estudo é que o IFPA Campus Breves redefiniu sua política institucional a partir das demandas dos sujeitos Marajoaras, que vislumbrou a necessidade de (Re) elaborar o processo educacional dos cursos do IFPA Campus Breves para efetivação do processo de implantação de educação atrelado à realidade do Marajó das águas e florestas.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. Guaíba: Agropecuária; AS-PTA, 2012. 592 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, G. Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BORGES, Graziela Scopel et al. **Casas familiares rurais: histórico de implantação no sudoeste do Paraná**. Synergismus científica UTFPR, Pato Branco, 06 (1). 2011

_____. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – MEC. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>**

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, nov. 2007d

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental-PCNs**: Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://novaeducar.com.br/artigos/parametros-curriculares-nacionais-do-ensino-fundamental-pcns>

_____, **Parecer CNE/CEB nº 16/1999**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 29, de 3 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 1, de 1º de fevereiro de 2006, **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf

_____, **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago de Marajó**, disponível em <http://www.mi.gov.br/desenvolvimentoregional/marajo>. Acesso em 10/03/2015.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125); Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

_____, **Portaria Ministerial** nº 1.366, de 06 de Dezembro de 2010, Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria1369_07dez10_CredenciarIESePolosUAB. Consultado em 20/04/2016

_____. **Parecer CEB/CNE** n. 1/2006, do Conselho Nacional de Educação. Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mar. 2006.

CAETANO, Viviane Nunes da Silva. **Educação do campo e a prática pedagógica em classes multisseriadas** / Viviane Nunes da Silva Caetano. 1. Ed. – Belém: GAPTA/UFPA, 2014.

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

CARMO, Eraldo Souza do; PRAZERES, Maria Sueli Correa dos. **A metodologia da pedagogia da alternância e suas contribuições para o desenvolvimento das comunidades do campo no município de Cametá/PA**, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/2709/2835> Acesso em 12 de maio de 2017.

_____, **Educação e Desenvolvimento Regional: desafios e perspectivas** / Organizado por Cezar Luís Seibt, José Pedro Garcia Oliveira, Doriedson do Socorro Rodrigues. _Cametá: CUNTINS, 2011.

CARVALHO, Ângelo. **A pedagogia da alternância no ensino técnico agrícola: a experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal Estado do Pará.** In Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas / Romier Sousa e Renilton Cruz, organizadores. — Belém: IFPA, 2015.

Coelho, Nelly Novaes. **"Ótica da complexidade – a articulação dos saberes"**, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://edgarmorin.sescsp.org.br/textos-download/#>. Acesso em: 10 nov. 2015

CORDEIRO, Georgina N. K; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo.** Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011

COSTA, Eliane Miranda; MONTEIRO, Albêne Lis. **A pedagogia da alternância na licenciatura em educação do campo em Portel (PA).** Comunicações • Piracicaba • Ano 21 • n. 2 • p. 113-127 • jul.-dez. 2014.

COUTO, Jeovani de Jesus. 14117 - **Alternância Pedagógica na Casa Familiar Rural de Breves- PA: Princípios Agroecológicos na Metodologia Educativa. Cadernos de Agroecologia**, [S.l.], v. 8, n. 2, dez. 2013. ISSN 2236-7934. Disponível em: <http://aba-agroecologia.org.br/revistas/index.php/cad/article/view/14117>>. Acesso em: 18 Maio. 2017.

_____. **Entre águas e florestas: Alternância Pedagógica na Reserva Extrativista do Mapuá Breves- Marajó.** Dissertação de Mestrado. Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal, 2015.

_____. **Alternância em Gurupá: Modelo alternativo de Desenvolvimento Local.** Revista Maré. 2016. Disponível em :<
http://revistamare.educampoparaense.com.br/upload/arg_arquivo/2016/10/275.pdf
>Acesso em 12 de abril de 2017.

DEMING, Edward W. **A nova economia para a indústria, o governo e a educação.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2008.

Escobar, A. (2005a) **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?** In. Lander, E.(Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GAMBOA, Silvio Santos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1986.

GHEDIN, Evandro. Educação do campo: epistemologia e práticas / Evandro Ghedin, (organizador). – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e educação do campo na Amazônia: referencias para o debate sobre a multisseriação na escola do campo.** v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010.

_____, **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** / Salomão Antônio Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

JUNIOR, Acyr Gerone; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Ação Pedagógica de professores em Escolas Ribeirinhas da Amazônia.** Revista Teias, v. 14 • n. 33 • 08-24 • (2013): Dossiê Especial

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica, Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas.** Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

LEÃO, Dione do Socorro de Souza. **O porto em narrativas: experiências de trabalhadores, moradores e frequentadores da área portuária em Breves-PA (1940-1980)** / Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal do Pará- 2014.

LEAVITT, H. **Managerial Psychology**. 2. ed. Chicago, University of Chicago Press, 1964. Disponível em:

LEITE, Sérgio C. **Escola Rural: urbanização e política educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEMOS, G. e SILVA, R. **Contribuições da gestão escolar para educação no campo: projeto político-pedagógico da concepção à execução**. Trabalho de Conclusão de Curso. Pernambuco, 2009.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA**. Natamias Lopes de Lima. - Orientador Profº Dr. Salomão Antônio Muffarrej Hage. Belém, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2816>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos, proposições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 180p.

MARINHO, Dalcione Lima. **ROMPENDO CERCAS E CONSTRUINDO SABERES: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sudeste do Pará**. Instituto Federal do Pará, campus Castanhal. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Dissertação (Mestrado), ano 2014.

MARINHO, Dalcione Lima. **ROMPENDO CERCAS E CONSTRUINDO SABERES: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sudeste do Pará** / Dalcione Lima Marinho; prefácio prof. Dr. Mário Médice Barbosa – Recife; Imprima, 2016.

MEDINA Nana Mininni. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**. 4ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

MENDONÇA, Sonia. **Estado, educação rural e influência norte-americana (1930-1961)**. Niterói: Editora da UFF, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Boitempo, 2005.

MOLINA, Monica C. **Desigualdades e direitos: desafios para a qualidade da Educação do Campo**. In: MEC. Educação do Campo - Especialização Lato Sensu: Gestão Educacional do Campo. Brasília: MEC, 2009.

Morin, Edgar, - **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

_____. **Saberes globais e saberes locais**. Rio de Janeiro: Garamonde, 2000.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2003.

Moretto, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. - Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 2ª edição.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil** / Paolo Nosella. Vitória: EDUFES, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ:vozes,1997.

PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da; ALMEIDA, Josiane Costa. **A avaliação da aprendizagem e a pedagogia da alternância: o olhar dos discentes**. VIII FIPED. Fórum internacional de pedagogia. Disponível em :<
http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057MD1_SA1_2_ID4869_30092016202604.pdf >Acesso em 12 de maio de 2017.

PARÁ, IFPA. Resolução nº 111/2015 – CONSUP / Instituto Federal do Pará, 2015.

_____. Resolução nº 041/2015 – **Regulamento Didático Pedagógico do Ensino, do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Pará/IFPA**. CONSUP de 19 de Agosto de 2015– Instituto Federal do Pará: Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/eventos-proen/i-encontro-das-equipes-pedagogicas/1266-resolucao-n-041-2015-consup-regulamento-didatico-pedagogico-do-ensino-no-ifpa/file>

PACHECO, Agenor Sarraf. **Remando por Campos e Florestas: Memórias & Paisagens dos Marajós** / Denise Pahl Schaan, Agenor Sarraf Pacheco, Jane Felipe Beltrão, organizadores. - Rio Branco: GKNORONHA, 2011.

_____. **A conquista do ocidente Marajoara Índios, portugueses e religiosos em reinvenções históricas. Muito além dos campos: arqueologia e história na Amazônia Marajoara** / Denise Pahl Schaan, Cristiane Pires Martins, organizadoras. – 1. ed. – Belém: GKNORONHA, 2010

_____. **Em el corazón de la Amazônia: identidades, saberes e religiosidades do regime das águas marajoaras**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica (PUC). São Paulo, 2009.

PETERSEN, P. (org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PINHEIRO, Dalcides Santana. **Trabalho, religiosidade e educação: Histórias de uma Comunidade Ribeirinha no Marajó das Florestas**. In: SCHAAAN, Denise Pahl; PACHECO, AGENOR Sarraf; BELTRÃO, Jane Felipe (Org). **Remando por Campos e Florestas: Memórias & Paisagens dos Marajós**. Rio Branco: GKNORONHA, 2011.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. 2008. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf

_____, Prefácio. In: **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** / Salomão Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Grafica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

RIBEIRO, Dionara Soares. **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. / Organização: Dionara Soares Ribeiro et al. – 1. Ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2017.

SANCHES, Maria C.; VOLSI, Maria E. F. **As políticas públicas para o ensino técnico profissional na Era Vargas. (1930-1945).** In: SEMANA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2012, **Anais...** Maringá: UEM, 2012. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/16700675/as-politicas-publicas-para-o-ensino-tecnico-profissional-na-era-vargas>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação** / Bernardo Mancando Fernandes ... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. - Brasília: Incra; MDA, 2008 109 p.; 19cm -- (NEAD Especial; 10).

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1997.

SCHAAN, Denise Pahl; PACHECO, AGENOR Sarraf; BELTRÃO, Jane Felipe (Org). **Remando por Campos e Florestas: Memórias & Paisagens dos Marajós.** Rio Branco: GKNORONHA, 2011

SILVA, E. L., MENEZES, E. M. (2000) **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SOUSA, Romier. FERREIRA, Cícero. **A trajetória da educação do campo no Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal: a verticalização do processo de ensino como prática pedagógica.** In Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas / Romier Sousa e Renilton Cruz, organizadores. — Belém: IFPA, 2015.

SOUSA, Romier. CRUZ, Renilton. **Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas** / Romier Sousa e Renilton Cruz, organizadores. — Belém: IFPA, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional.** 8 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão**

de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, Ano. 2008.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 45-50, 2013.

TINTO, V. **Saída do ensino superior: uma síntese teórica da pesquisa recente.** Revisão da Pesquisa Educacional, 1975.