

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

SHAUMA TAMARA DO NASCIMENTO SOBRINHO

**DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO MUNDO DO TRABALHO: TRAJETÓRIAS
DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS MARABÁ RURAL**

CASTANHAL
2018

SHAUMA TAMARA DO NASCIMENTO SOBRINHO

**DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO MUNDO DO TRABALHO: TRAJETÓRIAS
DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS MARABÁ RURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Pará -
Campus Castanhal. Como requisito para
obtenção de Mestre em Desenvolvimento
Rural e Gestão de Empreendimentos
Agroalimentares.

Orientador: Dr. Romier da Paixão Sousa
Co-Orientadora: Dra. Rosemeri Scalabrin

CASTANHAL
2018

Dados para catalogação na fonte
Setor de Processamento Técnico Biblioteca
IFPA - Campus Castanhal

S677e Sobrinho, Shauma Tamara do Nascimento

Da educação profissional ao mundo do trabalho: trajetórias dos egressos do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Pará–Campus Marabá Rural./Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho. - 2018. 105 f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa

Coorientadora: Dr^a. Rosemeri Scalabrin

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, 2018.

1. Desenvolvimento rural – Castanhal (PA). 2. Ensino profissional. 3. Educação rural. 4. Trabalho. 5. Educação. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. II. Título.

CDD: 307.1412098115

Suzi Helena Soares dos Santos CRB-2 856

SHAUMA TAMARA DO NASCIMENTO SOBRINHO

**DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO MUNDO DO TRABALHO: TRAJETÓRIAS
DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS MARABÁ RURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Pará -
Campus Castanhal. Como requisito para
obtenção de Mestre em Desenvolvimento
Rural e Gestão de Empreendimentos
Agroalimentares.

Data da defesa: 15/03/2018.

Conceito: Excelente

Orientador: Profº. Dr. Romier Paixão Sousa
Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal

Profº Dr. Mario Médici
Instituto Federal do Pará – Campus Breves

Profº. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará

DEDICATÓRIA

Aos jovens rurais dos assentamentos de
reforma agrária do sudeste do Pará.

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar este momento, pensei nos desafios enfrentados na trajetória de vida, a fim de concluir mais esta etapa formativa.

Vários destes desafios são anteriores a este trabalho, outros durante a construção dele.

O antes e o depois culminam com esta chegada: como parte da classe trabalhadora, venho lutando sob os limites de uma sociedade desigual, para garantir dignas condições de vida, a mim, aos meus filhos e à minha mãe, mas também as dificuldades frente à escrita desta pesquisa.

Expresso aqui, gratidão a todas e todos que nesta trajetória contribuíram para minha construção, como um sujeito histórico, concreto e coletivo.

Chegar até aqui me permite continuar reafirmando um projeto de sociedade, a favor da classe trabalhadora, do campo e da cidade, que garanta o direito à igualdade e à diversidade.

Agradeço deste modo, primeiramente a Deus por conceder-me força, sabedoria e determinação.

Aos meus pais, José Simão, em especial à minha mãe Cleuzivam, por acompanhar-me em vários momentos de angústia, cuidar dos meus filhos durante minhas ausências e por acreditar que este momento chegaria. Mãe, enfim chegamos!

Aos meus amores, Matheus Calebe e Rayana Yzabel, por terem resistido até hoje às minhas ausências nos momentos em que precisaram de mim, tensões em casa e isolamento durante a escrita da dissertação.

Gratidão à Rosemeri Scalabrin, uma excelente profissional e amiga com quem dividi durante a escrita desta dissertação, as dificuldades e angústias enfrentadas, o pessimismo de que talvez não pudesse concluir este trabalho, mas ao mesmo tempo possibilitou, com muita sabedoria, aprendizados que me ajudaram na superação de cada uma das dificuldades e angústias encontradas.

À Maria Suely, uma irmã, que me foi dada pela vida e que desde a graduação vem me ensinado o que é ser educadora do campo, com a qual tenho dividido, vivido e compartilhado conquistas e dificuldades encontradas nesta trajetória da vida.

Aos amigos que encontrei na trajetória do mestrado. Em Castanhal, a turma do Mestrado em Desenvolvimento Rural e Empreendimentos Agroalimentares, assim como os docentes que aturam nas disciplinas; em Cametá, Stéfane e Lucas; em Marabá Dalcione, Adriana e Heloísa, esta carinhosamente definida por mim de Helo, pessoa querida que me motiva e acompanha, seja na ida à etapa de pesquisa de

campo desta dissertação, seja na tarefa assumida na Direção de Ensino do IFPA/Campus Rural de Marabá.

Ao meu orientador, Romier, pelas contribuições teóricas e motivação na realização desta pesquisa.

Aos jovens egressos que gentilmente disponibilizaram tempo ao preenchimento dos questionários e os que pude reencontrar durante a realização das entrevistas: Edilene, João Rodrigues, David, Catiane e Paulo Geovane.

Aos camponeses, Movimentos Sociais e Sindicais do Campo que compõe a fronteira do sudeste paraense, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra e FETRAGRI – Regional sudeste do Pará, que tem provocado à materialização de uma educação do e no campo aos diferentes sujeitos do campo.

O saber não basta, temos de o aplicar. A vontade não basta, temos de atuar (GOETHE).

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a relação entre educação profissional e trabalho, com foco na trajetória de vida dos egressos após a formação no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Marabá Rural através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Tal formação ocorreu em parceria com o Movimento Social e Sindical do sudeste do Pará, no período de 2009 a 2013 e envolveu 98 jovens das áreas de assentamentos de reforma agrária do Sudeste do Pará. Objetivou-se desse modo, analisar os aprendizados adquiridos na formação técnico-profissional em agropecuária, considerando a relação com o trabalho, a inserção social em organizações de representação dos camponeses e a continuidade dos estudos. Para alcançar tal objetivo geral, fez-se a opção pelo materialismo histórico e pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, esta última composta por aplicação de questionários fechados e entrevistas com roteiro semiestruturado, como procedimentos centrais da investigação, e apoiado nos seguintes autores: Marx, Frigotto, Ramos, Ciavatta, Caldart e Freire. A investigação nos possibilitou constatar que o acesso aos jovens de assentamentos de reforma agrária do sudeste paraense à uma formação técnico-profissional na perspectiva da Educação do Campo tem contribuído para a continuidade das lutas sociais no campo, a partir da inserção dos egressos ao trabalho produtivo no lote, na assistência técnica aos assentamentos, nas organizações sociais como lideranças políticas, no ensino superior em universidades públicas em distintas áreas, ainda que com limites a serem considerados. As narrativas dos entrevistados expressaram ainda a intrínseca relação entre os conhecimentos científicos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária e as atividades realizadas pelos egressos, devido ao fato de utilizarem, de alguma forma (na igreja, nos espaços políticos, nas atividades produtivas no lote, na continuidade dos estudos e no comércio), conhecimentos da educação formal de nível médio nas experiências imersas nas práticas sociais, produtivas e educacional, fundamentada efetivamente na relação entre teoria e prática.

Palavras-chaves: Educação profissional. Trabalho-Educação. Educação do Campo.

ABSTRACT

The present work has as object the relation between professional education and work, focusing on the life trajectory of the graduates after the training in the Agricultural Technical Course integrated to the High School, offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará - Marabá Campus Through the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA). This training took place in partnership with the Social and Trade Union Movement of Southeastern Pará from 2009 to 2013 and involved 98 young people from the agrarian reform settlements in the southeast of Pará. The objective was to analyze the learning acquired in the formation technical-professional in agriculture, considering the relation with the work, the social insertion in representative organizations of the peasants and the continuity of the studies. In order to reach this general objective, the option was made for historical materialism and bibliographical, documentary and field research, the latter composed by the application of closed questionnaires and interviews with semi-structured script, as central procedures of the investigation, and supported by the following authors: Marx, Frigotto, Ramos, Ciavatta, Caldart and Freire. The investigation allowed us to verify that the access to the youths of settlements of agrarian reform of the southeast of Para to a technical and professional formation from the perspective of the Field Education has contributed to the continuity of the social struggles in the field, from the insertion of the graduates to the productive work in the lot, in technical assistance to settlements, in social organizations as political leaders, in higher education in public universities in different areas, although with limits to be considered. The narratives of the interviewees also expressed the intrinsic relationship between the scientific knowledge of the Technical-Vocational Course in Agriculture and the activities carried out by the graduates, due to their use in some way (in the church, in the political spaces, in the productive activities in the lot, continuity of studies and commerce), knowledge of formal middle level education in experiences immersed in social, productive and educational practices, effectively grounded in the relationship between theory and practice.

Keywords: Professional education. Work-Education. Field Education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização geral dos egressos do Curso Técnico-profissionalizante em Agropecuária (CTA/PRONERA	29
Tabela 2 – Caracterização geográfica dos egressos do CTA/PRONERA	33
Tabela 3 – Situação dos egressos do CTA/PRONERA quanto à inserção social	36
Tabela 4 – Condição dos egressos do CTA/PRONERA quanto às atividades desenvolvidas	37
Tabela 5 – Situação dos egressos do CTA/PRONERA quanto à continuidade dos estudos	39

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Distribuição da faixa etária dos egressos do CTA/PRONERA	34
Figura 2 - Representação gráfica do I Ciclo Pedagógico.....	62
Figura 3 - Representação gráfica do II Ciclo Pedagógico.....	63
Figura 4 - Representação gráfica do III Ciclo Pedagógico	64

LISTA DE SIGLAS

ATES – Assessoria Técnica, Social e Ambiental

CAT – Centro Araguaia-Tocantins

CAPES –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CONSUP – Conselho Superior

COPSERVIÇOS – Cooperativa de Prestação de Serviços

CRMB – Campus Rural de Marabá

EFA – Escola Família Agrícola

FETAGRI - Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura

FREC – Fórum Regional de Educação do Sul e Sul e Sudeste do Pará

GEVP –Grupo de Estudo e Vivência Pedagógica

IFPA - Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LASAT – Laboratório Sócio Agrônômico do Tocantins

LPEC – Licenciatura em Educação do Campo

MST - Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra

PEPT – Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROCAMPO - Programa Nacional de Fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

MST - Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra

STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

TE – Tempo-Escola

TC – Tempo-Comunidade

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNIEPE – Unidade de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

UNIFESSPA –Universidade Federal do Sul e Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1. Aproximação com os sujeitos e tema de pesquisa.....	15
1.2. Problemática e objetivos da pesquisa.....	20
1.3. Os caminhos metodológicos trilhados na dissertação	23
1.3.1 De onde parto: delimitação da abordagem e método de pesquisa	23
1.3.2 Segunda etapa: apreensão da realidade pesquisada	24
1.3.3 Caracterização dos sujeitos que compõe o universo da pesquisa	28
1.3.4 Estrutura da dissertação.....	40
2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO.....	42
2.1 Trabalho, agroecologia e educação profissional do campo	42
2.3 O diálogo entre camponeses e instituições de ensino na efetivação de processos educacionais no sudeste do Pará.....	49
3 UMA EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	57
3.1 Elementos de origem, concepção e objetivos	57
3.2. Organização curricular do curso	61
3.3 Estratégias pedagógicas vivenciada no percurso formativo do curso	64
4 OS APRENDIZADOS DA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA NA TRAJETÓRIA DE VIDA DOS EGRESSOS.....	68
4.1. Trajetórias de Vida dos Egressos.....	68
4.2 A produção de conhecimento na prática social dos egressos	73
4.2.1 Entre a formação, o trabalho, a organização social e a continuidade dos estudos.....	74
5 A Educação Profissional do Campo: algumas considerações	85
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXO I – PROJETO	95
ANEXO II – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL APLICADO COM OS EGRESSOS ...	101
ANEXO III - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL	103
ANEXO IV –ROTEIRO DO PEPT REFERENTE AOS CICLOS PEDAGÓGICOS .	104

1 INTRODUÇÃO

Entendemos os processos educativos no sentido amplo de processos intencionais de formação dos seres humanos em determinado tempo histórico, na direção de objetivos e de um projeto de ser humano, de sociedade (CALDART).

O fragmento do texto assinalado por Roseli Salete Caldart em Reforma Agrária Popular e Pesquisa: Desafios de conteúdo e forma da produção científica (CALDART, 2014) materializa a concepção de educação e conhecimento que interessa aos Movimentos Sociais e Sindicais dos trabalhadores do campo. Com essa citação, iniciamos esta dissertação, tomando como ponto de partida a finalidade fundamental da educação e as condições de existência social em que cada ser humano se forma.

É nessa mesma perspectiva que buscamos analisar os desdobramentos presentes na trajetória de vida dos jovens de assentamentos de reforma agrária da região sudeste do Pará após o acesso à Educação Profissional de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - Campus Marabá Rural (CRMB)¹.

1.1. Aproximação com os sujeitos e tema de pesquisa

Inquietações sobre onde atuam os egressos após a finalização do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária e os motivos que os levaram a “escolha” de tal caminho mobilizou-me na realização desta pesquisa com os egressos.

Assumo o conceito de egressos, definido pelo Conselho Superior (CONSUP) do IFPA que considera egresso o discente que efetivamente concluiu os estudos regulares previstos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e que está apto a receber ou já recebeu a certificação referente ao nível de ensino ofertado (CONSUP, 2017).

A minha aproximação com os egressos² teve início em agosto de 2009, ainda durante uma das etapas do processo de seleção dos educandos, em que participei

¹ A denominação inicial dada a este Campus foi Campus Rural de Marabá, mas nos documentos institucionais atuais do IFPA denomina-o de Campus Marabá Rural.

² A entrada dos jovens no Curso ocorreu no mesmo ano em que iniciou a primeira turma de Licenciatura Plena em Educação do Campo do CRMB, financiado pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e da qual fiz parte.

da Comissão de Avaliação da Segunda Fase³, representando a Coordenação Executiva do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC)⁴, pela Cooperativa de Prestações de Serviços (Copserviços)⁵.

Em julho desse mesmo ano, dei início no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LPEC), constituído no estado do Pará em 2008, no contexto de criação dos Institutos Federais e ampliação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

A participação como estudante desta licenciatura nos possibilitou a inserção em diferentes espaços de debates, entre eles, destacamos a Coordenação Executiva do FREC (2010-2012), o Grupo de Trabalho de Agroecologia (2010-2012), o Grupo de Trabalho da Educação Básica e Formação de Professores (2012-2013), o Observatório da Educação Superior do Campo (2011-2012) como bolsista, e a participação em conferências, seminários regionais e estaduais de Educação do Campo no Pará.

Um maior contato com os egressos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária do IFPA-CRMB se deu em 2011, após participar do VI Acampamento Pedagógico Oziel Alves, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em Eldorado dos Carajás⁶, a fim de cumprir o estágio no Ensino Médio, componente curricular obrigatório dos estudantes da Licenciatura. A tarefa assumida foi participar da organicidade do acampamento, ao mesmo tempo acompanhar os educandos do referido curso, que participariam da atividade durante todo o período.

Outro momento de proximidade com os egressos aconteceu em 2012, durante o estágio de regência realizado na turma, em que atuei com atividades na sala de aula no componente curricular de história.

O compromisso com ações do Movimento pela Educação do Campo no Sul e Sudeste do Pará, assim como o conhecimento construído nesses espaços políticos,

³ Esta etapa referiu-se a uma entrevista individual com os candidatos.

⁴ O FREC foi constituído a partir das Conferências Regionais de Educação do Campo, ocorridas nos anos de 2001, 2005 e 2007 e se configurou como um importante espaço de diálogo, reflexão, articulação e proposição em torno da política de educação do campo na região (FREC, 2008).

⁵ Com o fim do Projeto Lumiar, o Movimento Sindical e entidades parceiras criaram, na mesorregião de Marabá, em novembro de 1998, a Copserviços, entidade constituída por entidades parceiras e parte dos profissionais que atuaram nas equipes técnicas do Projeto Lumiar. Criada para realizar o serviço de assistência técnica aos assentamentos ligados ao movimento sindical, de forma diferenciada ao tipo de Extensão Rural dominante ao longo de várias décadas no país.

⁶ Esta atividade pedagógica ocorre todos os anos, antecedendo 10 dias antes do dia 17 de Abril. Esta data se refere ao Massacre de 19 Trabalhadores Sem-Terra na Curva do S, no ano de 1996, em Eldorado dos Carajás, estado do Pará, e faz parte da agenda como o Dia Internacional da Luta Camponesa.

promoveu o engajamento social e interesse pela Educação do Campo e me levou a pesquisar, no nível de especialização, a relação trabalho-educação na Educação Profissional de nível médio, possibilitando-me construir as bases de minha compreensão sobre a categoria trabalho.

Nesse contexto, a investigação da temática girou em torno de duas situações envolvendo os egressos após a formação no Curso Técnico-Profissionalizante de nível médio em Agropecuária do IFPA - CRMB.

A primeira situação se referiu à inserção de alguns dos egressos em espaços não almejados, nem à perspectiva da formação, nem dos movimentos sociais, tais como, supermercados, lojas de venda de produtos agropecuários, entre outros. A segunda tratou da continuidade da vinculação de outros egressos com as lutas sociais nos assentamentos e acampamentos do sudeste do Pará e a continuidade dos estudos, através do acesso ao Ensino Superior.

Em 2015, fruto do trabalho de conclusão de curso da especialização⁷, pesquisei a relação trabalho-educação no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária (2009-2013), no qual foi possível destacar: a) a centralidade dada ao trabalho camponês na educação escolar; b) o reconhecimento da escola como um dos espaços de formação e experimentação produtiva, a partir da estratégia metodológica de alternar os tempos-espços formativos, denominados de tempo-escola e tempo-comunidade.

Esta constatação fortaleceu a ideia de que a formação de técnico em agropecuária, materializada sob a perspectiva da Educação do Campo, ofertada aos jovens, fundamentalmente, esteve comprometida com o projeto de desenvolvimento da agricultura familiar camponesa do sudeste do Pará, mediante uma nova forma de produzir conhecimento.

Contudo, uma observação mais atenta nos fez considerar que, embora fosse uma turma específica, vinculada aos interesses dos camponeses e suas organizações, os desafios frente às condições de produzir a vida no campo, por si só não garantem a permanência dos egressos no campo.

As situações de exclusão na qual envolve milhares de trabalhadores estão diretamente ligadas aos limites de produzir dignamente a sua existência, o que pode

⁷ Pesquisa desenvolvida em 2015, com o título: "O trabalho camponês na formação dos jovens do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Pará - Campus Rural de Marabá", sob orientação do professor Dr. André Fidelis Feitosa.

ter influenciado os egressos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária na decisão sobre o que fazer (trabalho) após a formação.

Somado a isso, a pesquisa feita por Sousa entre 2012 e 2014 no estado do Pará sobre a influência da formação profissional com enfoque agroecológico, junto a jovens egressos demonstrou que a maioria dos sujeitos que vivenciaram esta formação não possuía interesse de sair de suas terras, e que a educação não é a única variável na determinação de sair ou ficar do campo, pois os egressos demandam outras políticas públicas, tais como, crédito e infraestrutura, necessários à garantia da sua permanência no campo (SOUSA, 2015).

As situações-limites (FREIRE, 2011) na qual a classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade, estão imersas demarcam a perspectiva do conflito e o antagonismo de classes sociais, derivando “não de uma escolha da vontade, mas da própria materialidade das relações sociais ordenadas por uma estrutura classista” (FRIGOTTO, 2013, p. 28).

Além disso, a percepção de que as relações sociais na sociedade contemporânea estão pautadas pela forma histórica do trabalho assalariado, torna a busca por atividades remuneradas, uma demanda constante na vida da classe trabalhadora, especialmente entre os sujeitos que compõe a faixa etária, denominada juventude, o que me despertaram para o aprofundamento dos motivos desta busca.

O contato com as atividades curriculares do programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares e pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA), ambos do IFPA - Campus Castanhal em 2016, na condição de educanda de pós-graduação, nos fez perceber a necessidade de aprofundar os estudos sobre o princípio educativo do trabalho no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária do IFPA - CRMB.

Desse modo, a escolha do tema de pesquisa se justificou primeiramente pela relação com o processo de mobilização, a partir da década de 1990, dos movimentos sociais em articulação com instituições de ensino da região (Universidade e Instituto), visando oportunizar o acesso à Educação Profissional às populações do campo, os quais foram historicamente excluídos das políticas educacionais no Brasil.

Segundo, pelo fato deste tema refletir as contradições e embates da política de educação dos trabalhadores em uma sociedade desigual, que remete à histórica

dualidade do sistema escolar na sociedade capitalista: um tipo de escola para as classes dirigentes e outra para a classe trabalhadora, com foco na educação profissional e de um conhecimento articulado à luta social, ao trabalho e à vida (CALDART, 2012; PEREIRA, I. 2012; RAMOS, 2017).

A esta escolha acrescentamos ainda o fato do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA⁸) ser a concretização da primeira turma de nível médio integrado do IFPA - CRMB orgânica ao movimento social, sendo eles, o MST e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) - Regional Sudeste, e atender jovens do assentamento 26 de Março, egressos do Programa Saberes da Terra dos municípios de Marabá e Xinguara e concluintes do Ensino Fundamental da Escola Família Agrícola (EFA) de Marabá.

Por fim, o percurso profissional e acadêmico da pesquisadora, egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA - CRMB (2009-2013), servidora desta instituição, primeiramente como Assistente de Alunos (2014-2017) e mais recentemente como professora de Educação do Campo (2017-2018) e o convívio com os egressos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária almeja contribuir para o acúmulo teórico e subsidiar as ações no que se refere ao tema da Educação Profissional do Campo, a partir de uma história vivida de dentro, expressão esta que remete a um sentimento de pertencimento e imersão na estrutura escolar do Instituto.

Fruto da construção coletiva envolvendo instituições de ensino e movimentos sociais, o Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária do IFPA - CRMB ofertado através do PRONERA teve como desafio formar jovens dos assentamentos de reforma agrária do sudeste do Pará, visando contribuir na construção de novas matrizes tecnológicas, de base agroecológica, em contraposição à matriz industrialista (IFPA, 2012; MICHELOTTI, 2008). Além disso, pretendeu-se com este curso formar um perfil de egresso capaz de fazer uma leitura crítica da realidade na qual estão inseridos, propondo ações, resultante de uma formação técnica, política e humanística, a fim de produzir sua existência desde seu próprio território (IFPA, 2012).

⁸ Programa criado em 1998, a partir da luta histórica dos trabalhadores com o objetivo de ampliar o acesso à educação nas áreas de reforma agrária. Trata-se de uma política pública de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo INCRA.

Assim, incluímos os egressos da primeira turma na identidade do IFPA/CRMB, instituição criada na perspectiva de atuar, a partir dos processos formativos, na integração entre agricultura familiar camponesa e agroecologia, trabalho e educação, visando o fortalecimento e consolidação dos territórios camponeses e a construção de uma alternativa do trabalho que se contraponha à ordem do modo de produção capitalista (CALDART, 2017, 2015).

A demanda dos movimentos sociais e sindicais do campo por um perfil profissional comprometido com os desafios de fortalecimento da produção agrícola se contrapõe ao modelo de profissional difusor de tecnologias e às políticas governamentais hegemônicas destinadas aos trabalhadores do campo (PEREIRA, I, 2012; CALDART, 2011).

Por isso, assumimos o princípio educativo do trabalho, concebido “como a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano” (FRIGOTTO e CIVATTA, 2012, p. 748). Sendo o trabalho a essência distintiva do gênero humano, “condição universal do metabolismo entre homem e natureza, eterna condição natural da vida humana” (MARX, 2011, p. 261), integrar processos de educação é base do projeto escola por nós defendidos.

1.2. Problemática e objetivos da pesquisa

Expressamos aqui, que o acesso à educação escolar com qualidade social aos sujeitos do campo, incluindo nela a universalização da Educação Básica e da Educação Profissional de Nível Técnico, é fundamental ao exercício da cidadania plena e desenvolvimento social, o que significa romper com a própria lógica que marcou o ensino técnico na história da realidade brasileira.

O direito social e subjetivo das políticas públicas específicas está presente na Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no art. 28 que estabelece a organização dos sistemas de ensino às populações do campo adequadas à sua diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 1996).

As orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo estão definidas na Resolução do Conselho Nacional de Educação

(CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 01/2002, no caso da Educação Profissional de Nível Técnico.

Entretanto, historicamente a finalidade da Educação Profissional no Brasil esteve vinculada à produção agrícola e ligada a duas vertentes: a preparação de trabalhadores assalariados das empresas de agricultura capitalista ou a formação de extensionista para o trabalho de assistência técnica aos agricultores vinculados a órgãos públicos ou a empresas (CALDART, 2015, 2010; PEREIRA, I. 2012), estando inexistente uma política educativa capaz de formar o técnico agrícola ou o agrônomo para produzir e permanecer no campo com qualidade de vida.

Isso ocorre porque o sistema federal de ensino no país surgiu para atender as demandas de expansão do capital para a efetivação da chamada Revolução Verde, o que implica considerar que a política de educação profissional existente no Brasil vem do capital e não do trabalho, pois sob o lógica da agricultura camponesa exigiria outro tipo de formação (CALDART, 2015; 2010).

Desse modo, a formulação de propostas de Educação Profissional de Nível Técnico aos sujeitos do campo implica necessariamente na análise de suas realidades e construção de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades do campo, suas lutas ao direito a terra e ao território.

A rediscussão das finalidades educativas traz, de modo geral, outra forma de organização pedagógica dos cursos de educação profissional aos sujeitos do campo. Para isto, toma-se como objeto de estudo e de práticas, a construção de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo, produzida desde a lógica da agricultura familiar camponesa sustentável, situando esta matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e do sistema hegemônico de produção (CALDART, 2015, 2010; MICHELOTTI, 2008).

O conhecimento que envolve a formação profissional de nível médio tem referência na necessidade de acesso a uma formação que permita a apropriação das noções básicas da ciência e da tecnologia, contidas no trabalho, a fim de desenvolver conhecimentos que minimizem problemas atuais na produção agrícola, resultantes da separação entre formação geral e específica, entre técnica e política e trabalho manual e intelectual (CALDART, 2015, 2011; FRIGOTTO, 2012a).

Neste sentido, o contexto que apresentou a demanda por educação a juventude do campo no Sudeste do Pará envolveu a necessidade de escolarização e

a articulação entre políticas públicas e experiências de vida (familiar – produtiva – social) dos jovens.

A educação pretendida pela juventude do campo necessitou que a escola integrasse estudo, pesquisa, vivência e trabalho, a fim de responder concomitantemente, ao desafio da escolarização e inserção socioprofissional dos jovens agricultores. Esta articulação entre processos educativos e de construção do conhecimento ao trabalho produtivo traduz os interesses dos movimentos sociais do campo e uma concepção de educação de perspectiva politécnica (CALDART, 2015, 2012; FRIGOTTO, 2012a).

A escola, como parte e expressão da luta por um projeto camponês de desenvolvimento no sudeste do Pará, permitiu a concretização da primeira experiência institucionalizada de educação profissional, o Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFPA - CRMB.

Criado com a perspectiva de desenvolver uma educação emancipatória do indivíduo e do campesinato regional, centrou-se a partir da tríade Educação do Campo, Agroecologia e Alternância Pedagógica, ambas as concepções filosóficas assumidas e referenciadas na construção de outro projeto de desenvolvimento para o campo (CALDART, 2012, 2008; MICHELLOTTI, 2008).

O convívio com os educandos, ainda durante a formação no Curso, nos permitiu identificar os desdobramentos na trajetória de vida de alguns dos egressos, após o acesso à educação profissional. Mas, nosso desafio não era somente identificar os egressos e o que estavam fazendo, mas foi sobretudo, analisar as mediações entre a formação e o mundo do trabalho.

Esta pesquisa parte de um recorte particular da realidade - jovens egressos da educação profissional de uma determinada escola do campo - em que buscamos estabelecer as relações com a totalidade mais ampla. Isto significa dizer que, nossas análises foram elaboradas à luz dos processos mais gerais que configuram nosso recorte particular.

Assim, não deixando de lado que a dialética é um atributo fundamental da realidade, e não do pensamento, da qual o conhecimento concreto da realidade é “um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 1989,

p. 41-42), estruturamos nossa inquietação, a partir das seguintes questões norteadoras:

- Em que medida os conhecimentos científicos apreendidos na formação técnico-profissional em agropecuária se articulou às situações concretas de trabalho exercidas pelos egressos?
- De que forma a educação profissional na perspectiva da Educação do Campo tem possibilitado o fortalecimento de uma nova lógica de produção nos assentamentos de reforma agrária do sudeste paraense?

Partindo disto, o **objetivo geral** foi analisar os aprendizados adquiridos no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária de nível médio na relação com as diferentes práticas que envolve o trabalho (no lote, na assistência técnica, nas organizações sociais e na continuidade dos estudos), tomando como *locus* de pesquisa a trajetória de vida dos egressos.

A fim de alcançar este objetivo geral, traçamos os seguintes **objetivos específicos**: a) Compreender o cenário sociohistórico que envolveu a demanda da educação profissional no sudeste do Pará; b) Identificar os aspectos significativos do universo que compõe a trajetória de vida dos egressos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária; c) Analisar a relação entre a formação em agropecuária e as práticas sociais na qual os egressos encontram-se inseridos.

A concepção de Educação Profissional é assumida desde os parâmetros da Educação do Campo (CALDART, 2015, 2011), pois leva em conta a preparação teórica dos aspectos científico e tecnológico, na relação dialógica entre o modo camponês de fazer agricultura e os processos de construção de conhecimento e tecnologia (FREIRE, 2011; CALDART, 2015, 2011; FRIGOTTO, 2012).

Essa concepção funda-se na indissociabilidade da tríade campo – política pública – educação, apontada por Caldart (2008) e produção – cidadania – pesquisa, por Michelotti (2008).

1.3. Os caminhos metodológicos trilhados na dissertação

1.3.1 De onde parto: delimitação da abordagem e método de pesquisa

Gaudêncio Frigotto (2000) demonstra que a reflexão teórica é uma ação para transformar. Desse modo, optamos pela abordagem do **materialismo histórico**, por

entendê-la ao mesmo tempo, enquanto visão de mundo, método de investigação e práxis, que permitem a apreensão do movimento do real, nas suas contradições, conflitos e antagonismos, objetivando transformar a realidade no plano do conhecimento e da ação.

O ponto de partida desta perspectiva epistemológica são as categorias **totalidade, historicidade e contradição**.

Fundamentado em Frigotto (2000), o método histórico-dialético exige no estudo do nosso objeto de estudo, negar a concepção historicamente hegemônica de trabalho, assim como distinguir e qualificar as diferentes formas e concepções de trabalho humano, a fim de não se perder na análise, a historicidade das categorias.

A opção da abordagem demonstra também a postura assumida por nós, que é de não externalidade/neutralidade na relação sujeito/objeto na produção do conhecimento, mas de sujeito que está implicado no objeto (MARX, 2004; NETO, 2011), o que nos permitiu compreender os egressos como sujeitos históricos, que têm no cotidiano de suas vivências, buscado construir formas de produzir sua existência material e imaterial.

Desse modo, no percurso desta investigação utilizamo-nos da **pesquisa bibliográfica, documental e de campo**, esta última composta por questionários fechados e entrevistas semiestruturadas, como procedimentos centrais.

1.3.2 Segunda etapa: apreensão da realidade pesquisada

A mediação estabelecida visando à apreensão dos desdobramentos na vida dos egressos, após a formação profissional em agropecuária, sustentou-se na realização de duas etapas.

A **primeira etapa** foi à procura de caráter exploratório a fontes bibliográficas e documentais. Essa etapa foi essencial, a fim de possibilitar a aproximação com a área do objeto de estudo: Trabalho-Educação no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, permitindo à pesquisadora produzir a crítica ao conhecimento acumulado e a verificação dos seus fundamentos, condicionantes e limites, “a partir dos processos históricos reais” (NETO, 2011, p. 18).

Na pesquisa bibliográfica fizemos a procura por publicações nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), além de livros e revistas que tratassem da temática pesquisada, a fim de realizar um levantamento

do conhecimento já produzido e construir as bases que dessem sustentação à investigação. Segundo Frigotto (2000) esse conhecimento se expressa por ideias, conceitos, categorias que precisam ser revisitadas, tanto no sentido de ruptura, quanto de superação.

Os principais interlocutores foram Caldart (2010, 2015, 2017), que discute a concepção de educação e trabalho, e agricultura familiar camponesa e agroecologia, com recorte na educação profissional do campo; Frigotto (2008, 2012, 2013), Ciavatta e Ramos (2008), Ramos (2017), Marx (2004, 2011), Marx; Engels (2009) na compreensão do princípio educativo do trabalho pensada na dimensão da educação politécnica; e Freire (2011, 1985), na concepção de conhecimento e da educação de perspectiva emancipatória.

Na pesquisa documental buscamos nos ancorar nas seguintes fontes:

- Relatório do status acadêmico do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, no período de 2009 a 2013, no Setor de Registros e Indicadores Acadêmicos no Sistema do IFPA/CRMB, a fim de obter o número de concluintes;
- Projeto Político-Pedagógico do IFPA/CRMB: identificar a articulação da proposta do curso com o projeto institucional;
- Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária: compreender o que era proposto no projeto do PRONERA, os objetivos, a concepção, os princípios orientadores da formação e a organização curricular do curso;
- Relatórios Anuais do Curso de 2011, 2012 e 2013: conhecer a dinâmica que envolveu o tempo-escola e o tempo-comunidade;
- Resolução nº 328/2017 que trata da Política de Acompanhamento dos Egressos no âmbito do IFPA, os mecanismos institucionais definidos para este acompanhamento, visando subsidiar a proposição do projeto de criação do Observatório dos Egressos da Educação Profissional e Formação de Professores do Campo do IFPA-CRMB (ANEXO I).

Ainda nesta primeira etapa foi possível conhecer os sujeitos da pesquisa. Com a intenção de entender onde estavam e o que estavam fazendo os egressos, se as ações destes tinham alguma relação com a formação pretendida e se estavam levando em conta a estratégia política de criação do curso, algumas indagações foram tecidas: Onde estão os egressos? O que estão fazendo? Qual a situação atual

de trabalho dos egressos? Qual a relação entre os conhecimentos da formação técnico-profissional em agropecuária e as atividades exercidas hoje pelos egressos?

Recorremos aos egressos, a fim de conhecer melhor suas trajetórias de vida, após a formação no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, considerando três dimensões: inserção social, situações concretas de trabalho e continuidade dos estudos.

Para a coleta destas informações realizamos entre novembro de 2016 a fevereiro de 2017 a aplicação de questionário fechado (ANEXO II) com 50 egressos, dos quais apenas 38 responderam e fizeram à devolutiva, o que totalizou 76% do universo de concluintes. Os instrumentos utilizados para o contato com os egressos foram *WhatsApp* e *Facebook*.

A **segunda etapa** centrou-se na elaboração do roteiro semiestruturado e realização das entrevistas com os egressos. Definida após a síntese e análise dos questionários de 38 egressos, as entrevistas foram gravadas, com autorização dos entrevistados e transcritas na íntegra.

Optamos pela utilização de nomes aleatórios aos egressos, tanto aos que responderam o questionário, quanto aos entrevistados, dando destaque em negrito na Tabela 1 as pessoas entrevistadas, pois não obtivemos o consentimento escrito dos mesmos.

A escolha do grupo de entrevistados foi realizada tendo como critério os perfis construídos a partir dos questionários. A impossibilidade de reunir os entrevistados ao mesmo tempo, limitada pela abrangência geográfica, os altos custos e o curto tempo de que dispunham, fez-me optar pela realização de entrevista individual (ANEXO III).

Desse modo, desloquei-me aos municípios e locais de moradia dos entrevistados em dezembro de 2017.

A entrevista foi realizada com 05 egressos, sendo 02 moças e 03 rapazes distribuídos da seguinte maneira: 02 (dois) no município de São João do Araguaia, sendo uma entrevista realizada no lote do Projeto de Assentamento (PA) Araras e outra na Vila do PA 1º de Março; 01 (um) no município de Marabá no acampamento Helenira Rezende; 01 (um) no município de São Domingos do Araguaia na loja de propriedade do entrevistado; 01 (um) no município de Rondon do Pará no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR).

Um fato presente na pesquisa de campo se refere à aproximação da pesquisadora com os sujeitos de pesquisa, facilitada pela convivência durante o percurso formativo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, o que pôde me propiciar maior liberdade em torno da aplicação dos questionários e realização das entrevistas.

As entrevistas individuais pretenderam identificar a relevância, ou não, que a educação profissional tem nesta região, propiciando revisitar nas narrativas dos egressos as etapas que envolveram desde o processo de seleção, até as vivências educativas no curso, demonstrando a importância dessa formação.

Após a transcrição das entrevistas em janeiro de 2018 deu-se início à categorização, permitindo-nos identificar 04 (quatro) perfis de egressos: a) aqueles engajados em espaços de participação política; b) os que estão na militância e deram continuidade nos estudos; c) os que permanecem no lote; d) e os que atuam nas atividades de comércio e serviços.

Entrecruzamos o perfil dos egressos e os conhecimentos científicos aprendidos no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária do IFPA/Campus Rural de Marabá, do projeto PRONERA com as práticas sociais. Diante disto, definimos dois eixos de análise das entrevistas: 1) Trajetórias de Vida dos Egressos; 2) A produção do conhecimento na prática social dos egressos.

No segundo eixo foram analisadas duas dimensões foram analisadas: a) A relação dos conhecimentos científicos aprendidos frente às situações concretas de trabalho; b) As possibilidades da formação na trajetória de vida dos egressos.

Inúmeras dificuldades se apresentaram na realização desta pesquisa. A primeira centrou-se na categorização dos egressos, pois não se tinha a pretensão neste estudo, de aprofundar análises em torno da temática juventude, mas sim de investigar em que condições de existência social os egressos, após uma formação, buscavam articular os conhecimentos adquiridos no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária aos interesses e desafios do campesinato da região do sudeste do Pará.

A segunda dificuldade foi realizar a entrevista com um egresso 15 dias após a liminar judicial de despejo do acampamento Helenira Rezende, localizado no município de Marabá, no qual as famílias estavam à quase nove anos. Porém, esta dificuldade foi enfrentada e superada pela clareza que se tem de que a educação do campo está em disputa e que a sistematização e reflexão dessas experiências

podem contribuir na efetivação de uma educação profissional essencialmente emancipatória.

A pesquisa pretendeu trazer a visão dos sujeitos sobre os conhecimentos aprendidos na formação no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, na relação com as atividades exercidas atualmente, seja a partir da atuação no comércio, no lote, na militância, na extensão rural ou na continuidade dos estudos.

1.3.3 Caracterização dos sujeitos que compõe o universo da pesquisa

Os egressos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária perfizeram um universo de 70 concluintes. O curso teve duração de 04 (quatro) anos (2009-2013) e 98 candidatos selecionados.

Segundo dados levantados no Setor de Registros e Indicadores Acadêmicos do IFPA/Campus Rural de Marabá 03 (três) abandonaram no primeiro semestre, 06 (seis) abandonaram no segundo semestre, 05 (cinco) no quinto semestre, e 04 (quatro) não apresentaram relatório de estágio supervisionado, componente obrigatório para conclusão do curso.

Todos os educandos, no ingresso ao Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, possuíam vínculo com os assentamentos de reforma agrária ou acampamentos e com as organizações sociais e sindicais da mesorregião do sudeste do Pará (MST ou FETAGRI-Regional Sudeste).

A análise dos questionários possibilitou-nos construir uma Tipologia Geral dos Egressos, conforme descrita na Tabela 1:

Tabela 1 – Caracterização geral dos egressos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária (CTA)/PRONERA

Nome	Idade	Moradia	Inserção social	Tipo de atividade desenvolvida	Condição da atividade	Continuidade dos estudos
Paulo	24	Área rural	Não	No lote com produção agropecuária	Autônomo	Cursando Licenciatura em Educação do Campo (UNIFESSPA)
Ricardo	22	Área urbana	Não	Extensão Rural	Empregado	Cursando Ciências contábeis
Pedro	24	Área rural	STTR	No lote com produção pecuária	Autônomo	Não
Rodrigues	26	Área urbana	Não	Consultoria em agropecuária	Autônomo	Engenharia de produção
Francisco	31	Área rural	Pastoral da Juventude	Supermercado	Empregado	Não
Justino	31	Área urbana	STTR	Extensão Rural	Empregado	Apenas cursos de capacitação profissional
Antônio	25	Área rural	Não	Extensão Rural	Empregado	Não
Adão	23	Área urbana	Não	Exército	Empregado	Não
Wesley	20	Área rural	Não	Informática	Autônomo	Não
José	24	Área urbana	Não	Representante comercial	Autônomo	Não
Carlos	25	Área rural	STTR e Associação do assentamento	Lote	Autônomo	Não
Rayana	24	Área rural	Grupo de Jovens	Não	-	Não
Paula	26	Área urbana	STTR (Diretoria Executiva e na secretaria da Juventude	Vice-diretora do STTR	Ajuda de custo	Não

			Trabalhador Rural)			
Vitor	28	Área rural	Cooperativa de trabalho e empreendedores rural de Palmares II (Conselho fiscal)	Não	-	Não
Igor	23	Área urbana	Não	Exercito	Empregado	Não
Regina	22	Área urbana	Não	Vendedora de loja	Empregada	Não
Samuel	21	Área urbana	Não	Cadastro de imóveis rurais	Empregado	Cursando Agronomia
Carlos	27	Área urbana	Não	Não	-	Cursou Tecnologia em Gestão Ambiental (FACULDADE METROPOLITANA)
Eliseu	25	Área urbana	STTR (Conselho Fiscal)	Extensão Rural	Empregado	Apenas cursos de capacitação
Simão	27	Área rural	Não	Merenda escolar	Concursado	Não
Rodrigo	24	Área rural	Associação do assentamento	Extensão Rural	Assalariado	Não
Leonardo	22	Área rural	Não	No lote com produção agropecuária	Autônomo	Não
Ivo	30	Área rural	MST	Auxiliar de portaria atua como educador em agroecologia na escola do assentamento	Servidor público contratado	Não
	25	Área rural	MST (Setor de Produção)	Extensão Rural	Empregado	Não
André	23	Área urbana	STTR	Não	-	Cursando Medicina Veterinária
Juan	30	Área rural	MST (Dirigente de acampamento e Coordenador Estadual)	Auxiliar de portaria atua como Educador em agroecologia na escola do acampamento	Servidor público contratado	Não

Ian	24	Área urbana	Não	Não	-	Não
Claudio	26	Área urbana	Não	Extensão Rural	Empregado	Não
Maria	22	Área urbana	STTR	Extensão Rural	Cooperada	Concluiu o Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental (FACULDADE METROPOLITANA)
Leandro	24	Área urbana	Não	Google	Empregado	Não
Rita	32	Área urbana	MST (Coletivo de juventude e Associação dos Trabalhadores Rurais)	Operador de máquinas de produção de extrato de tomate	Empregado	Curso de Guarda Florestal
Sara	24	Área urbana	Não	Não	-	Não
	50	Área rural	Não	No lote com produção agropecuária	Autônomo	Não
André	25	Área urbana	Não	Frentista	Empregado	Não
Mateus	31	Área rural	Não	No lote com produção agropecuária	Acampado	Cursando Licenciatura em Educação do Campo (UNIFESSPA)
Jerônimo	25	Área urbana	Não	Não	-	Cursando Direito
Lucas	26	Área rural	MST (Coordenação e como militante dentro do acampamento)	Não	-	Cursando Licenciatura em Educação do Campo (UNIFESSPA)
Marcos	29	Área rural	MST (Coletivo de Jovens)	Não	-	Cursando Licenciatura em Educação do Campo (UNIFESSPA)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos questionários, 2016.

A Tabela 1 sintetiza o perfil os egressos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária em cinco tipologias: a) Egressos que deram continuidade aos estudos; b) Egressos que atuam na extensão rural; c) Egressos que atuam no comércio em geral; d) Egressos que participam de movimentos sociais; e) Egressos que permanecem no lote, seja nos acampamentos ou assentamentos.

Demonstramos ainda, a especificidade deste curso em torno da: **1)** Estratégia política de construir uma turma, a partir da indicação do MST e FETAGRI-Regional Sudeste, pois dos 98 selecionados, 28 possuíam vínculo com o primeiro e 70 com o segundo; **2)** Proveniência dos egressos de experiências educacionais anteriores, pois dos 38 egressos que responderam o questionário, 20 eram de experiências de Ensino Fundamental da EFA de Marabá.

Estas duas situações nos permitiram constatar a relação dos educandos com os assentamentos de reforma agrária e acampamentos do sudeste do Pará, conforme podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Caracterização geográfica dos egressos do CTA/PRONERA

Nº de egressos	PA e Acampamento de referência	Município	Local de moradia atual
05	PA 1º de Março	São João do Araguaia	Área rural (03) Área urbana (02)
02	PA Araras	São João do Araguaia	Área rural
01	PA Moreschi	São João do Araguaia	Área urbana
03	PA 26 de Março	Marabá	Área rural
01	PA Carajás Tamboril	Marabá	Área rural
01	Vila Pajé	Marabá	Área urbana
01	Acampamento Balão	Marabá	Área urbana
03	Acampamento Helenira Resende	Marabá	Área rural
01	PA Grande Vitória	Marabá	Área urbana
01	PA Rio da Esquerda	Itupiranga	Área urbana
01	PA Gameleira	São Geraldo do Araguaia	Área urbana
01	PA Nova Vitória	Rondon do Pará	Área urbana
01	PA Morada Nova	Rondon do Pará	Área rural
02	PA Palmares	Parauapebas	Área rural
01	PA Lourival Santana	Eldorado dos Carajás	Área rural
01	PA 17 de Abril	Eldorado dos Carajás	Área urbana
01	PA Água Fria	Eldorado dos Carajás	Área urbana
02	PA Agroextrativista	Nova Ipixuna	Área urbana
01	PA Bom Jesus	Jacundá	Área urbana
02	PA Jacundá	Jacundá	Área rural (01) Área urbana (01)
01	Acampamento Nova Conquista	Bom Jesus do Tocantins	Área urbana
02	PA Paulo Fonteles	São Domingos do Araguaia	Área urbana
02	PA Veneza	São Domingos do Araguaia	Área rural
01	Transferido de outro Campus do IFPA		

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos questionários, 2016.

A Tabela 2 demonstra a vinculação dos egressos, no ingresso ao Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, com 19 Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária e 03 acampamentos, localizados em 11 municípios do sudeste do Pará. São eles: São João do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, Marabá, Nova Ipixuna, Itupiranga, Rondon do Pará, Eldorado dos Carajás, Bom Jesus do Tocantins, São Domingos do Araguaia, Parauapebas e Jacundá.

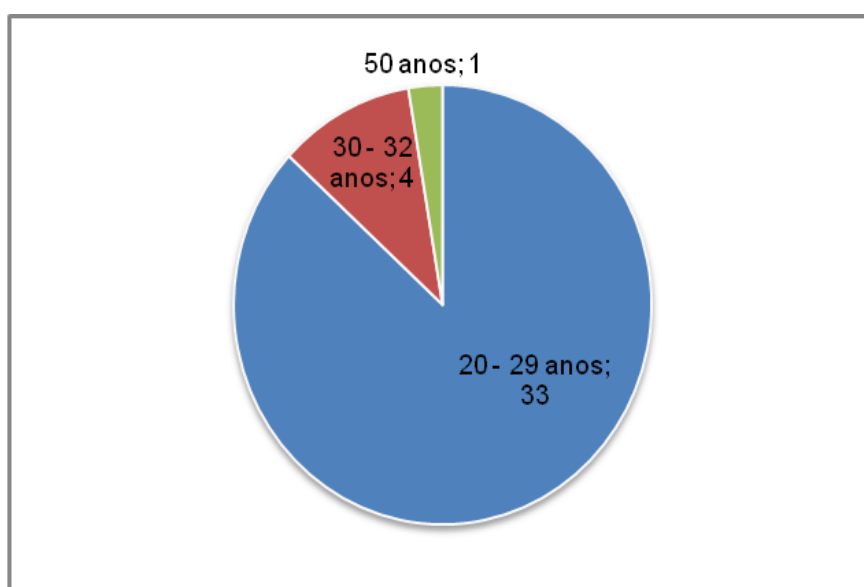
No que se refere ao local de moradia atual, dos 38 egressos, apenas 12 informaram permanecer morando no meio rural. Estudos demonstram que a imagem do jovem do campo é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”.

Desse modo, a decisão do jovem de “ficar” ou “sair” do meio rural e de permanecer na terra envolve múltiplas determinações, vinculadas às difíceis condições de vida e de produção no campo (CASTRO, 2012, 2005; RIBEIRO, 2015).

A educação, portanto, não deve ser pensada como definidora da decisão de preparar, principalmente a juventude, para ficar ou sair do campo, pois “ficar ou sair não é algo a ser julgado como bom ou ruim em si mesmo”, mas que possibilite aos trabalhadores do campo condições de escolha, “para que ficando ou saindo possam ajudar na construção de um projeto social com mais dignidade e justiça para todos” (CALDART, 2011, p. 83).

No tocante à faixa etária, os egressos encontram-se na idade entre 20 e 50 anos, conforme Figura 1:

Figura 1 – Distribuição da faixa etária dos egressos do CTA/PRONERA



Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos questionários, 2016.

Expõe-se aqui que dos 38 egressos, 33 estão entre a faixa etária de 20 a 29 anos, 04 na idade entre 30 e 32 anos e 01 com a idade de 50 anos, o que nos permite demarcar a maioria dos egressos no universo da categoria juventude.

Etimologicamente *juvenis* significa “aquele que está em plena força da idade”. Tendo sua existência já na sociedade clássica, o termo juventude compreendia a faixa etária entre 22 e 40 anos (NOVAES, 2008, p. 3), mas é no advento da indústria moderna que encontrará a delimitação das diferentes fases da vida contemporânea.

O trabalho é a atividade presente na delimitação da juventude moderna desde sua origem, tanto na vida dos que precisam vender sua força de trabalho quanto dos que não precisavam e dispunham de tempo livre para viver a infância e adolescência (FRIGOTTO, 2015). Assim, condição etária e classe estão diretamente relacionadas.

O recorte etário exige-nos abordar a juventude como uma categoria histórica e transitória, nas relações que se estabelecem com outras questões, muito embora, considera-se que, os jovens possuam elementos que se distinguem de outras fases da vida e que, por isso, deve ser compreendida frente à universalidade que envolve o ser social.

No Brasil, o corte etário para a juventude é definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como o período dos 12 aos 18 anos (BRASIL, 1990). Já a Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude através da Lei Nº 11.129/2005, estabelece a idade de 15 a 29 anos, como a faixa etária a ser atendida pelas políticas voltadas à juventude (BRASIL, 2005), o que levanta a possibilidade de coexistir pesquisas que, consideram o tempo da juventude entre 15 a 24 anos e as que ampliam até os 29 anos (NOVAES, 2008).

Abordando o jovem brasileiro contemporâneo, Abramo (2005, p. 45) apresenta a “relação de dependência/independência da família de origem, situação matrimonial, condição de maternidade/paternidade”, como característica constituinte da juventude contemporânea.

Assim, do universo dos 38 egressos, 21 informaram estarem sob a condição de solteiros, 09 casados e 08 moram junto com companheira/o. Dos egressos solteiros, 11 moram na área rural, e destes 10 moram com os pais no lote, e 01 sozinho no lote; dos casados 01 mora com os pais e família no lote e 02 moram no lote com a esposa/o; dos que dizem morar junto com companheira/o, 02 mora no lote com a esposa e filhos e 01 com companheira no lote dos pais.

O fato da permanência dos egressos solteiros na casa dos pais, nos leva a considerar que a transição para a fase adulta acontece sem que se tornem independentes da família de origem (ABRAMO, 2005). Entretanto, os jovens rurais se relacionam a contextos econômicos, sociais e políticos específicos.

A lógica de produção camponesa está organizada em torno da família em suas diferentes dimensões: trabalho, consumo, renda, sucessão da terra, entre outros. Neste sentido, configura-se como uma unidade indissociável entre produção-trabalho-consumo, a fim de garantir a existência material da família e, sobretudo, a

continuidade da tradição camponesa e de sucessão da terra (COSTA, 2000; MARINHO, 2016), nos permitindo compreendê-los a partir das especificidades da organização familiar camponesa.

Outro elemento presente na vida dos egressos se refere à participação em organizações, movimentos sociais e sindicais do campo, em que do universo de 38 egressos, 17 expressaram participar de espaços políticos, segundo a Tabela 3.

Tabela 3 – Situação dos egressos do CTA/PRONERA quanto à inserção social

Tipo de organização	Quant./Sexo	Forma de participação
Sindicato dos Trabalhadores Rurais	04 – Masculino	Filiado
	01 – Feminino	Diretoria Executiva e Secretaria de Juventude Trabalhadora Rural
	01 – Masculino	Conselho Fiscal
Associação dos Trabalhadores Rurais	01 - Feminino	Associado
	01 - Masculino	Vice-Presidente
	01 – Masculino	Organiza reuniões, atas e frequência
Movimento dos Trabalhadores Sem Terra	01 – Masculino	Coordenação e militante
	01 – Masculino	Setor de produção
	01 – Masculino	Membro da associação do assentamento e Coletivo de Jovens
	01 – Feminino	Dirigente do acampamento e Coordenador Estadual do MST
	01 – Masculino	Dirigente do acampamento e Coordenador Estadual do MST
Cooperativa de trabalho e empreendedores	01 – Feminino	Conselho fiscal
Grupo de Jovens da Renovação Carismática	01 - Masculino	Membro

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos questionários, 2016.

Com base na Tabela 3, destacamos a inserção social dos egressos em processos organizativos do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) via Sindicato e Associações dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, Cooperativa de Trabalho e Empreendimentos e Grupo de Jovens da Renovação Carismática.

No que diz respeito às formas de participação pode-se observar a atuação dos egressos, seja como filiados ou como lideranças nas instâncias das organizações, de forma mais expressiva no movimento sindical do campo. Ao mesmo tempo observa-se que, do universo dos 17 egressos, apenas 04 mulheres participam de organizações e movimentos sociais e sindicais, o que reflete a tímida participação política das mulheres na tomada de decisões, reforçando desse modo, o exercício e domínio masculino nos espaços políticos.

Esta participação dos jovens nos espaços de organização política expressa o processo de consolidação de um sujeito político e implica em ressignificações do campo e da cidade e de identidades sociais, visando o enfrentamento das desigualdades no campo brasileiro, da qual os jovens experimentam cotidianamente, entre elas, o trabalho (CASTRO, 2005, 2012).

Em relação às atividades desenvolvidas atualmente obteve-se 31 egressos inseridos ao “mundo do trabalho”, onde 07 estão atuando na extensão, 05 no serviço público, 03 em empresas de consultoria, 06 no comércio, 01 no movimento sindical e, 09 em atividades produtivas no lote, conforme descrito na Tabela 4.

Tabela 4 – Condição dos egressos do CTA/PRONERA quanto às atividades desenvolvidas

Tipo de atividade	Quant.	Condição
Extensão Rural	06	Empregado
	01	Cooperado
Auxiliar de portaria	02	Servidor público contratado
Consultoria em agropecuária	01	Autônomo
Supermercado	01	Empregado
Militar do Exército	02	Servidor público temporário
Diretoria do STTR	01	Voluntário
Representante comercial da Premix Nutrição Animal e CRI Genética	01	Autônomo
Informática	01	Autônomo
Auxiliar de Operador de máquinas de produção de extrato de tomate	01	Empregado
Departamento de merenda escolar	01	Servidor público concursado
Vendedora em loja	01	Empregada
Atividade agropecuária no lote	09	Autônomo
Frentista	01	Empregado
Google	01	Empregado
Cadastro de imóveis rurais	01	Empregado

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos questionários, 2016.

Na Tabela 4 destacamos a inserção no trabalho onde foram identificados 19 egressos atuando em ramos da formação técnica em agropecuária (extensão rural, consultoria agropecuária, representante comercial, atividade agropecuária no lote).

Quanto à condição dessas atividades, observou-se o seguinte cenário: dos 31 egressos inseridos nos processos produtivos, 12 estão sob a condição de empregados assalariados em empresas privadas, 05 como servidores públicos, sendo 01 temporário e 01 concursado, 12 autônomos, 01 cooperado e 01 voluntário.

Dos 12 egressos que informaram estar na condição de autônomo, 09 encontram-se em atividades produtivas no lote e 03 no setor de comércio e serviços. Esses dados expressam a dinâmica da reestruturação produtiva marcada pela degradação das condições de trabalho.

Estudos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) no meio rural, nos anos de 2010 e 2011, demarcam duas situações relacionadas à condição de trabalho nas atividades agrícolas em relação aos jovens entre 15 a 29 anos⁹.

A primeira trata do percentual de emprego permanente nas regiões Centro-Oeste (30,8%) e Sul e Sudeste (29,8%) em contraposição ao emprego temporário, nas regiões Sul e Sudeste (16,5%), Nordeste (15,4%) e Norte (11,2%) do país.

A segunda se refere ao acréscimo de outras ocupações no trabalho agrícola, tais como, o trabalho por conta própria (25,6%), a produção para o próprio consumo (24,1%) e o trabalhador não remunerado¹⁰ (17,1%).

No que se refere às condições do trabalho, o estudo aponta ainda que, das pessoas empregadas em atividades agrícolas, 35,1% possuem carteira de trabalho assinada e 64,9% trabalham sem carteira de trabalho assinada (DIEESE, 2011).

Direcionando-se o olhar para as regiões do Brasil, nota-se de forma mais evidente a precarização nas condições de trabalho nas atividades agrícolas, especialmente no Norte (82,3%) e Nordeste (79,1%), ou seja, sem garantias contratuais de trabalho (DIEESE, 2011).

Lizarazo; Júnior (2016) nos estudos sobre mobilidade do trabalho e juventude rural afirma que os jovens se relacionam com o “mundo do trabalho” de forma heterogênea: algumas são materializadas pelo trabalho familiar não remunerado/remunerado, outras, pela proletarização total ou parcial em empregos rurais ou urbanos em diferentes atividades econômicas, como indústria, agroindústria e/ou comércio de bens e serviços.

Expõe ainda que a mobilidade dessas escolhas e a elevada rotatividade em empregos (geralmente precários) de atividades temporárias no campo e suas

⁹ Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), há no Brasil 30.755 milhões de pessoas em áreas rurais, representando 16% da população total do país, que é mais de 191 milhões (DIEESE, 2011).

¹⁰ Esta categoria relaciona-se ao trabalho doméstico, em sua maioria desenvolvida por mulheres e, se contrapõe à denominação das atividades realizadas pelas mulheres de “inatividade econômica”. Passou a ser incorporado nos órgãos oficiais de levantamento de dados a partir dos anos de 1990, tornando visíveis as atividades realizadas pelas mulheres (BRUSCHINI, 2006).

estratégias individuais, esconde a construção hegemônica de deslocamento da exploração da força de trabalho, mediante o assalariamento, aprimoradas pelas condições de precarização e flexibilização (LIZARAZO; JUNIOR, 2016).

Quanto à continuidade dos estudos foi identificado dos 38 egressos, que 20 não deram continuidade aos estudos, 11 encontram-se cursando o Ensino Superior, 03 fizeram apenas cursos de capacitação profissional e 04 não responderam, conforme expressa a Tabela 5:

Tabela 5 – Situação dos egressos do CTA/PRONERA quanto à continuidade dos estudos

Definição	Quant.	Tipo de curso
Continuaram os estudos em cursos superiores	04	Licenciatura em Educação do Campo
	01	Ciências Contábeis
	01	Engenharia de produção
	01	Medicina veterinária
	02	Tecnologia em Gestão Ambiental
	01	Direito
	01	Agronomia
Apenas cursos de capacitação profissional	01	Guarda Florestal
	02	Não houve descrição
Não continuaram	20	*****
Não responderam	04	*****

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos questionários, 2016.

Observa-se na Tabela 5 destacamos a inserção educacional, em que dos 11 egressos que estão no Ensino Superior, 04 egressos estão em cursos de formação de professores para as escolas do campo (Licenciatura em Educação do Campo), 04 em cursos das Ciências Agrárias (02 em Tecnologia em Gestão Ambiental, 01 em Medicina Veterinária e 01 em Agronomia). 01 no curso de Ciências Contábeis e 01 nas Ciências Jurídicas (Direito).

O ingresso dos egressos demonstra a busca pela continuidade dos estudos em cursos que estão diretamente ligados à formação técnico em agropecuária e que dão subsídio ao processo de luta social, seja nos cursos ofertados a partir da demanda dos movimentos sociais ou não específico aos sujeitos do campo.

O fato da maioria dos egressos estarem no curso de Licenciatura em Educação do Campo também reflete o motivo originário da luta pelo direito à educação aos sujeitos do campo, que foi da criação de uma licenciatura, constituída desde a especificidade da educação do campo que estivesse centrada na preparação de

educadores para atuação profissional na docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo foi inicialmente ofertado no Sudeste do Pará pela UNIFESSPA, hoje com ofertas regulares na instituição e pelo IFPA/Campus Rural de Marabá através do PROCAMPO.

Tem se destacado como uma possibilidade de expansão do Ensino Superior aos sujeitos do campo, pressionados pelo quantitativo de professores atuando em escolas rurais de Educação Básica, apenas com o Ensino Médio e/ou Magistério (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

Esta formação visa garantir o acesso à Educação Básica, prioritariamente à oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio às populações do campo, que pode lhes oportunizar atuar na escola do campo e permanecer na atividade agrícola, contribuindo para a construção de uma escola do campo, na perspectiva discutida pelo Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo e ao mesmo tempo obter uma renda fixa para investir no lote.

Do ponto de vista dos interesses do Movimento Social e Sindical, a demanda por um curso de formação de professores do campo objetivou provocar o debate sobre a necessidade de transformação da escola, tendo em vista, a organização do trabalho escolar e pedagógico, pensada nas relações que integram o projeto educativo e formativo mais amplo de formação dos trabalhadores do campo (CALDART, 2011, 2012; MOLINA; SÁ, 2012), e torna-se um acréscimo no acúmulo de forças quanto à universalização da educação básica no meio rural.

1.3.4 Estrutura da dissertação

Sintetizamos a trajetória desta investigação em três tópicos, que deram origem a estrutura da dissertação e aos resultados obtidos.

Inicialmente apresentamos a introdução, a aproximação com os sujeitos e tema de pesquisa, a problemática de pesquisa (questão norteadora, objetivo geral e objetivos específicos, conceitos balizadores) e os caminhos metodológicos trilhados na dissertação (abordagem e etapas da pesquisa).

No **primeiro tópico** são abordados os fundamentos da relação entre trabalho, educação e agroecologia, visando embasar a concepção de educação profissional defendida pelos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo.

Além disso, buscamos trazer o contexto do sudeste do Pará, os projetos educacionais de formação técnico-profissionalizante produzido pelo PRONERA e a criação de uma escola federal, conquistada através da luta dos sujeitos organizados desta região.

No **segundo tópico** refletimos em torno dos elementos que impulsionaram a demanda pela criação do Curso; os pressupostos e princípios balizadores, objetivos, organização curricular; a dinâmica pedagógica vivenciada no percurso formativo;

No **terceiro tópico**, focamos na pesquisa propriamente dita, em que objetivamos analisar os aprendizados adquiridos pelos egressos no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, considerando a relação com o trabalho, a inserção social em organizações de representação dos camponeses e a continuidade dos estudos.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO

2.1 Trabalho, agroecologia e educação profissional do campo

Sobre a história humana são reveladas duas práticas sociais que coexistem em todas as formações de sociedade: o trabalho e os processos educativos.

A relação trabalho-educação é um processo histórico, inerente ao modo de viver dos seres humanos na sociedade. Baseado nos estudos empreendidos nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, Marx transmite os fundamentos para entender que o homem não nasce homem, mas forma-se homem por meio da atividade vital do trabalho (MARX, 2004, 2011).

Diferentemente dos animais, que agem regulados por sua natureza, que não projetam sua existência e que não modificam a natureza, os seres humanos criam e recriam sua própria existência (MARX, 2004; SAVIANI, 2007).

Essa compreensão do ser social, que se produz pelo trabalho, é expressa por Karl Marx em O Capital.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2014, p. 211).

O autor define o trabalho como um ato exclusivamente humano, pois ao agir sobre a natureza, em razão das suas necessidades e orientado a um fim, consciente, ativo e universal, cria uma totalidade de forças produtivas em função dessas necessidades.

O trabalho constitui-se o primeiro ato histórico e condição fundamental de existência humana, ou seja, para fazer história os homens têm de estar em condições de viver (MANACORDA, 2010; MARX e ENGELS, 2009).

Sendo assim, o desenvolvimento que se expressa em cada ser humano é um processo que se constitui socialmente pelo trabalho, construído dentro de determinadas condições histórico-sociais. Conforme expressa Saviani:

(...) isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele necessita aprender a produzir a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Esta condição imperativa do trabalho não é reduzida a atender apenas às necessidades biológicas (mundo da necessidade), mas envolve os aspectos da vida social, cultural, estética, simbólica, lúdica e afetiva, inscritas no âmbito da liberdade humana (FRIGOTTO, 2012a, 2015; MARX, 2014; MANACORDA, 2010).

Necessário a todas as formações históricas, o trabalho assume para Marx, um caráter de positividade e negatividade. Positividade por que é determinado a um fim para satisfazer uma necessidade particular (trabalho útil, concreto, produz valor de uso¹¹), o que o torna a única condição de criação-reprodução da vida humana (MARX, 2004, 2014; MANACORDA, 2010).

Negatividade por que na sociedade capitalista é veículo material do valor de troca¹², criador de mercadorias e está frente ao trabalhador como trabalho estranhado de si, do homem e da natureza (MARX, 2004, 2014; MANACORDA, 2010).

É importante ter em conta que, é direito e dever do ser humano apropriar-se dos elementos naturais e, dos bens que produz mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia¹³, para manter e reproduzir a vida. Por isso, é fundamental para pensar a superação do modo de produção dominante, criar seres humanos que não naturalizem a exploração de uns sobre os outros (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, 2016).

De modo geral, o princípio educativo do trabalho envolve a afirmação do caráter formativo do trabalho e da ação humanizadora da educação, pois antes de ser uma necessidade econômica, é um princípio ético-político, o acesso ao conhecimento científico e cultural à classe trabalhadora, assim como a compreensão

¹¹ É a conjunção entre matéria fornecida pela natureza e trabalho e que é modificada pelo homem da forma que lhe é útil (MARX, 2014).

¹² “O valor de troca desde o início, na relação quantitativa entre valores de uso de espécies diferentes, na proporção em que trocam, muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor de troca parece algo casual e puramente relativo e, portanto uma contradição em termos, um valor de troca inerente, imanente à mercadoria” (MARX, 2014, p. 58).

¹³ A ciência e a tecnologia, quando adquirem o caráter de valores de uso, se tornam meios para melhorar as condições de vida e possibilidade de dilatar o tempo livre, mas sob as relações sociais capitalistas constituem superexploração do trabalho, uma força mutiladora (MARX, 2011; FRIGOTTO, 2008).

das determinações históricas da ciência e das relações sociais na sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012; RAMOS, 2017).

Por outro lado, há que considerar que a vida humana não se encontra resumida exclusivamente ao trabalho. Contraditoriamente, sob as relações sociais capitalistas, o trabalho é modificado. De atividade social assume a forma de trabalho assalariado, emprego, alienado, fetichizado.

Se por um lado, o trabalho constitui elemento fundante da vida humana, por outro, na sociedade capitalista o trabalho transformou-se em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. A força de trabalho tornou-se mercadoria. O que era uma finalidade central do ser social converteu-se em meio e não primeira necessidade de realização humana (ANTUNES, 2008).

A forma como os homens trabalham e produzem suas condições de existência material determina a forma como eles pensam, sentem e representam o mundo em que vivem. Desse modo, o conhecimento é parte constituinte do trabalho, é a dimensão refletida da experiência que o homem faz da natureza (ROLO e RAMOS, 2012; FRIGOTTO, 2000).

Contraditoriamente, na dinâmica histórica da sociedade moderna e contemporânea, o conhecimento tem se tornado um dos elementos centrais de reprodução ampliada do capital e determinado pelos interesses da classe dominante. A ciência, como força essencial estranha passou a transformar as práticas produtivas favorecendo a expansão do valor de uso em conexão com a expansão do valor de troca (ROLO e RAMOS, 2012; FRIGOTTO, 2000).

Marx em *O Capital* indicou na análise da indústria moderna e da agricultura que a maquinaria atuou de maneira mais intensa na agricultura que na fábrica, no sentido de tornar o trabalhador supérfluo, provocando a substituição do camponês pelo trabalhador assalariado e dos modos de fazer da agricultura pela aplicação consciente, tecnológica, da ciência, “exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador” (MARX, 2011, p. 579)

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx (2004) analisou que o trabalhador é rebaixado a uma mercadoria, tornando-se um ser estranho, um meio de realização humana e não primeira necessidade. O trabalho alienado faz com que o trabalhador cada vez mais não se satisfaça, mas se degrade; não se reconheça no produto do trabalho, e, se desumaniza (MARX, 2004; ANTUNES, 2008; 2015).

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, traduz esse processo de humanização-desumanização, reconhecendo que os homens fazem a história e por ela são feitos. Acrescenta ao princípio educativo do trabalho, as experiências e relações opressoras de classe, como matriz formadora dos seres humanos, expressando que:

A realidade social, objetiva, que, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2011, p. 51).

Assim, percebe-se que as carências e limites da opressão na qual os sujeitos estão submetidos incidem primeiramente, e de maneira mais violenta, sobre as necessidades vitais. Daí a necessidade de se forjar sujeitos que lutam na recuperação de sua humanidade, tornando a opressão e suas causas, objeto da reflexão dos oprimidos, a fim de possibilitar o engajamento necessário à sua emancipação (FREIRE, 2011).

Saviani ao analisar a relação trabalho-educação no espaço escolar explica que a primeira modalidade de educação deu origem à escola, que significa “lugar do ócio” e do “tempo livre”, lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. A institucionalização de uma forma específica de educação em contraposição àquela inerente ao processo produtivo foi ao mesmo tempo, o primeiro tipo de separação entre trabalho e educação (SAVIANI, 2007).

Essa separação de duas modalidades distintas de educação está ligada à divisão das classes: uma voltada para as atividades de trabalho intelectual, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter militar e lúdico, para os homens livres, para a classe proprietária; a outra, identificada como a educação dos escravos e serviçais, para a classe não proprietária, vinculava-se ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Discutindo sobre a separação trabalho e educação, Gaudêncio Frigotto demonstra que a estruturação de uma escola para os que não precisavam vender a força de trabalho e, que dispunham de tempo livre de viver a infância e adolescência, expressou a “contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária” (FRIGOTTO, 2015, p. 231).

No contexto da primeira Revolução Industrial, a função da escola passou da função de socialização para uma econômico-produtiva (RAMOS, 2017, p. 23). Emergiram-se assim, os cursos profissionalizantes e a bifurcação do sistema de ensino em: a) formação geral para profissões intelectuais; b) formação profissional fundada em profissões manuais, limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas (SAVIANI, 2007; MANACORDA 2010).

Gramsci, ao analisar o processo histórico de formação dos intelectuais trouxe o argumento de que não há qualquer atividade humana da qual se possa excluir o trabalho intelectual, pois não se separa o *homo faber* do *homo sapiens*. Esta afirmação implica considerar que o fundamento de uma educação integral está em modificar a relação entre atividade intelectual e atividade manual, no sentido de um novo equilíbrio (GRAMSCI, 2004).

O lugar que cada indivíduo ocupa na divisão do trabalho assume no modo de produção capitalista diferentes faces, conforme formas societárias particulares. O trabalho manual torna-se então, particularmente menosprezado e, nesta relação, o campo da educação profissional também tem um lugar subalterno no processo produtivo.

Desse modo, destinou-se aos trabalhadores do campo, uma educação direcionada ao trabalho especificamente manual e desnecessária ao processo produtivo, a educação intelectual. Todavia, trabalho e educação têm particularidades quando relacionadas à realidade dos camponeses, conforme sintetizada por Ribeiro:

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo na lidas da roça, para ajudar a família, de onde retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo não tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social (RIBEIRO, 2012, p. 293).

A autora traz implícita a mediação histórica dos processos de formação dos camponeses, presente na unidade entre processos educativos e às questões relacionadas ao trabalho produtivo, como base da produção de conhecimentos. Afirma-se aqui o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humana (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012; FRIGOTTO, 2012).

A relação entre trabalho, produção e educação integra a gênese da Educação do Campo e visa materializar a concepção de educação fundamentada no trabalho como princípio educativo, que tem como horizonte a educação politécnica.

A concepção de educação sob a dimensão da politecnia se vincula ao domínio pelos trabalhadores, dos conhecimentos tecnológicos e científicos no âmbito da formação geral e da educação básica, a fim de adquirir conhecimento aprofundado dos processos produtivos operada pelas relações capitalistas e superar as relações próprias do trabalho assalariado (CALDART, 2017; FRIGOTTO, 2012).

As transformações ocorridas na agricultura no Brasil nas últimas décadas estiveram pautadas por ações coordenadas pelo Estado para impulsionar o processo de “modernização da agricultura” através da internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura, do sistema de ensino e pesquisa e condições financeiras (ALENTEJANO, 2012; ALMEIDA, 1995).

Dentre as consequências estão, concentração da terra e da renda, substituição dos agroecossistemas naturais por monocultivos, utilização de fertilizantes sintéticos e combustíveis fósseis, mudanças nas relações sociais de trabalho, controle das transnacionais e ampliação das transnacionais na comercialização e processamento industrial da produção agropecuária (ALENTEJANO, 2012; MONTEIRO, 2012; SOUZA, 2015).

No âmbito ideológico materializou-se o convencimento do agricultor acerca da superioridade das formas modernas de produzir em relação às tradicionais, tornando os camponeses dependentes (ALENTEJANO, 2012; MONTEIRO, 2012; ALMIEDA, 1995).

O cultivo da terra com base na fertilização do solo pela matéria orgânica realizado por milênios, a seleção de variedades vegetais realizadas desde o início da agricultura, as fontes de energias renováveis da agricultura tradicional camponesa, o conhecimento milenar prático dos agricultores, o trabalho realizado em convivência com a natureza, ou seja, as experiências construídas historicamente pelos camponeses foram ignoradas e silenciadas.

Contudo, o avanço das relações capitalistas na agricultura e suas contradições tem impulsionado um contraponto de lógicas de agricultura: uma direcionada para a produção de alimentos, tendo o trabalho para a reprodução da vida, identificada como camponesa; a outra para produção de *commodities*, denominada de agricultura capitalista, ou agronegócio (CALDART, 2015, 2017; MICHELOTTI, 2008).

A luta dos movimentos sociais do campo pelo acesso à escola forja a construção de práticas educativas orientadas pela visão de formação humana integral e a superação das relações de exploração presentes na sociedade.

Contraditoriamente, ao reivindicar o direito à educação, a Educação do Campo nega os modelos econômicos que pretenderam preparar mão-de-obra para o mercado, eliminando o modo camponês de fazer agricultura e destruindo os recursos naturais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012; CALDART, 2010, 2012).

Questiona também que as relações entre trabalho e educação devem levar em conta os processos produtivos, as formas próprias do campo, a forma dominante de conhecimento e a hierarquização epistemológica própria dessa sociedade, que deslegitima os camponeses como sujeitos de conhecimento (CALDART, 2010; 2012; FRIGOTTO, 2012b), que separa educação e produção, educação geral e específica, técnica e política, trabalho manual e intelectual.

É neste cenário geral que a Educação Profissional do Campo se insere, desde as experiências concretas dos sujeitos do campo, dos embates de projetos de desenvolvimento e outras lógicas de agricultura. Na especificação do “Campo” pauta-se por uma formação profissional de trabalhadores que vivem do trabalho, vinculada à produção agrícola e necessária à superação das contradições própria do modo de produção capitalista.

A gênese da educação profissional no Brasil permaneceu ancorada até o século XX, nos patronatos e aprendizados agrícolas que existiram como instrumento de ação pública para o ajustamento social de um tipo de trabalhador nacional, a partir da introdução do trabalho em instituições educacionais para preparar trabalhadores para a produção industrial e agrícola (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Constituídos por aspectos assistencialista, moralista e disciplinador de amparar e salvar os órfãos e desvalidos de toda a sorte, os patronatos e aprendizados agrícolas estiveram permeados por práticas coercitivas da força de trabalho, embora revestidas de uma imagem educativa (MENDONÇA, 2007; FEITOSA, 2012).

Desse modo, a educação profissional traz as marcas da dualidade estrutural e a disputa entre dois projetos: um voltado a atender as demandas do capital e fortalecer seus interesses de classe; outro, voltado à educação dos trabalhadores, como resistência às condições de produção existente, o que revela os embates de

uma política educacional em uma sociedade desigual e contraditória (PEREIRA, I. 2012; RAMOS, 2017; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A educação profissional reivindicada pela Educação do Campo se insere nas lutas por uma educação aos sujeitos do campo e dá centralidade do trabalho como pressuposto fundamental na formação humana. Coloca a formação para exercício do trabalho em uma área específica no âmbito da emancipação social dos trabalhadores e a superação das relações sociais de produção capitalistas (CALDART, 2010, 2015; FRIGOTTO, 2012) ao desenvolvimento do território camponês.

Em termos práticos, essa concepção de educação rompe com a visão da escola como único lugar que constrói conhecimento e concebe uma intencionalidade educativa baseada em novas relações sociais. É sob essas bases que se construiu, no sudeste paraense, a luta dos movimentos sociais pelo direito ao acesso a uma educação vinculada a processos mais amplos de formação.

A agroecologia situa dessa modo, a tecnologia no universo social, cultural, ambiental e econômico da agricultura, ampliando o olhar em torno da visão produtivista das ciências agrárias e a mobilização das ciências humanas e naturais na construção do novo paradigma, reconhecendo a existência de racionalidades nos modos camponeses de produção e de conhecimentos produzidos localmente e pelos agricultores familiares camponeses (PETERSON, SOGLIO e CAPORAL, 2009)

A agroecologia, considerada como ciência que envolve diferentes conhecimentos, integra estudos sobre a natureza e a sociedade, valorização das diferentes formas de conhecimento. Neste sentido, a construção do conhecimento agroecológico se faz pela vinculação entre diferentes saberes e os agroecossistemas são a unidade básica da agroecologia, objeto central de estudo e práticas na agricultura.

2.3 O diálogo entre camponeses e instituições de ensino na efetivação de processos educacionais no sudeste do Pará

A Amazônia é um território marcado por disputas em suas diversas dimensões, entre elas, encontramos presente o controle/domínio dos recursos naturais

existentes. A violência acompanhada por estas disputas foi, e tem sido característica marcante desta região.

De um lado, camponeses colocam em pauta projetos que favoreçam as condições necessárias ao desenvolvimento e sustentabilidade da agricultura familiar camponesa, nas suas inúmeras identidades.

Após os anos de 1990, através das estratégias coletivas de resistência dos camponeses ao modelo de organização da agricultura e de democratização da terra no Brasil, através dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo¹⁴, evidenciamos no cenário regional do sudeste paraense, o protagonismo e fortalecimento dos trabalhadores rurais como sujeitos políticos, a partir da inserção de suas demandas na agenda política do Estado (ASSIS, 2007).

O sudeste paraense encontra-se localizado na mesorregião do sudeste do Pará e inserido em uma das mais importantes áreas de fronteira agrícola da Amazônia Oriental. Formada por 39 municípios agrupados em sete microrregiões¹⁵, a abrangência territorial da mesorregião sudeste do Pará é de aproximadamente 297.344,257 km², com uma população estimada em mais de 1.719,989 habitantes (IBGE, 2010).

Elucidamos também que o movimento de luta do campesinato nesta região, as possibilidades em garantir a reprodução social, a partir do trabalho na terra, assumiram um lugar de destaque na construção e definição de um conjunto de políticas públicas (agrárias e agrícolas, assistência técnica e social) para o meio rural (ASSIS, 2007; HÉBETTE, 2004).

Ainda nos finais da década de 1980 foi criado o Centro Agroambiental do Tocantins (CAT¹⁶), em parceria com pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA), outras instituições de ensino e pesquisa agronômica, sobretudo francesa, e o movimento sindical dessa região (HÉBETTE; NAVEGANTES, 2000).

¹⁴São exemplos disso, o sindicalismo na década de 1980 até a criação da FETAGRI - Regional Sudeste, em 1996; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) a partir de 1990.

¹⁵ Paragominas, Marabá, Parauapebas, Tucuruí, Redenção, Conceição do Araguaia e São Félix do Xingu.

¹⁶ O Centro Agroambiental do Tocantins (CAT) foi criado no final da década de 1980, em parceria com pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA), outras instituições de ensino e pesquisa agronômica, sobretudo francesa e o movimento sindical do Sudeste paraense. Atuou em um projeto de Pesquisa-Formação-Desenvolvimento que buscou construir uma experimentação e formação permanente de agricultores no campo da produção sustentável. Faziam parte deste programa: a Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), a Cooperativa Camponesa do Araguaia Tocantins (COOCAT), o Laboratório Socioagronômico do Tocantins (LASAT) e a Escola Família Agrícola (EFA).

Com atuação em projetos de pesquisa-formação-desenvolvimento, esse programa construiu experimentação e formação permanente aos agricultores com foco na produção sustentável. Compuseram este programa: a Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), a Cooperativa Camponesa do Araguaia Tocantins (COOCAT), o Laboratório Socioagronômico do Tocantins (LASAT) e a Escola Família Agrícola (EFA) (HÉBETTE; NAVEGANTES, 2000).

A luta pelo acesso à educação e aos conhecimentos técnicos da área agrária às famílias nos mais de 500¹⁷ assentamentos rurais criados, sob a jurisdição da Superintendência Regional (SR) – 27, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) tornou-se centralidade aos Movimentos Sociais e Sindicais após a conquista da terra, no que tange às condições de permanência e projeção do futuro da terra, além da melhoria produtiva frente à histórica precariedade do ensino oferecido aos trabalhadores do campo.

Especificamente sobre a formação profissional duas temáticas tornaram-se centrais na luta dos Movimentos Sociais e Sindicais dessa região. A primeira relacionou-se à necessidade de uma formação centrada na produção agrícola, visto a ausência de instituições públicas de pesquisa agropecuária que pudesse gerar tecnologias adequadas à realidade local (SILVA, 2010; MICHELOTTI, 2009).

A segunda direcionou-se à necessidade de organização dos jovens em torno de uma formação vinculada aos interesses dos camponeses (SILVA, 2010; MICHELOTTI, 2009).

Guhur e Toná demonstram que a permanência dos camponeses na terra e a garantia das condições de sua reprodução social encontram-se diretamente ameaçadas pelo modelo tecnológico hegemônico, que é base de sustentação do agronegócio. Desse modo, situamos o processo de expropriação dos camponeses no núcleo das relações de produção e de dominação (GUHUR; TONÁ, 2015).

A fim de contrapor-se à lógica hegemônica de educação profissional historicamente efetivada no Brasil foi criada em 1993, no município de Marabá, a EFA com o objetivo de ofertar formação aos filhos dos agricultores dos assentamentos de reforma agrária do sudeste do Pará.

Seu início de funcionamento foi em 1996, atendendo às séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio integrado à formação técnico-profissional em

¹⁷ Segundo dados do Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA) (INCRA, 2015).

agropecuária, nos períodos de 2003 a 2006 e 2006 a 2009, via projeto do PRONERA (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006; SILVA, 2010), entendido como uma “ação educativa no âmbito da contra-hegemonia” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 30; SOUSA, 2015).

O PRONERA estimulou além dos cursos voltados à alfabetização e escolarização inicial de assentados, projetos de Educação Profissional no campo das Ciências Agrárias, dada a importância de ações combinadas em outras áreas do conhecimento e níveis, visando à consolidação produtiva dos assentamentos, havendo as primeiras experiências no ano de 2001 (MICHELOTTI, GUERRA, 2011).

Demarcamos que, a estratégia política de criação da EFA em Marabá era formar profissionalmente os filhos de agricultores para a atuação na Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES) dos assentamentos, a partir de uma formação voltada aos desafios de desenvolvimento (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006), especialmente no âmbito da produção agrícola.

O esforço feito em garantir uma formação técnica aos jovens de assentamentos rurais do sudeste do Pará contrapõe-se à política de formação técnica agrícola da chamada Revolução Verde, que pretendeu formar profissionais visando transferir pacotes tecnológicos aos agricultores, conservando uma concepção restrita de “desenvolvimento” (ALMEIDA, 1995; PEREIRA, I, 2012; SOUSA, 2015).

Esse modelo educacional esteve baseado na desvalorização de todas as formas de produção e na caracterização dos camponeses, como empecilho ao desenvolvimento da modernidade. Sustentou-se (técnica, financeira, política, etc.) as unidades produtivas mais “avançadas”, eliminando as mais “atrasadas”, visto não possuírem nenhuma chance de recuperar-se do atraso (ALMEIDA, 1995; PLOEG, 2008).

É importante ter em conta, que o interesse por uma formação profissional e tecnológica nas Ciências Agrárias pelos camponeses expõe o contexto da modernização da agricultura no Brasil: internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura; avanço na divisão do trabalho entre indústria e agricultura; e ciência e tecnologia como única forma de produção do conhecimento (ALENTEJANO, 2012; GUHUR, TONÁ, 2012; SOUSA, 2015).

Com a experiência inicial do programa CAT, intensificou-se a formação profissional e tecnológica no sudeste do Pará em dois níveis de ensino: superior e

médio integrado. O Ensino Superior foi efetivado mediante a incorporação do Programa de Ciências Agrárias com a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias (1999-2003) e, posteriormente, com o Bacharelado em Agronomia para assentados (2001-2006), desenvolvido pela Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus Marabá¹⁸, em parceria com o MST e o INCRA/SR-27 e financiado pelo PRONERA e que obteve a pesquisa de doutorado denominada “Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados” (SCALABRIN, 2011), que discutiu o significado da formação superior em Agronomia para assentados.

O nível médio, na modalidade integrada à agropecuária com ênfase em agroecologia¹⁹, desenvolvido pela EFA de Marabá, foi ofertado em parceria com a UFPA/Campus Marabá através dos Colegiados de Pedagogia e Ciências Agrárias, a FETAGRI – Regional Sudeste, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC)²⁰, o INCRA/SR-27, a Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP) e financiado pelo PRONERA (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006; SCALABRIN, 2011).

Na prática, o projeto do Ensino Médio da EFA de Marabá pretendeu estabelecer o vínculo entre o processo de escolarização (capacitação técnica, formação política e intelectual) e vivência pedagógica, permitindo aos jovens a apropriação dos saberes, a partir da reflexão envolvendo os diversos valores e práticas que influenciam no modo de viver e trabalhar no campo (MEDEIROS e RIBEIRO, 2006).

Percebemos no cenário das experiências de educação profissional nesta região um duplo movimento das lutas do campesinato: por um lado, pelo direito a terra e nela a construção de um projeto autônomo de campo, frente à dinâmica agrária; por outro, teórica e prática contra uma concepção de educação técnico-científica e ideológica de caráter industrial, fragmentada e subordinada ao modelo agrário dominante no país.

Michelotti e Guerra (2010) ao analisarem os impactos do projeto de Ensino Médio e Superior em Ciências Agrárias para assentados de reforma agrária pelo

¹⁸Atualmente denomina-se Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

¹⁹ A partir do ano de 2012, após a resolução do Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é retirada ênfase no nome de todos os cursos, cujo objetivo foi de sistematização e organização da oferta dos cursos técnicos no país (BRASIL, 2012).

²⁰ Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tornou-se IFPA/Campus Castanhal.

PRONERA demonstraram duas situações: a) o crescente envolvimento de instituições de ensino de Ciências Agrárias, a partir da ampliação da oferta de cursos e oportunidade de acesso aos assentados, superando um distanciamento histórico e institucional desta área do conhecimento com a realidade camponesa; b) a possibilidade de crítica aos paradigmas dominantes no ensino das Ciências Agrárias.

A essas questões, acrescentamos o avanço do Ensino Superior no diálogo entre as ciências agrárias e a pedagogia (SCALABRIN, 2011; MICHELOTTI, 2008), e a articulação no nível médio, entre escolarização e qualificação profissional com a discussão da agricultura familiar camponesa, frente aos desafios social, produtivo e ambiental dos assentamentos (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006; MARINHO, 2015).

Outro elemento se refere à inserção da agroecologia como base de uma nova matriz técnica-científico e da alternância de tempos-espacos educativos, como base de uma nova matriz metodológica, fundamental ao processo de dar voz aos camponeses nas instituições, além de possibilitar a construção de processos e espaços de experimentação agroecológica (MICHELOTTI; GUERRA, 2011; MICHELOTTI, 2008).

No aspecto mais macro, a experiência do PRONERA foi fundamental na medida em que vinculou a luta por políticas públicas (créditos, assistência técnica, infraestrutura, etc.) à luta por uma educação com e pelos sujeitos do campo, negando os 'pacotes' ou 'modelos' que ignoram os saberes locais e subordinam as populações que vivem e trabalham no campo, garantindo desse modo, a sua capacidade de construção de um projeto educativo próprio (CALDART, 2002; MICHELOTTI, 2008).

Tendo as condições favoráveis à pauta da Educação do Campo no cenário político e público foi criada em 2007, pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, localizada dentro do assentamento 26 de Março, município de Marabá, fruto da articulação histórica do Movimento da Educação do Campo na região, feita por movimentos sociais, universidades, instituições públicas das esferas federal, estadual e municipal e instituições não governamentais.

Porém, com a política de criação dos Institutos Federais pelo governo federal, em 2008, resultando na junção das Escolas Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), foi criado o IFPA, através da Lei nº 11.892/2008 e

a Escola Agrotécnica de Marabá passou a compor os *campi* da Rede Federal do IFPA.

Dentre as finalidades e objetivos presentes na lei de criação dos Institutos Federais está a oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades; prioritariamente os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado, através do desenvolvimento de um processo educativo e investigativo de geração; adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais (BRASIL, 2008).

Quando da criação do IFPA, já possuía uma unidade do CEFET no município de Marabá (atual Campus Marabá Industrial) e a Escola Agrotécnica de Marabá pôde manter o seu Projeto Político-Pedagógico fundamentado nos princípios da Educação do Campo, Agroecologia e Alternância Pedagógica como instrumento metodológico, e o atendimento ao público específico do campo, passando a ser denominado de IFPA/Campus Rural de Marabá.

Esse público específico é definido como as populações que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural: agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros (BRASIL, 2010).

Conforme expresso no PPP do IFPA/Campus Rural de Marabá, as atividades do Campus estão pautadas pelo fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos produtivos de âmbito local/regional da agricultura familiar camponesa, privilegiando os mecanismos de desenvolvimento sustentável e a pesquisa aplicada com vistas à geração e difusão de conhecimento na perspectiva da cidadania e da inclusão social (IFPA, 2017).

Como política pública de ensino específico, o IFPA/Campus Rural de Marabá tem na sua materialidade de origem, não apenas o direito ao acesso a educação aos camponeses, mas também a garantia de produção teórica e prática de conhecimentos, que impliquem na construção de outras lógicas de produção agrícola e de conhecimento (CALDART, 2015; MICHELOTTI, 2008).

A perspectiva de reconstrução da trajetória da agricultura em direção a um futuro de maior sustentabilidade e equidade remete à construção de um processo social, organizativo e educacional, “capaz de contribuir na construção de uma nova dinâmica do campo Amazônico, no qual a educação assume papel estratégico na

democratização da gestão do ensino superior na academia” (SCALABRIN, 2011, p. 118).

Tal concepção parece romper com a histórica dualidade educacional, que pretendeu aniquilar os conhecimentos dos agricultores, refletindo a visão de mundo daqueles que levam as técnicas, em detrimento daqueles que passivamente o recebem (FREIRE, 1985), assim como a relevância fundamental de questões acerca da realidade da agricultura familiar camponesa e, suas possibilidades de sustentabilidade.

3 UMA EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

A educação profissional defendida precisa trabalhar não o paradigma alternativo em si mesmo, mas o movimento de sua construção, com as mediações e transições necessárias para redução dos impactos negativos do projeto hegemônico sobre os trabalhadores, sobre a vida humana, e seu fortalecimento como sujeitos capacitados a construir alternativas abrangentes de trabalho, de vida, “concretamente sustentáveis” (CALDART, 2010).

Neste capítulo buscamos trazer os aspectos históricos, políticos e pedagógicos impulsionadores do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária ofertado pelo IFPA – Campus Marabá Rural aos jovens dos assentamentos de reforma agrária do sudeste do Pará vinculados ao Movimento Social e Sindical através do PRONERA no período de 2009 a 2013.

Sendo assim, apresentamos a origem, a concepção e os objetivos do curso; a organização curricular e a estratégia pedagógica vivenciada durante o percurso formativo.

3.1 Elementos de origem, concepção e objetivos

O Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária integrado do IFPA - Campus Marabá Rural emergiu no mesmo contexto das discussões iniciais de criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, uma instituição pública de ensino criada para garantir o direito ao acesso à educação nos diferentes níveis, preferencialmente no Ensino Médio integrado à educação técnico-profissional das populações do campo do Sul e Sudeste do Pará (IFPA, 2012; MARINHO, 2016).

Como primeira experiência de educação profissional de nível médio integrada desta nova instituição, o debate em torno do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária ganhou maior proporção em 2009, a partir da elaboração conjuntamente com o FREC, da proposta pedagógica do curso, tomando como ponto de partida, a experiência da EFA de Marabá (IFPA, 2012; MARINHO, 2016).

Sendo assim, o Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária do IFPA/Campus Marabá Rural possuiu como referência as duas experiências de educação profissional do PRONERA na região: o Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária integrado com ênfase em Agroecologia (2003-2006); e o Curso de

Agronomia (2004-2009), conforme mencionado no capítulo anterior (IFPA, 2012; MARINHO, 2016).

O acúmulo destas experiências pedagógicas esteve na base do Projeto Político-Pedagógico do IFPA - Campus Marabá Rural e do Curso Técnico-Profissionalizante integrado em Agropecuária. O que estava em jogo no âmbito das vagas para o Curso em Agropecuária era assegurar a continuidade da escolarização integrada à profissionalização dos jovens egressos da EFA de Marabá, do assentamento 26 de Março e do Programa Saberes da Terra, todos concluintes do ensino fundamental (IFPA, 2012; MARINHO, 2016).

Dentre as estratégias de materialização da oferta do Curso Técnico-Profissionalizante integrado em Agropecuária de forma institucionalizada estava o fato de que o início do curso poderia acelerar as obras do Campus, garantir o acesso ao direito à formação aos jovens de comunidades rurais e o aprimoramento dos aspectos técnicos da produção familiar, tendo em vista a complexidade dos agroecossistemas e diversidade de situações que configura a agricultura familiar no sudeste do Pará (IFPA, 2012; MARINHO, 2016).

O Curso Técnico-Profissionalizante integrado em Agropecuária esteve oficialmente amparado nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, nas “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo” e no “Catálogo Nacional de Cursos Técnicos”, e fundamentados nos pressupostos e princípios firmados no Projeto Político-Pedagógico do IFPA - Campus Marabá Rural, no Projeto Pedagógico do Curso em Agropecuária e nos referenciais do Manual do PRONERA.

Desse modo, o curso previu uma qualificação que possibilita aos jovens uma atuação profissional em agropecuária, a fim de garantir uma formação dos próprios camponeses como profissionais e não a formação de técnicos que subordinem os camponeses.

Esta perspectiva de formação assume uma inversão da lógica que impera em nossa realidade brasileira em relação ao ensino técnico, ao permitir aos sujeitos formados que possam assumir a posição de pesquisador das especificidades de seu agroecossistemas, para desenvolver tecnologias apropriadas à realidade (CALDART, 2015).

Importa-se destacar dois estudos que dão suporte a essa primeira experiência. O primeiro estudo, desenvolvido por Marinho (2015) analisou os avanços e limites

na materialização do processo de formação do Curso Técnico-Profissionalizante integrado em Agropecuária, a fim de subsidiar a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso, tendo como foco a institucionalização da educação do campo, a partir da oferta de turmas regulares pela instituição.

O segundo de Nascimento Sobrinho; Sousa (2016a; 2016b), refletiu em torno das estratégias pedagógicas de vinculação do trabalho, ciência, tecnologia e pesquisa no percurso formativo do curso, considerando três ambientes educativos: o Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT), o Grupo de Estudo e Vivência Pedagógica (GEVP) e a Experimentação Agroecológica na escola, particularmente as Unidades de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIEPE).

A proposta teórico-metodológica do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária baseou-se nos princípios da educação do campo caracterizada aqui como uma prática social que reconhece e trabalha com a “riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (CALDART, 2012, p. 262), na interdisciplinaridade, no diálogo de saberes e na pesquisa e trabalho como princípios e práticas educativas.

O campo tido como espaço de vida contraria a visão dominante que separa urbano e rural, mas também legitima processos pedagógicos de organização da educação e do espaço escolar vinculado aos processos de produção material da existência e ao projeto de desenvolvimento, que tem a escola como papel estratégico (CALDART, 2015; FRIGOTTO, 2012).

A relação entre formação humana e produção material sinaliza uma concepção de conhecimento relacionada à vida concreta, ou seja, às relações de opressão-libertação, a existência social e à busca de solução dos problemas que os envolvem. Tal concepção está referenciada na concepção de trabalho como princípio educativo (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012; MARX, 2011) e na pedagogia do oprimido (FREIRE, 2011).

Compreende-se no caso específico da prática envolvendo o Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, que este vínculo tem a pretensão de ajudar na reflexão sobre os modos de produção agrícola existente, mediante aprendizados que afirmem um novo modo de produção de base agroecológica, construído por outra lógica de produção do conhecimento, que não ignore ciência e tecnologia, mas construída com os camponeses (FREIRE, 1985; MICHELOTTI, 2008, 2009).

Este diálogo tem a ver com a valorização da experiência dos sujeitos do campo, na “reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que se produz por meio dela e colocando-a na perspectiva da superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria da organização da produção capitalista” (CALDART, 2010, p. 112; FRIGOTTO, 2008, 2012).

Neste sentido, o Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária traz a dinâmica de um projeto pedagógico colocado a serviço de uma formação técnica-profissional, visando à autonomia dos camponeses, em relação a seus projetos de vida no campo.

Isto expressa que, o desvelamento de questões da realidade acontece por meio da “[...] problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la”, servindo para a libertação dos sujeitos (FREIRE, 1985, p. 52).

Desse modo, a concepção de currículo assumida no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária contrapõe-se à perspectiva de educação, que impõe um saber e uma cultura que tem na organização dos tempos e espaços escolar, das práticas pedagógicas e dos conteúdos, os padrões e referência da escola urbana, que invisibiliza as escolas do campo, seus problemas, suas necessidades e sua importância (HAGE e BARROS, 2010).

O ser humano, como um ser da natureza, para sobreviver precisa apropriar-se desta mesma natureza, a fim de produzir os bens que satisfaçam suas necessidades vitais. Por esta razão, necessita de conhecimentos que estejam fundamentalmente articulados às formas e condições na qual a produção material dos sujeitos está imbricada (MARX, 2004; FRIGOTTO, 2008, 2012).

O objetivo central e norteador do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária foi promover o Ensino Médio integrado em agropecuária para jovens de assentamentos de reforma agrária, buscando contribuir com a sustentabilidade da agricultura familiar e camponesa no sudeste paraense, nas dimensões econômica, sociocultural, ambiental e político institucional.

Está presente no objetivo do curso a concepção de educação profissional que rompe com o sentido estrito do ensino profissionalizante e a tentativa de construção de um currículo que vincule capacitação técnica + formação geral + formação

política e ideológica + específica, explicitando como horizonte uma lógica de formação integrada (CALDART, 2015; FRIGOTTO, 2012a).

Mantém-se também a combinação entre produtividade do trabalho, sustentabilidade socioambiental e agroecologia como perspectiva de sustentabilidade, centrada em uma relação harmoniosa com a natureza, que preserve toda biodiversidade, reconheça e valorize os saberes dos sujeitos do campo (CALDART, 2008, 2010).

3.2. Organização curricular do curso

Os elementos que constituíram a organização curricular do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária são: 1) O eixo articulador “**Produção Familiar-Comunitária e Sustentabilidade**”, base metodológica que compôs o desenho curricular do curso; 2) Os **Ciclos Pedagógicos** que estruturaram os **Eixos Temáticos** e os **Temas das Sessões**; 3) Os **Componentes Curriculares** interligaram-se aos Ciclos Pedagógicos, Eixos Temáticos e Temas das Alternâncias.

Neste curso, os Ciclos Pedagógicos, os Eixos Temáticos e os Temas das Sessões sintetizaram o estímulo à organização de um trabalho educativo de perspectiva curricular integrada, concebido a partir da integração entre os componentes curriculares de dois núcleos: Base Comum e Diversificada.

O **Núcleo da Base Comum** incluiu as disciplinas do Ensino Médio, como prevê a Base Nacional Comum e, correspondeu a 50,9% da carga horária do curso.

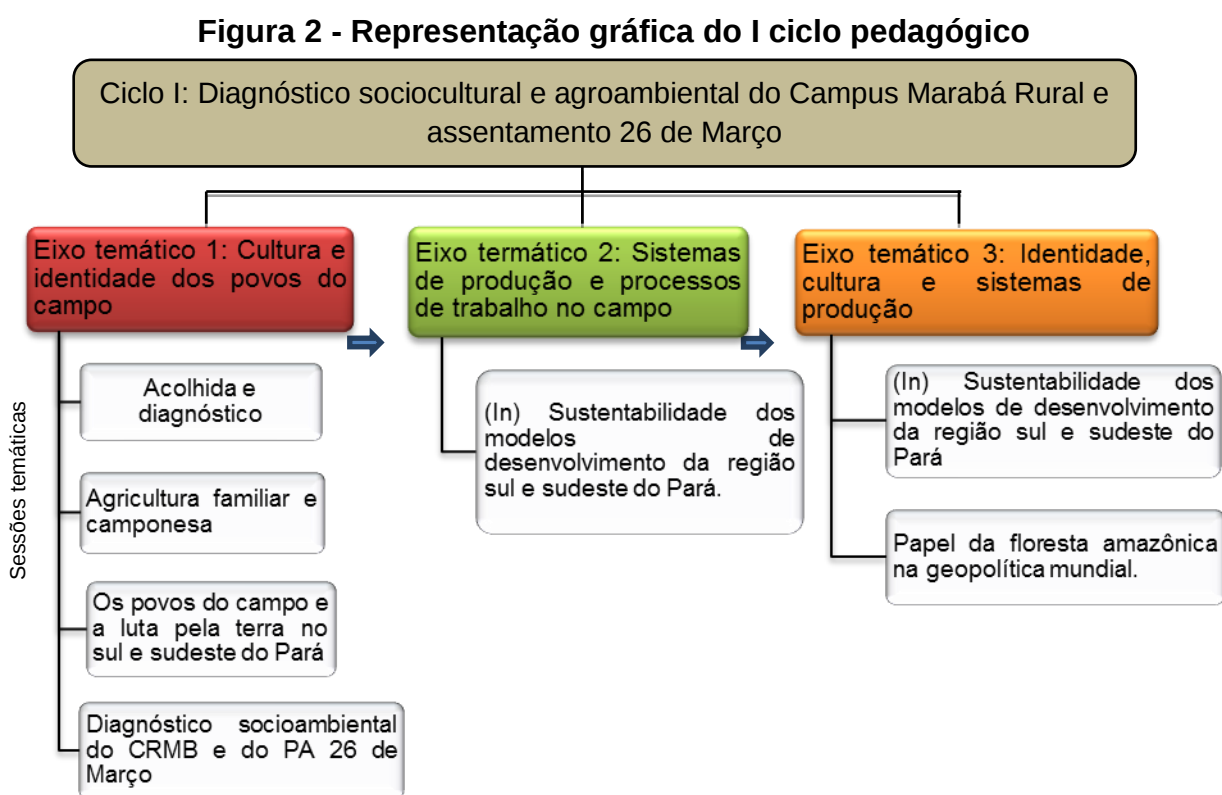
O **Núcleo da parte Diversificada**, que incluiu as disciplinas de Extensão Rural, Comunicação e Educação do Campo, Economia e Administração Rural, Agroecologia, Associativismo e Cooperativismo, Conservação dos Solos e Recursos Hídricos e **Técnico Profissionalizante** com as disciplinas de Topografia e Georreferenciamento, Construções e Instalações Rurais, Sistema de Criação, Sistema de Cultivo, Sistema Extrativista, e Funcionamento do Estabelecimento Agrícola, correspondendo a 40,98% da carga horária do curso.

O currículo integrado coloca em disputa permanente uma concepção de educação que traz como intencionalidade um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida - trabalho, ciência e cultura – e formação geral, técnica e política, a fim de recuperar a concepção de educação como uma totalidade social (RAMOS, CIAVATTA, 2012; RAMOS, 2008, 2017).

O curso referenciou-se na alternância pedagógica, com dois tempos-espços formativos. O primeiro denominado de Tempo-Escola (TE), correspondeu a 70%, caracterizado como o momento de distanciamento do cotidiano, a fim de desencadear um processo de escolarização, a partir da elaboração e sistematização da reflexão das pesquisas de Tempo-Comunidade (TC).

O segundo, definido de Tempo-Comunidade foi o processo de pesquisa-reflexão-ação em torno de questões da realidade, em especial à demanda relacionada à produção, compõe 30% da carga horária. Ambos os tempos-espços formativos constituíram-se fundamentalmente em espços de estudo, experimentação e aprendizado.

O I ciclo denominado **Diagnóstico sociocultural e agroambiental do Campus Marabá Rural e assentamento 26 de Março**, objetivou discutir as identidades da região do sudeste paraense, a fim de compreender o contexto regional, nos aspectos produtivos, sociais, econômicos e ambientais, conforme demonstra a Figura 2.



Fonte: Sistematização do relatório do curso, 2017.

Orientado por três eixos e quatro alternâncias temáticas, esse ciclo teve duração de um ano e, como produto final do ciclo I, houve a elaboração do

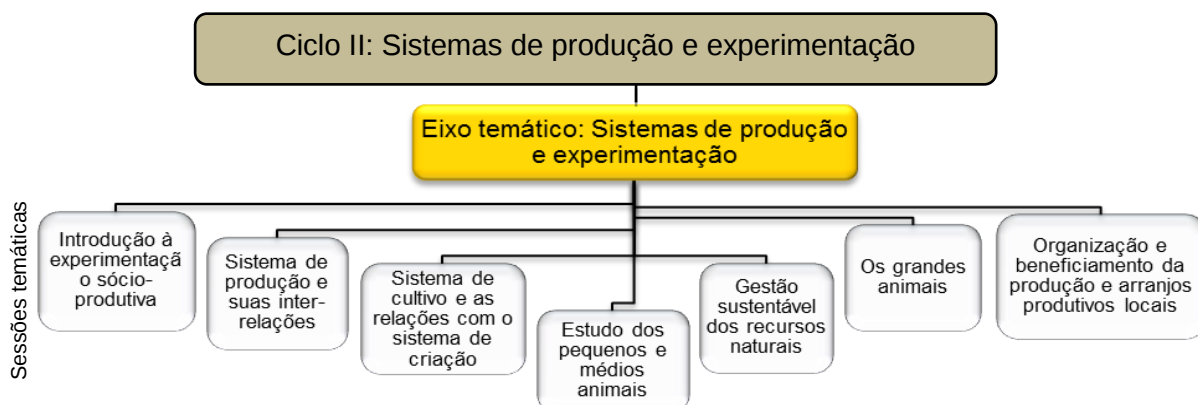
Diagnóstico Agro cultural do IFPA/Campus Rural de Marabá e do assentamento 26 de Março.

Convêm apontar que, os aprendizados deste I ciclo pedagógico giraram em torno da problematização, a fim de permitir aos educandos compreender os aspectos históricos, sociais, políticos, culturais que impulsionou a constituição dos territórios camponeses e suas formas de sociabilidade.

O II ciclo **Sistemas de produção e experimentação agroecológica**, consistiu na Elaboração de propostas de Gestão e Manejo de atividades produtivas experimentais junto às famílias do assentamento 26 de Março, visando à sustentabilidade econômica, social e ambiental.

Com duração de um ano e meio, o II ciclo teve como base o Diagnóstico do I Ciclo e a Elaboração de um Plano de Melhoria do Lote para as famílias do assentamento 26 de Março, como produto (Figura 3).

Figura 3 - Representação gráfica do II ciclo pedagógico



Fonte: Sistematização do relatório do curso, 2017.

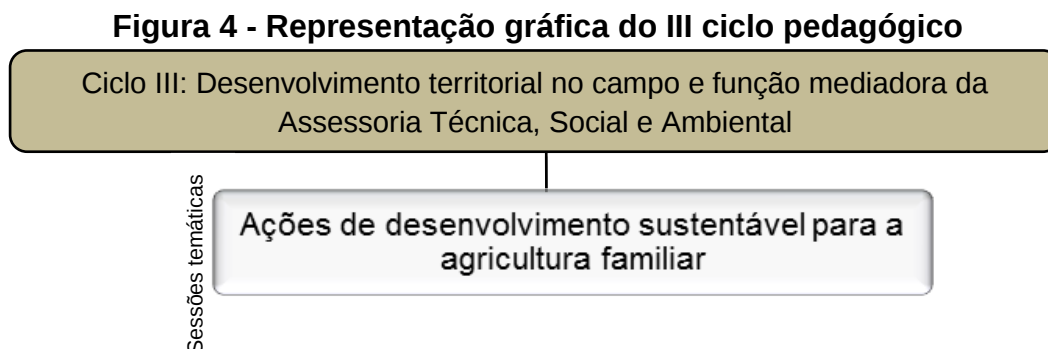
O foco do II ciclo direcionou-se especificamente as práticas produtivas desenvolvidas pelos camponeses nos assentamentos rurais, visando trazer para o espaço escolar as problemáticas da produção agrícola e os desafios envolvidos nas formas de fazer agricultura.

Foi neste ciclo também que ocorreu o processo de implantação, manejo e experimentação das UNIEPE's na escola, assim como a reflexão referente aos sistemas de produção, tendo como ponto de partida as unidades produtivas, mediante a prática de estágio interno no Campus.

O III ciclo, intitulado **Desenvolvimento territorial no campo e função mediadora da Assessoria Técnica, Social e Ambiental**, objetivou participar do

planejamento e execução de atividades de ATES e ações voltadas à sustentabilidade da agricultura familiar em perspectiva agroecológica, tendo duração de seis meses.

O produto foi à elaboração do projeto profissional do educando (Figura 4).



Fonte: Sistematização do Relatório do curso, 2016.

O III ciclo foi composto por uma sessão temática e incluiu a **Partilha de Saberes**, como atividade relacionada ao Tempo-Comunidade.

A Partilha de Saberes foi um instrumento metodológico utilizado no Curso Técnico em Agropecuária, que envolveu a sistematização das pesquisas realizadas durante o I e II ciclo pedagógico e objetivou a apresentação em forma síntese das pesquisas de tempo-comunidade desenvolvidas nas comunidades dos educandos, abordando os Limites e Potencialidades das comunidades rurais.

Subsidiado pela Partilha de Saberes, no último semestre do curso foi realizado o I Seminário de Desenvolvimento Rural e Assistência Técnica: “Desafios e Perspectivas para a juventude do campo”, com o objetivo de refletir sobre os desafios do técnico em agropecuária em sua atuação no contexto do desenvolvimento rural sustentável, bem como oferecer subsídios no que se refere às políticas públicas existentes, de modo a instrumentalizar a atuação profissional.

3.3 Estratégias pedagógicas vivenciada no percurso formativo do curso

Tomamos como fonte deste tópico, os relatórios do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária nos anos de 2011, 2012 e 2013 e as estratégias teórico-metodológicas, centrais no percurso formativo dos educandos, como eixos de análise: uma, a alternância pedagógica; a outra, a pesquisa como prática

educativa, sendo ambas, ações educativas propiciadoras da relação teoria-prática e, ensino-pesquisa-extensão.

No que tange à primeira estratégia, observamos a alternância pedagógica no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária como um pressuposto da práxis e da formação humana enquanto totalidade. Sendo assim, a centralidade dada aos tempos-espacos de formação dos sujeitos demarcou uma opção pela concepção de Educação do Campo como humanização e de uma epistemologia na qual a prática se fez mediada pela teoria (FREIRE, 2011; CALDART, 2012, 2010).

Acrescentamos ainda que, as atividades desenvolvidas durante o Tempo-Comunidade evidenciou a unidade dialética entre teoria-prática em duas direções indissociáveis. Primeiro, na reafirmação da centralidade da escola, como lugar de experimentações e, produção de novos conhecimentos ligados à matriz formativa. Segundo, no diálogo com outros espacos-tempos formativos que envolvem os sujeitos do campo (MICHELOTTI, 2008; CALDART, 2015, 2017).

No que se refere à pesquisa, demarcamos no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, três instrumentos impulsionadores desta ação educativa.

O primeiro trata-se do **Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT)**²¹ que se caracterizou pelo planejamento de estudo, trabalho (realização de reunião, experimentações na comunidade/lote, palestras e outros) e pesquisa (levantamento-sistematização-reflexão) organizada pelos docentes das diferentes áreas durante do Tempo-Escola e, desenvolvida no Tempo-Comunidade pelos educandos.

Conforme sintetizado no ANEXO IV, consideramos que as atividades vinculadas às sessões temáticas tiveram como objeto central de estudo e intervenção prática, os agroecossistemas dos assentamentos de reforma agrária do sudeste do Pará.

Desse modo, encontramos expresso no percurso formativo do curso, a pretensão de possibilitar aos jovens a apropriação de conhecimentos sobre a natureza e os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, o que demonstra o rompimento com a fragmentação disciplinar entre as atividades agrárias e suas relações (CALDART, 2017).

Ao tornar-se princípio educativo, a pesquisa materializa uma relação indissociável com as necessidades práticas da vida cotidiana, como os problemas

²¹ No ANEXO IV está a síntese dos roteiros dos PEPT's de todas as sessões pedagógicas do curso em agropecuária.

da produção agrícola, dos agroecossistemas, das sociabilidades, da organização do trabalho da juventude e das mulheres, dos serviços sociais básicos, etc., relacionando de forma direta aos processos educativos e de construção, recriação ou ressignificação do conhecimento (JESUS, 2006; FREIRE, 2011; FRIGOTTO, 2012a).

O segundo, a **Experimentação Agroecológica na Escola** foi baseada na produção de novas tecnologias, a partir da experimentação nas UNIEPE's e das reflexões em torno da produção agrícola existente nas comunidades rurais.

A lógica de apropriação da natureza pelo campesinato é fruto de um saber local que se desenvolve por estratégias de adaptação diversificada dos ecossistemas, nas quais produção e consumo sempre estiveram integrados aos modos de vida comunitários (SILVA, C. 2012; CARVALHO, 2005).

Contudo, o modelo industrial da agricultura moderna tem desprezado este saber, tornando-o atrasado na ciência moderna. Diante disto, as práticas educativas em torno das UNIEPE's podem ser apontadas como uma estratégia de restituição pelos camponeses de produzir e ressignificar seus conhecimentos, práticas sociais de modo crítico, a partir da profunda reflexão do “saber-fazer-saber” sobre o modo de produção do conhecimento, das epistemologias ou inteligibilidades presentes no campo (JESUS, 2006, p. 53).

Por fim, o **Grupo de Estudos e Vivência Pedagógica** (GEVP), centrado na organização dos educandos em grupo de estudo, trabalho e vivências dentro do espaço escolar, a fim de desenvolver atitudes de organização coletiva para o trabalho, conhecimentos, valores de solidariedade, tarefas de participação social na escola e na comunidade, entre outras.

No que diz respeito à auto-organização dos educandos na escola, Pistrak baseado na experiência soviética expressa três traços fundamentais à formação de um novo perfil de ser humano: a) trabalho coletivo, no qual todos ocupem funções como dirigentes e subordinadas; b) hábitos de organização adquiridos no desempenho das diversas funções; c) criação de formas eficazes de organização, a fim de que tenham liberdade e iniciativa suficiente para todas as questões relativas à auto-organização (PISTRAK, 2011; CALDART, 2015).

Observamos também nos planos de ensino dos docentes e relatórios do Curso Técnico-Profissionalizante, a presença da auto-organização no percurso formativo,

suscitando nos Tempos-Escola, reflexões em torno do trabalho coletivo, com o estudo de temas sobre direitos e deveres, ética e acordos de convivência coletiva.

A vivência em práticas organizativas (trabalho e estudos) pelos educandos nos GEVP's pode revelar um caráter educativo do trabalho e do conhecimento, na medida em possibilitou aos sujeitos da formação, construir novos valores, visão de mundo, consciência organizativa, sob a vinculação da vida escolar com um processo de transformação social (PISTRAK, 2011; JESUS, 2006).

Do mesmo modo, a combinação entre tempos-espços e ambientes educativos nos permite considerar que, a relação entre processo educativo escolar e processo produtivo ocorreu em dois sentidos indissociáveis: a) no interior da escola, por meio da organização do trabalho (auto-organização dos estudantes, gestão e funcionamento da escola, experimentação prática); b) no interior dos assentamentos, através da apropriação de conhecimentos sobre a natureza e as conexões que compunham o processo de produção agrícola.

O debate em torno da criação, concepção, princípios, organização curricular e dinâmica pedagógica vivenciada no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária demonstra que, o acúmulo das experiências de educação profissional de nível médio vivenciadas na EFA de Marabá via projetos do PRONERA, influenciou na efetivação do percurso formativo dos educandos e na construção de uma concepção de educação profissional do campo de perspectiva politécnica.

As estratégias metodológicas (alternância pedagógica, PEPT's, Experimentação agroecológica na escola e GEVP's) permitiram atuar sobre as contradições presentes na realidade dos assentamentos de reforma agrária do Sudeste do Pará, o que pode explicar as trajetórias vivenciadas após o curso com base no aprendizado construído durante a formação e a aplicação no cotidiano da vida do campo.

4 OS APRENDIZADOS DA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA NA TRAJETÓRIA DE VIDA DOS EGRESSOS

O saber profissional é essencialmente, o conhecimento em uso pelos sujeitos em interação, guiados por alguma motivação. Assim o conhecimento científico não é o saber profissional, mas sim uma de suas fontes. A outra é a experiência prática dos sujeitos em interação social (RAMOS, 2014).

Neste capítulo analisamos os desdobramentos na trajetória de vida dos egressos após a formação no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária. A partir da ótica dos sujeitos, buscamos estabelecer as mediações entre a formação e a experiência prática, no trabalho, nas organizações sociais e na continuidade dos estudos.

Partindo do propósito desta investigação a análise aqui desenvolvida inclui dois tópicos de análise: a trajetória de vida dos egressos, em que buscamos através das narrativas, trazer os aspectos que marcam suas experiências de vida; e a produção do conhecimento na prática social, produtiva e educação, .

4.1. Trajetórias de Vida dos Egressos

Os homens se formam ao mesmo tempo em que produzem as condições de sua existência, fazem história e por ela são feitos, mas limitados por determinadas circunstâncias históricas de humanização-desumanização (MARX, 2011; MARX; ENGELS, 2009; FREIRE, 2011).

Partindo deste entendimento, buscamos primeiramente trazer a trajetória de vida dos egressos, a fim de situar o contexto que os sujeitos de pesquisa, suas vivências e experiências históricas.

Assim, Paula, sindicalista no STTR do município de Rondon do Pará, expressa sua trajetória de vida da seguinte maneira:

Tenho 27 anos, **sou técnica em agropecuária, sindicalista**. Na verdade, a gente veio do Nordeste. Meus pais eles são maranhense, **morávamos na cidade no interior de Codó, Maranhão, na zona rural, exercendo atividade rural**. Na época, eram **terras arrendadas dos fazendeiros daquela região. Lá tinha esse tipo de trabalho, que é terça, você trabalha e fica com um terço daquilo que você trabalhou**. Mas com **as condições péssimas de vida surgiu essa ideia de vir pro Pará**. [...] no município de Rondon. E essa região era muito boa. **Na época estava aquele pólo madeireiro, a questão da madeira, porque a madeira era a**

menina dos olhos. Então, meu pai veio pra cá, inicialmente sozinho, passou quase dois anos pra cá, **trabalhando em serrarias aqui no município.** Após isso que a gente veio. [...] isso em 1990, no final de 1998 pra 1999, e já em 2000 pra 2001 a gente **ingressa em uma área de ocupação, que hoje é uma área organizada pelo sindicato de Rondon do Pará** (Entrevista concedida à autora no dia 12 de dezembro de 2017; grifo nosso).

A narrativa explicita as dificuldades de acesso da família a terra, as formas de uso e controle da terra na realidade do campo brasileira. São elas: o arrendamento de grandes extensões de terras por proprietários fundiários, quando a família ainda morava na área rural do estado do Maranhão; e o trabalho familiar em terras destinadas à criação de assentamentos rurais, após a migração para o estado do Pará e através da luta pela terra.

Acrescentamos ainda, a história de migração, que marca a experiência da egressa. A busca por melhores condições de vida em outras regiões do país, no caso acima, através da luta pela terra, pode representar uma possibilidade à superação das relações exploratórias vividas pela família anteriormente.

Conforme enunciam Marx (2004, 2011) e Manacorda (2010) a essência objetiva do trabalho é a propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, estranha, prejudicial e nociva, assim como sua própria realização, produzindo o estranhamento da atividade humana a si mesma, ao homem e à natureza, e a consciência e à vida.

Rodrigo, que é assentado da reforma agrária e atualmente desenvolve as atividades produtivas no próprio lote retrata sua trajetória de vida:

Tenho 25 anos e **nasci dentro do PA Araras por mão de parteira,** não teve questão de médico. **Sofri com doenças como as malárias e dengue.** Tudo que teve aqui no PA Araras de bom e de ruim a gente teve participação. Até hoje **eu nunca me ausentei da comunidade. Trabalhei três anos e meio num contrato do INCRA, mas todo fim de semana eu estava aqui. Eu nunca quis sair daqui, é tanto que hoje eu estou morando na roça,** nunca consegui me desvincular daqui sabe. **Não que eu não quisesse, não tentasse, mas não consigo me desvincular** (Entrevista concedida à autora em 10 de dezembro de 2017; grifo nosso).

O depoimento do egresso expõe práticas educativas presentes no campo, entre elas, o trabalho exercido pelas parteiras, no qual o egresso parece reconhecer a importância dessas profissionais, frente às dificuldades enfrentadas, tais como o sofrimento com doenças, “como malária e dengue” pelo direito ao acesso às políticas públicas, entre elas, a saúde.

Ao lado disso, traz a forte relação de pertencimento com a realidade do campo desde o nascimento, ao mesmo tempo em que traz presente as situações enfrentadas e estratégias construídas, visando garantir a permanência na terra, que é a inserção em atividades produtivas fora do lote através do assalariamento, mas sem romper a relação com a vida do assentamento, mesmo que o dilema/conflito entre ficar/sair esteja presente na sua narrativa.

A busca pelo trabalho externo, através do “contrato do INCRA”, representa a ausência de investimentos na produção agrícola, entre eles, o crédito agrícola, o que força os agricultores a venderem sua força de trabalho para obterem recursos pra investir no lote.

Por outro lado, podemos considerar que as atividades produtivas desenvolvidas no lote possibilitam certa autonomia ao egresso frente o trabalho assalariado, ao expressar que:

[...] o que vai dar certo para mim, não é o meu emprego, porque o emprego ele é passageiro, [...] é tanto que agora no momento eu estou vivendo mais daqui da roça do que do serviço, porque chega em novembro a fevereiro nosso trabalho, que é projeto, os bancos estão de recesso. **Os bancos não querem financiar mais no fim de ano, porque sabe que a maioria dos financiamentos em fim de ano não tem rentabilidade porque não tem como trabalhar** (Entrevista concedida à autora em 10 de dezembro de 2017; grifo nosso).

O depoimento acima expressa a clareza que o egresso tem dos limites em torno das atividades fora do lote e que o “emprego” para ele é algo “passageiro”. A escolha pelo trabalho assalariado, representado pelo “serviço” ou “emprego”, pode ao nosso olhar, constituir-se em uma estratégia do egresso, visando garantir as condições de existência social e permanência na terra, mesmo que em determinados momentos ou períodos do ano tenha que se submeter à instabilidade de agências bancárias financiadoras de projetos agropecuárias.

Entretanto, destacamos no relato do egresso, duas questões que estão ancoradas na dinâmica estrutural da sociedade capitalista e que explicitam a forma histórica da relação de trabalho na atualidade: a percepção de trabalho igualada a emprego dentro de um mercado de trabalho; e, a flexibilidade do trabalho.

Discutindo em torno da primeira questão, Frigotto afirma que a interiorização da concepção burguesa de trabalho faz perder de vista a dimensão do trabalho como uma relação social, que na sociedade capitalista é uma relação de força, de poder e

violência, assim como uma relação fundamental que define o modo humano de existência (FRIGOTTO, 2012a).

No que tange à segunda questão, demarca-se que a flexibilidade dos processos de trabalho e trabalhadores desloca a força de trabalho por meio do desemprego estrutural e subproletarização. A consequência deste processo, é a expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado” (ANTUNES, 2015) e condições de precarização e flexibilização (LIZARAZO E JÚNIOR, 2016).

José, representante comercial e dono de uma empresa de produtos agropecuários, descreve sua trajetória de vida da seguinte maneira:

Tenho 25 anos e nasci em Marabá. De Marabá formos pra Palestina e morei na Palestina até meus 20 anos lá. Quando terminei no IFPA em 2012 mudei pra Marabá **trabalhando durante um ano, após me formar, na empresa VetPlus**, vindo pra São João [do Araguaia], no km 40, na Vila Diamante. Vim pro km 40, mas morando em Marabá. **Foi quando a empresa que eu trabalhava, que era a Agroatins** [empresa de assistência técnica e elaboração de projetos agropecuários] **me transferiu pra São Domingos [...]**. Este tempo todo em São Domingos do Araguaia, a empresa que eu trabalhava acabou contrato com o INCRA [...] foi quando eu comecei a **trabalhar autônomo, com melhoramento genético, inseminação, venda de sêmen, e a parte de nutrição animal, um pouco de assistência**. Foi quando resolvi abrir minha empresa. [...] para atuar como **representante da PREMIX**, com a parte de nutrição (Entrevista concedida à autora em 22 de dezembro de 2017).

Na narrativa do egresso está presente de forma significativa a realidade conjuntural, caracterizada pelo deslocamento e rotatividade da força de trabalho, assim como também a contradição presente nas atividades exercidas pelo egresso, ora atuando profissionalmente na agricultura familiar, ora subordinado ao agronegócio.

Sem a pretensão de analisar os motivos que impulsionaram tal escolha, temos a clareza que na condição conjuntural de aceitação às condições de exploração (seja como empregado ou dono de uma empresa) a atuação do egresso se coloca na contramão frente às mudanças em torno das relações de produção favoráveis aos trabalhadores, reforçando a adaptação à produção e ao regime de acumulação flexível (GOMEZ, 2012; ANTUNES, 2015).

Mateus, acampado, educando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA e militante do MST descreve sua trajetória de vida:

Nasci aqui na cidade de Marabá e eu tenho 32 anos. Em 2009 teve a ocupação da fazenda Cedro, que é da Santa Bárbara foi quando **comecei a conhecer o Movimento** [MST] e entrei nesse curso [agropecuária do Pronera]. **Ocupamos a terra e essa luta durou 08 anos e quando a gente pensou que iria ganhar o lote** [localizado no acampamento Helenira Rezende, município de Marabá] teve essa desfeita que foi a [liminar de reintegração de posse da fazenda] pela **justiça brasileira. O desafio frente esta situação** [que foi a liminar de despejo no dia 27 de novembro de 2017] **é lutar até o fim aqui na construção de outro acampamento** (Entrevista concedida a autora no dia 17 de dezembro de 2017).

O relato acima expõe quatro momentos que marcam da trajetória de vida do egresso: a ocupação da fazenda Cedro, o conhecer o MST, o entrar no curso técnico-profissionalizante em agropecuária do IFPA/Campus Rural de Marabá e o despejo do acampamento Helenira Rezende.

Sendo assim, consideramos a luta, a expressão central de todos estes momentos: luta pelo direito a terra, à educação. “Lutar até o fim aqui na construção de outro acampamento” reflete a posição do egresso pela mudança radical da realidade concreta e estratégia central de interligar a construção de um novo sujeito coletivo, consciente das brutais e opressoras experiências e relações de opressão, de resistência e de libertação.

Os oprimidos criam e recriam suas existências nas vivências-reações à opressão, ao terem consciência da opressão e dela tentarem libertar-se; criam alternativas, fazem escolhas, exercem sua liberdade humana; formam-se nas vivências-reações à opressão (FREIRE, 2011; ARROYO, 2012).

Desse modo, a consciência torna-se práxis na medida em que complementa de uma reflexão teórica, propiciando a produção de novos conhecimentos que conduzam a novas práticas (GOMEZ, 2012; FRIGOTTO, 2012a; FREIRE, 2011).

Por fim, a trajetória de vida de Rayana, residente no PA 1º de Março e que atua nas atividades produtivas da casa é retrata aqui da seguinte maneira:

Nós chegamos pra cá em 2009 [se referindo ao PA 1º de Março] e moramos no lote primeiro, passando um ano lá. Mas como era **difícil pra estudo, a gente veio pra cá, pra Vila**. Meu pai conseguiu essa casa, aí viemos morar aqui [na Vila do assentamento]. Em 2009 houve essa **vaga para alunos estudarem no IFPA** [se referindo ao curso de agropecuária do PRONERA] [...], **que era uma oportunidade muito grande para o pessoal da zona rural**. Veio pra as **minhas irmãs, que elas participavam do Movimento Sem Terra, MST**, mas não dava pra elas porque já tinham terminado o médio (Entrevista concedida em 22 de dezembro de 2017; grifo nosso).

O depoimento da egressa expressa os desafios enfrentados para estudar áreas localizadas no meio rural. Sair do lote, visando garantir o “estudo” na Vila do assentamento reflete a histórica realidade educacional no país que negou às diferentes populações que estão localizadas nos territórios rurais, o direito ao acesso aos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade e disseminados através da escola.

A “oportunidade muito grande para o pessoal da zona rural”, conforme expressa a egressa, de estudar no IFPA/Campus Rural de Marabá reforça a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo da região sudeste do Pará, em torno da legitimidade de uma educação que considere os sujeitos do campo como produtores de cultura e de conhecimento e protagonistas dos seus processos formativos.

Demonstra-se aqui, que quatro das cinco trajetórias de vida apresentadas estão marcadas por diferentes processos que caracterizam o campo brasileiro, entre eles, a posse e uso da terra. Ao mesmo tempo, as narrativas explicitam as experiências de luta, frente às relações sociais que constituem estruturalmente o modelo dominante de sociedade.

4.2 A produção de conhecimento na prática social dos egressos

O conhecimento é um processo histórico e dialético que, nasce e se estabiliza no interior de uma formação social e que, por isso, sofre os determinantes das relações sociais de produção.

Partindo dessa compreensão, o conhecimento é uma construção histórica que traz as marcas dos interesses dominantes, colocando a escola como *lócus* único do legítimo saber (ROLO; RAMOS, 2012; ARROYO, 2012).

Concretamente, o acesso ao conhecimento científico, expressa uma crítica radical ao saber sob a hegemonia da burguesia. A articulação do conhecimento científico com os interesses da classe trabalhadora resulta em uma nova forma de produzir conhecimento (ROLO; RAMOS, 2012).

As aprendizagens que decorrem desse processo coloca a união entre necessidade social de reproduzir a vida, de regular o intercâmbio orgânico na natureza (trabalho produtivo) e processos educativos na estrutura da escola, a fim de quebrar no interior da produção do conhecimento à lógica de organização da

divisão social do trabalho - trabalho manual *versus* trabalho intelectual (MARX, 2011; MANACORDA, 2010; ROLO; RAMOS, 2012).

Essa concepção específica de educação visa desenvolver aprendizagens, valores, sentimentos que “sedimentam a travessia para novas relações sociais libertas da dominação e violência de classe” (FRIGOTTO, 2012b, p. 274; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

No caminho desta pesquisa identificamos a relação entre conhecimentos científicos aprendidos no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária identificamos e a prática social dos egressos, conforme analisado a seguir.

4.2.1 Entre a formação, o trabalho, a organização social e a continuidade dos estudos

Paula ao tratar dos conhecimentos aprendidos no Curso em Agropecuária demonstra que as experiências de formação vivenciadas na EFA de Marabá, para cursar o ensino fundamental e no IFPA - Campus Marabá Rural, para cursar o ensino médio, representaram outra forma de relação com o campo, ao descrever que:

Com certeza, o curso fortaleceu o olhar sobre o campo em si, por que às vezes, por mais que você tenha acesso e vivencia com o campo, mas você é jovem, você acaba preconceituosa de outros jovens que não tiveram esta mesma vivência, esta mesma formação [...]. De fato você acaba deixando a sua origem achando que ela é negativa e acreditando naquilo que o outro está te dizendo. Então eu acho que isso também [se referindo à formação] muda essa percepção, o olhar de fato, do fortalecimento da sucessão rural.
Eu vejo a Escola Agrícola, as EFA's, os Institutos Federais, que são antigas Agrotécnicas federais, eu vejo elas, como fortalecimento da permanência do jovem no campo, da agricultura de fato familiar. Por que assim, esse jovem passa a ver o campo como um lugar bom pra se viver [...] (Entrevista concedida à autora no dia 12 de dezembro de 2017; grifo nosso).

O relato da egressa deixa claro que a mudança de olhar sobre o campo reflete a perspectiva de formação assumida por estas instituições de ensino, EFA's e Instituto, que é de fortalecimento da agricultura familiar camponesa nesta região, mediante as condições de permanência dos jovens no campo.

Observamos ainda que esta nova percepção parece romper com a visão hegemônica, que colocou o rural como lugar de atraso, e de que o jovem precisa

sair do campo para conseguir estudar, abandonando “sua origem, por achar que ela é negativa ou inferior e acreditando naquilo que o outro tá dizendo” (entrevista da egressa Paula concedida à autora no dia 12 de dezembro de 2017).

Ao mesmo tempo, a narrativa traz um dado novo, que se refere ao preconceito com outros jovens, que não vivenciaram a formação, fazendo-nos deduzir que se trata dos jovens da cidade, devido ao fato destes não terem vivenciado uma formação pautada nos princípios da Educação do Campo.

Esta falsa separação entre campo e cidade, reforça a “diferenciação com uma suposta educação da cidade, com base em uma tensão entre campo e cidade” (VENDRAMINI, 2010, p. 128), o que levanta a necessidade do IFPA-Campus Rural de Marabá repensar este aspecto, no sentido de não se perder de vista, que as relações sociais de opressão-libertação e negação dos direitos sociais básicos à garantia da vida estão presentes tanto no campo quanto na cidade (FREIRE, 2011; VENDRAMINI, 2010).

Consideramos que a busca epistemológica de uma nova base conceitual de campo e de educação pretendeu ressignificar seus sujeitos, como portadores de conhecimento e direitos, e superar o paradigma dominante, que projetou o campo como face atrasada da sociedade (MUNARIM, 2010; SANTOS, 2010; CALDART, 2010).

Então, “ver o campo como lugar de vida” expressa a afirmação do campo como um espaço histórico de disputa pelo direito e a necessidade de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das condições sociais dignas de vida no campo (CALDART, 2008; 2010; RIBEIRO, 2010), no sentido de **“pensar um projeto de sustentabilidade, que vai agregar valor e vai me dar uma renda, e não me deixar na força”** (Entrevista concedida à autora no dia 12 de dezembro de 2017; grifo nosso).

A apropriação pela egressa Paula em torno da importância de construir projetos produtivos que deem conta de garantir uma renda, visando à melhoria das condições de vida nos assentamentos e não deixar os camponeses na “força”, expressa a contraposição aos projetos de crédito agrícola financiado por agentes bancários que, historicamente estiveram desconectados da realidade e desconsideraram os interesses das populações do campo.

Em decorrência disso, o que se projeta como perspectiva no relato de Paula é a dialética constante no dia a dia das áreas de reforma agrária de busca de

alternativas que permita às famílias assentadas resistir na terra e desenvolver uma agricultura camponesa, através da luta pela inclusão, ao mesmo tempo, a tentativa de mudar a lógica do sistema, assumindo a reconstrução pela prática, de outro projeto (CALDART, 2011).

Ao retratar em seu depoimento os conhecimentos aprendidos no Curso Técnico em Agropecuária, Mateus expressa que:

Foi um dos melhores cursos, mesmo pela dificuldade, pois **eu não sabia o que o sistema capitalista**, assim mesmo o foco. Eu só vivia para o sistema capitalista, todos vivem para o sistema capitalista, **mas para o social, são poucas as pessoas que sabe**, e não aceita o aspecto social. [Aprendizados] principalmente sobre a **terra, plantação, cultivo, criação de animais, sistema florestal, quase todo o meio ambiente** (Entrevista concedida a autora no dia 17 de dezembro de 2017).

Demarcamos ao relato acima que, o modo de ser do homem no mundo é uma relação com a natureza e a atividade produtiva social, através de um processo construído por meio do seu viver e fazer.

Desse modo, o saber profissional produz-se na articulação dialética entre teoria e prática (RAMOS, 2014; ARRUDA, 2012). Assim, Mateus reafirma em sua narrativa, a relação que os conhecimentos aprendidos no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária têm com prática social do acampamento, expressando que:

Tem muita relação. **Atuo na agricultura familiar aqui dentro mesmo do acampamento**, na produção de **compostagem, alimentação dos animais** e fazendo **seminários com os agricultores** sobre educação ambiental, agroecologia e educação do campo (Entrevista concedida a autora no dia 17 de dezembro de 2017).

Partindo disso, faz sentido dizer que o egresso combina na sua prática social, os conhecimentos científicos com a necessidade social, inclusive reconstruindo e ressignificando, a partir das situações concretas de trabalho no acampamento. Este ato consciente vislumbra a possibilidade ontológica de realização do trabalho profissional pela práxis (ARRUDA, 2012; MARX, 2011).

Contudo, deve-se ter clareza que o uso destes conhecimentos sofre influência de ordem estrutural, tais como as condições de classe, as políticas públicas, econômicas, etc. (RAMOS, 2014; MARX, 2011), o que implica-nos considerar que,

de alguma forma, esteve presente na formação o debate sobre as relações sociais de produção sob o modo de produção capitalista.

Para o egresso a continuidade da formação no nível de graduação, após o Curso Técnico em Agropecuária “reforçou o aprendizado construído no ensino médio”, representando claramente um avanço no que se refere ao debate não apenas em torno da educação profissional, mas da formação de professores na perspectiva da Educação do Campo.

Expressamos assim uma concepção ampliada de educação, cuja ação não se limita à apenas conhecimentos de cunho técnico-profissional de nível médio, mas também de conhecimentos que se articulam a outros processos educacionais, no caso aqui, no Ensino Superior.

A narrativa do egresso traduz também uma perspectiva de educação politécnica, ao expressar no contexto das práticas sociais do acampamento claramente o vínculo entre formação técnica e formação política, entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Outro elemento observado tanto nos relatos de Paula, quanto no de Mateus é a atuação em organizações sociais: a primeira, através da inserção no movimento sindical; o segundo, no MST. Conforme expresso na narrativa de Paula os conhecimentos aprendidos no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária contribuem na sua atuação no movimento sindical, da seguinte maneira:

A gente contribui na **questão social** também, nessa questão mesmo da **organização da produção**. Nós procuramos parceria com a **assistência técnica do município**, que a gente tem um bom diálogo para levar esses técnicos no campo pra conversar com nossos trabalhadores e tentar reativar. Também **assessoria jurídica da Comissão Pastoral da Terra, no sentido de somar e fortalecer a agricultura aqui dentro do município** que a gente trabalha (Entrevista concedida à autora no dia 12 de dezembro de 2017; grifo nosso).

Para Mateus, além de atuar no âmbito da produção dentro do acampamento, atua também “**na Coordenação Geral do acampamento e como militante do MST**” (entrevista concedida a autora no dia 17 de dezembro de 2017; grifo nosso).

Compreendemos que a inserção de Paula e Mateus em organizações sociais após o Curso Técnico em Agropecuária pode demonstrar o rompimento com uma perspectiva de educação estreitamente técnica e escolar, fortalecendo assim uma formação capaz de alcançar uma dimensão humana, a partir da relação entre

conhecimento e vida prática, que não separa a vida da produção, aspecto este central para repensar a vida no campo (CALDART, 2012; FRIGOTTO, 2012b).

Em termos práticos, as narrativas expressam a atuação dos egressos como sujeito social e formador, capazes de contribuir na definição de ações para o campo, através do interesse coletivo, e da intrínseca relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa no processo de produção diversificada, de base agroecológica para garantir a sobrevivência familiar.

O egresso Rodrigo demonstra que houve diferenças na sua prática nas atividades do lote antes e após a formação do Curso Técnico em Agropecuária e expressa que:

A pergunta é bem oportuna sabe. Por que antes de vir morar aqui no lote eu já tinha **plantado tudo programado, tudo no seu devido período, período de plantio e sabendo já o período que eu consigo colher alguma coisa**. Saber que eu plantei no início do período chuvoso, eu sei que ao final do período chuvoso, chegando aos oito meses, minhas acerolas estarão tudo produzindo. Então isto é aprendizado. Isso é o que o curso me deu. Essa **questão do espaçamento, a questão do dimensionamento, questão de saber que a copa da árvore, ela vai crescer muito, mas eu vou ter que podar**. (Entrevista concedida à autora em 10 de dezembro de 2017; grifo nosso).

Pode-se revelar a partir do depoimento um processo de transformação prática do conhecimento científico apreendido na formação, mediada pela experiência e reflexão, a fim de conseguir alcançar resultados concretos, no caso apresentado pelo egresso Rodrigo, de qualificar e quantificar as condições da produção agrícola no lote.

O processo de produção do conhecimento se dá a partir da ação humana sobre a realidade, é um conhecimento em uso, que permite ao egresso produzir conhecimento, visando de atender as necessidades provocadas pelas situações concretas de trabalho (FRIGOTTO, 2013; RAMOS, 2014; MARX, 2011).

Através deste conhecimento em uso, o egresso demonstra ainda que a apropriação de conhecimentos da produção agrícola, tais como as etapas de plantio, colheita e podas de plantas, facilitou muito a atuação nas atividades do lote:

Rapaz, eu vou lhe dizer uma situação, **as coisas pra mim antes, era mais difícil na roça por que eu não via resultado**. Eu plantava, quando eu ia colher era isso aqui [gestos demonstrando pequena quantidade]. **Plantava vamos dizer uma linha, colhia o que não dava nem meia linha. Hoje a**

gente planta e colhe com abundância (Entrevista concedida à autora em 10 de dezembro de 2017; grifo nosso).

Essa experiência prática do egresso nos permite considerar que, os conhecimentos científicos aprendidos no Curso Técnico em Agropecuária oportunizou uma articulação dialética entre teoria e prática, ao proporcionar a análise e ação consciente na prática social, mediante a transformação das práticas produtivas que favorecem a expansão do valor de uso do trabalho, o que significa apontar para a possibilidade ontológica da práxis (RAMOS, 2014; MARX, 2011; MARX; ENGELS, 2009).

Outro aspecto presente na narrativa de Rodrigo trata do diálogo entre os conhecimentos produzidos, a partir da experiência prática dos pais e os conhecimentos científicos aprendidos na formação em agropecuária, visto considerar que, **“a experiência dele [do pai] é maior do que a minha, mas só que a técnica que eu tenho juntado com a experiência dele dá pra gente melhorar tudo”** (entrevista concedida à autora em 10 de dezembro de 2017; grifo nosso).

Observamos uma nova postura do egresso diante da produção do conhecimento. Ao considerar os camponeses como detentores e produtores de conhecimento, encontramos explícito na sua narrativa, que o uso das técnicas e tecnologias como prática social deve assumir uma relação dialógica com os conhecimentos ‘experimental’ dos camponeses, a fim de não provocar o aniquilamento dos conhecimentos dos agricultores (FREIRE, 1985; CALDART, 2012).

Em confronto com o senso comum, o conhecimento científico deve ajudar na superação dialeticamente das condições reais, incorporando os elementos da experiência e do cotidiano no processo de elaboração do pensamento e de elevação cultural e intelectual das massas (ROLO; RAMOS, 2012).

A opção de desenvolvimento assumida pela Educação do Campo não nega o acesso à técnica e tecnologia, porém com mudança social exige nova cultura, para que haja compatibilidade entre a estratégia produtiva, a soberania alimentar, a preservação ambiental e o aperfeiçoamento das relações de trabalho (SANTOS, 2010; CALDART, 2010, 2015b).

Desse modo, Rodrigo que reforça a importância de continuidade do trabalho e permanência na terra, em contraposição ao desejo dos pais, expressando que:

[...] **para eles [os pais], a vida sempre foi o filho sair da roça, ir pra rua caçar emprego e viver a vida** deles, e para mim a realidade é diferente. Eu sempre bato na tecla que eu tenho que ficar é aqui, eu tenho que cuidar é do lote, porque alguém tem que ficar [...]. Mas para eles [os pais] a realidade é outra. **Ele sempre diz aos filhos que terminou o terceiro ano suma, vá se embora, vá caçar alguma coisa pra trabalhar que roça não dá camisa**²² (Entrevista concedida à autora em 10 de dezembro de 2017; grifo nosso).

A visão ingênua dos pais frente à concepção de trabalho no meio rural traz implícita uma concepção reducionista do campo e seus sujeitos, como mercadoria, a partir da preparação de mão-de-obra para a expansão das relações capitalistas e que estudar para sair do campo está relacionado à melhoria das condições de vida (CALDART, 2012, 2011).

O egresso José demonstra que **“no começo, pela minha expectativa o curso não estava me atendendo do que eu queria aprender no curso**. Mas depois de um ano e meio, dois anos de curso, **ficou um curso muito bom, até porque teve muita prática**” (entrevista concedida à autora em 22 de dezembro de 2017; grifo nosso).

Podemos considerar que o fato do curso não dialogar com as expectativas de aprendizagens do egresso, no momento inicial, está relacionada com a perspectiva que este possui da agricultura na região. Ao trazer sua percepção sobre a agricultura na região, José expressa ainda que:

[...] **está diminuindo a cada ano que passa. A pecuária ela vem crescendo e, a pecuária de corte ela vem crescendo mais ainda. Como o leite está um pouco barato, o pessoal vai deixando um pouco a produção leiteira e vai aumento o rebanho de corte. Essa parte da produção que a gente fala da agricultura mesmo, plantio está muito pouca** (Entrevista concedida à autora em 22 de dezembro de 2017; grifo nosso).

O relato demonstra, em nossas análises, uma contradição entre as expectativas de aprendizagens do egresso (apropriação de conhecimentos para produção bovina de corte intensiva) e a perspectiva de formação assumida pelo Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária do IFPA-Campus Rural de Marabá, através do projeto PRONERA, que é de fortalecimento da agricultura familiar camponesa desta região.

²² Não dá futuro, popularmente relaciona-se com a ideia de “atraso”.

Além disto, observamos na narrativa, que o egresso reforça o discurso da diminuição da produção na agricultura e o aumento da produção agropecuária, exclusivamente a produção de corte, despido de uma análise mais conjuntural das relações sociais de produção que baseiam a sociedade contemporânea.

As entrevistas indicaram também, não apenas no relato de José, mas de todos os outros, as problemáticas vivenciadas no início do curso relacionado à falta das instalações físicas do Campus, entre elas, as UNIEPES, conforme descreve:

O IFPA não tinha as instalações físicas que tem hoje e tivemos que colocar a mão na massa (risos): carregar estacas nas costas, fazer cerca, cavar buraco pra fazer galpão para avicultura. Então quando a gente estava lá, **naquele tempo nós resistia em fazer porque não compreendia sua importância:** - ah por que eu tenho que fazer isso. Mas hoje eu vejo que aquilo ali foi fundamental pra nós, porque senão tinha ficado como muitos técnicos que tem hoje, que **aprende muita teoria, mas quase não tem muita prática.** Então eu vejo que foi muito bom (Entrevista concedida à autora em 22 de dezembro de 2017).

Por outro, observamos no relato acima a resistência que a turma tinha de realizar as atividades nas UNIEPE's "porque não compreendia sua importância", mas também reconhecendo as Unidades, como um espaço educativo de diálogo entre a teoria e prática.

Consideramos que o envolvimento dos egressos, ainda no período do curso, na construção desse espaço educativo, tornou-se ponto alto da formação, na medida em que, pretendeu promover o "nascimento" da escola permeada por experiências pedagógicas e agrícolas que pudessem configurar-lhe uma importante marca histórica e de identidade: uma escola agrotécnica camponesa que integra formação teórica e prática, humana e profissional (IFPA, 2012).

Então, "colocar a mão na massa" significou para o egresso José, a possibilidade de fortalecer uma formação técnica imbricada pela relação teoria e prática.

O trabalho, como atividade produtiva prática do manejo dos instrumentos essenciais a todas as profissões associada à teoria, é, pois, a própria forma de o ser humano participar ativamente na natureza, não apenas para transformá-la, mas também para desenvolver sua capacidade de trabalhar, manual e intelectualmente (MARX, 2011; MARX e ENGELS, 2009; GRAMSCI, 2004).

Na direção da intencionalidade educativa pretendida pelo Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, considera-se que, a participação nas UNIEPES

visou articular trabalho e educação, principalmente em torno de situações concretas de trabalho social na escola, envolvendo a experimentação na prática e na teoria, do exercício real da organização coletiva, do trabalho manual e intelectual e da formação geral e específica (CALDART, 2015; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012), oportunizando um que-fazer educativo, em que o trabalho-ação se deu no domínio prático e teórico (FREIRE, 1985; 2001).

O relato do egresso José indica um confronto entre a formação e a experiência com o trabalho, ao demonstrar a relação entre os conhecimentos científicos aprendidos no curso e as atividades desenvolvidas atualmente:

Saiu por fora da bitola²³. Porque que saiu? Porque logo que eu formei comecei a trabalhar de carteira assinada, na empresa VetPlus e eles trabalhavam com o agronegócio, parte de melhoramento genético, coletava sêmen, trabalhava com melhoramento genético, então eu já sai um pouco do que o curso queria passar pra nós (Entrevista concedida à autora em 22 de dezembro de 2017).

A narrativa demonstra que a formação em agropecuária foi tão intensa no sentido de buscar assegurar os interesses em torno da agricultura familiar camponesa no sudeste do Pará, no que se refere à produção diversificada de base agroecológica, que o próprio egresso reconhece que ele “saiu da bitola”, ou seja, o fato de atuar no campo do agronegócio é contraditório à estratégia política e os objetivos do curso, assim como dos agricultores e movimentos sociais.

Por outro lado, embora o egresso reclame da ausência do aprofundando de conhecimentos em torno das áreas de inseminação artificial e nutrição animal, considera-se que a lógica da Educação do Campo, não nega a importância destes conhecimentos, mas se contrapõe aos processos produtivos que, negam o direito às condições de existir no campo, efetivados pelos interesses do agronegócio (CALDART, 2012, 2015a).

Rayana ao tratar dos aprendizados adquiridos na formação em agropecuária ofertada pelo IFPA expressou que, anteriormente ao ingresso no curso:

[...] nunca trabalhei na roça, só meus pais e meus irmãos, a parte masculina [da família] trabalhava e a feminina aqui em casa não trabalhava na roça não, graças a Deus (risos). **Eu não sabia muita coisa,** minha mãe, ela já sabe um bocado, mas eu não sabia, **quando eu entrei lá eu aprendi coisa que nem eu não sabia, e era coisas simples, eu**

²³Mudar o rumo, popularmente fazer o contrário do que a formação pretendeu.

aprendi muita coisa no IFPA (Entrevista concedida à autora concedida à autora em 22 de dezembro de 2017).

A narrativa da egressa indica o estabelecimento de um padrão de organização social, baseado na divisão distinta de tarefas entre homens e mulheres, em que o “trabalho da roça” é definido ao homem e o “trabalho na casa” à mulher, o que demonstra certa inferiorização por natureza, do trabalho feminino. Engels (1997, p. 70) expõe que [...] “a primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e mulher para a procriação dos filhos” e evidencia a opressão do sexo feminino pelo masculino.

Neste contexto, as atividades domésticas realizadas pelas mulheres não são reconhecidas como trabalho, não possuindo relevância econômica e visto apenas como ajuda. Tal divisão sexual do trabalho no meio rural está presente desde cedo, em que homens e mulheres aprendem que cada um possui determinadas funções específicas.

Apesar de afirmar que aprendeu muitas coisas no IFPA/Campus Rural de Marabá, a egressa Rayana demonstra que não há qualquer relação entre as atividades atuais e a formação, ao expor:

“Não. Não tem. O que eu faço hoje depois que eu concluí o curso? Não tem. Infelizmente não. Eu queria né, mas não deu certo. Então, como **eu não trabalhei na área ainda, só na parte teórica**, eu não sei, eu esqueci muito do que eu aprendi lá” (Entrevista concedida à autora concedida à autora em 22 de dezembro de 2017).

Ao explicitar que a formação não lhe ajudou muito, pois não está atuando profissionalmente na área técnica, notamos uma visão limitada da egressa relacionada à formação e ao trabalho. Por outro lado, há de considerar o fato de que Rayana sofre as determinações fundamentais da estrutura social, impostas pelas relações sociais de produção sob a égide do capitalismo.

Elucidamos, assim que o trabalho e os trabalhadores são marcados pela condição de mercadoria e transformados em força de trabalho e do assalariamento, como condição de dominação exercida pelo capital sobre o trabalho (GOMEZ, 2012; FRIGOTTO, 2012a; MARX, 2011).

Ao mesmo tempo, Rayana destacou os aprendizados adquiridos no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária, em especial que são essenciais à prática social na igreja.

Olha, **o que eu aprendi muito, que eu não conseguia**, não sei se tem haver é **falar em público**. Hoje eu falo pra mais de 500 pessoas, porque eu sou evangélica agora, eu louvo, e eu não conseguia, agora eu consigo e falo um pouco da Palavra, não é muito, mas falo. **Eu acho que isso eu aprendi muito na questão do ensino médio**, os professores de lá são muito dedicados nessa área. **De Português**, eu não conseguia fazer uma redação decente, hoje eu faço, não é cem por cento, igual uma professora (risos), mas faço. Aprendi muito no Ensino Médio de lá.

O relato acima demonstra que a formação no curso técnico em agropecuária proporcionou uma ação na prática social, “o conhecimento em uso” (RAMOS, 2015, p. 109) expressando sentido, significados e resultados concretos à experiência, aos interesses e necessidades humanas, seja nas práticas produtivas do lote, na militância, no comércio, na continuidade dos estudos.

Observamos a partir do conjunto das narrativas que o Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária fortaleceu os processos formativos anteriores desenvolvidos na EFA de Marabá e Programa Saberes da Terra. Essa constatação nos leva a considerar que a oferta da Educação Profissional, visando formar profissionalmente assentados de reforma agrária foi fortalecida pelo PRONERA, uma política fruto da luta dos sujeitos que historicamente foram excluídos dessa oferta.

Além disso, notamos que os conhecimentos produzidos no percurso formativo do curso e as estratégias pedagógicas da alternância pedagógica, do trabalho e da pesquisa como princípios educativos, propiciaram aos egressos a clareza sobre a importância de uma qualificação profissional técnica de produção camponesa, em contraposição às políticas públicas assentadas predominantemente na matriz industrialista e no modelo de educação urbanocêntrica, o que acena para o reconhecimento, a valorização e a ressignificação, mediante a articulação dialética entre teoria e prática, ou entre conhecimento científico e práticas sociais.

5 A Educação Profissional do Campo: algumas considerações

Buscamos trazer aqui nossas constatações em torno dos desdobramentos na trajetória de vida dos egressos após o Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária ofertado pelo IFPA – Campus Marabá Rural através do projeto PRONERA e em parceria com o Movimento Social e Sindical do campo, considerando a relação desta formação com o trabalho, com os espaços organizativos dos camponeses e com a continuidade dos estudos.

Constatamos que os jovens da classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade, carregam as marcas das relações capitalistas na contemporaneidade, demarcada pelo desemprego, pela precariedade no acesso às políticas públicas que garantam as condições de vida digna no campo, muito embora, a realidade dos egressos pesquisados expresse situações particulares, que perpassam pela inserção social em espaços políticos de luta pela reforma agrária, pela permanência no lote, pelo comércio como dono de empresa agropecuária, ou pela continuidade dos estudos.

Pesquisamos a situação dos egressos, direcionando nosso olhar para onde estavam e o que estavam fazendo, com a pretensão de compreender quais tem sido suas estratégias/alternativas de trabalho, seus processos de inserção social e continuidade dos estudos, a fim de estabelecer a mediação entre a trajetória de vida e os aprendizados adquiridos da formação profissionalizante em agropecuária.

As indagações levantadas nesta pesquisa nos levaram à compreensão dos aspectos constituintes da especificidade da formação dos egressos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária do projeto PRONERA na relação com a totalidade da formação humana.

Desse modo, consideramos que os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e o IFPA – Campus Marabá Rural tornam-se estratégias políticas contra-hegemônica ao modelo de desenvolvimento pautado pelas relações capitalistas no sudeste paraense.

Na análise da relação entre o trabalho, a inserção em organizações sociais de representação dos camponeses e a continuidade dos estudos constatamos que o acesso aos jovens dos assentamentos de reforma agrária e acampamentos do sudeste paraense à uma educação profissional na perspectiva da Educação do Campo tem contribuído para a continuidade das lutas sociais no campo.

Neste sentido, percebemos a vinculação dos egressos ao trabalho produtivo no lote e na assistência técnica nos assentamentos de reforma agrária, nas organizações sociais como lideranças políticas, no ensino superior em universidades públicas e faculdades privadas, em distintas áreas, ainda que com limites a serem considerados.

No âmbito do trabalho e inserção política, observamos que 12 egressos dos 32 que compuseram a primeira etapa da pesquisa, ainda moram no meio rural, em assentamentos ou acampamentos e 17 possuem inserção política em organizações sociais, seja como lideranças ou filiados, o que nos leva a considerar que destes 12, a maioria trabalha diretamente em atividades agrícolas dentro no lote.

Por outro lado, consideramos também que o modelo de agricultura sofre as determinações estruturais das relações sociais de produção capitalista, e que por isso, dificultam e, em alguns casos até impedem, na atuação profissional dos egressos, a construção de conhecimentos articulado à realidade concreta dos assentamentos rurais do sudeste do Pará.

A inserção de 17 egressos em organizações sociais reflete a perspectiva de formação pretendida pelos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo dessa região, expressando um alargamento da concepção de educação profissional historicamente efetivada no país.

A participação dos egressos em reuniões das associações e cooperativas, nos grupos de jovens, nos setores de produção dos acampamentos e assentamentos pode significar o fortalecimento de um enraizamento dos egressos no meio rural, mesmo que tenhamos que considerar os limites que envolve as condições de existência social dos sujeitos.

No que se refere à continuidade dos estudos, analisamos que o ingresso dos egressos ao ensino superior nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, Agronomia, Direito, Ciências Contábeis, Medicina Veterinária, entre outros, seja através das faculdades privadas ou por instituições públicas, configuram-se como um espaço de formação dos jovens, no sentido de qualificar os trabalhadores.

Acrescentamos às nossas constatações, presente nas narrativas dos entrevistados, a intrínseca relação entre os conhecimentos científicos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária e as atividades realizadas pelos egressos, devido ao fato de utilizarem, de alguma forma (na igreja, nos espaços políticos, nas atividades produtivas no lote, na continuidade dos estudos e no

comércio), conhecimentos da educação formal de nível médio nas experiências imersas nas práticas sociais, produtivas e educacional, fundamentada efetivamente na relação entre teoria e prática.

Encontramos expresso ainda que o acesso a uma educação técnico-profissional, condizente com as demandas de produção e interesses dos camponeses impulsionou o aprendizado dos fundamentos científicos, fortaleceu o vínculo da formação com o trabalho produtivo nos assentamentos e suas problemáticas e vem possibilitando a construção de estratégias produtivas nos assentamentos de reforma agrária do sudeste paraense, visando o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa nos diferentes espaços nos quais os egressos do Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária encontram-se inseridos.

Apontamos que os espaços de atuação da maioria dos egressos e a contribuição do Curso Técnico em Agropecuária frente suas trajetórias e escolhas, estão relacionadas aos condicionantes do projeto de sociedade defendido pelo Movimento Social e Sindical do Campo nos processos educacionais de educação técnico-profissional efetivados no sudeste do Pará, e os objetivos do curso.

Por fim, consideramos que a formação no Curso Técnico-Profissionalizante em Agropecuária ofertado aos jovens dos assentamentos do sudeste do Pará centrou-se em questões essenciais de uma educação de perspectiva politécnica: relação da educação com um projeto histórico de transformação social; vinculação entre processos produtivos e processos educativos; e formação omnilateral, elementos estes que, vem sendo buscado pelo IFPA - CRMB, dentro das condições que envolve a materialidade da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In - ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo-PortoAlegre: Fundação Perseu Abramo-Instituto Cidadania, 2005.

ALENTEJANO, P. Trabalho no campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, J. **Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável**. Conferência Internacional sobre Tecnologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, iniciativa interinstitucional (UFRGS, EMBRAPA, EMATER/RS, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Rede Tecnologias Alternativas/Sul e Programa de Cooperação em Agroecologia). Porto Alegre, 1995.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16ª ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In: Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In - **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. Carlos Minayo Gomez [et al.]. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In - **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. Carlos Minayo Gomez [et al.]. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

ASSIS, W.S. **A construção da representação dos trabalhadores rurais no Sudeste paraense**. UFRRJ – 2007 (Tese de doutorado)

BRASIL. **Lei 11.892 de 2008** - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

_____. **Lei 7.352 de 2010** – Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Presidência da República. Brasília, DF, 2010. Disponível em

_____. **Lei Nº 11.129 de 30 de junho de 2005**. Presidência da República. Brasília, DF. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm Acesso em 20/01/2018.

_____. **Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República. Brasília, DF, 1990 Disponível em <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/33/1990/8069.htm> Acesso em

20/01/2018.

CALDART, R. Trabalho, agroecologia e educação politécnica. In – **Caminhos para a transformação da escola - 4: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo**. CALDART, Roseli (org.) – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2017.

_____. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: **Caminhos para transformação da escola - 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. Roseli Caldart, Miguel Enrique Stédile e Diana Daros (orgs.) - 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. Reforma Agrária Popular e Pesquisa: Desafios de conteúdo e forma da produção científica. In: **MST, Universidade e Pesquisa**. CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo (orgs.) 1ª Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2014.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Educação Profissional no contexto das Áreas de Reforma Agrária: subsídios para discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA. In - **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. / Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (orgs.) – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Educação do Campo e Pesquisa II**. Mônica Castagna Molina (org.). – Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. **Sobre Educação do Campo**. In: Educação do Campo: campo – políticas públicas - educação. SANTOS, C. A. (org.). Brasília: Incra/MDA, 2008.

CARVALHO, H. M. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, E. G. Juventude do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

COSTA, F. de A. **Formação Agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável**. Belém: NAEA – UFPA. 2000.

DIEESE. **Estatísticas do Meio Rural 2010-2011**. 4 ed. São Paulo, DIEESE; NEAD; MDA. 2011.

ENGELS, Frederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

FEITOSA, A. E. F. **Os (Re) Arranjos do Ensino Técnico Agrícola no Brasil**. UFF: Programa de Pós-Graduação em Educação - Niterói, 2012. (Tese de Doutorado)

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart (orgs.). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50ª Ed. Rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Comunicação ou extensão**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

FRIGOTTO, G. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

_____. Educação e crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In - **Educação e crise do trabalho**. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. Educação politécnica. In - CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In - **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. Carlos Minayo Gomez [et al.]. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. **Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados**. Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMEZ, C. Processos de trabalho e processo de conhecimento. In - **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. Carlos Minayo Gomez [et al.]. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, vol. 2**. Carlos Nelson Coutinho, edição e tradução; Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: **Alimentação Saudável: um direito de todos**. Jornada Cultural Nacional. São Paulo: MST, 2015 (Boletim da Educação, nº 13, Dezembro de 2015).

_____. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HAGE, S. A. M.; BARROS, O. F. **Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo**. Espaço do currículo, v.3, n.1, pp.348-362, 2010. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> Acesso em 06 de jan. de 2018.

_____; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. **Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 147-174. Outubro-Dezembro 2016.

HÉBETTE, J., & NAVEGANTES, R. da S. (Orgs.) **CAT – Ano décimo: etnografia de uma utopia**. Belém: UFPA/CAT, 2000. P. 27-36.

_____. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudos do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004, vol. IV.

IFPA. **Projeto Político-Pedagógico do Campus Rural de Marabá**. Marabá-PA, 2017.

_____. Resolução nº 188 de 12 de junho de 2012 que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso em Agropecuária. CONSUP, 2012.

_____. Resolução nº 328 de 2017 que definiu a Política Institucional do Programa de Atendimento aos Egressos no âmbito do IFPA. CONSUP – IFPA, 2017.

_____. **Relatórios do Curso Técnico em Agropecuária**. 2011, 2012 e 2013 (arquivos da Coordenação do Curso Técnico em Agropecuária).

JESUS, S. M. S. A. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In - **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. MOLINA, M. C. (org.) Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

LIZARAZO, R. P.; JUNIOR, A. T. **Juventude rural e mobilidade territorial do trabalho no século XXI**. Revista Pegada – vol. 17 n.2 251 Dezembro/2016 (Dossiê acampamentos, reforma agrária e trabalho no campo).

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ª Edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARINHO, D. L. **Rompendo cercas e construindo saberes: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sul e Sudestado Pará**. Recife: Imprima, 2016.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. (Tradução de Reginaldo Sant'Anna). 29ª Ed. – Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1984**. Boitempo Editorial, 2004.

_____. ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. 1ª Ed. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2009.

MEDEIROS, E.; RIBEIRO, B.. **Articulação de tempos-espacos e saberes na proposta de formação de jovens camponeses no Sul e SudestadoPará**. CONTAG: Brasília, DF, 2006. Disponível em http://www.contag.org.br/imagens/f306Tempos_%20e_%20espacos_%20na_%20formacao_de_camponeses.pdf Acesso em 30 de junho de 2012.

MENDONÇA, S. R. **Estado e Educação Rural no Brasil: Alguns Escritos**. Niterói, Rio de Janeiro: FAPERFJ, 2007.

MICHELOTTI, F.; GUERRA, G. A. D. Ciências Agrárias e Educação do Campo. In - **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. / Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo J. (orgs.) – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

_____. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. In – **Educação do Campo: campo – políticas públicas educação**. Clarice Aparecida dos Santos (org.) - Brasília: Incra/MDA, 2008.

MOLINA, M.; JESUS, S. M. S. A. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. In - **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. / Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (orgs.) – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

_____.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In - **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Molina, Mônica Castagna (org.) Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO SOBRINHO, S. T.; SOUSA, R. P. **O trabalho e a pesquisa na Educação Profissional do Campo**: para um novo modelo de desenvolvimento do campo. Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária: Práticas e Saberes da Agricultura Familiar. Castanhal – PA, 2016.

_____. **Trabalho, cultura, ciência e tecnologia na educação profissional do campo**: estudo de caso acerca da formação dos jovens no Sul e Sudeste do Pará. v. 12 n. 1 (2017): Anais do II Seminário Nacional de Educação em Agroecologia – Resistências e Lutas pela Democracia – Seropédica (RJ)

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVAES, R. Juventude, juventudes. Jovens das “classes C D E” frente aos dilemas de sua geração. **Programa Mais Cultura Audiovisual**. Disponível em: <http://fictv.cultura.gov.br/wpcontent/uploads/2008/12/juventude-juventudes.pdf> Acesso em 01/08/2011.

PEREIRA, I. B. Educação Profissional. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, M.C. B. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. (Tradução de Daniel Aarão Reis Filho). 3ª Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PLOEG, J.D. **Camponeses e impérios agroalimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. (Tradução Rita Pereira). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Adilson Cesar Araújo e Claudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017.

_____. **O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica**: contribuições teórico-metodológicas. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 30, n. 04. (Outubro –Dezembro 2014).

_____. Currículo Integrado. **Dicionário da educação profissional em saúde** / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. 2ª. Edição revista e ampliada - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RIBEIRO, M. **Terra, trabalho, educação**: relações que projetam desafios à Educação do campo. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 268-289, jul./dez. 2015.

_____. Educação Rural. In - CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Movimento camponês, Trabalho e Educação**. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROLO, M.; RAMOS, M. Conhecimento. In - CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, C.A. O PRONERA e as Políticas Públicas de Educação do Campo – uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. In - **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. / Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (orgs.) – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, nº 34, 2007, p. 152-165.

SCALABRIN, R. Diálogos e aprendizagens na formação em Agronomia para assentados. NATAL/RN 2011 (Tese de doutorado)

SOUSA, R. P. *Formación profesional de campesinos en una escuela en la Amazonia Brasile*. In: Romier Sousa e Renilton Cruz (orgs.). **Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas**. — Belém: IFPA, 2015.

SILVA, L. M. S. **Uma experiência com a formação de jovens agricultores (as): a construção coletiva de um projeto educacional para a agricultura familiar, no Sul e Sudeste paraense**. Textos do Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (NEAF) nº. 019, v. 1, Belém, janeiro 2010.

SILVA, C. E. M. Sustentabilidade. In – CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ANEXO I – PROJETO

1. NOME DO PROJETO:

Criação, Desenvolvimento e Acompanhamento do Observatório dos Egressos da Educação Profissional do Sudeste do Pará.

2. INSTITUIÇÃO PROPONENTE

IFPA – Campus Marabá Rural			
CNPJ	10.763.998/0002-10	Profissional	Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho
Estado	Pará	E-mail	shauma.nascimento@ifpa.edu.br
Município	Marabá	Telefone	(94) 99166-6949

3. ABRANGÊNCIA TERRITORIAL

Estado	Região	Pólo de concentração por município	Sujeitos	Resultados
Pará	Sudeste	Marabá, Parauapebas, São Domingos e Rondon do Pará	Egressos	Criação do Observatório do Mundo do Trabalho no IFPA – Campus Rural de Marabá

4. COMPOSIÇÃO

Propõe-se para o Observatório dos Egressos da Educação Profissional do IFPA-Campus Rural de Marabá a seguinte composição:

I - Externos: Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e FREC do Sul e Sudeste do Pará;

II – Internos: Setor de Extensão, Coordenadores ou professores indicados dos cursos técnicos, coordenadores ou professores indicados dos cursos superiores, representante da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) do Campus, representante dos egressos por nível de ensino e cursos.

5. JUSTIFICATIVA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - Campus Rural de Marabá, anterior Escola Agrotécnica Federal de Marabá está

localizado na mesorregião Sudeste do Pará, dentro do assentamento 26 de Março, distante 28 km da sede do município de Marabá.

Fruto da mobilização dos camponeses que migraram para o Sul e Sudeste do Pará em busca de terra e condições para se estabelecer produtivamente, esta instituição tem na sua gênese a articulação feita pelos Movimentos Sociais e Sindicais do campo, Universidades, instituições públicas das esferas federal, estadual e municipal e instituições não governamentais em torno do direito a políticas públicas de ensino específicas às populações do campo.

Acrescenta-se ainda, as experiências pedagógicas e curriculares articulada à pesquisa-ação desenvolvida por Universidades e Movimento Social e Sindical desta região, particularmente no âmbito do PRONERA.

Dentre as finalidades e objetivos do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural estão à oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, prioritariamente cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado às populações do campo, o desenvolvimento de um processo educativo e investigativo de geração, adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais da agricultura familiar camponesa (BRASIL, 2008; IFPA, 2017).

A concepção de educação assumida está fundamentada nos princípios da Educação do Campo, Agroecologia e Alternância Pedagógica como instrumento metodológico e na política de ensino específica as populações do campo, definidas de agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros (IFPA, 2017; BRASIL, 2010).

O presente projeto integra a dissertação de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal, intitulada **Da Educação Profissional ao Mundo do Trabalho: Trajetórias dos Egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural**.

A pesquisa foi realizada entre 2016 a 2018 e tomou como referência o Curso de Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio ofertado pelo IFPA - Campus Marabá Rural, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores e

Trabalhadoras Sem Terra (MST) e FETAGRI – Regional Sudeste do Pará através do projeto do PRONERA no período de 2009 a 2013, e envolveu 98 jovens das áreas de assentamentos do Sudeste do Pará.

Nesta investigação objetivou-se analisar de que forma os conhecimentos aprendidos na formação técnico-profissional em agropecuária encontram-se relacionados às situações concretas de trabalho. Para isto, utilizamo-nos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo composta por aplicação de questionários fechados e, entrevistas semiestruturadas.

As informações levantadas nos relatórios do curso, questionários e narrativas apreendidas nas entrevistas com os egressos nos permitiu indicar a continuidade de reflexões em torno das experiências de formação relacionada aos cursos de educação profissional de nível médio e superior e aos cursos de formação de professores para as escolas do campo, a fim de compreender de que forma, estes cursos têm possibilitado transformações na realidade concreta dos assentamentos de reforma agrária do sudeste do Pará.

A Política Institucional, as atividades e os procedimentos gerais do Programa de Atendimento aos Egressos (ProEgressos) no âmbito do IFPA estão regulamentados pela Resolução nº 328/2017/CONSUP.

Assim, o desenvolvimento de ações de planejamento, monitoramento e avaliação devem ser feito por todos os Campis do IFPA, sob a responsabilidade do respectivo Setor da Extensão em articulação com o Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Inovação, Comissão Própria de Avaliação (CPA) em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX).

O IFPA-Campus Rural de Marabá desde sua criação já ofertou cursos técnicos de nível médio em agropecuária, agroecologia indígena, enfermagem indígena e magistério indígena, qualificação profissional em agricultura familiar camponesa com elevação da escolaridade para Educação de Jovens e Adultos (EJA); cursos de nível superior em Licenciaturas em Educação do Campo, através do Programa Nacional de Fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) e do Programa de Formação de Professores (PARFOR); e cursos de especialização em Educação do Campo para professores das escolas do campo.

Propõe-se então neste projeto, ações para a criação, o desenvolvimento e o acompanhamento do Observatório dos Egressos da Educação Profissional e Tecnológica da Formação de Professores do Campo, visando o monitoramento,

mapeamento e sistematização da trajetória profissional dos egressos dos cursos de educação profissional de nível médio e superior e dos cursos de Licenciatura ofertado pelo IFPA-Campus Rural de Marabá.

6. OBJETIVOS

6.1. GERAL

Estruturar um espaço para tratar, discutir, analisar, socializar e coordenar ações em torno dos egressos da Educação Profissional e da Formação de Professores do Campo na área de abrangência do Campus Rural de Marabá.

6.2. ESPECÍFICOS

- Mapear a situação e localização geográfica dos egressos dos cursos de educação profissional de nível médio e superior e cursos de formação de professores para as escolas do campo;
- Sistematizar e disponibilizar dados em torno da política de Educação Profissional de nível médio e nível superior à juventude das áreas de Reforma Agrária do Sudeste do Pará e formação de professores;
- Estimular a produção acadêmica em torno do tema Educação Profissional do Campo e Formação de Professores de escolas do campo;
- Realizar seminários e encontros de socialização e reflexão sobre as práticas dos egressos dos cursos de Educação Profissional do Campo;
- Proporcionar a articulação entre educação profissional de nível médio e superior, licenciatura e escolas de Educação Básica da área de abrangência do IFPA-Campus Rural de Marabá;
- Estreitar a relação do Instituto, rede pública de ensino e assentamentos da área de abrangência do Campus.

7. METODOLOGIA E ATIVIDADES

São propósitos do processo de criação, desenvolvimento e acompanhamento do Observatório dos Egressos da Educação Profissional e Tecnológica de

Formação de Professores do Campo do IFPA-Campus Rural de Marabá as seguintes etapas:

Etapa 01: Documento-Base para a estruturação do Observatório

1.1. Elaboração e aprovação do Documento-Base do Observatório dos Egressos da Educação Profissional e Formação de Professores do Campo.

Etapa 02: Diagnóstico (Universo dos egressos)

2.1. Levantamento do quantitativo de egressos por cursos no Setor de Registros e indicadores Acadêmicos do IFPA-Campus Rural de Marabá.

2.2. Instrumento de coleta de dados a ser aplicado junto aos egressos dos cursos de educação profissional de nível médio e superior e formação de professores

2.2.1. Elaboração do questionário para mapeamento da situação dos egressos e localização geográfica;

2.3. Aplicação do questionário de forma eletrônica utilizando o *Google Drive*.

2.4. Sistematização das informações levantadas.

Etapa 03: Sistematização e proposição

3.1. Eventos de reflexão sobre a ação dos egressos dos cursos técnicos;

3.1.1. Seminário de socialização das práticas dos egressos;

3.1.2. Debate reflexivo entre formação-atuação profissional identificando as contribuições e lacunas dos cursos de nível médio.

3.2. Eventos de reflexão sobre a ação dos egressos dos cursos licenciatura:

3.2.1. Seminário de Socialização das Práticas dos egressos;

3.2.2. Debate reflexivo entre formação-atuação profissional identificando as contribuições e lacunas dos cursos de licenciatura.

Etapa 04: Egressos dos cursos técnicos e licenciaturas

4.1. Intercâmbio entre formação de nível médio, licenciatura e escolas da Educação Básica;

4.2. Ações dos egressos em suas comunidades que fomentem cursos de extensão, políticas afirmativas de ensino, verticalização do ensino; participação de grupos e projetos de pesquisa de interesse institucional.

4.3. Sistematização e publicação das experiências exitosas desenvolvidas pelos egressos.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei 7.352 de 2010** – Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Presidência da República. Brasília, DF, 2010. Disponível em

IFPA. **Resolução nº 328 de 2017** - Define a Política Institucional do Programa de Atendimento aos Egressos no âmbito do IFPA. CONSUP, 2017.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Campus Rural de Marabá**. Resolução 00/2017/CONSUP.

ANEXO II – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL APLICADO COM OS EGRESSOS

Prezado Egresso do IFPA/Campus Rural de Marabá, estou em um Curso de Mestrado no IFPA/Campus Castanhal, como produto final de conclusão do referido, estou realizando uma pesquisa que visa contribuir com reflexões sobre Educação Profissional no Sul e Sudestado Pará. Gostaria, se possível, de contar com sua colaboração, disponibilizando-se em responder este questionário. Comprometo-me a usar as informações somente nas reflexões da pesquisa.

Atenciosamente,
Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho
IFPA/Campus Rural Marabá

A - IDENTIFICAÇÃO

1. NOME: _____ (opcional)
2. IDADE: _____
3. LOCAL DE MORADIA
☐ Área urbana
☐ Área rural. Se SIM, assinale: ☐ Vila ☐ Assentamento ☐ Acampamento
4. CONDIÇÃO DE MORADIA
☐ Mora com os pais no lote
☐ Mora no lote sozinho
☐ Mora no centro urbano com os pais
☐ Outra. _____
5. TELEFONE: () _____ - _____

B - POLÍTICA

6. ATUALMENTE, VOCÊ PARTICIPA DE ALGUMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL?
☐ Não
☐ Sim. Se **SIM**, assinale as alternativas abaixo (você pode marcar mais de uma alternativa):
☐ Colônia de Pescadores ☐ Sindicato de Trabalhadores Rurais
☐ Pastoral da Juventude ☐ Centro Comunitário ☐ Grupo de Jovens
☐ Associação Qual? _____
☐ Cooperativa Qual? _____
☐ Outra. Qual? _____

7. COMO SE DÁ A SUA PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL?
-

C - TRABALHO

8. ATUALMENTE VOCÊ DESENVOLVE ALGUMA ATIVIDADE PROFISSIONAL REMUNERADA?
☐ Não
☐ Sim.
9. CONDIÇÃO NA QUAL A ATIVIDADE É REALIZADA:

- () Com a família **sem** remuneração;
- () Com a família **com** remuneração;
- () Como empregado **com** carteira assinada;
- () Como empregado **sem** carteira assinada;
- () Como autônomo;
- () Como servidor público;
- () Outra. Especifique _____

10. ESPECIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES EXERCIDAS (COM REMUNERAÇÃO OU SEM REMUNERAÇÃO)

- () Vendedor/a em loja;
- () Extensionista em empresa de Assistência Técnica;
- () Atividades agropecuária (plantios, criações) no lote;
- () Na indústria;
- () No Serviço Militar
- () Associações de agricultores;
- () Sindicatos dos Trabalhadores Rurais;
- () Outra. Especifique _____

D - FORMAÇÃO E INSERÇÃO ATUAL

11. ANTES DO INGRESSO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA ONDE VOCÊ ESTUDOU:

- () Saberes da Terra () Escola Família Agrícola de Marabá
- () Ensino Fundamental em escola municipal
- () Ensino Médio em escola estadual
- () Outra. _____

12. APÓS A FORMAÇÃO, VOCÊ DEU CONTINUIDADE NOS ESTUDOS?

- () Não
 - () Sim. Se **SIM**, assinale as alternativas abaixo (você pode marcar mais de uma alternativa):
 - () Ensino Superior (especificar qual) _____
 - () Cursos de capacitação profissional (especificar qual ou quais) _____
-

ANEXO III - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL**A) IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____

Atividade desenvolvida atualmente: _____

Data da entrevista: __/__/__

OBSERVAÇÃO:

Autorizo a utilização da entrevista na pesquisa. () Sim () Não

Autorizo a citação do nome na pesquisa. () Sim () Não

B) QUESTÕES

1. TRAJETÓRIA DE VIDA (quando sua família chegou a região, de onde veio, está ou morou há quanto tempo no assentamento/acampamento, o que pensa sobre a agricultura na região)

2. FORMAÇÃO E INSERÇÃO ATUAL

2.1. Você avalia que o curso em agropecuária trouxe aprendizados a você?

Se sim, quais são eles? _____

Se não, por quê? _____

2.2. Existe relação entre o que você aprendeu no curso e o que faz hoje?

Se sim, como se dá essa relação? _____

Se não, por quê?

2.3. O que especificamente o curso em agropecuária possibilitou em sua vida em relação às atividades que você desenvolve?

2.4. O que você mudaria no curso, caso pudesse refazê-lo?

ANEXO IV –ROTEIRO DO PEPT REFERENTE AOS CICLOS PEDAGÓGICOS

I CICLO		
Sessões temáticas	TE/TC	Atividades do PEPT
Acolhida e diagnostico	1ª	*****
A Agricultura Familiar e Camponesa	2ª	Quais são as organizações sociais presentes nos assentamentos? Qual o papel destas organizações sociais? Potencialidades e limites? Qual é o projeto de vida dos estudantes?
Os povos do campo e a luta pela terra no Sul e Sul e Sudestado Pará	3ª	Qual o nível de escolaridade das famílias dos estudantes? Qual a trajetória das famílias? Como foi a história de luta e conquista da terra? Quais são as plantas medicinais utilizadas? Qual é a quantidade de chuva que cai na região onde moram os estudantes?
(In) Sustentabilidade dos modelos de desenvolvimento da região Sul e Sul e Sudestado Pará	4ª	Como são as condições da pecuária nos assentamentos de origem dos estudantes? Há muitos estudantes que tem gado leiteiro ou de corte nos lotes? Qual é o tamanho dos pastos? O que significa a pecuária para a região Amazônica? Quais são os cuidados que devemos ter para construir uma sociedade melhor, mais fraterna e sem exploração?
(In) sustentabilidade do Modelo Hegemônico de Desenvolvimento da região Sul e Sul e Sudestado Pará	5ª	Como o desmatamento altera as relações bióticas e abióticas e a dinâmica de ciclagem de nutrientes? Como a reserva de recursos naturais que estão na Floresta Amazônica é vista pelo capital internacional?
Papel da Floresta Amazônica na geopolítica mundial	6ª	Quais plantas nativas têm no lote? Como são utilizadas? Local que são encontradas? Como são polinizadas? Há mata ciliar protegendo os igarapés que passam no lote? Qual é a sua largura? Como se encontram os igarapés e as matas ciliares?
Diagnóstico socioambiental do CRMB e do PA 26 de Março	7ª	Avaliação do I ciclo pedagógico: Síntese dos aprendizados referentes a este ciclo e cada disciplina ofertada; Apresentação das principais perspectivas para o II ciclo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios do curso.

II CICLO		
Sessões temáticas	TE/TC	Atividades do PEPT
Introdução a Experimentação sócio-produtiva	1ª	Compreender o sistema de produção do lote e suas relações, destacando a atividade produtiva de acordo com o calendário agrícola
Sistema de produção e as suas inter-relações.	2ª	Identificar as atividades sócio-produtivas relacionadas aos cultivos e criações existentes no lote, suas principais características e relações existentes.
Sistema de cultivo e as relações com o sistema de criação	3ª	Levantar a situação dos pequenos e médios animais nas comunidades rurais, considerando o manejo alimentar, sanitário e reprodutivo; a infraestrutura existente; o processo de comercialização e beneficiamento; e, os principais desafios relacionados a estas atividades produtiva.
Estudo dos Pequenos e Médios Animais	4ª	Descrever as possibilidades de intervenção técnica no lote ou comunidade - melhoria do sistema de produção ou implantação de uma nova atividade - relacionando com os conteúdos trabalhados no TE no que se refere às pequenas e médias criações.
Gestão Sustentável dos Recursos Naturais	5ª	Não identificado nos relatórios
Os Grandes Animais	6ª	Não identificado nos relatórios
Organização e Beneficiamento da Produção e os Arranjos Produtivos Locais	7ª	Não identificado nos relatórios

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios do curso.

III CICLO		
Sessões temáticas	TE/TC	PEPT
Ações de desenvolvimento sustentável para a agricultura familiar	1ª	Partilha de saberes: Limites e Potencialidade das Comunidades Rurais.
Ações de desenvolvimento sustentável para a agricultura familiar	2ª	****

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios do curso.