

Rosemeri Scalabrin
Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho

Concepção do projeto institucional da Educação no campo do Campus Rural de Marabá



Rosemeri Scalabrin
Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho

Concepção do projeto institucional da
educação do campo do campus rural de Marabá

Belém
2023

©2023 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras. Esta publicação foi selecionada pelo Conselho Editorial da Editora IFPA no sistema fluxo contínuo.

Dados para catalogação na fonte

S281c Scalabrin, Rosemeri.
Concepção do projeto institucional da educação do campo do campus rural de Marabá. / Rosemeri Scalabrin, Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.. – Belém: Editora IFPA, 2023.
200 p. : il.; color.

ISBN: 978-65-87415-54-3

1. Educação do campo. 2. Educação. 3. Projeto institucional.
I. Sobrinho, Shauma Tamara do Nascimento. II. Título.

23. ed. CDD: 371.3098115

Ficha catalográfica elaborada por Mara Georgete de Campos Raiol – Bibliotecária CRB-2 PA - 1050

Editora IFPA
Av. João Paulo II, nº 514 - Castanheira
Prédio Reitoria, 1º andar.
CEP: 66645-240
Belém - PA

editora.ifpa@ifpa.edu.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Getulio Marques Ferreira

Reitor

Claudio Alex Jorge da Rocha

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PROPPG

Ana Paula Palheta Santana

Presidente do Conselho Editorial

Ana Paula Palheta Santana

Conselho Editorial

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Bruna Almeida Cruz

José dos Reis Bandeira Filho

Lairson Barbosa da Costa

Leandro Machado Ferreira

Lucas Celestino Azevedo Pereira

Keila Renata Mourão Valente

Mara Georgete de Campos Raiol

Marcos Antônio Trindade Amador

Mário Vitor Brandão de Lima

Maryjane Diniz Araújo Gomes

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Roberto dos Santos Correã

Rosemary Pimentel Coutinho

Thais Monteiro Góes de Almeida

Projeto gráfico e diagramação

Ana Carolina Chagas Marçal

Capa

Pedro Matheus Azevedo Cruz

Revisão de texto

Maria Reinize Semblano Gonçalves

Sumário

Apresentação	11
1 - O processo de colonização do sudeste paraense e o projeto contra hegemônico	19
Rosemeri Scalabrin Manuel Fábio Matos Barros	
2 - O dualismo da educação profissional no Brasil: do ensino agrícola a educação profissional do campo	53
Dalcione Lima Marinho Mário Médice Barbosa	
3 - O sentido da integração na práxis da educação básica e profissional no Instituto Federal do Pará/campus rural de Marabá	97
Rosemeri Scalabrin Celma Silva Rocha	
4 - Por que é tão difícil desenvolver práticas docentes coerentes com a concepção da educação do campo?	119
Rosemeri Scalabrin	
5 - A pedagogia da alternância como elemento integrador	153
Rosemeri Scalabrin Dalcione Lima Marinho	

**6 - Educação escolar indígena no campus
rural de Marabá: integração curricular e
atuação interdisciplinar**

183

Ribamar Ribeiro Júnior

Josélio Rodrigues Ramos

Apresentação

A concepção do projeto institucional de Educação do Campo do Campus Rural de Marabá (CRMB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), que nomeia esta obra, é um termo muito utilizado no cotidiano desta política educativa, expressando o que a diferencia interna e externamente dos demais *campis* que compõe a estrutura organizativa do Instituto.

No entanto, foram a luta social e a capacidade propositiva dos movimentos sociais do campo que concretizou concretizaram a ideia de um projeto capaz de atender aos interesses e às necessidades de formação da população do campo, em especial, dos filhos de agricultores e indígenas.

O Campus Rural de Marabá foi criado em 2008, como uma Unidade educativa do IFPA, constituído pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e é originário da Escola Agrotécnica Federal de Marabá (criada pela Lei nº 11.534 de 25 outubro de 2007) com o objetivo de atender a população do campo da região sudeste do Pará e o desafio de contribuir com a melhoria do processo produtivo diversificado no campo. Por esse motivo, o Campus está situado no espaço físico do campo, no Assentamento 26 de Março, a 26 quilômetros da sede do município de Marabá. A sua localização também compõe a concepção institucional de formação articulada à concepção de educação, de agroecologia e de pedagogia da alternância.

A concepção do projeto institucional do CRMB/IFPA está contida no principal documento interno que é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual atende os artigos 12, 13, 14 e 15 da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e contém a política educativa norteadora das práticas a serem desenvolvidas por todos os profissionais que nela atuam.

O PPP do CRMB/IFPA foi construído pela coletividade visando atender às necessidades de formação das populações do campo da região sudeste paraense, na visão de os sujeitos sociais que reivindicaram a criação de uma escola para atender as famílias dos assentamentos

de reforma agrária, na perspectiva de contribuir na construção de possibilidades de sucessão familiar pela criação de novas técnicas e tecnologias adequadas à produção agrícola diversificada nesta região.

Esse projeto começou a ser idealizado no final da década de 1980 pelo Programa Centro Araguaia Tocantins (CAT), que atuou a partir do diálogo entre as organizações sindicais e a academia, em que as demandas sociais eram desenvolvidas pela Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA) e as demandas e reflexões da pesquisa pelo Laboratório Socioagrônômico do Tocantins (Lasat) da Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus Marabá, visando apoiar as iniciativas ligadas à agricultura familiar, no fortalecimento das organizações e desenvolvimento da sua formação, delineando as bases de política de Educação do Campo em articulação com o movimento estadual e nacional da educação do campo. Foi o protagonismo dos movimentos sociais do campo que possibilitou que as experiências acumuladas produzissem o projeto institucional do CRMB/IFPA.

Com a criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFM), sonhava-se que, no decorrer da primeira década, seria possível gerar soluções para recuperação de terras de antiga fazenda, transformando-as em terra agricultável, conforme consta no PPP:

(...) no horizonte temporal de 10 (dez) anos, objetiva se tornar em um centro de excelência na oferta de ensino em Educação do Campo, em especial no âmbito da educação pública votada para o ensino técnico integrado das populações do campo do Sudeste Paraense, bem como referência no desenvolvimento e difusão de conhecimentos, na perspectiva de se ter uma nova matriz científica e tecnológica com base nos princípios da Agroecologia (CRMB/IFPA, 2010, p 32).

A expectativa dos sujeitos sociais do campo foi entendida pelo governo da época como um desafio viável, pois “a criação da primeira Escola Agrotécnica Federal de pedagogia da alternância para formação de jovens agricultores(as) assentados(as) na Amazônia é, indubitavelmente, um dos grandes desafios deste Governo (...)”, porém atende à “necessidade de oferecimento de formação profissional para a região que possui a maior concentração de assentamentos rurais em todo o país”, além de “uma forte característica de coesão entre os movimentos sociais rurais e as instituições federais que atuam na implementação de uma

agricultura familiar sustentável e tipicamente amazônica” (BRASIL, 2006, p. 01).

Outro trecho da mensagem dos ministros da educação e do planejamento encaminhado ao presidente da República na época, anunciava que:

A apresentação da proposta em comento encontra-se alinhada à preocupação deste governo em resgatar o protagonismo da União Federal no que concerne à expansão da oferta de educação profissional pública e gratuita. Essa posição de protagonista estava, até bem pouco tempo atrás, inviabilizada por força da redação do artigo 3º da Lei n.º 8.948, de 1994, cujo texto então vigente exprimia uma explícita vedação à União Federal de promover a criação de novas unidades de ensino técnico e/ou agrotécnico, a não ser mediante o estabelecimento de parcerias com Estados, Municípios, Distrito Federal, organizações do setor produtivo ou organizações não governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Tal conformação somente veio a ser modificada com a sanção da Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005, após dezoito meses de tramitação no Congresso Nacional (BRASIL, 2006, p. 02).

Embora tenha havido a transformação da EAFM em Campus do IFPA, o PPP do CRMB/IFPA manteve a proposta político-pedagógica referenciada na concepção e nos princípios do Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”, fundamentado nas práticas educativas construídas fora dos espaços da educação formal como as Escolas Famílias agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), visto que a educação desenvolvida nas redes de ensino brasileira não atendiam às necessidades e aos interesses de formação dos trabalhadores do campo.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico do CRMB/IFPA assegura:

Formar e qualificar jovens e adultos oriundos do campo, que organizam o território para a produção de sua existência, prioritariamente nas áreas da educação profissional, tecnológica e humana, por meio de processos formativos interdisciplinar e integrado, articulando áreas de conhecimento, saberes popular e científico, formação humana e profissional, diferentes práticas, tempos e espaços formativos, visando contribuir para a sustentabilidade da produção familiar e comunitária da região sudeste paraense, considerando as dimensões econômica, sociocultural, ambiental e político institucional (CRMB/IFPA, 2010, p 33).

No que se refere ao perfil de formação, o PPP do CRMB/IFPA estabelece que:

O perfil do profissional deve atender ao contexto sociocultural de cada comunidade rural, quilombola, extrativista e/ou aldeia, os aspectos básicos, tais como o nível de comprometimento, de responsabilidade e a valorização dos conhecimentos populares. Espera-se que o profissional formado valorize os conhecimentos populares locais e consiga equipará-los à ciência ocidental, no sentido da educação do campo; que utilize a sua escolarização como um instrumento de apoio à sua comunidade e coloque suas habilidades a serviço de seu local de vida, de modo que a educação escolar não crie a ilusão do emprego (CRMB/IFPA, 2010, p. 34).

A Educação do Campo, na qual os sujeitos do campo são protagonistas, é um movimento fundamentado pela luta social e por experiências educativas inovadoras a partir da visão do campo, enquanto espaço heterogêneo, plural, político, possuidor de identidade e demandas distintas. Esse movimento compreende a relação campo-cidade, na condição de um processo de interdependência, e se manifesta inconformado com a situação de abandono a que o meio rural é submetido, bem como prioriza a educação como um elemento fundamental para transformação humana, social, política, econômica e ambiental, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento sustentável.

A educação do campo se fundamenta na expressão *do e no campo*. A expressão *no campo* indica a necessidade de a escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e *do campo* representa a educação construída/produzida com as populações do campo a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações; pressupõe, ainda, a participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham.

Essa concepção está fundada na indissociabilidade entre as políticas públicas, a educação e a pesquisa; a cidadania, o campo e a produção, em que nas tríades Campo-Políticas Públicas-Educação e Produção-Cidadania-Pesquisa há destaque para a fusão social escolar que se refere à necessidade de ajudar construir um projeto de campo (CALDART, 2008).

Na concepção de campo, a forma de produção está baseada na cooperação entre os agricultores para produção em três níveis: para o próprio consumo, para a comercialização nas

cidades próximas e para comercialização em polos comerciais mais distantes. Daí ser necessário promover e reivindicar políticas públicas e ações que viabilizem a educação, a assistência técnica e o crédito financeiro.

A dimensão da pesquisa, apontada por Michelotti (2008), é assumida como estratégia e princípio educativo e, ainda, como impulsionadora da produção do conhecimento vinculada ao trabalho no campo, onde a educação *do* e *no campo* contribui para a produção de base agroecológica e contribui para afirmar a cidadania (SCALABRIN, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, a educação do campo compõe um fenômeno da realidade brasileira protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, tendo contribuído significativamente na elaboração de políticas educativas que remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento, das lutas e o embate entre projetos de campo e de agricultura, as quais implicam nas concepções de mundo, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 557).

Esse livro busca trazer à tona a reflexão sobre a concepção de educação do campo que compõe o projeto institucional do CRMB/IFPA. Sua leitura permite entender a materialidade de origem da educação do campo no sudeste paraense e as bases do pensamento pedagógico progressista.

O presente livro é fruto da iniciativa da Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (DPPGI) do CRMB/IFPA, durante a gestão compreendida entre o período de 2019-2020, e teve como objetivo reunir a produção acadêmica de docentes, por meio de chamada pública – edital 003/2020, na perspectiva de compartilhar o acúmulo deste *Campus* acerca da concepção de educação que envolve esta instituição.

Os 6 (seis) capítulos que compõe o conjunto deste livro versam sobre os eixos estruturantes da proposta pedagógica contida no Projeto Político-Pedagógico do CRMB/IFPA, tais como: Contexto histórico de ocupação da região sudeste do Pará e as formas de organização social; Dualidade estrutural da educação profissional; Concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos Institutos Federais (IFs); Concepção da educação do campo; Pedagogia da alternância e Educação Escolar Indígena, com a finalidade de retomar a materialidade de origem da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação do Campo.

Desse modo, o presente *Ebook* pretende afirmar concepções e princípios que fundamentam o projeto institucional do CRMB/IFPA na tentativa de possibilitar o acesso gratuito de todos os servidores deste *Campus* e quiçá orientar as práticas educativas dos mesmos em âmbito institucional.

O primeiro capítulo denominado “*O processo de colonização do sudeste paraense e o projeto contra hegemônico*” discute sobre os impactos do processo de ocupação da mesorregião sudeste do Pará, destacando as formas de colonização impostas pela política governamental e a organização social como movimento contra hegemônico, em prol de acesso às políticas públicas, incluindo a política educacional como fundamentais para a permanência das populações do campo na terra.

O segundo capítulo intitulado “*O dualismo da educação profissional no Brasil: do ensino agrícola à educação profissional do campo*” reflete sobre o dualismo do ensino agrícola no Brasil e apresenta perspectivas concretas para superação da fragmentação do currículo na educação profissional no Brasil.

O terceiro capítulo versa sobre “*O sentido da integração na práxis da educação básica e profissional no Campus Rural de Marabá*”, buscando destacar a concepção de formação *omnilateral* dos IFs, destacando a necessária integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na prática docente, bem como as sintonias e dissonâncias em relação à compreensão da proposta da EPT, o que nos possibilitou aprofundar ainda a discussão sobre currículo interdisciplinar e integrado e, também, acerca da interdisciplinaridade.

O quarto capítulo, denominado “*Por que é tão difícil desenvolver práticas docentes coerentes com a concepção da educação do campo?*” discute sobre os condicionantes históricos que impedem avanços na materialização de educação do campo, a diferença entre as concepções de educação rural e do campo, bem como as bases da política educativa do CRMB/IFPA, à luz da concepção de educação do campo.

O quinto capítulo versa sobre a “*Educação escolar indígena no Campus Rural de Marabá: integração curricular e atuação interdisciplinar*”, na perspectiva de refletir sobre os desafios a outra lógica de educar, e relata o processo de construção dessa política desenvolvida no CRMB/IFPA e seus desdobramentos no processo de currículo interdisciplinar freireano, em especial,

na área das Ciências da Natureza e Matemática, no campo da Educação Escolar Indígena.

Rosemeri Scalabrin



O processo de colonização do sudeste paraense e o projeto contra hegemônico

Rosemeri Scalabrin

Manuel Fábio Matos Barros

Introdução

Este capítulo trata do processo de ocupação da mesorregião sudeste do Pará, envolvendo a migração incentivada, a partir da segunda metade da década de 1960, como parte da política econômica do governo militar na Amazônia brasileira, na perspectiva de compreender as formas de colonização impostas por esta política, os desafios da sucessão familiar pela permanência ou retorno dos jovens do campo à terra e o papel da educação, como formação humana e estimuladora da produção de conhecimentos, visando fortalecer a produção familiar nesta região calcado sob a lógica de um desenvolvimento sustentável e solidário.

O estudo compõe parte da pesquisa de doutorado em educação, em que, por meio de estudo bibliográfico documental e de campo, realiza-se um levantamento e análise da história da mesorregião sudeste do Pará em seus aspectos migratório, econômico, organizativo e educacional.

Desse modo, o presente texto fundamenta-se em concepções e conceitos de autores como: Dolores (1973), que discute a migração no sudeste do Pará nas formas espontânea e incenti-

vada; Emmi (1989), que aborda o processo de colonização da terra; D'incao (1990), que complementa destacando a atuação dos grupos políticos existente; entre outros. Fundamenta-se, ainda, em dados sobre o processo organizativo contra hegemônico e o papel dos movimentos sociais e sindical na região, bem como alguns dilemas vivenciados pelo associativismo e a comercialização agrícola na referida região etc., além de uma vasta bibliografia documental e entrevistas com dirigentes do Movimento Sem Terra (MST), Federação de Trabalhadores na Agricultura da mesorregião (FETAGRI) e Escola Família agrícola (EFA).

O aporte teórico visou compreender os impactos da colonização da terra e do conhecimento, assim como os movimentos sociais criaram estratégia de resistência em todas as frentes, não apenas com papel reivindicatório, mas principalmente propositivo, influenciando significativamente na política educativa do/no campo. Para isso, realizou-se estudo bibliográfico e documental, subsidiado pelas experiências dos autores.

Sendo assim, o capítulo está estruturado em dois tópicos. O primeiro trata do processo de migração e formas de organização dos camponeses que impulsionam a construção de políticas públicas específicas na mesorregião sudeste do Pará e, em seguida, desenvolve uma breve caracterização recente desta região.

A migração e o processo organizativo na mesorregião sudeste do Pará

A mesorregião sudeste do Pará é composta por 39 municípios agrupados em sete microrregiões. Representa 23,83% da área territorial do estado do Pará e 19,3% da população, sendo que 76% dessa população é composta por trabalhadores do campo (PARÁ, 2008). É também uma mesorregião de fronteira agrícola que possui sua história de expansão baseada em conflitos pela posse da terra nos últimos cinquenta anos, devido ao fluxo migratório incentivado pela Política de Integração Nacional (PIN) do governo militar nacional, que acelerou, a partir dos anos de 1970, o processo de ocupação gerando conflitos entre posseiros e grileiros.

Atualmente esta região abriga 514 projetos de assentamento, com 72.186 famílias assentadas vinculadas à Superintendência Regional (SR)-27 do Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária (Incra), conforme relatório emitido pelo Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA), embora haja a predominância da atividade pecuária.

As populações do campo que habitam essa mesorregião são os pequenos agricultores familiares, quilombolas, extrativistas, pescadores e povos indígenas¹, sendo esses últimos os habitantes naturais² e que foram afastados de seu habitat com a intensificação da migração, por exemplo, das áreas de castanhais³.

O processo de migração para o sudeste do Pará se deu de duas formas: a espontânea e a incentivada. A primeira, segundo Dolores (1973), pode ser identificada como sendo a dos quilombolas que habitavam a microrregião de Tucuruí, cujo mocambo, dirigido por Felipa Maria Aranhas, deixou sua contribuição cultural para a mesorregião. Existem, também, registros históricos (VELHO, 1972) informando que, desde o século XVIII (1653), o Padre Antônio Vieira navegou pelos rios paraenses dessa mesorregião em busca da riqueza. Mas foi a partir do século XIX que se intensificaram as investidas, pelos rios Araguaia e Tocantins, estabelecendo comunicação fluvial entre o Centro - Goiás - e o Norte Atlântico - Belém (DOLORES, 1973).

Efetivamente a migração tem início no século XIX, quando um grupo composto por 100 famílias oriundas dos Estados de Goiás e Maranhão chegaram à Mesorregião Sudoeste do Pará, chefiadas pelo Coronel Carlos Gomes Leitão (vindo de Boa Vista, estado do Goiás, atual município de Tocantinópolis, estado do Tocantins) após perder a Revolução de Boa Vista. Em Belém, estado do Pará, o coronel conseguiu auxílio financeiro e autorização do

1 - Os povos indígenas foram utilizados pelos colonizadores para a extração dos produtos naturais da floresta (cacau, caju, castanha, urucu, gengibre, anil, guaraná, amendoim, fumo e algodão silvestre, além das valiosas madeiras e do cravo, canela, pimenta e etc.). Esses produtos constituíram a base da economia regional e sua coleta foi de grande estímulo para a penetração da Amazônia. A extração e o comércio dessas “drogas” estavam centralizados nos Estados do Pará e no Maranhão e se tornou um negócio disputado por colonos e missionários.

2 - Estes povos compunham as etnias Suruí (dialeto tupi-guarani), que atualmente habitam a área indígena Sororó; Gavião (dialeto Timbira), que habitam a área indígena Mãe Maria; Parakanã (tronco Tupi-guarani), habitando as Aldeias em Itupiranga e Jacundá; Txikrin (Kaiapó do tronco Jê), localizados na área indígena do Caeté; e Assurini (tronco Tupi-guarani), localizados na Reserva indígena Trocará. Havia também os Carajás que foram dizimados e, atualmente, há um grupo Guarani que habita uma área localizada próxima a Jacundá, terra comprada em 1996 pela Comissão Trabalhista Indigenista de São Paulo (COSTA; SABRINO; ARAÚJO, 2003).

3 - Segundo Simoniam (2008), pesquisas registram que os castanhais estão expostos na natureza em forma de círculo e tem sempre ao seu lado um círculo arqueológico, o que leva a crer que foram plantadas pelos povos indígenas.

governador Lauro Nina Sodré e Silva, em 1895, para formar um burgo agrícola e iniciar a criação de gado. Este burgo não prosperou devido à exploração, extração e comercialização do caucho⁴ que atraiu migrantes dos estados da Bahia, Ceará, Paraíba, Piauí, Maranhão e Goiás (CARVALHO, 2000).

O processo de exploração do caucho (*castilloa ulei*) pelo caucheiro trouxe consigo outros tipos de atividades e também a organização de vários grupos de pessoas como: o barqueiro para o transporte de barco, o tropeiro para o deslocamento de gado e/ou de mercadorias, os comerciantes, os mariscadores, os pescadores, os caçadores de peles e os garimpeiros (extratores de pedras do rio Tocantins e mais tarde do ouro).

Logo, desenvolveu-se uma relação de exploração desenfreada tanto do trabalho quando da natureza, que contrasta com os hábitos e com as formas de vida dos povos indígenas e extrativistas nativos da região. Com o declínio econômico do extrativismo da borracha (caucho), a castanha-do-Pará (*Bertholletia excelsa*) da mesorregião, em especial em alguns pontos do médio Tocantins, passou a ser importante produto de exportação do estado do Pará.

Observa-se, já neste período, a presença do capital internacional, principalmente comerciantes de origem sírio-libanesa que detinham o controle do comércio da borracha, da castanha-do-pará, de terras, de gêneros alimentícios e de motores (para uso nos barcos, principal meio de transporte) até os anos de 1920 e de diamantes, nos pedrais do rio Tocantins, a partir de 1930. Também arregimentaram o fluxo migratório caracterizado pela migração temporária ou sazonal⁵ oriunda do norte de Goiás, do Maranhão e do baixo Tocantins. Assim, na economia extrativista, o capital comercial se associou ao controle da terra, dos meios de transporte e da mão-de-obra, pois o controle da terra significava a dominação dos trabalhadores.

A exploração do caucho e da castanha inicialmente eram livres de patrão, e a organização do trabalho era de base puramente familiar, embora não escapasse da exploração comercial. Porém, a doação ou venda da terra pelo governo, para o uso dos principais castanhais (aqueles de melhor acesso), dificultou a coleta e a comercialização dos produtos extrativistas pelos

4 - Vegetal produtor de borracha, uma espécie que se diferencia de outros vegetais como as seringueiras, mangabeira, maçaranduba e outras, cujo nome científico é *Castilloa elástica* (MATTOS, 1996).

5 - Tipo de migração que se caracteriza por estar ligada às estações do ano. É o que acontecia na mesorregião: no período da safra ocorria a coleta da castanha e na entressafra praticava-se atividades agrícolas ou na extração de pedras preciosas.

trabalhadores e facilitou a formação de grupos economicos que se apropriavam do trabalho alheio para exportação do produto (EMMI, 1989).

Nesse processo de arrendamento e/ou apropriação privada dos castanhais, as relações de trabalho passaram a ser o aviamento, originando o que mais tarde se caracterizou como trabalho escravo. Nos anos de 1920, as áreas de castanhais eram terras devolutas cedidas pelo Estado e sob a forma de aforamento perpétuo a um pequeno grupo detentor do poder econômico, social e político, a chamada oligarquia de Marabá⁶. Esses arrendatários transformaram grande parte destas áreas em pastagem, fazendo da pecuária parte complementar à exploração da castanha (EMMI, 1989).

Com a queda do preço da castanha no mercado internacional, nos anos de 1960, os arrendatários delegaram aos “seus” trabalhadores – moradores dos castanhais – à extração da castanha em troca do zelo pelas terras tidas como suas. No entanto, essas áreas eram vistas como terras livres pelos moradores e, por isso, passaram a ser ocupadas por agricultores vindos de outras regiões, inclusive por familiares desses moradores.

A reação foi imediata. Os fazendeiros se organizaram por meio do sindicato rural e aceleraram a derrubada e a queima da floresta, substituindo-a pelo plantio do capim – uma vez que o Estatuto da Terra de 1964 restringia a desapropriação em terras produtivas – e recorreram a contratação de pistoleiros para a expulsão dos moradores, ocasionando, na maioria das vezes, em assassinatos brutais, o que transformou a mesorregião na mais violenta do país (EMMI, 1989) a ponto de, nos últimos 30 anos, 772 trabalhadores terem sido assassinados no Pará e, destes, 90% eram da mesorregião sudeste, segundo dados levantados em 1988 pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

A mesorregião sudeste do Pará, segundo D'incao (1990), se configurou com dois grupos políticos: de um lado, os “donos” dos castanhais que detinham apoio do poder político local e o latifúndio pecuarista recém chegado ao sudeste do Pará; e, de outro, os moradores dos castanhais e os migrantes recém-chegados que se organizavam por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

6 - A alternância do poder político se deu entre o latifúndio extrativista da Castanha que esteve nas mãos da família (comerciantes da castanha e secretário de governo) entre os anos de 1920 a 1940 e MUTRAN (comerciantes exportadores e fazendeiros da castanha) a partir de 1950, sendo rompido no final dos anos 90. (EMMI, 1999).

Esse tipo de vida e trabalho deu origem à cidade de Marabá, a qual atualmente está entre as três cidades de médio porte do Estado do Pará. Audrin (1946, p. 155), ao se referir à cidade, destaca que “sua importância advinha de sua posição geográfica e das riquezas de seu território (...)”. Com isso, “Marabá brotara da ganância louca do dinheiro (...)”. Assim, se hoje Marabá ainda é considerada o centro econômico e administrativo da mesorregião, entre os anos de 1920 e 1960, ela funcionou como cidade pólo e centro comercial a serviço da coleta da castanha-do-pará destinada ao mercado externo.

Nesse contexto, a importância que era dada à posse da terra variava de acordo com a economia: a extrativista e a agrícola. Na economia extrativista mercantil, “o objeto do trabalho e da troca são os frutos da própria terra [...] e para isso o capital comercial é o fator determinante, na medida em que o controle da terra e dos meios de transporte não lhe fuja”. Na agrícola, “a terra é o meio de trabalho essencial, o objeto e ao mesmo tempo o produto do trabalho, no sentido em que se beneficia a terra ao mesmo tempo em que se tira dela seus frutos” (EMMI, 1989, p. 14).

Chama a atenção, neste processo de ocupação do sudeste do Pará, diferente de outras mesorregiões do Estado, a existência do latifúndio extrativista e do latifúndio pecuarista, ambos historicamente se aproximaram do poder político para obter terras, mas possuíam interesses diferenciados em relação à produção.

O primeiro dominou a economia extrativista até 1960, detendo o domínio de grandes áreas de terra para extração inicialmente do caucho e, posteriormente, da castanha. Disputou as terras de castanhais mantendo o domínio sobre a exploração e comercialização deste produto – alguns ainda hoje permanecem na mesorregião Sudeste do Pará, atuando na extração da castanha, mas em menor escala (EMMI, 1989).

O segundo disputou a propriedades de terras apoiado pela estratégia de Integração Nacional do governo militar a partir de 1970. São as empresas privadas nacionais e internacionais que receberam incentivos e isenções fiscais da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), a fim de adquirir grandes propriedades pecuárias para a produção extensiva do gado (EMMI, 1989).

Os anos de 1970 foram marcados pela chegada da Política de Integração Nacional⁷ do governo federal e, como resultado dessa política, a maior parte da terra deixou de ser monopólio dos comerciantes da castanha (latifúndio extrativista) para ser, em grande parte, propriedade das empresas capitalistas privadas (latifúndio pecuarista) e das estatais, como a Companhia Vale do Rio Doce ⁸(atual VALE), das áreas de instalação de garimpos e uma pequena parte foi destinada aos colonos por meio do projeto de colonização da rodovia Transamazônica (atual BR-230).

Nesse contexto, tem início a migração incentivada pelo governo militar, estimulando a migração em duas diferentes frentes de interesse: a dos trabalhadores e a dos grandes proprietários (latifúndio pecuarista). Os primeiros, em busca de terras de trabalho; e os segundos, em busca de terras de negócio para um enriquecimento fácil e rápido, como define Martins (1981), colocando em evidencia interesses opostos.

Efetivamente a migração incentivada a partir dos anos de 1970 era parte da estratégia do governo federal de integrar a Amazônia ao restante do país que se deu com a implementação da infraestrutura rodoviária (BR 010/Belém-Brasília, PA-70, atual BR-222 e a BR 230/Rodovia Transamazônica), hidroviária (Hidrovia Araguaia-Tocantins)⁹ e ferroviária (Ferrovia Carajás-Ponta da Madeira); do plano de colonização agrícola oficial com o projeto de colonização da Transamazônica; da instalação de canteiros de obras com a construção da Hidrelétrica de Tucuruí, do Projeto Grande Carajás¹⁰ e a descoberta de garimpos, em especial, da mina de ouro de Serra Pelada, que a partir dos anos de 1980 aglutinou cerca de 25 mil garimpeiros. Isso funcionou como atrativos para a população de outras regiões do país em busca de emprego.

Dados do Censo Demográfico de 1991 (sobre a migração por lugar de nascimento) de-

7 - Marabá foi decretada Área de Segurança Nacional em função da estratégia de deter a guerrilha do Araguaia.

8 - Detém 160 mil ha de área destinada para exploração de minérios na mesorregião, sendo que a área pretendida pela mesma no Programa Grande Carajás era de 895.265 km².

9 - A hidrovia atinge os estados do Pará, Tocantins, Maranhão, Mato Grosso e Goiás e é um empreendimento voltado ao atendimento aos interesses dos grandes comerciantes para o mercado internacional.

10 - A jazida mineral de Carajás ocupa uma área de 895 mil quilômetros quadrados, é cortada pelos rios Xingu, Tocantins e Araguaia; abrange terras do sudoeste do Pará, Norte de Tocantins e Oeste do Maranhão. Lançado no fim da década de 1970 tem por objetivo realizar a exploração em alta escala dos recursos minerais, agroflorestais, extrativistas, agropecuários e hidrelétricos.

monstram que no sudeste paraense havia 44,23% paraenses, 19,09% maranhenses e 13,09% dos demais estados nordestinos, 13,92% de Goiás e Tocantins, 6,60% de estados da região Sudeste, 1,21% da região Sul e 1,86% da região Centro-Oeste. Isto conferiu uma diversidade cultural a essa mesorregião que a diferencia das demais no Pará. Essa migração fez crescer a população da mesorregião e foi durante este período que a fisionomia econômica e social dessa região se transformou radicalmente (EMMI, 1989).

De acordo com Silva (2006), desde a diminuição da migração sazonal¹¹ oriunda do Baixo Tocantins, intensificou-se a migração nordestina que desenvolvia a prática da agricultura de subsistência. Essa população foi expulsa pela seca e pela cerca, uma vez que, nos Estados do Maranhão e de Goiás, ocorreu um processo de apropriação privada de grandes áreas de terra e seu uso especulativo em função da abertura da Rodovia Belém-Brasília.

Entretanto, foi a abertura de estradas que deu lugar a um novo fluxo migratório, formando aglomerados às beiras das estradas (o que, até então, ocorria às beiras dos rios, mas em menor escala), sendo que às suas margens se fixaram as grandes fazendas e as empresas madeireiras, restando aos trabalhadores recém-chegados as áreas mais afastadas.

À medida que as matas iam sendo desbravadas para a abertura das estradas, o “desenvolvimento” e o “progresso” proposto pelo governo federal levava os posseiros a perderem suas terras para grileiros e jagunços a serviços de fazendeiros. Este processo transformou a paisagem da mesorregião e expropriou as populações locais. Ou seja, esses projetos estatais e industriais alavancaram a migração, mas não absorveram a mão-de-obra local sob a justificativa do analfabetismo, da baixa escolaridade e/ou da ausência de formação técnica.

A divisão social do trabalho reorganizado pelo uso e posse da terra e dos demais meios de produção levou essas populações a ficarem excluídas do processo produtivo, criando os bolsões de miséria nas pequenas vilas e cidades da mesorregião. Esse é um dos principais elementos que levou as populações do campo a lutarem por terra e, mais tarde, por educação.

Nessa política governamental, estava latente o interesse geopolítico e econômico do sistema capitalista com discursos revestidos de relações modernas e de desenvolvimento, mas, na

11 - Tipo de migração que se caracteriza por estar ligada às estações do ano. É o que acontecia na mesorregião: no período da safra ocorria a coleta da castanha e na entre safra praticava-se atividades agrícolas ou na extração de pedras preciosas.

verdade, produziram o trabalho escravo, a violência, os assassinatos, as chacinas e as ameaças à vida dos povos do campo. Do ponto de vista econômico, a mesorregião foi enquadrada em uma visão da superabundância de suas riquezas naturais como fontes inesgotáveis, e a população local, como primitiva e selvagem (LOUREIRO, 2002).

O preconceito e a dimensão econômica do desenvolvimento estão registrados em documentos oficiais produzidos pelo grupo de implantação do novo sistema de ação federal na Amazônia, tanto do Banco da Amazônia (BASA) quanto a SUDAM, que atuaram na região, após os anos de 1960, pela chamada “Operação Amazônia”, conforme texto em destaque:

[...] o principal desafio ao desenvolvimento econômico da Amazônia é o fato de ser um território escasso e esparsamente povoado, com uma população analfabeta[...] empregando métodos primitivos de produção no extrativismo florestal em uma agricultura nômade [...]. (BASA, 1967, p. 277-285, grifo nosso).

As conquistas essenciais, quanto à Amazônia, propostas pelo governo federal, referem-se à utilização de uma estratégia que promova o progresso de novas áreas de ocupação de espaços vazios e de integração do desenvolvimento do Nordeste com a estratégia de ocupação da Amazônia[...]. O crescimento do polo de desenvolvimento do país (eixo Rio-São Paulo) tenderia, em determinado tempo, a estacionar e/ou mesmo a estagnar, se não estivesse direta e facilmente ligado a uma região fornecedora de matérias-primas [...] (SUDAM, 1971, PP 13-14, grifo nosso).

O Plano de desenvolvimento da SUDAM¹² e do BASA desnudam os interesses pela exploração da riqueza da Amazônia em detrimento da população. A integração nacional propagada pelo governo federal teve como interesse afirmar o modelo de desenvolvimento capitalista implantado no Centro-sul do país com a exploração da riqueza natural e do trabalho das populações amazônicas, desconsiderando seus costumes, valores e seus saberes. É por isso que o processo de apropriação da terra se deu pela grilagem/expulsão violenta dos povos do campo da mesorregião e pela exploração desordenada da natureza, predominando a visão da exploração da riqueza natural como inesgotável.

12 - A Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) foi criada para alavancar a estratégia governamental na perspectiva desenvolvimentista, ou seja, ter a Amazônia como fornecedora de matéria prima e sua população como fonte consumidora. Para aprofundamento (ver TEIXEIRA, Gerson. Amazônia: Estado, Exclusão Social e Devastação. <http://www.pt.org.br/assessor/texamazon.htm>). Acesso em: 20 fev. 2009.

Isso determinou o processo de intervenção das políticas governamentais, na mesorregião, durante o período militar, bem como sua intervenção, ou não, em determinados setores como a pecuária extensiva e a mineração. Tais elementos podem ser tomados como referência para compreender as transformações sociais, econômicas, culturais e ambientais efetivadas no Sudeste do Pará.

O processo de exclusão aliado à permanente chegada de migrantes ao sudeste do Pará é diretamente proporcional ao tamanho dos conflitos no campo, o que acirrou a violência transformando a mesorregião em “palco de guerra” e “palco de resistência”, visto que grande parte desta população, impedida de acesso à terra ou à espera de uma oportunidade de trabalho, formou uma categoria de trabalhadores, classificados por Becker (1980) como polivalentes, isto é, um excedente de força de trabalho com baixa qualificação e disponível para qualquer trabalho. Esta população foi se aglomerando nas vilas e cidades e se ocupando de atividades diversificadas, ora no garimpo, ora em madeireiras ou empreiteiras, ora em atividades domésticas ou como peões nas fazendas, face à expropriação a que estavam sujeitos.

Dados da CPT revelam que o processo de apropriação da terra pela iniciativa privada se deu por meios legais (doação ou compra) ou ilegais (grilagem). Isso levou a um sistemático processo de super exploração do trabalho nas fazendas por meio do trabalho escravo, tornando a mesorregião responsável, atualmente, por 76% dos casos existentes no estado do Pará (CPT, 2008).

Os desdobramentos do processo de migração incentivada não se deram de forma pacífica, ao contrário, os povos do campo da mesorregião resistiram por meio de ações organizadas, inicialmente, em torno da luta pela terra que foi se configurando em um processo de organização social mais coeso em torno da luta pela Reforma Agrária que perdura há quatro décadas. Esse contexto também explica o grande número de entidades sindicais, religiosas, movimentos sociais e Organizações Não Governamentais (ONGs) atuantes na mesorregião sudeste do Pará, por exemplo: inúmeros Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STRs) e a Federação de Trabalhadores na Agricultura (Fetagri), a CPT, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), a Sociedade Paraense dos Direitos Humanos (SPDDH), entre outras, conforme quadro a seguir.

No Sudeste do Pará, no processo de organização social, surgiu algo que se diferenciou das demais mesorregiões do Pará e dos estados da Região Norte, devido aos conflitos pela posse da terra que levou as populações do campo (indígenas, extrativistas, pescadores, quilombolas, agricultores) a desenvolver um processo organizativo permanente como forma de resistência.

Esse processo foi constituindo suas organizações grupais, locais, municipais, mesorregionais e estaduais, articuladas entre si e também nacionalmente. A atuação articulada tem se dado em torno de um objetivo comum em busca de processos democráticos de inclusão social, que se dá na luta pela Reforma Agrária, e, também, objetivos específicos que se complementam, a partir da atuação em rede, conforme destaque no item a seguir.

Segundo dados da CPT, desde 1975, a Teologia da Libertação como ala da Igreja católica orientava as ações das CEBs e da própria CPT, por meio da “reflexão sobre a vida a partir da bíblia, estudando o Estatuto da Terra, o Código Civil e a Constituição” e também na denúncia do trabalho escravo na região, contribuíram ainda na formação de lideranças sindicais, as quais mais tarde resultou na estruturação sindical na mesorregião – pois os sindicatos estavam atrelados aos empresários, fazendeiros e, sobretudo, ao poder governamental da ditadura militar – que transformou as CEBs em delegacias sindicais, como estratégia para a tomada dos sindicatos. Com isso, a atuação religiosa e a sindical desenvolveram estreita relação e, em determinados momentos da história da mesorregião, se confundiram em outros, atuando e convivendo com os conflitos de diversas ordens: despejos, prisões, assassinatos, execuções, perseguição e ameaça de vida (CPT, 2008).

Instituições ligadas à Igreja, como a Federação de Órgãos para Assistência social e Educacional (FASE) e o Movimento de Educação de Base (MEB), somaram-se às CEBs e à CPT no fortalecimento da luta pela terra e na organização sindical da mesorregião. Para isso, promoveram espaços de formação política e técnica com os agricultores familiares. A FASE atuou com os sindicatos de trabalhadores rurais na formação política e técnica, e esse trabalho teve continuidade, após a sua saída das mesorregiões sudeste do Pará, no final da década de 1990.

No cenário sindical estadual, tem destaque a organização da Central Única dos Trabalhadores no estado do Pará (CUT), articulada à CUT Nacional e à Fetagri, filiada à CUT, que possui uma estrutura de atuação descentralizada nas mesorregiões do Estado do Pará. Na

mesorregião sudeste do Pará, a atuação dessas entidades se deu de forma articulada com vistas ao fortalecimento da organização sindical e da produção familiar, por meio de atos públicos, espaços formativos (formação sindical) e também na qualificação profissional com escolarização nos sindicatos urbanos e rurais no período de 1999-2003.

Estas ações aconteceram por intermédio de projetos desenvolvidos pela Escola Sindical Amazônia e da assessoria às entidades sindicais (Sindicatos e Federação dos Trabalhadores na Agricultura). A Fetagri e a Federação Agrária dos Agricultores do Tocantins e Araguaia (FATA) atuaram articuladamente na formação técnica e política, com o propósito de alcançar avanços na compreensão sobre a cadeia produtiva (produção-beneficiamento-comercialização) pelos agricultores, que previa agregar valor à produção agrícola e eliminar o atravessador.

A problemática do analfabetismo levou, segundo seus discursos, não apenas a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, mas também desenvolveu experiências de escolarização por meio da Escola Família Agrícola (EFA)¹³, com vistas a comprovar que a escola do campo precisa atender a especificidade do meio rural no âmbito do currículo, da metodologia, do calendário agrícola e, principalmente, em uma educação que pense o desenvolvimento do campo sob a ótica dos povos da mesorregião sudeste do Pará.

A CPT e a SDDH atuam articuladamente no combate a violência contra os agricultores familiares, na sua proteção e de suas famílias, dando o suporte jurídico necessário aos trabalhadores ameaçados de morte, perseguidos e às famílias dos vitimados pela violência no campo. Cumprem papel fundamental na condenação de pistoleiros e mandantes.

O Centro de Pesquisa e Assessoria (CEPASP) soma-se a essas entidades na elaboração de banco de dados sobre os conflitos e assassinatos; colabora, participa e produz material de suporte organizativo e formativo, como cartilhas, jornais, vídeos e intercâmbios regionais, nacionais e internacionais.

A UFPA/Campus Marabá, por meio do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), do Laboratório Agroambiental do Tocantins (LASAT) e do Laboratório Agroextrativista da

13 - A EFA foi criada em 1996. Inicialmente tutelada pelo Programa CAT e com funcionamento nas dependências da FATA. Nos últimos 10 anos a EFA funciona no Projeto de Assentamento Grande Vitória, município de Marabá. A EFA oferece ensino fundamental do 5º ao 9º. Além do ensino fundamental, os jovens também têm aulas de atividades técnicas de cultivo e criação de animais, preservação ambiental e formação cooperativista com a metodologia da Alternância Pedagógica.

Transamazônica (LAET), atua no âmbito da pesquisa voltada para a agricultura familiar, cujas experiências foram desenvolvidas em parceria com a FASE, a FATA, a Fetagri, os sindicatos de trabalhadores rurais e os movimentos sociais da Transamazônica. Esta frente de trabalho consolidou uma concepção de Pesquisa-Formação-Desenvolvimento.

O Movimento Nacional dos Atingidos por Barragens (MAB), embora tenha uma atuação voltada para a problemática sócio ambiental, em função das consequências sociais provocadas pela Unidade Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), atua articulado com a Fetagri, CPT, MST e SDDH na luta pela posse da terra dos agricultores e indígenas que tiveram suas terras inundadas.

O Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará tem atuação estadual contra as desigualdades sócio raciais, de gênero e outros tipos de discriminação, estimulando o segmento negro a lutar por uma cidadania em busca do aumento da autoestima coletiva, mas na mesorregião atua articulado à CPT, à SDDH e à Fetagri sobre a questão da legalização de terras quilombolas.

No âmbito educacional, a EFA e a FATA desenvolvem o Ensino fundamental para filhos de agricultores. Ambas se articulam com a Fetagri e com o MST na luta pelo acesso à educação, além de desenvolver a educação nos acampamentos e assentamentos, bem como no desenvolvimento dos cursos no âmbito da Educação Básica via projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

A Fetagri também se articula à Associação Estadual das Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR) para a implementação das experiências de Ensino Fundamental, por intermédio das associações municipais de Casas Familiares Rurais (CFR's) na região Sul do Pará. Essas experiências assumem como referencial metodológico os princípios da Pedagogia da Alternância.

Apesar de haver articulação sobre a importância do acesso à educação e consenso que propicia atuação conjunta nos projetos de ensino, suas estratégias se diferenciam na mesorregião sudeste do Pará como prioridade para o ensino fundamental e médio integrado, para atender a demanda reprimida nos assentamentos, uma vez que a EFA atuou, desde 1996, no âmbito do Ensino Fundamental, como também realizou convênios com Prefeituras Municipais.

pais, para ampliar o acesso dos filhos de agricultores a esse nível de ensino. Também demandou à Universidade uma turma de Pedagogia do Campo, apesar de o Ensino Superior não ser a sua prioridade, e sim a Educação Básica, inclusive porque os cursos técnicos, segundo dirigente da Fetagri, respondem diretamente às necessidades presentes nas comunidades rurais.

O MST criado em meados de 1990, embora atue junto com a Fetagri na implementação dos projetos de alfabetização para assentados e escolarização para educadores dos assentamentos, tem desenvolvido uma dinâmica educacional com o Pronera em que prioriza o Ensino Superior, principalmente, nos cursos de Letras, Agronomia e Educação do Campo, além de enviar seus militantes para outros estados, a fim de formá-los em outras áreas. Esse programa fortaleceu a articulação entre as instituições de atuação educacional, seja dos movimentos sociais do campo, seja do poder, criando o Fórum Regional de Educação do Campo (FREC) do sul e sudeste do Pará, como um espaço de elaboração de políticas educacionais na mesorregião sudeste do Pará.

Observa-se que o acúmulo histórico e diferenciado destas entidades, na atuação política e formativa (sindical, técnica, pesquisa, escolarização), possibilitou a construção de uma matriz da Educação do Campo, que firmou princípios teóricos e metodológicos para a educação nas escolas do campo, bem como na construção da matriz técnico científica de base agroecológica com a criação de instituições de assistência técnica como a Cooperativa de Prestação de serviços (Copserviços), a qual atuava com base na articula assistência técnica, social e ambiental, rompendo com a perspectiva da extensão rural.

A atuação do conjunto dessas instituições tinha como objetivo o fortalecimento da produção familiar no campo, cujo propósito tem sido construir um projeto de desenvolvimento agrícola e agrário camponês, em que o acesso à educação está intrinsecamente articulado ao acesso ao crédito agrícola, à assistência técnica e à infraestrutura no campo.

As conquistas advindas de tais mobilizações têm formado uma rede complexa de relações que se estabelecem entre si formas de solidariedade social, com um processo em construção no qual a participação e a democracia são princípios fundamentais no processo organizativo, em que o acesso à educação tem papel estratégico.

Assim, no âmbito educacional se destacam os programas educacionais como: Progra-

ma Jovem (ProJovem), Saberes Terra e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo) que compõem a estratégia de formação de professores das escolas do Campo, desenvolvidos pela UFPA Marabá e o CRMB criado em 2008 como escola Agrotécnica de Marabá, ampliando a possibilidade de formação para os professores das escolas do campo na mesorregião sudeste do Pará.

No que se refere ao potencial e às limitações socioeconômicas da mesorregião sudeste do Pará, identifica-se que, nos anos de 1970 e 1980, a mesorregião viveu de forma mais acentuada um processo de reordenamento espacial, o qual foi imposto pela geopolítica do Estado brasileiro, que firmava, de um lado, a incorporação de terras; e, de outro, a mobilização de mão-de-obra que atendesse à necessidade de força de trabalho para o capital que se expandia, constatando-se que tal processo ocasionou um intenso crescimento populacional, alcançando índices elevados.

Com isso, a mobilização social desencadeada, a partir dos anos de 1990, favoreceu a criação de assentamentos e uma série de políticas públicas – por exemplo, a construção de estradas vicinais, habitação nos assentamentos, demarcação dos lotes e acesso ao crédito produtivo subsidiado, como o Programa Nacional de Fortalecimento à Agricultura Familiar (PRONAF).

Embora ainda exista uma precária condição quanto à infraestrutura nesta mesorregião, principalmente em relação às estradas e à eletrificação rural, percebe-se avanços, de forma que o seu contexto é outro e, segundo a avaliação da UFPA/Campus Marabá, mais favorável à estabilização da agricultura familiar. Atualmente, a mesorregião sudeste do Pará se destaca tanto pelo potencial produtivo em diversos segmentos quanto por um sistema diversificado de produção familiar.

A respeito do potencial produtivo, segundo Costa (2000) tem destaque a produção pecuária bovina¹⁴ com a criação da cadeia produtiva do leite que abastece o mercado internacional, o extrativismo madeireiro, a produção agrícola baseada na cultura de subsistência e na fruticultura, como também no extrativismo vegetal (produtos não madeireiros), muito presente em áreas de colonização recente, onde a floresta ocupa espaço significativo (IFPA, 2009).

14 - As mesorregiões Sudeste e Nordeste, juntas, somam 60% do valor bruto da produção animal e vegetal do Estado. Ambas se tornando as mais importantes na produção agropecuária. A produção de leite originária da agricultura familiar soma 249.500 litros oriundos de nove laticínios formais e dezenas informais, além de queijoarias, constituindo-se em significativa fonte de renda das famílias (COSTA, 2000).

Em relação ao sistema diversificado de produção familiar, encontra-se, nos lotes dos agricultores, a presença de culturas anuais e semianuais, como a banana, o arroz, a mandioca e o milho. Estes produtos se destacam como componentes relevantes no cultivo agrícola, porque respondem às necessidades imediatas das famílias.

Encontra-se também, embora em menor escala, as culturas como o coco, o café, o mamão, cacau o abacaxi e o maracujá que são transformados em polpas, cujo beneficiamento é feito por indústrias ligadas às cooperativas de agricultores, fábricas e despulpadoras de fundo de quintal. Percebe-se uma disponibilidade dos agricultores em aumentar a produção de frutos regionais, devido a sua aceitação no mercado. A criação de pequenos animais é comum nos lotes dos agricultores familiares e são de responsabilidade das mulheres, além do investimento na piscicultura e na apicultura. Tal produção contribui significativamente na renda familiar.

Estudos realizados por Hurtienne (1999) já demonstrava que havia predominância da Agricultura Familiar no Estado do Pará em relação à região Norte: 82% do total são estabelecimentos familiares; 76% do total do pessoal é ocupado pela agricultura na região; 58% do valor total da produção agrícola advém da agricultura familiar; 32% da área ocupada por atividades agropecuárias podem ser identificadas como agricultura familiar; gêneros alimentícios como mandioca (84%), milho (63%), feijão (59%) e arroz (46%) são produzidos pela agricultura familiar; 544.000 dos 5,8 milhões de estabelecimentos agrícolas no Brasil (10%) e 446.000 dos 4,4 milhões estabelecimentos familiares (10%) se encontram na região Norte.

Dados de estudo realizados pela Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO), em 1995, ressaltam que cerca de 85% dos estabelecimentos agrícolas existentes no Estado são da agricultura familiar camponesa, a qual detém 77% da mão-de-obra ativa no Setor Agrícola e participa com 58% da produção estadual. Nos anos de 2003 a 2016, esse potencial se fortaleceu em função dos programas voltados para a agricultura familiar.

Embora a agricultura familiar camponesa nessa mesorregião apresenta potencial produtivo, evidencia-se que a prioridade de investimentos pelo governo paraense tem sido a pecuária pela exportação da carne bovina e os produtos derivados do leite, enquanto que a agricultura familiar não possui infraestrutura básica (estrada, energia e financiamento adequado), para que os produtos sejam comercializados nas feiras livres urbanas dessa mesorregião. O ponto

crítico encontra-se nas condições de escoamento da produção, pois boa parte desses produtos não é escoada, devido à ausência (ou péssimas condições) das estradas.

Outro tipo de produção agrícola camponesa se encontra nas áreas desmatadas, especialmente no Vale do Tocantins, onde os babaquais totalizam 290.000 ha de terra (ALMEIDA, 1995), e que, de um lado, são classificados como “praga” ou “peste” por aqueles que têm o pasto, porque o gado é visto como única estratégia econômica; e, de outro lado, é compreendido como meio de sobrevivência, pelas populações tradicionais, principalmente as comunidades descendentes de escravos (ALMEIDA, 2001), tendo sua extração, ocupado o trabalho feminino desde a época do Império.

Segundo Costa (2000), os produtos do extrativismo, como castanha do Pará, mogno, cedro, ipê, entre outras espécies, sofreram com o impacto da exploração da floresta, a extração da madeira e a implantação de fazendas de gado, chegando quase à extinção. A exploração desordenada com vista apenas ao lucro, em detrimento da mata primária e sua geração de oportunidades econômicas sustentáveis, tem ampliado a transformação das áreas de floresta densa em pastagem. Isso tem provocado a perda da cobertura vegetal na mesorregião sudeste do Pará.

No que se refere à realidade educacional do campo do Pará e à busca pela educação na mesorregião, o Estado do Pará possui uma taxa de 29,8% de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, entre os quais 48,7% residem na zona rural. Destes, 28% encontram-se nas áreas de assentamentos, segundo a Pesquisa Nacional de Educação Reforma Agrária (PNERA) realizada em 2004.

Apesar do investimento governamental em programas de alfabetização nos anos de 2004 a 2016, o índice era de 8,8% em 2018, a partir de 15 anos era de 6.6% em 2019. Embora 90,7% das crianças e adolescentes terem acesso ao Ensino Fundamental, apenas cerca de 33,3% concluíram o Ensino Médio na Região Norte do país, conforme indicado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2020.

Dados da Pnera¹⁵ revelam que, em 29% dos assentamentos no estado do Pará, as aulas

15 - Utilizamos esse referencial de análise por considerar que 76% dos Projetos de Assentamentos do Estado do Pará estão localizados na mesorregião do Sudeste Paraense.

são desenvolvidas em Igrejas, barracões comunitários e residências, embora 71% deles possuam escolas.. Quanto ao nível de ensino e modalidade, 98% dos espaços escolares atuam apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 27% no II segmento (5ª a 8ª séries), 16% na EJA e apenas 3% no Ensino Médio, o equivalente a 503 jovens (BRASIL, 2004).

No campo do sudeste paraense, 66% da população tem acesso ao Ensino Fundamental e 10% ao Ensino Médio. Isso representa uma taxa de exclusão educacional de 34% e 90%, respectivamente. Esta realidade tem feito com que os jovens que querem continuar seus estudos saiam do campo para se fixar na cidade, ocasionando o distanciamento da vida no campo, o que os impede de retornarem para a terra e, sem emprego, acabam engrossando os bolsões de miséria e a violência nas cidades. A referida pesquisa revela também que 55% da população assentada no Estado do Pará se encontram na faixa etária de 18 anos ou mais de idade e que 61,3% estão fora da escola.

Das 1.195 escolas existentes nos assentamentos do Pará, 92% delas não adotam o calendário agrícola previsto em Lei e não desenvolvem currículo que atenda as especificidades de vida e produção das populações do campo; 88% possuem turmas multisseriadas que funcionam como um apêndice do paradigma da escola seriada urbana, 66% delas mantêm a unicodência e em 79% a merenda distribuída é industrializada. Inexistem novas pesquisas sobre o acesso da população do campo à escola após 2004. Embora esses números tenham sido alterados com a atuação do PRONERA e do IFPA, ainda é pouco significativo o índice de jovens do campo com acesso ao ensino técnico integrado.

A caracterização recente do território do sudeste paraense

Nos últimos 15 anos, a dinâmica agrária da região sudeste paraense tem passado por mudanças importantes. De uma maneira geral, até início dos anos 1990, os processos de ocupação do espaço e de exploração do meio natural se caracterizaram pela migração, disputas pela terra e pelo alto índice de desmatamento para implantação de pastagens com vistas à criação extensiva de gado.

Para os agricultores familiares, esta forma de exploração do meio natural não era mera-

mente parte de uma estratégia econômica, mas se justificava também como meio de garantir a posse da terra em uma época onde havia uma relativa ausência de políticas públicas direcionadas para essa categoria na Amazônia, havia uma grande instabilidade fundiária e um meio socioeconômico com condições precárias e desfavoráveis à consolidação desse tipo de agricultura.

Com a política de reforma agrária, o PRONAF, as alterações na política ambiental e até a política de previdência rural contribuíram para o aparecimento de características novas no meio rural da região. Pode se afirmar que o contexto atualmente socioeconômico e político é outro.

Por influências dessas políticas públicas, em especial da reforma agrária e do Pronaf, os agricultores familiares têm aproveitado de melhorias que vão desde o desenvolvimento da infraestrutura local (principalmente as relacionadas às melhorias na malha viária, na rede de energia elétrica e nas estruturas de beneficiamento e comercialização), maiores oportunidades de acesso a serviços básicos e de assistência técnica, aumento das possibilidades de obtenção de crédito e da capacidade de investimento, até maior força política de suas representações perante o poder público.

A estrutura fundiária foi outro elemento que se modificou. Antes mais caracterizada pela presença de latifúndios, principalmente depois da criação de uma grande quantidade de projetos de assentamentos no sudeste paraense, a região sofreu uma inversão em termos territoriais a favor da agricultura familiar (OLIVEIRA, 2009).

Entre outros fatores, essa maior segurança da posse da terra proporcionada pela criação de assentamentos, novos quadros políticos e infraestrutura relativamente favoráveis têm sido fundamentais no movimento de mudanças da dinâmica regional, uma vez que têm estimulado processos que se orientam pela permanência das famílias na terra e no lugar onde vivem do que pela migração.

Nesses processos, a garantia da reprodução social constitui-se em elemento fundamental e exige dos agricultores que lancem mão de estratégias e que consigam lidar com a diversidade de condições do meio natural e do meio socioeconômico existente na região. A busca de formas para manter as atuais ou criar novas condições sociais e materiais que possibilitem

a reprodução social e, conseqüentemente, a permanência parece ser, portanto, a principal questão que se impõe nos dias atuais a essas famílias.

Uma estratégia para a superação dessas dificuldades estruturais, socioeconômicas, políticas e culturais foi a criação e, posteriormente, o fortalecimento de organismos representativos da classe, as associações de agricultores familiares e as cooperativas de produção, beneficiamento e comercialização dos produtos oriundos desse público.

As formas organizativas informais e principalmente formais, mais precisamente o associativismo rural, podem ser entendidas como um instrumento de luta dos pequenos produtores, proporcionando a permanência na terra, uma estratégia de resistência social, por meio do aumento da capacidade de inserir sua produção que geralmente é de pequena escala no circuito econômico.

A questão do associativismo e a comercialização agrícola vêm revelando alguns dilemas do processo de assentamentos rurais, pois “a organização política, sob a modalidade associativista, visa não só à constituição da representação política, mas também, como parte deste próprio processo, dotar o assentado de condições e concorrências para fazer circular no mercado pequenas quantidades de produtos” (NEVES, 2007, p. 174).

A necessidade dos agricultores em promover e consolidar a produção nas áreas de terra conquistadas deu início à discussão que culminou com a fundação da Cooperativa Camponeza do Araguaia Tocantins (Coocat)¹⁶, no ano de 1992, por agricultores familiares provenientes de 07 municípios da região sudeste do Pará.

A referida cooperativa estava voltada para o desenvolvimento de uma agricultura familiar sustentável na região. Assim, o cooperativismo rural ligado ao movimento sindical foi se fortalecendo com a fundação de cooperativas e o investimento na implantação de agroindústrias de beneficiamento de frutas, para processarem principalmente o açaí (*Euterpe oleracea*) e o cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*), oriundos da produção extrativistas e, mais recentemente, cultivados nos assentamentos criados.

A partir do ano 2000, diante de novos desafios apresentados pela nova conjuntura re-

16 - Esta cooperativa surgiu da necessidade dos agricultores em promover e consolidar a produção nas áreas de terra conquistadas e era formada por agricultores familiares provenientes de 07 municípios: Parauapebas, Eldorado do Carajás, São João do Araguaia, São Domingos do Araguaia, Itupiranga, Nova Ipixuna e Marabá.

gional e nacional, um conjunto de entidades e representantes destas cooperativas organizou-se em busca de alternativas para a superação dos desafios postos. Após várias discussões, decidem descentralizá-la e implementam uma ação mais direta nos municípios, sendo então dissolvida a Coocat e criadas mais cinco cooperativas municipais de agricultores familiares.

A Federação das Cooperativas da Agricultura Familiar do Sul do Pará (FECAT) é então criada no dia 25 de julho de 2003, com o objetivo principal de promover o desenvolvimento de uma agricultura familiar baseada na preservação e convivência com a agrobiodiversidade local, sustentada por intermédio da união das cooperativas associadas e da representação política em defesa de seus interesses sociais, assistenciais e econômicos, viabilizando o desenvolvimento da comercialização de produtos oriundos da agricultura familiar, orientando e integrando suas atividades, bem como facilitando a utilização recíproca de serviços (FECAT, 2003).

Mesmo que muitas de suas características historicamente constituídas permaneçam presentes de forma significativa (como a pecuária extensiva), na última década, a região sudeste do Pará apresenta um cenário diferente, potencialmente capaz de oferecer oportunidades para que outras dinâmicas de evolução do espaço e de relações entre sociedade e natureza sejam estabelecidas.

As melhores condições que hoje se apresentam têm dado perspectivas favoráveis às famílias de agricultores, estimulando-as a buscar alternativas que permitam um maior tempo de permanência na mesma terra, em vez de recorrerem à antiga estratégia adotada nessas áreas de fronteira de saída para reinício do processo de exploração em novas áreas de floresta.

A preocupação com o avanço do desmatamento e da pecuária não foi e não é apenas das instituições de pesquisas, de assistência técnica e extensão rural e do governo. O movimento social ligado aos trabalhadores da agricultura familiar também tem, em sua agenda, uma pauta de reivindicações e proposições para a implantação de alternativas de produção e reprodução social que não necessariamente seja a derrubada da floresta para a produção agropecuária e conseqüentemente a geração de renda.

Ações como a da Fecat juntamente com suas cooperativas afiliadas, por meio do projeto denominado “Apoio à Geração de Renda – Juventude e Cooperativismo no Sul do Pará”,

ao Programa Petrobrás Desenvolvimento & Cidadania – edital 2010, tiveram como objetivo implantar módulos¹⁷ de um hectare de fruticultura consorciadas com essências florestais, visando à produção de frutas e à capacitação de jovens rurais residentes nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária dos municípios de origem das suas cooperativas afiliadas, nos municípios de Marabá, Nova Ipixuna, Itupiranga, Eldorado dos Carajás, Parauapebas, São Domingos do Araguaia e São João do Araguaia.

Esse projeto teve como estratégia de fortalecimento ao campesinato, todos os beneficiários desse projeto deveriam ser alunos ou ex-alunos da EFA ou do CRMB, visto que tem sido um desafio possibilitar aos jovens as condições de permanência no campo, e atuando nos sindicatos, associações e cooperativas.

Atualmente o que se tem percebido é um esvaziamento do campo por essa parcela da sociedade camponesa. A juventude rural, residente nos assentamentos de reforma agrária, é a parcela de agricultores mais fragilizada e a que mais sofre com as péssimas condições de vida nesses territórios.

Os jovens de 18 a 29 anos representam em média cerca de 26% da população residente nos assentamentos, e essa força de trabalho é perdida, pois, quando acessam a escolarização de 1º ao 5º ano e/ou 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, esses jovens são obrigados a deixar a unidade de produção familiar em busca de escolas na zona urbana.

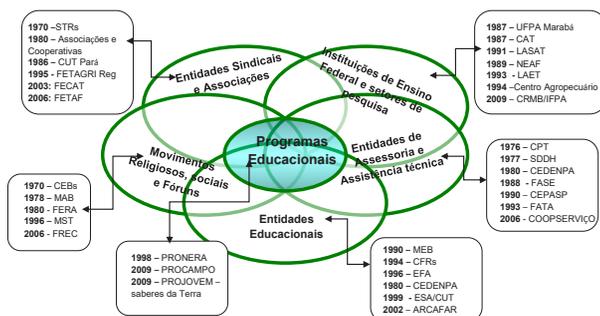
A saída do campo para a cidade é, na maioria dos casos, um caminho sem volta. Isso tem refletido no envelhecimento da força de trabalho na zona rural da região e reforçado os índices de abandono dos lotes; porém, mesmo naquelas famílias que permaneceram, não se mantém após o falecimento dos patriarcas e o não-retorno dos mais jovens.

Essa situação tem se refletido também nas organizações dos trabalhadores do campo. A imensa maioria dos sócios dos sindicatos de trabalhadores rurais é composta de pessoas com mais de 40 anos de idade. Nas cooperativas ligadas à FECAT, a média de idade dos cooperados gira em torno de 46 anos. A sustentabilidade da agricultura familiar na região, em médio e longo prazo, depende diretamente desta tendência: ou cria-se condições para que os jovens

17 - Arranjo utilizado para o plantio: módulo 1 (banana, açaí e cupuaçu), módulo 2 (acerola e maracujá), módulo 3 (graviola, acerola e maracujá), módulo 4 (graviola e maracujá), módulo 5 (goiaba e maracujá), módulo 6 (abacaxi, acerola e maracujá). Cada módulo tem em média 0,5 ha de tamanho.

permaneçam ou retornem ao campo, ou a agricultura familiar e suas organizações estarão fadadas ao colapso em poucos anos.

Organograma 1 – Articulação em Rede na mesorregião Sudeste paraense



Fonte: quadro extraído da tese Scalabrin, 2011

A implantação dos módulos de fruticultura, nas unidades familiares de produção, tem incentivado a diversificação produtiva, dando nova dinâmica para as atividades desenvolvidas e uma nova forma de gestão da mão de obra familiar, visto que um novo agroecossistema fora implantado. Trabalhavam, em sua grande maioria, exclusivamente com a pecuária mista de forma extensiva e, em algumas destas, ainda se cultiva roças com lavouras anuais e culturas sem perenes.

A entrada dessa nova atividade, associada à formação sociopolítica oferecida pelo projeto, despertou o interesse pela diversificação produtiva e a preocupação com elementos naturais até então pouco observados - por exemplo, o uso do solo e as formas de manejo a ele destinado.

Dessa forma, os agroecossistemas são relacionados a cultivos e poli cultivos e destacam algumas vantagens na adoção de processos de diversificação da produção, como: estratégia tradicional para a geração de uma dieta alimentar diversificada; produção estabilizada; redução dos riscos à medida que um cultivo pode compensar a baixa produção ou a perda de outro; redução de pragas; uso eficaz de mão de obra e rentabilidade com baixo nível de tecnologia,

além de outras vantagens, como a cobertura eficaz do solo (ALTIERE, 1989).

Nesse sentido, foi possível reconhecer o papel de cada agroecossistema (módulo produtivo) inserido em uma unidade familiar de produção. Isso significou para essas famílias envolvidas a compreensão dos diferentes papéis que juntos dão conta da produção que não é apenas de feijão, milho, farinha, arroz, carne, leite, frutas etc., mas também produção da vida, de culturas e de comportamentos que identificam o homem e a mulher e, por fim, a família como o centro da tomada de decisão, da gestão dos recursos econômicos, naturais, mas principalmente da mão de obra disponível e necessária para a execução das atividades diárias.

Tem-se percebido que, na produção, homens e mulheres agem não só sobre a natureza, mas ainda uns sobre os outros; que também não podem produzir sem colaborar de maneira determinada e sem estabelecer um intercâmbio de atividades. Assim, para produzir, os homens contraem determinados vínculos e relações uns com os outros, sendo, portanto, por meio desses vínculos e relações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, que se efetua a produção (MARX, 1987). Esses vínculos são a organização social na forma de Associações e Cooperativas.

Entretanto, permanece o desafio da concretização da diversificação do agroecossistema e da geração da renda no cenário atual, devido à saída do campo para a cidade pela juventude. A permanência da juventude, bem como o incentivo para seu retorno, requer o acesso à educação no campo, com um currículo e calendário adequado ao modo de vida e produção nos diferentes territórios (agricultores, indígenas, extrativistas, etc.) capaz de gerar tecnologias novas para produzir num campo alterado pelo desmatamento e produção do capim.

Essa formação deve estar articulada à capacidade de geração de tecnologias e ferramentas que aliem desenvolvimento rural sustentável, acesso a financiamento adequado capaz de promover a geração de renda ainda durante os cursos, produção estimulando a permanência do campo com qualidade de vida no campo, o redesenho do agroecossistema, bem como novas práticas de consumo, descarte, reutilização e convivência com o resultado da intervenção no meio natural.

Não obstante, isso requer a verificação e análise de sua aplicabilidade em meio real, percebendo se esta, por sua vez, está de fato garantindo a oportunidade aos seus envolvidos, as

escolhas entre o associativismo e/ou individualismo, a economia solidária e/ou o capitalismo explorador ou ainda entre a sustentabilidade Agroecológica ou a exaustão dos recursos naturais de suas propriedades familiares.

Considerações finais

Na região Sudeste do Pará e também na Amazônia, duas dimensões se confundem pelos ideais desenvolvimentista: a preservacionista e a da sustentabilidade que se articulam com a perspectiva local e a global, discutidas por Santos (2005), que ajuda-nos a entender que a racionalidade ocidental presente no processo de ocupação da Amazônia se deu pelo estímulo à migração em função do discurso de integração da Amazônia ao território nacional implementado sob a égide da Lei da Segurança Nacional, marcado pela ideia de desenvolvimento e de progresso, o que ocultava os reais interesses governamentais de esvaziamento das lutas e conflitos entre posseiros e grileiros pela posse da terra nas regiões Centro-Sul e Nordeste do país, bem como o interesse pela exploração das riquezas minerais, energéticas e florestais existentes na Amazônia.

A exploração desordenada, com vista apenas ao lucro, levou ao crescimento da problemática social que se manifesta por diferentes aspectos que se cruzam: a violência, a concentração de terras, os conflitos agrários, o trabalho escravo, a prostituição infantil, os déficits educacionais, os problemas indígenas, a migração desordenada, a urbanização contínua criando bolsões de miséria, além de outras variáveis que permeiam os espaços sociais da região Amazônica/mesorregião sudeste do Pará, que foram naturalizando a pobreza.

O processo de expropriação do trabalho e dos recursos naturais produzido pelo modelo de racionalidade capitalista inculcou, na população recém-chegada à região Amazônica/mesorregião sudeste paraense, a perspectiva da exploração pautada na lógica do acúmulo, e não da preservação ambiental, estando ausente qualquer noção de sustentabilidade. Nessa mesorregião, a ordem era derrubar a floresta e plantar capim. Esse modelo negou as formas de conhecimento existente na cultura dos povos que habitavam a região.

A visão desenvolvimentista disseminou o preconceito em relação às populações tradi-

cionais (o índio e o caboclo), nordestinas e nortistas, inculcando o estigma de “selvagem e preguiçosos”, desconsiderando suas culturas, cujo espaço representa o seu mundo — faz parte das suas vidas —, porque tem presente o sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo que produziu a ideia de superioridade do conhecimento científico e impôs padrões de valores, de mentalidade e de comportamento da sociedade capitalista, deslegitimando os modos de vida das populações locais, negando-lhes a condição de sujeitos, detentores e produtores de culturas, de saberes, de temporalidades próprias.

Os projetos governamentais e empresariais tornaram-se a mola mestra da colonização do conhecimento na Amazônia/mesorregião sudeste do Pará, pois o propósito dos colonizadores foi o de dominar os povos e se apropriar de seus conhecimentos para realizar a extração dos produtos naturais da floresta (cacau, caju, castanha, urucu, gengibre, anil, guaraná, amendoim, fumo e algodão silvestre, além das valiosas madeiras de lei, do cravo, canela, pimenta, árvores de lei, medicinais, frutíferas, oleaginosas etc.), explorar as áreas de minério (pedras preciosas e ouro) e a área florestal. Mas para manter o domínio, foi preciso colocar esses conhecimentos como subalternos ou como inexistentes.

Com isso, a colonização do conhecimento se deu pela aniquilação dos saberes não apenas sobre a floresta, mas também do espaço comunal em que o modo de vida sustenta um modo de conhecimento, em que a racionalidade ocidental impôs um modelo totalitário na medida em que negou o caráter nacional a todas as formas de conhecimento que não se pautassem pelos princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas, provocando a destruição do sujeito local, a aniquilação de sua cultura e de seus conhecimentos.

A colonização não ocorreu somente por relações patrimoniais de exploração da terra, mas também pelo conhecimento. Neste processo, a ciência se impôs como conhecimento único, verdadeiro e superior, afirmando-se como forma de domínio do outro e de sua força de trabalho, pela ocultação e minimização dos conhecimentos existentes e da forma de vida.

O controle destas populações pelo poder das estruturas do Estado e a inculcação de uma visão de desenvolvimento pautado, exclusivamente, no campo do âmbito econômico esteve assentado na tentativa de regulação que mantém uma distância entre os “não civilizados” e os “civilizados” para justificar a intervenção do Estado Militar e o seu sistema de dominação,

inclusive cerceando as liberdades.

Desse modo, as fronteiras do conhecimento foram definidas em função dos interesses de fora e pela desvalorização do outro que nela vivia; com isso, produziu a não existência, na medida em que integrava a Amazônia ao país. Na visão governamental, significou uma missão “civilizatória”, pois os “selvagens” representavam o atraso e o “primitivismo”, ocupando grandes espaços vazios que precisavam ser “bem aproveitados”.

Isso fez valer a desqualificação de seus conhecimentos, promovendo a ciência como pilar “civilizatório”. Apregou-se assim, pela racionalidade ocidental dominante, o progresso como sinônimo de desenvolvimento, o que significou eliminar as diferenças históricas e culturais para tirar os “primitivos do atraso”.

O processo de negação dos conhecimentos não-científicos e não-ocidentais e o recrudescimento dos problemas sociais na Amazônia/mesorregião sudeste do Pará fortalecem a hipótese de que o desenvolvimento não foi pensado para todos e em todas as suas dimensões (social, econômico, ambiental, político etc.), restringindo-se unicamente à ideia de progresso a partir do crescimento econômico, o qual é insuficiente para garantir o desenvolvimento, porque geram privação das liberdades significativas, como a capacidade do ser humano de “sobreviver em vez de sucumbir à morte prematura” e sem comprometer o enfoque da qualidade de vida e as liberdades, o que significa “ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável”, bem como “as liberdades associadas ao saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc.”.

Esse viés, unicamente econômico, tem provocado um desenvolvimento concentrador de riquezas, com restrições aos salários e às liberdades civis. Foi um tempo em que prevaleceu a “segurança” e o “desenvolvimento” sobre o lema “ocupar para não entregar” e “terra sem homens para homens sem terras”, em que vigorou a concentração fundiária. Portanto, a deterioração dos meios de sobrevivência e das condições de vida favoreceu a agressão ambiental indiscriminada, uma vez que, além do ato de utilizar os recursos naturais movidos pela necessidade, o não acesso às técnicas e aos instrumentos mais adequados para sua exploração, aumentou os riscos da apropriação predatória.

A sociedade se encontra em um momento de construção de uma nova consciência da

complexidade do real, em que a separação entre sociedade e natureza está em questão, uma vez que “o meio ambiente é frontalmente atingido pelos fatores econômicos, sociais e culturais da sociedade moderna”. Assim, os problemas ambientais do nosso tempo são consequência do modelo de crescimento econômico “respaldado em uma ciência e uma técnica que privilegia o lucro em detrimento da preservação, o capital vis-à-vis o trabalho, o econômico em relação ao social, o poder frente à ética” (PIRES, 1998, p. 20).

A crença na existência da separação entre sujeito e objeto do conhecimento é posta em causa pela compreensão de que qualquer ação sobre a natureza provoca novas alterações e novos padrões de comportamento na própria natureza, correlacionados ao tamanho e ao impacto da ação humana desencadeadora desta determinada reação. Essa questão pode ser compreendida pela dialética entre objetivação e apropriação, a qual se dá pela relação sujeito-sujeito-objeto. Assim, as ações humanas sobre a natureza provocam novas alterações e novos padrões de comportamento na própria natureza, e esse processo tem relação com a dimensão e com o impacto das ações, que desencadeiam determinadas reações da natureza.

A concepção que analise o desenvolvimento e que busque a sustentabilidade precisa superar o atual modelo econômico, a desvalorização do conhecimento não-científico, a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento, avançando para uma leitura que seja capaz de perceber a realidade de maneira complexa, de abordar simultaneamente os aspectos sociais, econômicos, ambientais, políticos, culturais e institucionais dos problemas analisados.

O modelo que colonizou o sujeito colonizou também o conhecimento e impôs o conhecimento científico como o único possível de ser realizado. Desse modo, a descolonização do conhecimento perpassa pela valorização da diversidade de conhecimentos existentes e sua tradução, pela busca do diálogo horizontal entre os conhecimentos existentes, pois a democratização delas representa que toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Assim, como expressam as obras Santos e Freire, compreendo que todas as formas de conhecimento devem servir aos interesses das populações do campo e da cidade na busca da mudança social, política e na promoção dos direitos sociais. Alcançar tal maturidade é o desafio do atual século (e talvez dos próximos), pois este tem sido o dilema que tem levado muitos cientistas a se debruçarem sobre a neces-

side dessa inter-relação de conhecimento, bem como sobre a defesa da democratização do conhecimento científico.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner de. **Quebradeiras de coco – identidade e mobilização**: legislação específica e fontes documentais e arquivísticas. São Luís: MIQCB, 1995.

_____. **Preços e Possibilidades**: A organização das quebradeiras de coco babaçu face à segmentação dos mercados. In: ALMEIDA, A. W. B. et al. (Org.). Economia do babaçu: levantamento preliminar de dados. 2. ed. São Luís: MIQCB; Balaios Typographia, 2001.

ALTIERE, Miguel. **A Agroecologia**: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: FASE. 1989.

AUDRIN, José Martins. **Entre sertanejo e índio do Norte**. O Bispo missionário Dom Domingos Carrérot. Rio de Janeiro: O. P. Edições Pugil; Agir Editora, 1946.

CRMB. **Projeto Político Pedagógico**. Marabá-PA, 2010.

CRMB. **Plano de Qualificação Institucional**. Marabá-PA, 2019.

PNERA/INCRA. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF: 2004.

BANCO DA AMAZÔNIA – BASA. Plano de Desenvolvimento da Amazônia. 1970. BRASIL/MINISTERIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Plano de Desenvolvimento do Território Sudeste Paraense**. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF: 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: FERNANDES, Bernardo Manganço et al (org.). Educação do Campo: campo- políticas públicas-educação. Brasília: Inkra/MDA, 2008.

CARVALHO, Carlota. **O Sertão**: subsídios para a História e a Geografia do Brasil. 2. ed. Imperatriz: Ética, 2000.

CPT. **Relatório Comissão Pastoral da Terra**, 1988 e 2008. Dados dos assentamentos da

região Sudeste do Pará.

D'INCAO, Maria Conceição. Clientelismo e democracia nas organizações dos agricultores da microrregião de Marabá: a associação de pequenos agricultores Consulta. In: ALBALADEJO, C.; VEIGA I. (orgs). **Agricultura familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**. Universidade Federal do Pará, vol. 1, n 2, Belém, Pará, 1990.

DOLORES, Dalísia Elizabeth Martins. **As comunicações fluviais pelo Tocantins e Araguaia no século XIX**. Goiânia: Editora Oriente, 1973.

EMMI, Maria Ferreira. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais**. Belém: CFH/NAEA/UFPA, 1989.

FUNDAÇÃO AGRÁRIA DO TOCANTINS-ARAGUAIA - FATA. **Relatório do I Encontro de Jovens Camponeses dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais ligados a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia**, 1993.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - FIBGE. **Censo Agropecuário 1995-96**. Rio de Janeiro, RJ: FIBGE, 1997. Versão em CD-ROM.

FÓRUM DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO - FAO. **Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Diretrizes de política agrária e desenvolvimento sustentável**. 1995.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. **O posseiro da fronteira: campesinato e sindicalismo no sudeste do Pará**. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

GUIRALDELLI JR, 1990

HURTIENNE, Tomas Peter. **Agricultura Familiar na Amazônia Oriental: uma comparação dos resultados da pesquisa sócio-econômica sobre fronteiras agrárias sob condições históricas e agro-ecológicas diversas**. Novos Cadernos NAEA, Belém, v. 2, n. 1, jun. 1999.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia: uma história de pedras e danos, um futuro a (re)construir**. Estudos Avançados. São Paulo. V. 16. Nº 45. 2002.

MARTINS, José de Sousa. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5ª edição, Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl. **Trabalho Assalariado e Capital**. São Paulo: Global editora, 1987.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção-Cidadania-Pesquisa. **Educação do Campo: campo- políticas públicas-educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008.

NEVES, Delma. **Assentamentos Rurais**. Reforma Agrária em migalhas. Niterói. EDUFF 1997.

OLIVEIRA, Mirian. **Agricultura familiar e dinâmicas das relações sociedade e natureza em área de fronteira agrária na Amazônia oriental**. 2009. 303f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIRES, Mauro Oliveira. **A Trajetória do Desenvolvimento Sustentável na Transição de Paradigmas**. In: Tristes Cerrados - Sociedade e Biodiversidade. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SILVA, Idelma Santiago da. **Migração e Cultura no Sudeste do Pará: marabá (1968- 1988)**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, 2006. SUDAM, 1971

SUPERINTENDENCIA DE DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA - SUDAN. **Guia de ação comunitária para a conservação da natureza e dos recursos naturais**. Rio de Janeiro, 1971.

VELHO, Octavio Guilherme. **Frentes de expansão e estrutura agrária: estudos do processo de penetração numa área da Transamazônica**. Rio de Janeiro: Zahar, Editoras, 1972.



O dualismo da educação profissional no Brasil: do ensino agrícola a educação profissional do campo

Dalcione Lima Marinho

Mário Médice Barbosa

Este capítulo trata de uma revisão bibliográfica do livro “Rompendo cercas e construindo saberes”, com o intuito de refletir sobre o dualismo do ensino agrícola no Brasil, e apresenta perspectivas concretas para superação da fragmentação do currículo na educação profissional no Brasil.

O referencial teórico-metodológico adotado foi a abordagem dialética, por ser esta, segundo Gatti (2002), que, em relação às demais, fornece maiores possibilidades epistemológicas para se analisar o objeto investigado em suas múltiplas e concretas determinações históricas, sendo este bastante utilizado em pesquisa de perspectiva subjetiva (a qualitativa, dada a natureza subjetiva desta pesquisa), e também o uso de documentos e registros históricos sobre a educação do campo na região sudeste do Pará.

Utilizou-se ainda documentos e registros históricos sobre a educação do campo na região, haja vista que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE, 1986, p. 39). Por serem considerados cientificamente autênticos, os documentos dão possibilidade de descrever e comparar os fatos sociais.

Historicamente, a educação profissional agrícola tem sido constituída atrelada às políticas econômicas adotada pelos governos nos diferentes períodos da formação social brasileira, sendo assim o reflexo das contradições sociais existentes em nossa sociedade, evidenciando a reprodução de uma concepção de educação autoritária, assistencialista e tecnicista.

Nesse sentido, o presente texto descreve o contexto histórico do ensino profissional agrícola no Brasil, dando ênfase às contradições referentes às distintas concepções assumidas neste percurso de um modo geral, demonstrando a formação profissional inserida em um modelo dual de educação que demarca a trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores.

Apresenta, ainda, as perspectivas de superação desse modelo de educação, por outra concepção construída no seio da luta dos trabalhadores do campo por direito e justiça social, constituindo um movimento organizado e articulado em nível nacional, estadual e regional denominado de Movimento Pela Educação do Campo.

Entretanto, no caso do sudeste paraense, esta ação resultou na materialização de um conjunto de experiências educativas¹ fundamentais no fortalecimento das organizações sociais e comunidades rurais. Além disso, também tem proporcionado à juventude do campo perspectivas para a permanência na terra.

Dessa forma, o acúmulo pedagógico existente na região, articulando a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, possibilitou a criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, atual Instituto Federal do Pará (IFPA)/Campus Rural de Marabá (CRMB), iniciando um processo de institucionalização da Educação do Campo e uma possibilidade concreta de ruptura do dualismo no ensino profissional brasileiro.

Indica-se que o estudo possibilitou a compreensão de que, nos últimos dez anos, houve avanços significativos na materialização do ensino profissional no Brasil. Esta ação tem sido fruto do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo e da cidade com apoio de intelectuais orgânicos, embora as políticas adotadas, na educação, pelos últimos dois governos, apontem posturas conservadoras e autoritárias, demandando dos movimentos sociais e intelectuais orgânicos, novas estratégias de enfrentamento e articulação.

1 - Para um maior aprofundamento ver Anjos (2009), Leandro (2007), Marinho (2007, 2006), Michelotti (2008) e Scalabrin (2011).

A construção do ensino profissional agrícola no Brasil e no estado do Pará

A gênese do ensino profissional agrícola

As primeiras experiências de formação profissional existentes no Brasil foram iniciadas no período colonial, com objetivo de inserir os trabalhadores nas atividades produtivas existentes naquela época. O modelo de produção consistia na exploração extrativista de ouro e pau-brasil, seguido da implantação de monocultivo em regime extensivo (cana, fumo, algodão e outros), com predomínio da mão de obra escrava, cujo objetivo era abastecer Portugal com produtos primários, constituindo uma economia mercantilista agroexportadora, demarcando, em última análise, uma forma primitiva de exploração capitalista (MANFREDI, 2002).

Desse modo, o processo de educação se fazia no cotidiano, não havia instituição escolar, confundia-se com a própria vida, ou seja, a educação era organizada por meio do trabalho que se articulava às Corporações de Ofícios, destinado aos homens livres provindos de Portugal para povoar a colônia, mas estas atividades eram negadas aos escravos (NEVES, 1993).

Esta formação tinha como característica a centralidade no trabalho e a total desarticulação do processo de escolarização, reflexo de um modelo de produção centrado na exploração braçal/mecânica e também na grande quantidade de terras disponíveis que desobrigava qualquer tipo de formação “mais específica” para o domínio de práticas agrícolas.

O processo de exploração predatório levou a uma redução dos recursos naturais ainda no período colonial e passou a demandar “um mínimo de formação para o trabalho”, inicialmente o agrícola (MANFREDI, 2002). Assim, de acordo com esse mesmo autor, foi desenvolvido para as classes menos favorecidas – filhos de agricultores – o modelo de educação baseada no “fazer”, que deu origem às primeiras experiências de educação profissional, tendo como um de seus idealizadores o padre Jesuíta² Manoel da Nóbrega, prevalecendo as práticas

2 - As primeiras experiências de educação formal no Brasil foram trazidas pela ordem Jesuíta em 1549, destinada a propagação da fé cristã, a catequese e a alfabetização dos povos indígenas, filhos de colonos, órfãos, e outros, dando origem às escolas de contar, ler e escrever (MANFREDI, 2002). A Companhia de Jesus teve suas atividades suspensas na Colônia brasileira a partir de 1759, com o Decreto - lei de 03 de setembro de 1759 promulgado pelo Rei D. José I, com a promulgação da lei, o Ministro de Estado, Marquês de Pombal, exilava de Portugal e da Colônia brasileira a Companhia de Jesus, confiscando para

educativas informais de qualificação para o trabalho articulada ao ensino das primeiras letras.

Este período demarca o início do dualismo na educação brasileira ofertado pela ordem Jesuítas. Enquanto a classe trabalhadora recebia uma formação mínima (escolas de contar, ler e escrever) e, em alguns casos, direcionada ao trabalho, para a elite era destinada uma formação de caráter propedêutico e humanista, cujo objetivo era prepará-las para exercer o domínio cultural e política da colônia, conforme os interesses de Portugal (MANFREDI, 2002).

Após a expulsão dos jesuítas na segunda metade do século XVIII, a coroa portuguesa passa a assumir a responsabilidade com a educação. As primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, destinadas a formar pessoas para exercerem funções qualificadas. O ensino primário da época era pouco difundido, apartado do ensino superior, e seu objetivo era promover a formação da força de trabalho, assim como a produção de artífices para as oficinas (MANFREDI, 2002).

Porém, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808, pressionada pela iminente invasão de Portugal pelo imperador Napoleão Bonaparte, a família real instala-se na cidade do Rio de Janeiro e, a partir desse momento histórico, ocorrem importantes transformações econômicas, políticas e sociais, de modo que pudesse atender aos seus interesses, as quais se podem destacar:

[...] a abertura dos portos para comércio com os países amigos, o nascimento da Imprensa Régia e a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Em 1808, nasceu o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (GHIRALDELLI JR, 2008, p. 28).

Este fato proporcionou mudanças no ensino com o intuito de adaptar a mão de obra, tornando-a mais qualificada para atender às necessidades da nobreza. O setor de aprendizagem profissional no Brasil é retomado e começa a se consolidar com o processo de desenvolvimento industrial, ocorrido a partir da instalação de novas fábricas (SANTOS, 2000).

Em consonância com a falta de mão de obra existente na colônia, foi realizada aprendizagem compulsória de ofícios, utilizando crianças e jovens excluídos socialmente (órfãos e

a Coroa portuguesa todos os seus bens materiais e financeiros (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 181).

pobres) vindos de Portugal, foram fundadas as primeiras casas de “educandos artífices”, seguindo um modelo de aprendizagem vigente no âmbito militar que se baseava na hierarquia e na disciplina, para atender os órfãos e os desvalidos (ZOTTI, 2004).

De acordo com Manfredi (2002), em 1812, o príncipe regente Dom João criou, na Bahia, o curso de agricultura voltado para a formação em nível superior, além de vários hortos reais, os quais mais tarde foram chamados de “Jardins Botânicos”, nos estados do Paraná, São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais, bem como o Museu de História Natural (1818), responsáveis por estudar plantas de valor comercial.

Porém, naquele período, ainda não havia a preocupação com uma educação profissional formal (escolar), e a formação ofertada aos mais pobres era mínima e de caráter assistencialista. Aprendia-se o trabalho, trabalhando, sobretudo, configurando um contexto social em que os trabalhadores ficaram marginalizados do processo de formação, constituindo dois caminhos distintos, sendo um deles destinado à elite e o outro, aos trabalhadores.

O ensino profissional desenvolvido no Brasil Imperial reproduzia a mesma forma excludente da educação existente na colônia, ou seja, a sua ideologia estava direcionada a conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política vigente, como também a reprodução do dualismo que segregava a formação da elite da classe dos trabalhadores, caracterizando assim o que Kuenzer (1997) denominou de “dualidade estrutural”, sendo:

A grande categoria explicativa da constituição do ensino profissionalizante no Brasil legitimando a existência de dois caminhos diferenciados a partir de funções essenciais do mundo da produção econômica: para a elite, formação acadêmica intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado quase exclusivo, de formas de fazer a partir do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 1997, p. 27).

A Constituição de 1824 não possibilitou mudanças significativas no ensino profissional, porque se estruturou com base no monopólio latifundiário do trabalho escravo, preservando-se a mentalidade conservadora construída no período colonial, continuando a concepção de educação que segregava em ocupações para os pobres e desvalidos e a instrução para a elite

(CANALI, 2010).

Nesse sentido, as primeiras mudanças nas experiências de ensino profissional, no período do Império, ocorreram a partir do surgimento das sociedades civis que receberam a denominação de Liceus, funcionando inicialmente com recursos próprios, e em seguida com recursos públicos, criaram e geriram suas escolas das artes e dos ofícios, sendo assim, “voltadas para a formação profissional compreendendo conhecimentos relativos à agricultura, artes e comércio, na forma como são desenvolvidas pelas ciências morais e econômicas” (SAVIANI, 2007, p. 125).

Observa-se que no processo de desenvolvimento das forças produtivas, no Brasil, de caráter geral eminentemente agrícola, fazia-se necessária a preparação tanto de trabalhadores quanto da burguesia rural, ou de seus agentes, para as novas demandas produtivas do modelo capitalista que começava a tomar forma no processo interno de produção; isso resultou, de maneira geral, na criação da primeira instituição de Ensino Agrícola no Brasil estabelecido em 1859 no interior da Bahia, seguido de Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Sul e São Paulo, sob a responsabilidade do Ministério Imperial de Agricultura (VELEDA, 1970 *apud* SIQUEIRA, 1987, p.23).

A exemplo do que ocorria em outros ramos de ensino, o ensino agrícola apresentava dois caminhos distintos: um deles destinava-se a preparar profissionais para o desempenho de atividades de cunho intelectual, ou seja, para atividades mais complexas como planejamento, administração e gerenciamento de grandes propriedades rurais (nível técnico e superior); e um outro, de caráter instrumental, preparava mão-de-obra para o trabalho braçal demandado pelo sistema de produção agropecuária da época, organizado em sistemas prisionais, orfanato de aprendizagem agrícolas e outros, como uma forma, também, de diminuir a vadiagem (SIQUEIRA, 1987).

A situação da educação profissional agrícola, neste contexto histórico, demonstrou a falta de comprometimento que a classe política dirigente tinha com a educação, principalmente no que consiste a universalização da educação básica, cujo interesse foi o de privilegiar o ensino superior para a elite, em acordo com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a manutenção da ordem, a estabilidade da monarquia e das oligarquias rurais, so-

bretudo, o modelo agroexportador baseado no latifúndio e no trabalho escravo.

Nessa perspectiva, a educação profissional agrícola primária foi constituída por uma formação minimalista, em grande maioria não formal, organizada nos próprios espaços de produção e tinha, naquele contexto, a tarefa de formar um novo tipo de trabalhador braçal para assegurar que “a passagem do modo escravista para salarial se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país” (SAVIANI, 2007, p. 159).

A situação tornou-se mais contundente, a partir dos anos de 1850, com a criação da Lei Eusébio de Queiroz, que colocava fim no tráfico negreiro no Brasil, dando início a uma nova fase de “modernização produtiva” no país marcada pela imigração europeia e a contratação de trabalhadores livres (MANFREDI, 2002).

O ensino agrícola na República Oligárquica

O início da república³ foi marcado por uma relativa independência econômica e transformações sociais no país, instituem-se “certa descentralização do poder”; as lavouras cafeeiras se expandiram e passaram a adotar o trabalho assalariado; os centros urbanos se desenvolveram. Desse modo, com a instauração de rede telegráfica e a abertura de novos portos e ferrovias, ocorreram melhoras nos meios de comunicação e de transporte (GHIRALDELLI JR., 2008). Nesse período republicano, a dinâmica da industrialização do país modificou a relação campo-cidade e criou uma maior interdependência entre ambos, mesmo que dependente da produção agrícola (FEITOSA, 2006).

Para Ghiraldelli JR (2008), durante este período, ocorreram profundas modificações na estrutura agrícola: as pequenas e médias propriedades vieram a substituir os grandes latifúndios, influenciadas principalmente pela criação da Lei de Terras⁴ e pela abolição da escravi-

3 - A Primeira República Brasileira, normalmente chamada de República Velha (em oposição à República Nova, período posterior, iniciado com o governo de Getúlio Vargas), foi o período da história do Brasil que se estendeu da proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, até a Revolução de 1930 que depôs o 13º e último presidente da República Velha Washington Luís (GHIRALDELLI JR., 2008). Nesse período o Brasil foi nomeado de Estados Unidos do Brasil, o mesmo nome da constituição de 1891, também promulgada nesse período (MARCONDES, 2001).

4 - Lei de Terras, como ficou conhecida a lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil. Até então, não havia nenhum documento

dão. Ainda assim, o trabalho manual era visto como solução para os problemas da nação por acreditar que, dessa forma, o povo se mantinha “ocupado”, o que impedia revoltas e ataques à nação.

A vinda de imigrantes pensada para substituir a mão-de-obra escrava em decorrência da abolição da escravidão acabou por trazer também para o país, junto com aqueles, as ideias socialistas e anarquistas, responsável pela organização dos trabalhadores, considerada uma ameaça à ordem, que a elite brasileira acompanhava de longe, se encontrava agora bem perto da realidade local.

Nesse sentido, a ideia defendida era a necessidade de formar mão-de-obra, contando com os trabalhadores nacionais ainda que esses fossem “avessos” ao trabalho e à ordem, como também, à repressão e à expulsão dos líderes estrangeiros do movimento operário; sendo assim, a educação profissional era tanto preventiva quanto corretiva, ou seja, uma estratégia de domínio ideológico (CUNHA, 2005).

O período republicano intensificou a repressão contra a vadiagem, em 1890, o marechal Deodoro da Fonseca instituiu o Código Penal mediante o Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, que estipulou a maioria penal para nove anos de idade, situação agravada com o Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891, que estabelecia a idade mínima de doze anos para o trabalho nas fábricas (FEITOSA, 2006).

Entretanto, foram criados durante o período de vigência do Código Penal de 1890, vários estabelecimentos especializados em acolher menores abandonados e infratores, dispensando-lhes tratamento diferenciado com vistas à (re)socialização desses menores mediante o trabalho (GOMES, 2003).

Em 1906, ainda durante a Primeira República, o ensino agrícola passa a ser atribuição do recém-criado Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, inaugurando uma nova fase, a

específico que regulamentasse a posse de terras e com as modificações sociais e econômicas pelas quais passava o país, o governo se viu pressionado a organizar esta questão. Esta lei estabelecia a compra como a única forma de acesso à terra e abolia, em definitivo, o regime de sesmarias. Dessa maneira, os ex-escravos e estrangeiros teriam que enfrentar enormes restrições para possivelmente galgarem a condição de pequeno e médio proprietário. Com essa nova lei, nenhuma nova sesmaria poderia ser concedida a um proprietário de terras ou seria reconhecida a ocupação por meio da ocupação das terras. As chamadas “terras devolutas”, que não tinham dono e não estavam sobre os cuidados do Estado, poderiam ser obtidas somente por meio da compra junto ao governo (SILVA, 1996, p. 22)

profissionalização, criticada por enfatizar apenas a formação de técnicos de diferentes graus, constituindo-se em uma instituição à parte do sistema educacional, sobretudo, acrescentando novas dimensões no debate. Mendonça afirma que:

Um dos aspectos da atuação do Ministério da Agricultura na Primeira República consistiu numa política de 'ensino agrícola' calcada num conjunto de práticas de arregimentação de mão-de-obra no campo, todos eles marcados pelo autoritarismo inerente à construção do mercado de trabalho no país. A conjuntura gestada pela abolição da escravidão em 1888 fez com que inúmeros setores de grandes proprietários vinculados a complexos agrários menos dinâmicos, expressassem seu temor à desorganização da produção (MEDONÇA, 2000, p. 2).

Em 20 de outubro de 1910, foi instituído o decreto nº 8.319⁵ que dava forma legal ao ensino agrícola e colocava fim nas iniciativas autônomas de ensino profissional, sem nenhuma orientação ou regulamentação do governo. Para isso, foram criadas as Aprendizagens Agrícolas e os Patronatos Agrícolas Escolas, voltados à população pobre, como o objetivo de preparar trabalhadores para atividades rurais, enquanto as modalidades de Ensino Superior e Ensino Técnico atendiam a elite (CAPDEVILLE, 1991).

Segundo Mendonça (2000) e Feitosa (2006), respectivamente, os Aprendizados Agrícolas eram destinados a jovens filhos de agricultores entre 14 a 18 anos de idade, funcionando sob o regime de internato, reproduzia as mesmas instalações de uma grande propriedade rural e uma educação voltada para o trabalho, centrada nos aprendizados referentes a cultivos, criações, manuseios de máquinas/equipamento e à alfabetização, cujo maior incidência ocorreu nas regiões Norte e Nordeste.

Os Aprendizados Agrícolas reproduziam uma formação ideológica como símbolo de poder dos grupos dominantes agrários sob os trabalhadores rurais, bem como a valorização de uma agricultura moderna em contraposição à atrasada, além de transformar os jovens estudantes em mão-de-obra barata para os fazendeiros (MENDONÇA, 2000; FEITOSA, 2006).

Os Patronatos Agrícolas foram criados em 1918, com objetivo de receber as crianças órfãs

5 - De acordo com o Art. 2º. O ensino agrícola terá as seguintes divisões: 1ª. Ensino superior; 2ª. Ensino médio ou teórico-prático; 3ª. Ensino pratico; 4ª. Aprendizados agrícolas; 5ª. Ensino primário agrícola; 6ª. Escolas especiais de agricultura; 7ª. Escolas domesticas agrícolas; 8ª. Cursos ambulantes; 9ª. Cursos conexos com o ensino agrícola; 10. Consultas agrícolas; 11. Conferências agrícolas (BRASIL, 1910).

e desvalidas com idades entre 10 e 16 anos, mas, principalmente, como uma alternativa às instituições prisionais urbanas, “os Patronatos eram núcleos de ensino profissional destinado a habilitar seus internos em horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas industriais” (MENDONÇA, 2000, p. 93). Em outra perspectiva, a sua função também consistia em suprir a falta de mão de obra no setor rural (CAPDEVILLE, 1991).

No Estado do Pará, essa experiência de educação iniciou com a criação do Patronato Agrícola Manoel Barata em 01 de dezembro do ano de 1921, a partir do Decreto Federal nº 15.149, no distrito de Outeiro, município de Belém (BRASIL, 1921). Tendo como influência a decadência da economia baseada no extrativismo da borracha, a necessidade de racionalizar e diversificar a produção rural, como também a preocupação do poder público com a construção de alternativas de educação como instrumento para o progresso e civilização, especialmente, voltado para o trabalho agrícola (OLIVEIRA, 2009).

Este fato representou um marco inaugural do ensino técnico e profissional do país alicerçado nos pilares básicos: facilitar aos trabalhadores mecanismos para vencer os problemas inerentes à luta pela existência; prover os descendentes das classes mais baixas com preparação técnica e intelectual; fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo; afastá-los da ociosidade, vício e crime e formar cidadãos úteis à nação (SOARES, 2003).

Porém, na primeira vez que a formação profissional aparece como política pública, ela é constituída de aspectos assistencialista, moralista e disciplinadora, com objetivo de manter a ordem social estabelecida, características essas que prevaleceram antes de atender às demandas de um desenvolvimento industrial, ou agrícola, privilegiando o ensino superior para a elite, deixando evidente a função social desta modalidade de ensino (KUENZER, 1997).

O que para Souza (2002) demonstra a pouca importância dada à classe trabalhadora na constituição da sociedade, bem como a falta de oportunidade e políticas públicas, sendo portanto, uma característica do ensino profissional na república dos coronéis, o que deixa explícita a conotação negativa e preconceituosa atribuída ao trabalho manual agrícola, considerada uma atividade degradante, relacionada à pobreza com resquício da escravidão.

Em 1928, novas mudanças ocorreram no ensino profissional, cuja intenção foi minimizar os estigmas de que esta formação era destinada aos menos favorecidos e desvalidos da sorte: a

formação primária passa a ser articulada com o mundo do trabalho de forma incipiente, as escolas urbanas foram equipadas com pequenas indústrias, ao passo que as escolas rurais, com campos experimentais (CUNHA, 2005). Embora a reforma tratava-se de uma estratégia de articulação entre o ensino primário e o profissional, a relação entre ensino médio e profissional ou ensino profissional e superior não foi contemplada, mantendo, assim, essas modalidades de ensino distantes da realidade da classe trabalhadora (DE SÁ, 2010).

O ensino agrícola na Era Vargas

A partir da década de 1930, um novo parâmetro, na conjuntura da sociedade brasileira, foi implantado. Esse contexto ficou conhecido como a Era Vargas, caracterizada pelo enfraquecimento político e econômico das oligarquias rurais e ascensão da burguesia urbano-industrial, ou seja, a substituição de um modelo econômico capitalista, dependente agrário-exportador, pelo modelo também capitalista, e dependente urbano-industrial. Nesse sentido, uma característica marcante deste período foi a intervenção do Estado na economia e a criação de políticas sociais, como as leis trabalhistas que privilegiaram os trabalhadores urbanos (ZOTTI, 2004).

Durante esse período, configurava-se, no cenário nacional, um projeto de hegemonia de orientação Taylorista-Fordista por parte da burguesia industrial, cujo pensamento era a articulação entre a agricultura e a indústria para fortalecer o projeto de industrialização do Brasil com apoio das oligarquias rurais, tendo, como um dos principais resultados, a ampliação do processo de produção em massa, bem como o controle do tempo e do movimento dos trabalhadores (CANALI, 2010).

A educação, de um modo geral, estava organizada da seguinte maneira: cursos primários de quatro anos, sucedidos pelo ginásio destinado aos afortunados que iriam cursar o ensino superior. Como alternativa, havia os cursos rurais e profissionais seguidos dos cursos básicos agrícolas, com caráter terminal, destinados à classe trabalhadora, ficando esses trabalhadores impedidos do acesso ao nível superior, acessível apenas aos egressos do ginásio (KUENZER, 1997). A manutenção do dualismo reforça o interesse do poder público em manter a ordem social e o privilégio a pequenos grupos da elite em detrimento da classe trabalhadora, possibi-

litando a eles uma instrução mínima e uma vida árdua de trabalho braçal.

No ano de 1930, foi realizada a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, manteve-se o ensino agrícola na estrutura do Ministério da Agricultura, sendo repassadas para a estrutura do novo ministério as Escolas de Aprendizes e Artífices de caráter industrial e comercial (CUNHA, 2005).

As políticas de educação tiveram como objetivo atender aos interesses econômicos relacionados à industrialização e ao aumento da população urbana gerado pelo êxodo rural, resultando, na universalização do ensino primário, organização do ensino secundário por meio dos decretos federais nº 19.890/1931 e nº 21.241/1932 e a consolidação de uma política nacional de Ensino Profissional, ambos pautados na criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 1931, iniciando uma série de mudanças intituladas de Reforma Francisco Campos (SAVIANI, 2007).

Outro fato importante ocorrido no ano de 1932 foi relatado por Moura (2007) como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que levantou a necessidade e perspectiva de uma escola unitária, democratizadora que pudesse proporcionar oportunidades para todos, contemplando tanto a formação geral quanto a formação específica.

Em outra perspectiva, o crescimento das cidades e a baixa capacidade de absorção da mão de obra faziam com que o problema do êxodo rural começasse a ser visto pelos governantes como uma ameaça à ordem social, entre as soluções apontadas para a redução da migração e fixação do homem no campo era a educação, uma vez que esta política pública, de um modo geral, era centralizada no meio urbano (CUNHA, 2005).

Esse movimento ficou conhecido como ruralismo pedagógico⁶, “como tentativa de fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra, para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à “cultura rural” (SOBRAL, 2009, p. 83).

A constituição de 1937 representou um retrocesso para a educação, “pois o Estado se desincumbe da educação pública por meio de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel secundário” (GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 82). A política de educação assumida pelo

6 - PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987. p. 127.

Estado manteve o dualismo histórico no ensino: o ensino para elite garantido por intermédio do sistema público ou privado e aos pobres caberia à exclusão desse sistema e o acesso à formação profissional (KUENZER, 1997).

Até 1940, não havia uma legislação educacional única para todo o país, e cada Estado da federação organizava a educação da forma que considerasse melhor (GHIRALDELLI JR, 1990). Em 1940, é criada a Superintendência de Ensino Agrícola, vinculada ao Ministério da Agricultura, com a incumbência de orientar e fiscalizar o ensino agrícola e veterinário nos seus diferentes graus e ministrar o ensino médio elementar de agricultura. Depois disso, o ensino agrícola passou a integrar o Sistema Brasileiro de Educação (MARQUES, 2006).

Entre 1942 e 1946, foram decretadas as Leis Orgânicas, também conhecidas como Reforma Capanema, e, assim, constituíram um conjunto de seis Decretos-Leis para a reforma dos ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, constituindo uma educação baseada nos interesses do capital e da classe dominante, ignorando a dimensão humana (GHIRALDELLI JR, 1990).

A reforma Capanema, de um modo geral, organizou o sistema de ensino nacional em dois níveis: o básico constituído pelo ensino primário (cinco anos de duração) e o secundário (Ginásial quatro anos e Colegial três anos de duração) e o ensino superior. Os cursos profissionais funcionavam como uma estrutura a parte (MOURA, 2010).

Essa reforma possibilitou uma pequena integração entre ensino básico e profissional, tornando de certa forma equivalente ao colegial; possibilitou, ainda, acesso ao nível superior para os estudantes egressos, desde que aprovados em processos de adaptação, já que os conteúdos exigidos não eram contemplados na formação profissional, dificultando, assim, o acesso a esta modalidade de ensino, como também o acesso ao ensino superior em cursos ligados ao curso concluído (MOURA, 2010).

A definição do Decreto 9.613 de Agosto de 1946, denominado de Lei Orgânica do Ensino Agrícola, restringiu o ensino agrícola, no Brasil, a programas de educação com o objetivo de formar profissionais para atuar na agricultura, absorvendo a demanda de empresas e grupos industriais (BRASIL, 1946).

Em outra perspectiva, este decreto visava também à diminuição dos conflitos sociais no

campo. Segundo Feitosa (2006), o ensino agrícola tinha a incumbência da conciliação de classes no campo, bem como estimular a permanência das famílias nessas localidades, diminuindo os inchaços urbanos, mas, sobretudo, prevalecendo, nesse contexto, o ensino agrícola elementar.

O novo decreto permitiu a abertura desta modalidade de ensino para estudantes do sexo feminino e a extensão destas escolas para as comunidades circunvizinhas; também demonstrou preocupação com a formação dos professores e dos administradores dos estabelecimentos de ensino agrícola (CURVELLO, 1998).

Outro avanço desta lei consistiu na unificação da educação profissional no território nacional, redefinindo currículo e a articulação entre cursos, ramos e ciclos e graus (MENDONÇA, 2006). A lei Orgânica do Ensino Agrícola, segundo Franco (1994), classificou os estabelecimentos de ensino em três categorias:

[...] Escolas de Iniciação Agrícola, que ministravam as primeiras e segundas séries do primeiro ciclo (ginásial), conferindo ao concluinte o certificado de operário agrícola; Escolas Agrícolas, que ministravam as quatro séries do primeiro ciclo (ginásial), conferindo ao concluinte o certificado de mestre agrícola; Escolas Agrotécnicas, onde eram ministradas as quatro séries do primeiro ciclo (ginásial) e as três séries do segundo ciclo (colegial), atribuindo aos concluintes os diplomas de técnico em agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola (FRANCO, 1994, p. 43).

Esta lei alterou a definição de ensino agrícola de uma base aparentemente científica para uma concepção estritamente vocacional, acentuando a dicotomia historicamente estabelecida entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, o que, segundo Ghiraldelli (1990), se constituiu uma reforma elitista que definia uma trajetória de educação distinta para a classe trabalhadora e a elite burguesa:

Para as elites, o caminho era simples: “do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior” [...] o caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior na mesma área (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 84).

O reforço e a manutenção da escola dualista, historicamente reproduzida no Brasil, vão de encontro às concepções e princípios da escola única, defendida por Gramsci (1998), garantidora de uma educação comum a todos os jovens, independentemente da cor ou classe social. Porém, mais uma vez, na história educacional brasileira, o dualismo na educação foi reforçado e transformado em política pública, o ensino agrícola passou a ser organizado em duas redes distintas: a rede primária destinada à classe trabalhadora e a rede secundária/superior voltada para a elite (NUNES, 2001).

O ensino agrícola no período nacional desenvolvimentista

O desenvolvimentismo corresponde a uma teoria ou um modelo econômico centrado no crescimento da industrialização, com forte intervenção do Estado em detrimento do desenvolvimento social. A gênese do desenvolvimentismo está ligada aos impactos e às consequências da grande depressão dos anos de 1930 e às ideias trazidas pelo keynesianismo⁷, tendo o seu apogeu na América Latina, principalmente nas três décadas que sucederam o fim da segunda guerra mundial, percorrendo um período histórico entre a segunda metade da década de 1940 e o final dos anos de 1970 (BATISTA JR, 2007).

O processo de modernização no espaço agrário brasileiro e a industrialização na cidade intensificaram a migração da população rural para os centros urbanos, de tal forma que a população urbana do país ultrapassou a rural em número na década de 1960 (MENDONÇA, 2006).

O período pós II Guerra Mundial desencadeou uma série de mudanças, no meio rural brasileiro, advinda da entrada do capital exterior e da modernização do processo produtivo. Esse fenômeno foi conhecido mundialmente como a revolução verde, cujo objetivo central era a superação do atraso no campo e a aceleração do alcance das metas de crescimento estipulado pelo Estado, bem como a integração com a economia internacional a partir de uma

7 - A escola keynesiana ou keynesianismo é a teoria econômica consolidada pelo economista inglês John Maynard Keynes em seu livro Teoria geral do emprego, do juro e da moeda e que consiste numa organização político-econômica, oposta às concepções liberais, fundamentada na afirmação do Estado como agente indispensável de controle da economia, com objetivo de conduzir a um sistema de pleno emprego (BRESSER-PEREIRA, 2006).

concepção de desenvolvimento urbano-industrial que subjugava a agricultura a um ramo da indústria, de acordo com Almeida (2001, p. 7):

O conteúdo ideológico da modernidade na agricultura passa então a incorporar quatro grandes elementos ou noções: (a) a noção de crescimento(ou de fim da estagnação e do atraso), ou seja, a ideia de desenvolvimento econômico e político; (b) a noção de abertura (ou do fim da autonomia) técnica, econômica e cultural, com o conseqüente aumento da heteronomia; (c) a noção de especialização (ou do fim da polivalência), associada ao triplo movimento de especialização da produção, da dependência à montante e à jusante da produção agrícola e a inter-relação com a sociedade global; e (d) o aparecimento de um novo tipo de agricultor, individualista, competitivo e questionando a concepção orgânica de vida social da mentalidade tradicional.

Segundo Froehlich (2010), a noção de modernidade aplicada ao meio rural moldou rigidamente o perfil de formação dos profissionais das ciências agrárias, tendo o Estado brasileiro como o principal aliado neste processo de construção, seja por meio da ampliação da oferta de cursos técnicos e superiores relacionados à questão agrária, seja por intermédio de convênios e acordo de cooperação técnica com instituições internacionais, a exemplo: Fundação Rockefeller e a Associação Internacional Americana, concretizando uma ação política econômica defendida como Aliança pelo Progresso⁸. No início da década de 1960, esse acordo e seus termos de prorrogação foram incorporados nos convênios Ministério da Educação (MEC) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que enfatizava a aquisição de conhecimentos úteis e habilidades manuais no processo de ensino aprendizagem (CUNHA, 2005).

Desse modo, o perfil de formação destes profissionais visava fielmente atender às demandas de desenvolvimento adotado pelo modelo, assumindo uma concepção epistemológica de educação ancorada na ciência positivista, na fragmentação do conhecimento e na simplificação do processo produtivo, resultando em uma lógica de intervenção, no meio rural, que buscava o aumento da produção por meio da artificialização do processo produtivo,

8 - A Aliança para o Progresso segundo seus idealizadores constituía-se em programa dos Estados Unidos da América com a intenção de viabilizar o desenvolvimento econômico por meio de colaboração financeira e técnica em toda a América Latina com vistas a evitar um novo fenômeno Cuba, no continente (CUNHA, 2005b, p. 11).

articulação e dependência do mercado e da modernização das relações de produção, tendo como mecanismo de propagação a transferência de tecnologia a partir do serviço de Extensão Rural (ALMEIDA, 1995).

Segundo De Sá (2010), no final da década de 1950 e início de 1960, existiam no Brasil 53 instituições agrícolas federais, presentes em 18 Estados do Brasil definidos a partir da influência política, gerando em alguns Estados a concentração de instituições e em outros, a ausência. De um modo geral, a maior incidência de instituições era oriunda nas Regiões Sul e Sudeste em contrastes com as Regiões Norte e Nordeste.

No estado do Pará, esta modalidade de ensino foi implantada na primeira metade da década de 1950, com a passagem do Patronato Agrícola Manuel Barata para Escola de Iniciação Agrícola, seguida da Escola de Mestria Agrícola Manuel Barata. As principais mudanças, nesse processo, consistiram no fato de que a nova instituição não tinha mais a função correcional para que os estudantes pudessem adquirir bons hábitos e atitude, como também para servirem de trabalhadores braçais às oligarquias rurais no período republicano; porém, a centralidade, na formação de mão de obra, foi mantida (OLIVEIRA e BARBOSA, 2009).

De acordo com Moura (2007), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram aprovadas por meio da Lei 4024, em 1961, tensionada pelas demandas das classes populares por uma educação básica gratuita e, de outro lado, das classes hegemônicas com intuito de manter as tradicionais relações de dominação, a partir da segregação dos trabalhadores e da educação mínima, como também a privatização do ensino público.

Entre os aspectos positivos da nova lei, no que se refere ao ensino profissional agrícola, estava a equivalência para o acesso ao nível superior. Embora este fato tenha contribuído para aparar as distâncias entre o ensino profissional e a educação básica, este processo não quebrou de vez o dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, pois os currículos dos cursos se encarregavam naturalmente de manter a segregação.

A concepção de formação dos cursos profissionais, durante este período, reafirmou o foco na qualificação tecnicista de mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja, a educação mediante a noção de capital humano, como afirma Nosella (1997), em consonância com o modelo desenvolvimentista baseado na industrialização adotado na década de 1960, em

pleno regime militar. Nesse sentido, a educação passava a ter um papel central nos planos do governo, tanto na perspectiva de garantir o crescimento da economia, quanto na constituição de um instrumento de dominação ideológico (MOURA, 2007).

Para Franco (1994), a estrutura do ensino agrícola foi modificada, as Escolas de Iniciação Agrícola e as Escolas Agrícolas passaram a compor os Ginásios Agrícolas formando mestres agrícolas, ao passo que as Escolas Agrotécnicas passaram a ser denominadas de Colégio Agrícola, expedindo diploma de Técnico em Agropecuária.

Em 1967, o ensino agrícola passou a ser incorporado pelo Ministério da Educação e Cultura por intermédio da lei 200/1967, sob supervisão da Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), inserido alguns anos mais tarde no Departamento de Ensino Médio, absorvendo também a diretoria de Ensino Indústria, Comercial e Secundário.

O Ministério da Educação, nesse mesmo período, reformulou a filosofia do ensino agrícola com a implantação do sistema Escola-Fazenda, “aprender a fazer, fazendo”⁹, consolidando a formação numa perspectiva produtivista, com vista a atender aos interesses do modelo econômico, cujo foco era a industrialização e a modernização da agricultura, reafirmando os acordos internacionais da Aliança pelo Progresso (MENDONÇA, 2006).

Sobral (2009) afirma que, de um modo geral, o modelo Escola-Fazenda foi implantado em toda a rede federal de ensino agrícola, porém, com grande descontinuidade administrativa devido às constantes mudanças na administração federal, apresentando um aspecto negativo. Nesse sentido, o ensino agrícola já não contava com o mesmo apoio financeiro, pois o ensino industrial passa a ter mais prioridades.

Este modelo de educação é implantado no Estado do Pará em 08 de junho de 1972, a partir do decreto federal nº 70.688, com a mudança do Colégio Agrícola Manuel Barata do distrito de Outeiro, localizado no município de Belém, para a cidade de Castanhal. Com o intuito de atender à nova demanda dos empresários agrícolas que estavam se estabelecendo na região, a partir da formação de mão de obra, cujo objetivo consistia na modernização da

9 - Os principais objetivos desta concepção de educação consistia: proporcionar melhor formação aos educandos possibilitando vivência prática com problemas reais do contexto agropecuário; Desperta o interesse pela agropecuária; Convencer os educandos de que a agropecuária é uma indústria de produção; Ampliar o raio de ação educativa proporcionando aos agricultores circunvizinhos conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis; Despertar no educando o espírito da cooperação e auxílio mútuo (Fundação CENAFOR apud FRANCISCHETTI, 2005, p. 11).

agricultura, sob orientação de uma política de Governo que tinha a intenção de modernizar e integrar a Amazônia ao restante do país (OLIVEIRA; BARBOSA 2009).

Na década de 1970, foram realizadas novas mudanças na estrutura da educação nacional, regimentada pela lei nº 5.692/71, que tinha como uma de suas premissas a profissionalização compulsória do 2º grau, com o objetivo de atender ao processo de industrialização e crescimento do país, bem como, de uma forma estratégica e populista, arrefecer a demanda da classe trabalhadora pelo acesso ao mercado de trabalho e ao nível superior (BRASIL, 1971).

A nova lei reafirma a opção da formação profissional na perspectiva do capital humano, essa ideia ganha expressão no Brasil, principalmente após a tradução da obra de Schultz, “O Capital Humano”, inspirando uma compreensão de que “através de políticas educacionais impostas de forma tecnocrática, seria possível promover o desenvolvimento econômico” (SOBRAL, 2009, p. 86).

Assim, consolidando uma política de desenvolvimento para a agricultura, cujo princípio era a mudança de base tecnológica pautada na substituição de insumos tradicionais por insumos modernos fornecidos a baixo custo pelo crédito agrícola e a extensão rural, promovendo uma revolução no campo chamada de “Revolução Verde” (PAULUS, 1999).

No ano de 1973, é criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (Coagri), por meio do decreto 76436/73, a qual se constituía como um órgão autônomo do MEC, cuja ação consistia em prestar assessoria técnica e financeira às instituições de ensino agrícola, objetivando a melhoria da infraestrutura, como também a ampliação da rede (FRANCISCHETTI, 2005).

A Coagri incentivou e investiu na qualificação dos servidores docentes, administrativos e gestores; na organização de planos de carreiras e na implantação de cooperativas-escolas, consolidando a concepção filosófica Escola-Fazenda. O Ensino Profissional Agrícola foi orientado a partir de definições compatíveis com as diretrizes do III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985), cuja intenção era dispor da educação, da cultura e do desporto, como prática de diminuição das desigualdades sociais e da pobreza, como também prática para a promoção da inclusão social (FRANCO, 1994 *apud* FRANCISCHETTI, 2005).

Discutindo sobre a questão esses autores destacam que esta deliberação sobre o ensino

Discutindo sobre a questão, esses autores destacam que essa deliberação sobre o ensino agrícola propunha uma ampliação das abordagens e concepções pedagógicas que historicamente orientaram esta modalidade de ensino, atribuindo, no contexto da formação técnica, a dimensão política na composição curricular dos cursos, embora autores, como Franco (1994) e Francischetti (2005), afirmam que esta realidade não aconteceu na prática.

A política de educação da Coagri, de acordo com Sobral (2009), contribui de forma qualitativa no ensino agrícola, caracterizada como uma concepção progressista em detrimento ao contexto social vigente naquele período. Nesse sentido, essa ação permitiu a unificação de uma identidade e uma metodologia apropriada, mas foi extinta em 1986 por meio do decreto nº 93.613. Com a extinção da Coagri, o ensino agrícola técnico ficou subordinado à Secretaria de Ensino de Segundo Grau (BRASIL, 1986). No ano de 1979, o Colégio Agrícola Manuel Barata passa a ser chamado de Escola Agrotécnica de Castanhal, estado do Pará (OLIVEIRA e BARBOSA, 2009), visto que o decreto nº 83.935 definiu que as Escolas Agrícolas passariam a ser denominadas acompanhando o nome do município dos quais se localizavam (BRASIL, 1979).

O modelo Escola-Fazenda é consolidado, reproduzindo uma formação tecnicista pautada nos princípios da modernização da agricultura, destinado em atender à demanda produtiva da grande propriedade rural. A Concepção de educação conservadora e elitista reproduzia a mesma “visão de mundo” do modelo econômico desenvolvido naquele período, mantendo-se acesa e latente nas instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão Rural, existentes atualmente no Brasil, trazendo consequências negativas nas dimensões sociais, ambientais e econômicas, bem como reforço ao dualismo histórico presente no contexto social da educação brasileira.

De acordo com Mendonça (2006), o Ensino Agrícola construído na perspectiva do paradigma da modernização da agricultura se caracterizou como um instrumento de negação dos trabalhadores do campo e dos conflitos sociais, estabelecendo uma identidade de subordinação em relação a outros trabalhadores, como também aos interesses da agricultura moderna.

Essa concepção está baseada no paradigma da educação rural que compreende a educação como um instrumento de dominação e o campo, como um lugar do atraso, cuja formação tem o papel essencial em conduzir a uma possibilidade concreta de modernização dos

agricultores e de suas comunidades (SOUZA, 2011). O termo rural é compreendido como um espaço destinado à produção de mercadoria, e não um espaço de vida, cultura, moradia e trabalho (LEITE, 2012).

Nesse sentido, tem sido bastante recorrente, no meio rural, à ausência de escolas que possam contribuir com o desenvolvimento dos diversos sujeitos que vivem no campo, sobretudo a partir de seus interesses e projetos de vida. Esse foi o ponto de partida para o surgimento de várias reuniões e conferências organizadas pelos movimentos sociais do campo, com intuito de construir propostas de educação popular e políticas públicas para as escolas do campo, como mencionado no capítulo anterior.

A redemocratização política: reprodução e as perspectivas de superação do dualismo

O processo de redemocratização vivenciado no Brasil em meados dos anos de 1980 retomava novas possibilidades de superação das contradições e injustiças impostas na educação pelos distintos governos autoritários que sucederam o poder ao longo da história de nosso país, permitindo a materialização de novos debates e utopias.

Embora alguns avanços se fizessem presentes na superação do dualismo educacional brasileiro até aquele momento, as mudanças no perfil de formação dos profissionais, de uma perspectiva mercadológica para uma dimensão crítica-reflexiva, estavam longe da realidade concreta, porém, em um contexto social “mais favorável” (RAMOS, 2008).

A constituição de 1988 promulgou a todos os cidadãos brasileiros o direito a educação fundamental gratuita e de qualidade, reacendendo novas esperanças por mudanças no ensino que pudessem reverter séculos de opressão, dominação e segregação entre a classe dos trabalhadores e a elite conservadora, sobretudo, no ensino profissional, elemento central de análise deste capítulo (BRASIL, 1988).

A necessidade de uma nova concepção de educação que pudesse superar as dicotomias vivenciadas no ensino profissional e também pudesse possibilitar novas relações sociais, culturais e de aprendizagem, configuradas para além do adestramento de trabalhadores para mercado, tornava-se cada vez mais necessária e emergencial. Nesse sentido, expressa-se pela constituição de uma educação de perspectiva unitária “como direito de todos, pressupondo

que todas as pessoas possam ter acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social” (RAMOS, 2008 *apud* CALDART, 2010, p. 88).

A integração entre a educação básica e a formação profissional passa a ser encarada como “um caminho a ser trilhado”, de acordo com Ramos (2005) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é uma estratégia essencial na superação do dualismo e na construção de uma educação unitária, uma vez que permite ao estudante o domínio dos elementos teóricos científicos que compõem a tecnologia, superando as tradicionais concepções restritivas ao domínio da técnica, constituindo uma formação de caráter politécnica.

Nessa perspectiva, a formação politécnica ou educação tecnológica consiste no domínio dos procedimentos tecnológicos e científicos dos processos produtivos contemporâneos, correspondendo à “uma concepção de educação para o trabalho que busca romper com as dicotomias entre “geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

A efervescência do debate teórico travado na comunidade educacional defendia que a educação não poderia ser construída separada dos processos sociais do trabalho e da cultura e afirmava a real importância da vinculação da educação às práticas sociais e o trabalho como princípio educativo, de acordo com Frigotto (2005, p. 60):

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas de vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos.

Dessa forma, Ramos (2008) reafirma o papel do ensino médio na articulação e materialização do ensino profissional substanciado pela relação estreita entre trabalho, ciência e cultura na construção de uma nova perspectiva de educação comprometida com o processo

de mudança e transformação social, capaz de alterar as estruturas históricas de poder.

As aspirações nacionais de mudanças na concepção e na estrutura da educação brasileira começam a adentrar o chão das Escolas Agrotécnicas Federais, durante este período, sobretudo, as reformas curriculares que conduziam a integração entre a educação básica e profissional, com intuito de garantir uma base científica coesa atrelada ao domínio das técnicas, de modo que a superação do adestramento de trabalhadores pudesse caminhar em direção a uma formação crítica-reflexiva, eram mais presentes, de acordo com Sobral (2009, p. 91):

Importa lembrar que ainda na década de 1990, as discussões sobre um novo projeto de formação profissional ganhavam terreno no interior das escolas técnicas e Agrotécnicas bem como na academia. Iniciava, com certo rigor, a discussão coletiva sobre a formação politécnica no interior das escolas.

Desse modo, novas mudanças ocorreram durante esse contexto. Em 12 de novembro de 1990, as Escolas Agrotécnicas ficaram subordinadas à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENET), cujo objetivo consiste em “estabelecer políticas, normas, diretrizes, bem como prestar assistência técnico-pedagógica às instituições que oferecem a educação tecnológica no âmbito de todos os sistemas de ensino” (SOBRAL, 2009, p. 91).

A partir de 1993, as referidas Escolas passaram a assumir o regime jurídico de Autarquias Federais, sob a direção da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) criada em substituição a SENET, iniciando as propostas de Reforma no Ensino Profissional que conduziram a estas instituições o direito legal de ofertar cursos superiores (FRANCISCHETTI, 2005).

A nova legislação de Diretrizes e Base da Educação entrou em vigor pela Lei 9.394/96, mesmo antecedida por um constante processo de mobilização social em prol da reformulação da educação brasileira (BRASIL, 1996). Segundo Ramos (2005), o conteúdo aprovado não reflete os ideais progressistas, mas sim uma lei minimalista constituída de lacunas que permitiram uma onda de reformas fragmentadas na educação aos interesses do sistema econômico.

Porém, alguns avanços foram percebidos no Art. 22 da lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que possibilitou o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica; nos Art. 35 e 36, o trabalho é tomado como princípio

educativo da educação básica no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas, fato este que não se efetivaram em sua concretude na prática; e, no Art.28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar (SOUZA, 2008).

Esta nova lei estabeleceu a organização da estrutura de ensino em dois níveis: educação básica e educação superior, enquanto que o ensino profissional não estava em nenhum dos níveis, funcionava como algo paralelo ou apêndice, ou seja, reduzido apenas a uma modalidade de ensino, reproduzindo o dualismo histórico (MOURA, 2007).

Os Art. 39 a 42 tratam especificamente da educação profissional, entre as mudanças eminentes, a nova lei apresenta a educação profissional como um direito, havendo a integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, porém desobrigando a integração entre ensino profissional e educação básica (RAMOS, 2008).

As orientações e receituários impostos pelo Banco Mundial, a fim de conduzir a educação brasileira ao rumo da nova ordem da economia mundial, foram incorporados na nova lei regimentada sob o decreto federal nº 2.208/97 (BRASIL, 1997). Desse modo, instituindo a base da reforma no ensino profissionalizante, dando início a uma organização curricular que visava atender às necessidades do capital urbano e agroindustrial em detrimento à formação humana (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2005).

Segundo Ramos (2005), o decreto estabelece a organização dos cursos profissionais mediante a adoção de módulos, em separação ao ensino médio no formato de concomitância, ou seja, gerando duas matrículas para os educandos, como também a possibilidade de cursar o Ensino Médio em instituições distintas (FRIGOTTO, 2005).

Este decreto caracteriza-se como uma continuidade do modelo produtivista do Ensino Médio fundamentado na lei 5.692/71, atualizando as diretrizes curriculares a nova divisão social e técnica do trabalho, sobretudo, a separação entre o ensino médio e a educação profissional como estratégia para possibilitar a superação da baixa qualidade das experiências de formação profissional vivenciadas no passado (FRIGOTTO, 2005).

De acordo com Moura (2007), o decreto foi acompanhado pelo Programa de Expansão

da Educação Profissional (PROEP), financiado com recurso do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tendo como objetivo estruturar a rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tornando-a competitiva no mercado educacional de modo que pudesse garantir a manutenção destas estruturas a partir de autofinanciamento, gerando um processo de privatização da rede por meio da venda à sociedade de cursos e serviços.

Em outra perspectiva, o decreto forçava que a oferta do ensino profissional fosse exclusivamente feita pela rede federal e instituições privadas; também demandava um aumento no número de vagas, cuja principal estratégia era a diminuição da oferta do ensino médio nas instituições federais “A portaria nº 646/1997 determinou que a partir do ano de 1998, o número de vagas fosse diminuído em 50% da quantidade ofertada no ano de 1997” (MOURA, 2007, p. 73).

O decreto nº 2.208/97 produziu efeitos graves sobre a educação, principalmente no ensino profissional, reproduzindo dualismos que sempre entoaram na história da educação brasileira a separação entre a educação básica e a educação profissional; a formação da elite e a formação de trabalhadores; a formação para o trabalho intelectual da formação do trabalho manual. E de uma forma concreta, impossibilitou a continuidade e o desenvolvimento das distintas experiências educacionais que apontavam novos horizontes para o ensino brasileiro, na perspectiva da integração curricular e da superação das contradições vigente na concepção da educação na lógica do capital.

Paralelo a isso, no decorrer do final dos anos de 1990, os movimentos sociais se organizaram em prol da luta pela educação, com foco para a educação do campo, dando origem ao Movimento da Educação do Campo, tendo como um de seus pressupostos a críticos ao modelo da educação rural ofertado aos sujeitos de direito desse território esquecido pela política pública (MOLINA; FREITAS, 2011).

Esse processo resultou na criação de várias experiências de educação construída com base na perspectiva e interesses desses sujeitos, materializadas por uma práxis pedagógica ancorada na prática social, visando à superação dos problemas do campo, a partir da vinculação do ensino a um projeto de sociedade, constituindo uma educação contra hegemônica (MOLINA; FREITAS, 2011).

Entre os avanços e conquistas deste movimento, merece destaque a institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária¹⁰ (Pronera) em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998, constituindo o principal instrumento de financiamento e materialização das experiências formativas, tendo atendido, entre os anos de 1998 e 2010, à formação de mais de 400 mil jovens e adultos de áreas de assentamento da reforma agrária e acampamentos em todos os níveis de ensino, cujos cursos se pautaram na concepção de educação integrada, especificamente na área das ciências agrárias, em que foram ofertados quase 60 cursos técnicos com predomínio do curso de agropecuária (MICHELOTTI e GUERRA, 2010). O programa passou a ser integrado à Política Nacional de Educação do Campo em 04 de novembro de 2010 através do decreto nº 7.352/2010.

Outra conquista emblemática para o Movimento da Educação do Campo corresponde à aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do decreto da Resolução nº 01 de 2002 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Sua importância ocorre na medida em que reconhece o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios; reafirmando, assim, a prioridade que a Educação do Campo deve ocupar no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural (MOLINA e FREITAS, 2011).

Desse jeito, o parecer nº 1/2006 homologado pelo Conselho de Educação Básica (CEB) reconhece oficialmente os dias letivos da alternância pedagógica, de modo a possibilitar a legalização e a construção de novas experiências de educação do campo e as assumidas nestas perspectivas.

O ano de 2002, com a eleição do presidente Lula, suscitou novas possibilidades para a educação profissional, mediante a revogação do decreto nº 2.208/97, mobilizando os setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, pesquisadores, sindicatos, em prol da discussão da educação profissional construída em uma perspectiva de integração com

10 - A origem do Pronera deu-se no contexto do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília no ano de 1997, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciências e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). No ano seguinte, o MST e seus parceiros concretizaram, na cidade de Luziânia (GO), a I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo (KOLILING e MOLINA, 1999).

a educação básica, unitária, politécnica, materializada a partir do trabalho como princípio educativo (MOURA, 2007).

Nesse sentido, o decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 aproximou a educação profissional da educação básica e, na tentativa de evitar a constituição de um sistema paralelo de educação, a educação profissional ficou organizada em cursos e programas “conforme dispõem o artigo 1º do novo decreto: a) de formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação técnica e nível médio; e c) graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2004). A educação profissional passou a ser relacionada ao ensino médio de forma integrada, concomitante e subsequente (MOURA, 2007).

Entretanto, embora os estudos de Ramos (2005) apontassem contradições no conteúdo do novo decreto, de um modo geral, o mesmo trouxe avanços significativos para o ensino profissional, pois possibilitou a retomada do debate do ensino integrado e da educação politécnica nas escolas federais de educação profissional e tecnológica, resultando, como aponta Sobral (2009), na ampliação da rede, inclusive para municípios dos interiores, distantes de capitais e grandes centros urbanos.

Este mesmo autor afirma que o ano de 2008 é um marco histórico nessa construção “a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Essa “lei coloca em maior destaque a educação profissional e tecnológica, objetivando uma ação integrada referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida” (SOBRAL, 2009, p. 93).

A criação dos Institutos Federais, no ano de 2008, representa um avanço real e concreto para a superação do dualismo histórico do ensino profissional brasileiro materializado a partir da construção de novos processos e concepções pedagógicas que se articulem com a luta da classe trabalhadora e que ele possa imprimir uma nova identidade cultural/educacional.

No estado do Pará, a criação dos Institutos Federais, de um modo geral, ocorreu a partir da integração de três instituições: o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC) e a Escola Agrotécnica de Marabá (EAFM), sendo esta última criada no ano de 2007 (OLIVEIRA e BARBOSA, 2009).

Em vista disso, a articulação entre Governo, sociedade civil, movimentos sociais do cam-

po, educandos e educadores tem reescrito a história da educação no Brasil, principalmente no que se refere à educação profissional e tecnológica. Essa união possibilitou, na região sudeste do Pará, a criação de uma experiência de educação contextualizada, em que um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – O Campus Rural de Marabá –, foi materializado e concebido a partir de luta histórica, de vivências e das práticas pedagógicas dos movimentos sociais do campo (IFPA, 2010).

Da pedagogia da alternância à educação profissional do campo: a criação do Campus Rural de Marabá

A gênese da Educação do Campo no sudeste do Pará

As primeiras experiências de formação destinada aos agricultores do sudeste do Pará tiveram início no final dos anos 1980, tendo com marco histórico a criação do Centro Agro Ambiental do Tocantins (CAT). Esse projeto foi incentivado por uma cooperação franco-brasileira, que disponibilizou recursos públicos, humanos e materiais a serviço de um projeto que incluísse os agricultores e também começasse a orientar a Amazônia paraense para uma aliança com seus vizinhos amazônicos - a Guiana Francesa e as Antilhas (LEROY, 2000). Porém, mesmo no alvoreço dos conflitos pela terra, esse programa tinha um objetivo ousado de desenvolver uma agricultura camponesa em todas as dimensões: social, econômica, política e ambiental (HÉBETE, 2000).

De acordo com esse autor, o CAT era um programa constituído de duas instâncias: a Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), integrada inicialmente pelos sindicatos dos trabalhadores rurais de Marabá, Itupiranga, São João do Araguaia e Jacundá, e o Laboratório Sócio Agrônomo do Araguaia Tocantins (Lasat).

A parceria entre movimento social, universidade e cooperação franco-brasileira foi fundamental para orientar os princípios definidos para o CAT. Essa diversidade de ações e concepções influenciou na implantação da pedagogia da alternância¹¹ na região sudeste do Pará

11 - A Pedagogia da Alternância inicia sua história em 21 de novembro de 1935, com a fundação da

(TAVARES, 2002).

As experiências com a pedagogia da alternância iniciaram a partir da década de 1990 no estado do Pará, tanto na região sudeste paraense quanto na região da Transamazônica, vinculadas a três matrizes, segundo Ribeiro, Solidade e Santiago (2003, p. 2):

[...] a matriz do movimento social, a matriz acadêmica e a matriz da cooperação franco-brasileira. O objetivo comum entre elas estava em discutir e oferecer oportunidades para o futuro dos jovens do meio rural e, conseqüentemente, discutir e propor alternativas para o futuro da agricultura familiar.

No entanto, com base na especificidade de cada região, as propostas de educação foram adaptadas às realidades de seus contextos. Enquanto na região do sudeste paraense a Escola Família Agrícola (EFA) de Marabá passa a ser a proposta Político-Pedagógica de Educação do Campo (para os níveis de ensino médio e fundamental) defendida pelo movimento social, entidades governamentais e não-governamentais ligadas à luta pela Reforma Agrária, na Região da Transamazônica (Oeste do Pará) a proposta Político-Pedagógica de Educação do Campo é a Casa Familiar Rural (RIBEIRO, SOLIDADE e SANTIAGO, 2003).

Em 18 de março de 1996, inicia na região a primeira experiência de pedagogia da alternância na EFA de Marabá com uma turma de 22 alunos. Destaca-se, ainda, que o ano de 1996 é marcado também pela criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetagri) regional, ressignificando e dando novos rumos ao sindicalismo na região e principalmente no sentido de fortalecer a luta pela terra (MARINHO, 2007).

Com o fim do Programa CAT no ano de 2001, o movimento social herdou total autonomia sobre a FATA, tanto no que consiste o espaço em si quanto à execução das atividades, passando a ser incorporada às frentes de atuação da Fetagri, como a secretaria de formação do movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, desenvolvendo as atividades de educação escolar, tanto com os jovens rurais quanto atividades de formação com os agri-

primeira CFR – Casa Familiar Rural, na França, expandindo gradativamente para outros países dos continentes europeu, africano, sul-americano, ultimamente nos asiático e oceânico, chegando atualmente ao redor de 1000 (mil) em todo o mundo. Essas experiências de educação diferenciada foram trazidas para o Brasil na década de 60 do século XX, por intermédio de membros da Igreja Católica (CONCAGH, 1989, p. 89).

cultores (MARINHO, 2007).

Este acontecimento proporcionou um maior dinamismo e fortalecimento dos processos educativos na região, estimulando a criação de novas parcerias, iniciando fóruns de discussão sobre “educação do campo” e principalmente aumentando o número de educandos e os níveis de ensino dentro da instituição (MARINHO, 2007).

Ainda no ano de 2001, foi realizada, nesta instituição a 1º Conferencia Regional de Educação do Campo¹², o evento reuniu segmentos sociais e governamentais, discutindo as principais experiências de inovação pedagógica desenvolvidas na região. De acordo com Ribeiro, Solidade, Santiago (2003), as principais questões debatidas referiram-se à necessidade de expansão das experiências de inovação pedagógica para a educação do campo e o desafio em participar ativamente na construção de novas políticas educacionais. Ou seja, a ampliação das EFAs nos municípios que envolviam a região sudeste do Pará e a criação do curso de ensino médio profissionalizante ou técnico em agropecuário para jovens agricultores, sendo esta denominação dada naquele período.

A primeira experiência de nível médio profissionalizante na forma integrada na Escola Família Agrícola de Marabá iniciou no ano de 2003-2006, a partir da parceria entre Fetagri, UFPA/Campus Marabá, por meio dos Colegiados de Pedagogia e Agronomia, e Pronera. O curso foi criado com o objetivo de garantir a formação continuada aos egressos do Ensino Fundamental da EFA e jovens agricultores de comunidades rurais ligadas ao movimento sindical do sudeste do Pará, como também contribuir para o desenvolvimento da agricultura familiar e a diminuição do êxodo rural (EFA, 2004). No ano de 2006-2009, a EFA de Marabá iniciou uma nova turma de Ensino Médio Profissionalizante (MARINHO, 2007).

A criação do curso técnico em agropecuário na forma integrada para jovens Agricultores

12 - O uso do termo agroecologia se popularizou nos anos 1980, a partir dos trabalhos de Miguel Altieri e, posteriormente, de Stephen Gliessman, ambos pesquisadores de universidades estadunidenses e atualmente considerados os principais expoentes da “vertente americana” da agroecologia. A outra principal vertente da agroecologia é conhecida como “escola europeia”. Surgida em meados dos anos 1980 na Andaluzia, Espanha, representa uma agroecologia de viés sociológico, que busca inclusive uma caracterização agroecológica do campesinato. No entendimento dessa escola, a agroecologia surgiu de uma interação entre as disciplinas científicas (naturais e sociais) e as próprias comunidades rurais, principalmente da América Latina. Seus principais expoentes são Eduardo Sevilla-Guzmán e Manuel González de Molina, ambos ligados ao Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC), da Universidade de Córdoba, Espanha (GUHUR E TONÁ, 2010, p. 61).

demandou a constituição de um coletivo de instituições parceiras, de modo que pudessem contribuir na definição do planejamento pedagógico do curso e na gestão do recurso desse projeto composta por: UFPA/Campus de Marabá, Fetagri, CPT (Comissão pastoral da Terra), LASAT (Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins), COPSERVIÇOS (Cooperativa de Prestação de Serviços), CEPASP (Centro de Estudo e Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular) e outras. Entre as discussões eram bastante recorrente a criação da Escola Agrotécnica de Marabá na perspectiva da pedagogia da alternância, retomando as demandas históricas pautadas pelos movimentos sociais nesta região.

A análise do relatório de atividades do primeiro ano de funcionamento desse referido curso forneceu elementos importantes para compreensão do processo de construção histórica das concepções de educação que atualmente fazem parte da *práxis* dos movimentos sociais e das instituições que defendem e apoiam a luta dos trabalhadores do campo na região.

Portanto, o documento demonstrou que a concepção de educação assumida no curso, durante aquele período, era baseada nos princípios da pedagogia da alternância e, sobretudo, da educação popular. As poucas vezes que o documento faz menção à educação do campo, ela é compreendida como um movimento de articulação ou como política pública. No que se refere à agroecologia¹³, a situação é bem semelhante, a compreensão assumida no relatório relaciona este conceito a um espaço de produção e experimentação.

A reflexão deste processo histórico possibilita duas compreensões: primeiro que os conceitos e concepções da educação do campo e de agroecologia são questões recentes, tanto no Brasil quanto na região sudeste paraense, cujas suas materialidades estão em constante processo de construção e resignificação. A concepção de educação do campo e agroecologia construída no Movimento pela Educação do Campo na região sudeste do Pará tem sido ma-

13 - O uso do termo agroecologia se popularizou nos anos 1980, a partir dos trabalhos de Miguel Altieri e, posteriormente, de Stephen Gliessman, ambos pesquisadores de universidades estadunidenses e atualmente considerados os principais expoentes da “vertente americana” da agroecologia. A outra principal vertente da agroecologia é conhecida como “escola europeia”. Surgida em meados dos anos 1980 na Andaluzia, Espanha, representa uma agroecologia de viés sociológico, que busca inclusive uma caracterização agroecológica do campesinato. No entendimento dessa escola, a agroecologia surgiu de uma interação entre as disciplinas científicas (naturais e sociais) e as próprias comunidades rurais, principalmente da América Latina. Seus principais expoentes são Eduardo Sevilla-Guzmán e Manuel González de Molina, ambos ligados ao Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC), da Universidade de Córdoba, Espanha (GUHUR TONÁ, 2010, p. 61).

terializada a partir de um processo coletivo de debates, ações e aprendizados entre as distintas instituições e os movimentos sociais, e não pela valorização de experiências isoladas.

Os frutos da 1ª Conferência Regional de Educação do Campo, a efervescência das experiências de educação do campo na região e a conjuntura política nacional “mais favorável” permitiram a construção de um espaço permanente de discussão em prol da educação do e no campo, dando início à criação do Fórum Regional de Educação do Campo do sul e sudeste do Pará, que passa a ser a expressão regional do movimento nacional e estadual da educação do campo constituída por um conjunto de instituições ligado à luta pela educação e pela reforma agrária na região, de acordo com Assis, Oliveira e Halmenschlager (2013, p. 247):

O FREC foi criado no ano de 2005 durante a 2ª Conferência Regional de Educação do Campo, no ano de 2005, entre as instituições que o compunha no início de sua criação estavam presentes: Universidade Federal do Pará (UFPA), Movimento dos Sem-Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), Escola Família Agrícola (EFA), Cooperativa de Prestação de Serviços (COPSERVIÇOS), Laboratório Sócio-agronômico do Tocantins (LASAT), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Estado do Pará-Marabá (SINTEPP/Marabá), Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas (SEMED/Parauapebas). As principais ações do FREC foram: a realização de conferências com o intuito de recolher demandas e propostas para a construção do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará; implantação de um curso de graduação de Licenciatura em Educação do Campo e participação no processo de construção do plano pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Rural de Marabá.

A construção do Movimento pela Educação do Campo no sul e sudeste do Pará tem sido muito mais do que um espaço para a socialização de experiências educativas ou para reivindicações em prol de políticas públicas educacionais em compasso com o acúmulo histórico dos movimentos sociais do campo e, sobretudo, das instituições parceiras. Os novos significados e aprendizados que têm emergido desse processo de construção, têm garantido uma unidade e uma identidade coletiva na construção da história da educação do campo.

Ainda nessa perspectiva, o processo de compreensão, apreensão e ressignificação de concepções avançaram também no campo da agroecologia, resultado possivelmente da aproxima-

ção do colegiado de Agronomia da UFPA/Campus Marabá, LASAT, Copserviços, Emater (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), como também da relação com entidades nacionais, como a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA) e a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA).

Desse modo, o conceito e os princípios da agroecologia ganharam mais destaque, dimensão e proximidade ao cotidiano institucional, de acordo com Caporal, Costabeber, Paulus (2006, p. 4):

A agroecologia, mais do que simplesmente tratar sobre o manejo ecologicamente responsável dos recursos naturais, constitui-se em um campo do conhecimento científico que, partindo de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica, pretende contribuir para que as sociedades possam redirecionar o curso alterado da coevolução social e ecológica, nas suas múltiplas interrelações e mútua influência.

A incorporação da agroecologia, na formação dos profissionais das ciências agrárias, surge a partir da crítica ao modelo de desenvolvimento da agricultura moderna e as metodologias de formação, pesquisa e extensão rural baseadas no paradigma reducionista e na pedagogia clássica (MUSSOI, 2006 *apud* SOUSA, 2011). Principalmente na perspectiva da formação de um profissional capaz de refletir sobre os limites e potencialidades dos agroecossistemas, considerando a demanda dos agricultores no processo de intervenção, de modo a superar e modificar as práticas convencionais de atuação no meio rural (CAPORAL, 2003).

É, nesse contexto de materialização de experiências da educação do campo e do debate da agroecologia, que a escola Agrotécnica Federal de Marabá (atual Campus Rural de Marabá) foi criada, aglutinando o acúmulo de experiências dos projetos e das ações educacionais dos movimentos sociais do campo e profissionais das instituições de ensino superior e assistência técnica, o que possibilitou a criação de uma instituição pública de ensino fundamentada na concepção de educação do campo, agroecologia e alternância pedagógica¹⁴.

14 - A alternância de tempos e espaços tem sido vista como uma forma de enfrentar na organização do currículo a articulação entre teoria e prática e o envolvimento dos próprios estudantes como responsáveis pela sua formação. Não se trata de alternar ou de buscar integrar tempos e espaços de teoria e de prática, ou mesmo de aprendizados diferenciados que podem ser complementares na formação. A integração aqui, que deve ser cuidadosamente pensada, precisa garantir a articulação entre as práticas e as discussões teóricas destas mesmas práticas, em ambos os tempos e espaços. Pensando no objetivo da formação profissional, a alternância a ser garantida é aquela entre períodos ou situações de trabalho escolares, no

Assim, esse processo marcou uma nova fase da educação do campo na região, ou seja, o momento da institucionalização das propostas de educação do campo.

A Criação do Campus Rural de Marabá

O Campus Rural de Marabá (CRMB) é sucessor da Escola Agrotécnica Federal de Marabá criada pela Lei nº 11.534 sancionada pelo Presidente da República em 25 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007). Sobretudo, compõe a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do governo federal que constituiu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA) a partir da integração do CEFET-PA com as Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e Marabá (IFPA/CRMB, 2010).

O referido Campus está localizado a 25 km da sede do município de Marabá, na PA-150, sentido Eldorado dos Carajás, em uma área de 354 ha no interior do assentamento 26 de Março, o que o caracteriza como uma escola do e no campo. Do campo porque, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), desenvolve um currículo voltado para as especificidades do e no campo.

Essa instituição tem como missão promover a educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, principalmente o técnico integrado com o ensino médio, dos povos do campo da mesoregião sudeste do Pará, em atendimento as suas demandas sociais, econômicas e culturais e em sintonia com a consolidação e com o fortalecimento de suas potencialidades, estimulando a pesquisa com vistas à geração e à difusão de conhecimentos, privilegiando os mecanismos do desenvolvimento sustentável e promovendo a inclusão social, a cidadania e o desenvolvimento regional.

Nesse sentido, conceber o Campus Rural de Marabá, fundamentado na perspectiva da Educação Profissional do Campo, é um exercício que permite, com maior clareza, compreender o papel e os respectivos desafios, na construção de uma educação profissional contra a hegemonia, pautados na valorização da vida e da justiça social, sobretudo a serviço do traba-

sentido de criadas pelo curso, ou seja, práticas de campo, estágios, situações de trabalho real, da inserção dos estudantes em processos de trabalho que existem e os envolvem independentemente do curso, mas que o curso pode potencializar na formação, através do seu acompanhamento e pela formalização ou reflexão sobre os conhecimentos ali produzidos (CALDART, 2010, p. 96).

lhador, e não do capital, ou seja, uma educação profissional comprometida com um processo de mudança, autonomia dos sujeitos e transformação social.

Ao longo de dez anos de existência, o Campus Rural de Marabá tem se constituído como um espaço de resistência e construção de saberes em prol dos povos do campo no sudeste do Pará. Atualmente o Campus possui uma estrutura de refeitório e alojamento com capacidade para atender 340 pessoas; 11 salas de aula e seis laboratórios (informática, biologia, física, química, solos e geoprocessamento), 13 unidade experimentais, espaço para atendimento à saúde física e mental dos estudantes, sendo estes mecanismos essenciais para garantir a qualidade do ensino e a permanência dos educandos durante as atividades acadêmicas (CRMB, 2019).

No que se refere ao quadro docente do CRMB, corresponde a um total de 53 educadores, porém 1 (um) servidor é contratado substituto. Deste montante total de professores efetivos, 1 (um) possui pós-doutorado, 15 (quinze) possuem qualificação em nível de doutorado, 26 (vinte e seis) possuem qualificação em nível de mestrado, 9 (nove) possuem especialização e 1 (um) possui graduação/aperfeiçoamento, além de um total de 55 técnico-administrativos (CRMB, 2019).

O quadro docente atual possibilita a oferta de cursos técnicos de nível médio na forma integrado em agropecuária, agroecologia e magistério, estes dois últimos para os povos indígenas; de nível técnico subsequente em agropecuária e agroindústria; de nível superior em Tecnólogo em Agroecologia e Licenciatura em Educação do Campo; e em nível de Pós-Graduação (*lato sensu*) em Recuperação de áreas degradadas e alteradas e Educação do campo. Além disso, possibilita também a realização de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento.

Os cursos têm possibilitado uma participação ativa dos educandos nos diferentes espaços e momentos formativos, culminando também com o resgate e valorização da cultura, configurando-se uma formação em que a realidade desses sujeitos é ponto de partida e chegada do processo educativo, favorecendo ações integradas entre as diferentes dimensões pedagógicas: Pesquisa-Ensino-Extensão-Administração-Planejamento, fundamentais no processo de formação de sujeitos críticos.

O Campus Rural de Marabá tem se desafiado a atuar na perspectiva da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, possibilitando aos povos do campo da região su-

deste paraense perspectiva para inserção no mundo do trabalho e no desenvolvimento das comunidades rurais. Ao longo de dez anos, foram matriculados mais de 1500 estudantes em diferentes níveis e modalidades de ensino, fato este que possibilitou a verticalização do ensino para vários egressos da instituição. Foram desenvolvidas, ainda, parcerias com mais de seis prefeituras (Piçarra, Itupiranga, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Parauapebas e Jacundá) para a oferta de cursos nestes municípios. Também foi realizado, recentemente, um convênio com a Fundação Nacional do Índio para atender as demandas educacionais de ensino profissional dos povos indígena Parakanã.

Considerações finais

A pesquisa constatou que, nos últimos vinte anos, houve avanços significativos na superação do modelo tradicional do ensino profissional agrícola no Brasil, mudanças que foram fundamentadas nos movimentos sociais do campo, Instituições não governamentais, Universidades e outros, resultando na criação de um movimento nacional em defesa da educação do campo que possibilitou a materialização de experiências pedagógicas, produções acadêmicas e políticas públicas, embora o cenário político atual demonstra-se desfavorável a estas iniciativas.

O Campus Rural de Marabá tem ofertado uma formação para os jovens do campo a partir do acúmulo e parceria dos movimentos sociais do campo articulando as várias dimensões da educação (formal, informal e não formal), constituindo uma educação integral, contextualizada e comprometida com a transformação social, tendo como base os pressupostos da Educação Profissional do Campo.

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

Em outra perspectiva, é perceptível a necessidade da formação dos servidores (docentes e técnico-administrativos), principalmente devido ao campus ter sido estruturado, tendo como

base os princípios da agroecologia e da educação do campo, concepção ainda em processo de construção, em que sua materialização exige uma dinâmica e ressignificação das práticas pedagógicas.

Referências

ASSIS, W. S; OLIVEIRA, M; HALMENSCHLAGER, F. Dinâmicas territoriais e as complexidades das áreas de fronteira agrária na Amazônia oriental. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 2, 2013.

OLIVEIRA, I. G. da C; BARBOSA, M. M. De Patronato Agrícola a Instituto Federal do Pará (campus castanhal): trajetória de uma instituição de ensino agrícola. 2009. In: Instituto Federal do Pará 100 anos de Educação Profissional. Belém, GTR Editora, 2009. p. 228.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 5.692/71**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979**. Altera a denominação dos Estabelecimentos de Ensino que indica, Brasília: D.O. 05/09/1979. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 71/2012**. Brasília, 1988. <<http://www.leidireto.com.br/lei-11534.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. <<http://www.leidireto.com.br/lei-11534.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39º a 42º da Lei nº 9394/96. Diário Oficial da União de 18/04/1997, seção 1, p. 7760. <<http://www.leidireto.com.br/lei-11534.html>>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. **Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o art.36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394/96. SENADO FEDERAL. Subsecretaria de Informações. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.../decreto/ D5154.htm>>. Acesso em: 08 de out. de 2019.

_____. **Lei nº 11.534, de 25 de out. de 2007**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 out. 2007. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11534.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro 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. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008 Seção 1, p. 1. Disponível em <<http://www.leidireto.com.br/lei-11534.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Banco de Dados: cidades. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>. Acessado em 05 de outubro de 2019.

CALDART, R. S. **Educação profissional no contexto das áreas de reforma agrária: subsídios para discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S. A. de (Org). *Memória e História do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

CAPDEVILLE, G. O Ensino Superior Agrícola no Brasil., **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Universidade Federal de Viçosa (UFV). Brasília, v.72, n.172, p.229-2GI, set./dez. 1991.

CAPORAL, F. R. **Bases para uma nova ATER Pública**. Santa Maria, 2003.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. **AGROECOLOGIA - Matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento sustentável**. Abril 2006.

CONCAGH, V. B. A Escola Família Agrícola no Espírito Santo. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo (68), fevereiro, 1989.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - CAMPUS RURAL DE MARABÁ. Projeto Político Pedagógico. Marabá-PA, 2010.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Marabá-PA, 2019.

DE SÁ, J. M. M. **O Público e o Privado no Ensino Agrícola no Maranhão: do início ao ruralismo pedagógico**. Marabá, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino médio: desafios e reflexões**. São Paulo: Papirus, 1994.

FRANCISCHETTI, Z. A. P. **A agroecologia como tema transversal na formação do técnico**

agrícola. (Dissertação de Mestrado). UFRRJ: Seropédica, 20005.

FEITOSA, A. E. F. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente.** Rio de Janeiro: UFF, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: _____ (Org.). Ensino médio integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez. p.21-56. 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília, DF: Plano, 2002.

GHIRALDELLI, P. Jr. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

HÉBETTE, J. **O Surgimento do Programa CAT: a luta camponesa pela terra.** In: HÉBETTE, J.; NAVEGANTES, R. da S. (orgs). CAT - Ano Décimo: Etnografia de uma Utopia. Belém: UFPA, CAT, 2000.

GOMES, L. C. G. **As Escolas de Aprendizizes e Artífices e o ensino profissional na velha república.** In: VÉRTICES. Ano 5, n. 3, set/dez, Campos dos Goytacazes - RJ: Cefet Campos, 2003.

GUHUR, D. M. P; TONÁ N. **Educação do Campo.** Verbete do Dicionário da Educação do Campo. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 59-66.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997. 104p.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. **Agronegócio.** Verbete do Dicionário da Educação do Campo. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 81-87.

LEROY, J-P. **Da Fronteira sem Lei nem Direitos a uma Democracia em Construção: o campesinato da região de Marabá nos anos 80 e a criação do CAT.** In: HÉBETTE, J. NAVEGANTES, R. da S. (orgs). CAT - Ano Décimo: Etnografia de uma Utopia. Belém: UFPA, CAT, 2000.

LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, A. A. **O alvorecer do ensino agrícola no Brasil**. In: SÁ, N. P. SIQUEIRA, E. M. REIS, R. M. (org) *Instantes & memória na história da educação*. Brasília-DF: INEP; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006.

MARINHO, D. L. **Entre Ideologias e Utopias: As expectativas dos Jovens do campo quanto o seu ingresso na Escola Família Agrícola de Marabá**. Marabá, 2007.

MENDONÇA, S. R. de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). *Estudos Sociedade e Agricultura*, abril 2006, vol 14 no. 1, p. 88-113. ISSN 1413-0580.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Educação do Campo, 2011.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração**. 2007.

MOURA, D. H. **A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação**. Educação e Sociedade 112, 2010, pp: 875-894.

NEVES, F. M. **Educação jesuítica no Brasil-colônia: a coerência da forma e do conteúdo**. 1993. 190 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba.

RAMOS, M. **Concepções e princípios do ensino médio integrado**. In: BRASIL (2008). *Ensino médio integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional*. Brasília: mimeo, 2008.

_____. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In.: CIAVATTA, M; RAMOS, M. (ORGS). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p.106-27.

RIBEIRO, B; SILVA, I. S; SANTOS, D. S. **A Pedagogia da Alternância no Pará: um debate em construção**. Marabá, 2003.

SAVIANI, D (Orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica**. In: NASCIMENTO, M. I. M. [et al.], (orgs). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2007.

SOBRAL, F. J. M. **Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil**. In: *Revista Brasilei-*

ra da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009). – Brasília: MEC, SETEC, 2009. Anual ISSN: 1983-0408. p. 75 a 95.

SOUZA, J. S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: Anos 90**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

SOUSA, R. da P. **Rompiendo Las Cercas: Formación Profesional Y Agroecología - Una Mirada Crítica De Una Experiencia En La Amazonia Brasileña**. (Tese de Doutorado). Universidad Internacional de Andalucía – UIA. Espanha 2011.

TAVARES, R, M. **A Escola Família Agrícola (EFA) do Município de Marabá - PA: análise de um projeto educativo para o meio rural**. Dissertação de Mestrado. Universidade da Amazônia – UNAMA. Belém, 2002.

MICHELLOTTI, F; GUERRA, G. A. D. **Ciências Agrárias e Educação do Campo**. Belém: UFPA, 2010. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, S. M. dos S. A. (Org). **Memória e história do PRONERA: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SIQUEIRA, A. C. de. **Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico: Que Interesses Articulam e Reforçam?** Dissertação de Mestrado – Educação– UFF, Niterói, 1987.

ZOTTI, A. S. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil? Dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.



O sentido da integração na práxis da educação básica e profissional no Instituto Federal do Pará/campus rural de Marabá

Rosemeri Scalabrin

Celma Silva Rocha

O presente capítulo compõe a pesquisa de mestrado em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação profissional e Tecnológica, em que buscou investigar o sentido da integração na práxis da Educação básica e profissional no Campus Rural de Marabá, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Nesse sentido, discutimos a concepção de autores como Fazenda (2006), Ramos (2007), Frigotto (2008) e Ciavatta (2015), que demarcam elementos centrais dessa integração, destacando a indissociabilidade entre educação e prática social, o que deve ser assegurada pela interdisciplinaridade na prática docente como superação da fragmentação do conhecimento.

O aporte político-pedagógico deste estudo visou compreender como essas concepções atravessam a prática docente e trazem elucidações sobre os sentidos da integração na EPT. O que pretendemos aqui foi realizar o recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Práticas interdisciplinares: limites e possibilidades no Ensino Médio no Campus rural de Marabá/IFPA”.

Nesse contexto, o estudo proposto teve como objetivo investigar: Quais os sentidos da

integração entre conhecimentos gerais e específicos nas práticas docentes no Campus Rural de Marabá?

Para a realização desse estudo, realiza-se o seguinte percurso: 1) análise bibliográfica e documental dos pressupostos filosóficos da proposta pedagógica da EPT; 2) estudo teórico sobre currículo integrado, integração e interdisciplinaridade; 3) análise documental, buscando entender os sentidos da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos no currículo integrado necessário às práticas docentes integradas.

Para isso, realizou-se um levantamento bibliográfico dos pressupostos epistemológicos sobre o currículo no ensino médio integrado, trazendo uma introdução sobre os pressupostos da proposta e também um estudo da legislação educacional. Em seguida, apresenta-se as categorias do objeto em estudo a partir da concepção do currículo interdisciplinar e integrado.

A pesquisa assume abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, além da pesquisa bibliográfica, tendo como foco a sustentação teórica sobre os sentidos da integração na práxis envolto na educação básica e profissional integradas. Desse modo, priorizam-se bibliografias que têm como foco os sentidos da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos; a investigação documental a partir do Projeto Político Pedagógico (2014) do *Campus* e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC 2014) Técnico Integrado em Agropecuária, o que nos possibilitou conhecer a proposta pedagógica do curso; e as entrevistas individuais com 25 docentes que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI) em um universo de 52 professores. A entrevista semiestruturada foi possível, tendo em vista que os professores discorriam livremente a partir de eixos organizados pelas pesquisadoras, como integração, currículo integrado e interdisciplinaridade, dentre outros referentes à proposta pedagógica do *Campus*.

A escolha da abordagem qualitativa se adequa a esse estudo pela possibilidade de obtenção de dados descritivos, preocupando-se em retratar também a perspectiva do participante, no caso, a perspectiva dos docentes (BOGDAN e BIKLEN 1994). Tomando-a como referência, foi realizado o recorte de entrevistas que diretamente estão relacionadas ao objeto dessa pesquisa. Desse modo, trouxe a representação de falas de 6 (seis) professores para a discussão dos resultados. As falas selecionadas se relacionavam com as categorias de análise do objeto

desse estudo, especificamente as falas que discorreram sobre integração e prática docente.

Para a demonstração do resultado, utilizamos a metodologia qualitativo-descritiva, que nos possibilitou organizar a descrição e análise das falas à luz do referencial teórico, categorizando-as a partir de dois eixos: sintonias no sentido da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na prática docente com a perspectiva *omnilateral* e o segundo eixo que são as falas que desvelaram as dissonâncias da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na prática docente com a perspectiva *omnilateral*.

O estudo aponta lacunas na compreensão da proposta, como também necessidade de formações sobre a proposta do currículo integrado na EPT como resistência e travessia a uma educação *omnilateral*.

Nesta pesquisa, identificamos os entrevistados como professor EPT 1, 2, 3.

Os resultados e discussões contêm os sentidos da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na prática docente, a partir das falas transcritas dos professores, dialogando com o referencial teórico, em que se apresentam, como resultados, as sintonias e dissonâncias em relação à compreensão da proposta da EPT sobre a prática docente, o que nos possibilitou aprofundar ainda mais as discussões e compreensões sobre integração e interdisciplinaridade. Logo, apontou a necessidade de formação continuada que possibilite aprofundar a política institucional no que se refere à integração entre Educação Básica e Educação Profissional.

Currículo integrado: pressupostos filosóficos

Durante séculos, o positivismo determinou as formas de organização do conhecimento nas ciências a partir da unicidade metodológica e por isso hegemônica (SEVERINO, 2012). Do positivismo emergiu a proposta pedagógica ancorada nos princípios da pedagogia liberal que sustenta a ideia de adaptar os indivíduos aos valores e às ideias da sociedade de classes, escondendo a realidade das diferenças, sem nenhuma preocupação com a transformação da sociedade (LUCKESI, 1994).

Foi, como reação a esta forma de organização hegemônica de conhecimento, de currículo

e prática docente, que o currículo integrado emergiu, como estratégia de fortalecer um ensino médio profissionalizante no sentido integral e *omnilateral*¹, valorizando todas as dimensões da vida e do conhecimento.

Nessa perspectiva, o currículo integrado nasce como uma concepção ancorada no campo do materialismo histórico dialético que compreende o trabalho no seu sentido ontológico e histórico (RAMOS, 2007), no sentido de formar o trabalhador não somente para o trabalho manual, mas também que sabe pensar o seu contexto, sua realidade e articular teoria e prática. Desse modo,

Reivindica-se uma formação não apenas para cumprir ordens e operar equipamentos, mas também para o domínio da ciência e da técnica que lhes originavam, para a compreensão das tecnologias e da nova organização do trabalho. Pretendia-se contribuir para a superação da tradicional divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, tão presente na sociedade e na educação brasileira. (CIAVATTA, 2015, p. 66).

O currículo integrado tem como objetivo romper com uma educação assistencialista e tecnicista, que se limita ao preparo de mão de obra para as fábricas, bem como lutar por uma educação que contribua para a diminuição dessa histórica dualidade do ensino, herdada da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nesta perspectiva, o currículo na EPT assume as categorias trabalho, ciência e cultura.

Para Ramos (2007), o trabalho é compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção).

O trabalho, a partir da concepção do capitalismo, nega a práxis do sujeito, ou seja, o processo de reflexão e ação. Como afirma Ciavatta (2015), o trabalho, a partir do modo de organização capitalista, é alienante, não pode ser princípio educativo e humanizador, pois determina a organização de uma prática pedagógica que também aliena e não educa o sujeito para pensar e transformar sua realidade.

No sentido ontológico, o trabalho, a ciência e a cultura são dimensões que se articulam

1 - Segundo Ramos (2007), o sentido da palavra *omnilateral*, implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social no processo educativo. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura.

no currículo integrado, uma vez que o homem é sujeito histórico, que produz conhecimento e *cultura*, a partir de sua mediação com a natureza, transformando-a e, nesse processo, transformando a si próprio. O trabalho nesse aspecto é exercido como valor de uso, como trabalho útil, necessário à sua existência, como práxis, ou seja, como reflexão e ação. De acordo com Freire (1974), “somente o homem é um ser de práxis”, porque é um ser que reflete sobre sua atividade.

A ciência é compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo, e a cultura corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2007).

Segundo Ramos (2007), a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história da apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem mediada logicamente pelo trabalho, sendo este a mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

Decorre daí que a concepção de currículo integrado tem como primeiro princípio a compreensão do homem como ser histórico-social, que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2007).

O segundo princípio necessário, na integração de conhecimentos no currículo integrado, é perceber que a realidade concreta é uma totalidade síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, em que um conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pelas determinações das relações que constituem o real (KOSIK, 1976).

O terceiro princípio, conforme discutem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é compreender o conhecimento como uma produção do pensamento (teoria) pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva, o concreto, o fenômeno ou o contexto estudado. Aprender a determinar essas relações exige um método que parte do concreto empírico, ou seja, da forma como a realidade se manifesta e, mediante uma determinação mais precisa por meio da análise desse concreto ou dessa realidade, chegue às relações gerais que são determinadas da realidade concreta.

Daí o processo de elaboração do conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese

que representa o concreto, agora como uma produção do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem, é desse processo que se deve compreender o nascimento dos conteúdos. Segundo Paro (2013):

A concepção de formação integrada remete principalmente ao sentido marxista de politecnia ou de uma educação tecnológica, bandeira histórica dos educadores, nos anos 1980, empenhados na defesa de uma escola pública e de uma nova LDB [Lei de Diretrizes e Bases] que contemplasse o resgate da educação plena dos trabalhadores (CIAVATTA, 2015, p. 64).

O autor destaca que na sociedade capitalista o trabalho, em vez de ser o processo de mediação e transformação da natureza que possibilita ao homem a produção de conhecimento, passa a ser o fim, não sendo algo para satisfazer suas necessidades, mas algo que é obrigado a fazer, vendendo sua força de trabalho e não usufruindo do resultado.

Currículo integrado e interdisciplinaridade: os sentidos da integração

Segundo Ciavatta (2015), na educação básica, na maioria das vezes, entendem formação integrada como interdisciplinaridade, tal confusão também foi perceptível no decorrer da pesquisa mais ampla desse estudo, percebida nos momentos de aplicação do produto educacional, uma das exigências do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A integração supõe a organização das disciplinas e cursos isolados numa perspectiva de relação de modo a evitar os enquadramentos e a compartimentação de saberes. Possibilita maior integração de saberes, combatendo uma visão hierárquica e dogmática de conhecimentos (SANTOMÉ, 1998).

Segundo Ramos (2007) e Frigotto (2008), para a educação integrada entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, a interdisciplinaridade supõe uma necessidade de compreensão frente à totalidade dos processos e sujeitos envolvidos. Segundo Fazenda (2006), a interdisciplinaridade supõe a compreensão dialética que envolve as relações sociais

entre professores e alunos, uma visão filosófica de conhecimento necessária ao professor que desenvolve o currículo integrado na EPT.

A compreensão necessária de que o real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações dialéticas entre elas. Quando essas relações são trazidas de seu contexto originário e ordenadas, tem-se a teoria. Teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento que, como acrescenta Frigotto (2008), é o concreto pensado, por isso não podemos afirmar que teoria é simplesmente teoria.

Dessa maneira, podemos reafirmar que ciência são conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho e pela ação humana. A interdisciplinaridade, assim, se configura como uma postura que o professor didaticamente consegue estabelecer, a começar pela reconstituição da totalidade dos conteúdos ou disciplinas, a partir do concreto, do fenômeno, do contexto de produção estudado ou pesquisado (FRIGOTTO, 2008).

Decorre daí, segundo Ramos (2007), que nenhum conhecimento é só geral, porque estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens, do contexto social, histórico e produtivo dos quais emergiu.

Ramos (2007) discorre sobre os três sentidos da integração, mas, como o objeto do estudo é o sentido da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, será focado no segundo e terceiro sentido, embora seja abordado o primeiro sentido na primeira discussão, mesmo que de maneira geral.

O segundo sentido da integração refere-se à *indissociabilidade* entre educação profissional e educação básica, permitindo atuações conjuntas de duas disciplinas, ou mais, das diferentes áreas fundamentadas na interdisciplinaridade.

E o terceiro sentido que se refere, especificamente, ao currículo integrado, que é a *integração* entre conhecimentos gerais que englobam os conhecimentos populares e científicos (das ciências e das linguagens articuladamente) e conhecimentos específicos, relativos à área de formação.

A concepção de currículo integrado tem como primeiro princípio a compreensão do *homem como ser histórico-social*, que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades a

partir do trabalho e, nessa ação, vai transformando a natureza e a si próprio, uma vez que, nesse processo, produz conhecimentos; tendo, aqui, o sentido do trabalho como princípio educativo. Assim, a história da humanidade é a história da apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem mediada, logicamente, pelo trabalho.

A integração de conhecimentos, no currículo integrado, refere-se à *percepção da realidade concreta como uma totalidade*, síntese de múltiplas relações, daí a necessidade da interdisciplinaridade (FRIGOTTO, 2008).

Segundo Ramos (2007), totalidade significa um todo estruturado e dialético do qual (ou no qual) um fato (ou conjunto de fatos) pode ser racionalmente compreendido pelas determinações das relações que o constituem. E é nessa lógica que Santomé (1998, p. 66) acrescenta que a compreensão global do conhecimento que o currículo integrado pode proporcionar refere-se às possibilidades de se compreender o real como totalidade.

O terceiro princípio refere-se à *compreensão do conhecimento como produção do pensamento*, pela qual se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva, por isso a necessidade de uma visão interdisciplinar frente ao conhecimento, ao currículo integrado. Assim, o processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma produção do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem.

É nesse aspecto que Frigotto (2008) diz que a teoria é o concreto elevado ao plano do pensamento; teoria, portanto, é o concreto pensado, há uma relação de práxis entre teoria e prática. Nessa perspectiva,

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. (NETTO, 2011, p. 21).

Logo, é nesse sentido que podemos voltar a dizer que as ciências são conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho, pela ação humana. Decorre

daí a compreensão de que nenhum conhecimento é só geral, porque estrutura objetivos de produção nem sempre específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens.

A necessidade da interdisciplinaridade, nesse campo, faz-se pela busca de reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade e dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Por isso a valorização do trabalho como princípio educativo refere-se às integrações das dimensões que envolvem um processo produtivo.

A interdisciplinaridade emerge também como uma forma de enfrentamento à fragmentação do saber e, portanto, é elemento indissociável do currículo integrado “com base na formação humana a partir da integração de todas as dimensões da vida e do processo formativo” (RAMOS, 2007, p. 2).

Práxis na Educação Profissional e Tecnológica e o sentido da integração

A publicação da Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012 traz os princípios da Educação Profissional Técnica de nível médio que, a partir do seu artigo 6º, define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa resolução estabelece a incorporação da integração no currículo a partir das categorias: trabalho, ciência e cultura. Isso implica no desenvolvimento curricular da proposta político-pedagógica capaz de articular educação básica e educação profissional/tecnológica, na perspectiva da integração entre áreas, fundamentada na atuação interdisciplinar.

De acordo com o projeto político-pedagógico do curso de agropecuária, a busca da proposta pedagógica do *Campus* esteve centrada na formação humana, integral e integrada e na atuação docente focada na valorização dos conhecimentos dos agricultores e dos indígenas, assim como na sua inter-relação com os conhecimentos científicos, de modo a assegurar o acesso às técnicas e tecnologias historicamente negadas às populações do campo.

O estudo documental possibilitou identificar que a proposta pedagógica da organização

educativa em estudo baseia-se nos princípios da pesquisa, trabalho e cultura como estratégia educativa, bem como na concepção de educação do campo fundamentada nas tríades Campo-Políticas públicas-Educação e Pesquisa-Produção-Cidadania.

Esse estudo, articulado pelas narrativas dos docentes, demonstrou que houve avanços e retrocessos no que se refere ao desenvolvimento práxis na EPT, uma vez que as práticas docentes integradas e interdisciplinares ainda não alcançaram a totalidade do que está contido na concepção de formação *omnilateral* dos IFs.

Ao apresentar as narrativas que estiveram focadas no objeto proposto, relata-se a práxis dos docentes, na visão deles, os quais discorrem sobre as problemáticas vivenciadas na efetivação da proposta do IFPA e do *Campus*. Com recorte para os discursos, abordam a experiência de integração entre conhecimento geral e conhecimento específico permeado pela ação interdisciplinar e integrada que contém os sentidos de integração na prática docente numa perspectiva interdisciplinar e *omnilateral* e também as dissonâncias, no sentido da integração, as quais ainda vivenciam o desafio da superação completa da pedagogia tradicional.

Desse modo, destacamos as sintonias na compreensão do sentido da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na prática docente com a perspectiva *omnilateral*. Isso é evidenciado em algumas entrevistas, o que possibilitou construir, a partir da sustentação teórica, um diálogo sobre o sentido da integração entre educação básica e profissional ou entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos a partir das narrativas docentes.

Ao trazer o relato da experiência, identifica-se que, em uma aula sobre fertilidade do solo, o professor não partiu do conteúdo para a realidade, e sim da realidade para o conhecimento científico, em que o fenômeno fertilidade do solo chama outras dimensões de conhecimentos, como química, biologia e termodinâmica.

Assim, percebe-se que o currículo integrado se materializou como uma forma de organizar os conhecimentos que partem da realidade de uma comunidade (da cultura), interagindo com os conhecimentos científicos das diferentes áreas da educação básica e da formação profissional, o que expressa o diálogo de conhecimentos, na resolução de problemas concretos, com o intuito de transformar a realidade.

O professor EPT1, ao relatar sua experiência sobre a prática docente, expressa que:

O integrado ele perpassa pela integração das disciplinas, por exemplo a geografia por ser uma ciência de síntese ela consegue trabalhar coletando ferramentas com o conhecimento das demais disciplinas, então quando eu vou trabalhar cartografia eu utilizo da matemática, quando eu vou trabalhar questões de solo ou clima eu vou lá para pedologia, para o pessoal da agronomia, quando eu vou trabalhar o desenvolvimento rural eu peço ajuda ao pessoal da zootecnia da veterinária através dos sistemas de produção, da avicultura, suinocultura. Então já temos projetos em parceria que envolve essa integração, recentemente foi feito o projeto de elaboração e execução de uma mandala que envolveu aspectos do desenvolvimento local, geografia, avicultura, a produção de mudas, a piscicultura os cálculos para fazer a delimitação da mandala e cobertura. Então nesse momento que atuamos em conjunto houve uma integração das disciplinas, interdisciplinaridade não é isso? (Entrevista realizada em março de 2019).

Percebemos que a fala atribui o sentido *omnilateral* à integração entre conhecimento geral e conhecimento específico, em que reconstitui saberes a partir de um processo de produção envolvendo vários conhecimentos.

De acordo com Fazenda (2006, p.43), a “interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que ela nos faz conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem quanto às necessidades de ação”.

No campo de discussão do currículo integrado, Frigotto (2008) destaca que a interdisciplinaridade exige a reconstituição da totalidade a partir de distintos recortes da realidade, da vida e do concreto; não emerge de uma abstração, mas de problemáticas do real. É reconstruir, portanto, os diversos campos da ciência (do conhecimento) representados em disciplinas, estabelecendo conexões entre os conhecimentos para que estes tenham real significado para o aluno.

O professor EPT2 entrevistada relata sua experiência ao dizer que:

A base comum ela é intrínseca a base técnica. Por exemplo: se eu vou ensinar um aluno a fazer um trato cultural que é relacionado ao curso de agropecuária principalmente se eu vou ensinar ao aluno fazer um trato cultural que seja um coroamento, abrir um espaço embaixo da planta, ele estará usando a enxada, não está somente fazendo o trabalho manual, ele tem que entender que ali envolve conteúdos de biologia, entender que está

tirando a competição, está tirando ali as plantas competidoras e não é somente achar que a planta vai crescer, mais a pergunta é, por que ela vai crescer? Estou trabalhando conhecimentos de biologia, da física, do solo, porque eu estou melhorando o solo. Também estou trabalhando áreas da matemática, porque ela vai ter um crescimento proporcional a produtividade então é matemática, não é somente conhecimentos de base técnica. (Entrevista realizada em fevereiro de 2019).

Observa-se, no discurso, que o sentido da integração se deu em uma perspectiva humana integral, quando afirma que, ao realizar o trato cultural, não somente realizará o trabalho manual, mas também, nesse percurso, o aluno será provocado a fazer todo um processo de reflexão intelectual com bases teóricas da disciplina ou conteúdo, reconstituindo saberes da base técnica e da base comum, quando se refere à matemática como fundamento para o conhecimento técnico, para a compreensão do fenômeno estudado, o que expressa o sentido da integração na perspectiva *omnilateral* a partir da interdisciplinaridade do trabalho pedagógico.

Fundamenta-se a reflexão da prática da professora EPT2 a partir dos estudos de Arroyo (2013), da necessidade de reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, nasceu de experiências sociais, o que implica dizer que toda experiência social produz conhecimento que produz conteúdos organizados em disciplinas (FRIGOTTO, 2008). As experiências humanas ou coletivas não são desarticuladas do real, o que requer “reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiência e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social” (ARROYO, 2013, p. 117).

No ensino médio integrado, o currículo tem como objetivo organizar o conteúdo que dialoga com a realidade. Assim, o professor precisa dar continuidade, a partir de uma visão interdisciplinar de totalidade, materializando este currículo a partir de uma prática interdisciplinar, reconstituindo a totalidade desses conhecimentos por intermédio das dimensões trabalho, ciência e cultura.

Em relação às dissonâncias na compreensão do sentido da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na prática docente com a perspectiva *omnilateral*, fica evidente, em algumas falas, as lacunas dessa compreensão quando o professor EPT3 afirma que “*os professores precisam saber trabalhar integrado*”. Também atribui um sentido estrito à integração quando afirma que “*...em minha opinião o nosso ensino médio está pra atender mais o ensino*

técnico e não tão diretamente voltado para o vestibular”, atribui-se assim um sentido à proposta de ensino na EPT tradicional e conteudista de preparo para o vestibular dissociada da pesquisa e das práticas sociais, conforme destacamos a seguir:

É de suma importância o trabalho integrado, embora os professores precisem saber trabalhar, o que nem sempre ocorre. Eu acredito que até certo ponto a gente trabalha integrado, mas não estamos integrando. Eu concordo com a proposta, inclusive, em minha opinião os cursos dos IFS foram criados com essa concepção de ensino médio integrado ao técnico para atender a formação humana, sem estar voltado unicamente para o vestibular. (Entrevista realizada no mês de março de 2019).

O currículo integrado requer atuação integrada que seja organizada, levando em consideração as relações dialéticas, ou seja, as dimensões filosóficas, políticas, históricas e técnicas de um determinado objeto de estudo da realidade, considerando todas as dimensões por meio da cultura, ciência e trabalho. É nesse aspecto que Ramos (2007, p. 16) discorre que:

No currículo integrado conhecimento de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens.

O currículo integrado exige o diálogo, a integração com a diversidade local, a cultura, a ciência por meio do trabalho, de processos de produção, e não apenas uma educação conteudista; exige postura interdisciplinar frente ao conhecimento como estratégia de romper com uma educação fragmentada e desarticulada da realidade.

O professor EPT3, sobre o questionamento do currículo integrado, discorre que:

Sobre a questão da interdisciplinaridade, sendo um pouco grosseiro, mas falando a minha percepção da realidade do campus é que quando chega na hora de fazermos o planejamento e tentar pensar interdisciplinaridade alguns professores não tem compromisso de alinhar com um ou com outros, o que é prejudicial para o processo pedagógico

e até muito chato, porque exige do professor comprometido conversar com cada um isoladamente. Imagina tentar conversar com professor que já tem mestrado, que tem doutorado e tentar convencê-lo em pensar junto. Não tem como obrigá-lo a exercer a interdisciplinaridade. Não estou dizendo que não ocorra aqui, mas não ocorre como deveria ser (Entrevista realizada no mês de março de 2019).

Para o desenvolvimento do currículo integrado, é preciso compreender o sentido da interdisciplinaridade, e integração, atitudes e visão interdisciplinar frente ao conhecimento são indispensáveis. No trabalho pedagógico, professores podem estar juntos, porém, isso não garante a integração.

Em relação ao trecho da fala do professor, “tentar convencê-los em pensar junto. Eu não tenho como obrigá-lo, a gente não consegue obrigar o professor a exercer a interdisciplinaridade”, é importante lembrar de que o trabalho interdisciplinar, necessariamente não implica a trabalhar junto com outro professor, isso não garante a abordagem do conhecimento interdisciplinar, professores podem estar trabalhando juntos, mas se não há uma concepção interdisciplinar na integração entre conhecimento geral e conhecimento específico, essa integração não ocorre.

Ramos (2007) aponta o currículo Integrado como prática pedagógica na educação, fala da importância da integração entre conhecimento específico e conhecimento geral, em que disciplinas e cursos sejam trabalhados numa abordagem pedagógica relacional, holística e interdisciplinar, como necessidade de superação dessa visão compartimentada e fragmentada herdada da concepção positivista em que a escola tem se organizado.

A formação de mestrado ou doutorado é muito importante, no entanto, é preciso entender que não são seres acabados, e sim seres que lidam com o conhecimento (a educação), e conhecimento é algo inacabado, já que a prática docente é algo sempre em construção, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2019, p. 50).

Nesse aspecto, ensinar requer renúncia a toda forma de dogmatismo. A fala dos(as) professor(as) desvela as lacunas e dificuldades na efetivação da proposta de integração entre co-

nhcimentos gerais e conhecimentos específicos, como a falta de uma visão interdisciplinar no exercício da prática docente e a ausência do compromisso com o conhecimento pedagógico e o processo educativo.

Ainda sobre integração, apresentamos a seguinte discussão do professor EPT4:

A questão do integrado a gente tenta aqui, não que a gente não faça integrado, mas ainda não tem a integralização que deveria ter. Eu acredito no integrado sim, que deve haver, principalmente das disciplinas básicas para subsidiar as técnicas, saber aliar bastante química com a fertilidade do solo e os processos físicos com termodinâmica (Entrevista realizada no mês de março de 2019).

Nesta fala, há uma contradição quando o professor demonstra uma hierarquia de conhecimento no sentido da integração, afirmando que “(...) acredito no integrado sim, que deve haver, principalmente das disciplinas básicas para subsidiar as técnicas”, o que desvela uma hierarquização de conhecimento entre base comum e base técnica, remetendo a uma concepção linear da apropriação do conhecimento.

Nesse aspecto, Ramos (2007) discorre sobre a percepção da realidade concreta como uma totalidade, síntese de múltiplas relações. É nesse sentido que o currículo integrado requer, a partir das práticas docentes, possibilitar ao aluno a compreensão global de determinado objeto ou conteúdo, compreendendo que conteúdos foram produções de conhecimento num determinado período e tempo histórico, agora, organizados em disciplinas, são recortes da realidade e foram transformados em conteúdo.

Ramos (2007) discorre ainda que a relação entre conhecimentos gerais e profissionais é no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos, enquanto os segundos se constituem em potência produtiva proporcionada pelo desenvolvimento da ciência com apreensão e apropriação do real. Os professores entrevistados evidenciam as lacunas na compreensão da integração, quando ambos afirmam a necessidade de formação docente sobre a proposta do currículo integrado na EPT ao dizer que:

(...) um professor precisa ter essa visão do que é um trabalho como princípio educativo que a base comum e a base técnica estão interligadas isso é um exercício profissional. Eu sinto que existe muito isso ainda e não é somente aqui,

eu converso com vários professores dos institutos e a gente ainda não tem essa ideia do que é o trabalho como princípio educativo e depois o outro salto o que é a pesquisa como princípio educativo que aí já vem um outro ponto; mas eu tenho essa ideia de forma geral, são os aspectos que eu encontrei dentro do instituto federal (Entrevista realizada no mês de março de 2019).

A fala do professor EPT5 expressa a necessidade da formação docente, desvelando as lacunas ainda presentes na compreensão da proposta pedagógica da EPT. Nesse sentido, Fazenda (2006) discorre que a prática do professor é diversa e plural povoada de paradigmas igualmente diversos e plurais, logo, é preciso dirigi-los interdisciplinarmente para várias direções. Na EPT, a integração entre os conhecimentos gerais e específicos precisam ocorrer por meio do trabalho e da pesquisa como princípios que possibilitam o diálogo entre a escola e a realidade.

A entrevista também evidencia lacunas, na compreensão dos sentidos da integração, quando o professor EPT6 aponta a necessidade de formação:

Costumo dizer que essa integração precisa de uma formação do professor pra gente ampliar a visão em relação as metodologias. Então o primeiro passo é uma boa formação do professor em relação ao ensino médio técnico integrado isso é necessário. E o segundo ponto é a disponibilidade do professor. Eu acho fundamental, é preciso que o professor tenha vontade de integrar que ele entenda o que é trabalho como princípio educativo o que é pesquisa como princípio educativo e é preciso que a gente tenha essa formação primeiro e depois tenha vontade. (Entrevista realizada no mês de março de 2019).

A fala retoma uma discussão bem interessante, acrescenta a questão da pesquisa como princípio educativo, tendo em vista que existe um processo de formação com resquícios do positivismo. Incitar o aluno a sua autonomia, por intermédio da pesquisa, caracteriza-se como um processo didático importante, porque a metodologia de pesquisa possibilita reconstituir os saberes de determinado estudo, assim:

O estudo no Ensino Médio deve ser uma iniciação ao estudo individual, com autonomia pessoal, como processo de busca e investigação; o aluno deve passar a buscar por conta própria, tentando descobrir e obter conhecimentos que precisa adquirir. E ele faz isto explorando adequadamente os instrumentos de

que dispõe, utilizando-se dos recursos que lhe são oferecidos pela escola, em particular, e pelas instituições culturais, em geral (SEVERINO e SEVERINO, 2012, p. 31).

Dessa maneira, as estratégias didáticas precisam possibilitar ao aluno a pesquisa, o que possibilita a relação teórica e prática, atividades operacionais, em que ele possa fazer uma reflexão entre conteúdo, disciplina e realidade. Nesse aspecto, o trabalho, segundo Ciavatta (2015), no currículo integrado, tem como objetivo, além de preparar para o exercício do trabalho, a compreensão dos processos técnicos históricos, científicos e sociais produzidos pela humanidade.

Sobre interdisciplinaridade e integração, os estudos teóricos indicam que não são sinônimas: enquanto o currículo organiza os conhecimentos que possibilitam dialogar com o contexto de produção, com a cultura local da comunidade, seu contexto histórico e cultural, a interdisciplinaridade é a visão filosófica assumida pelo professor frente ao conhecimento, daí a necessidade da interdisciplinaridade no currículo integrado, para a reconstituição da totalidade de um objeto, conteúdo ou fenômeno estudado. Desse modo, a interdisciplinaridade exige postura docente, de diálogo permanente com os demais docentes.

Sobre a compreensão da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na prática docente, a pesquisa demonstrou que isso requer que os docentes restabeleçam pedagogicamente as dimensões trabalho, ciência e cultura como processos e princípios educativos, isto é, além de aprender o saber manual, saber repensar o seu fazer por meio de um processo de reflexão-ação-reflexão compreendido a partir das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, de modo a transformar a realidade e produzir novos conhecimentos.

Com esse sentido e significado, é que ocorre a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e entre conhecimentos populares e científicos, na perspectiva *omnilateral*. Por isso a necessidade de uma visão interdisciplinar de conhecimento, diferente de uma concepção pedagógica fragmentada e desarticulada da realidade.

A pesquisa demonstrou que o sentido da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, na perspectiva *omnilateral*, estão presentes na prática docente, porém ainda incipientes, devido à existência de lacunas na compreensão e desenvolvimento.

O estudo também demonstrou lacunas na compreensão da proposta de currículo integrado na EPT, desvelando ainda concepções com resquícios de uma pedagogia positivista, ancorada na visão fragmentada de organização curricular e, conseqüentemente, da prática docente.

As discussões desnudaram a necessidade de maior comprometimento ético com o trabalho pedagógico mencionado pelos professores, bem como a necessidade de formação docente sobre a epistemologia da proposta para que o currículo integrado se efetive, de fato, na perspectiva de uma formação humana integrada e integral na EPT.

O resultado da pesquisa demonstrou existência de incompreensões acerca da proposta pedagógica do *Campus* no que se refere à educação do campo, agroecologia e pedagogia da alternância, como consequência da formação inicial fragmentada no bacharelado, a qual não tem preocupação com a formação humana e/ou com o ensino, e também a ausência de experiências por parte da maioria dos docentes com uma educação progressista. Também se identificou fragilidade na formação dos licenciados dada sua característica fragmentária, conteudista e urbanocêntrica do sistema de ensino, desarticulada das dimensões entre teoria e prática, ensino-pesquisa-extensão e da inter-relação de conhecimentos, por não conhecerem as especificidades do processo educativo.

Esses limites levaram a uma certa resistência no desenvolvimento da educação do campo que reflete em desvios nas atividades de tempos-comunidade, o que tem levado à desvalorização da pesquisa pelos estudantes; descontinuidade das ações práticas nas práticas nas Unidades de ensino-pesquisa-extensão pelos estudantes, conseqüentemente, fragilidade na articulação teórico-prática e na formação humana.

Considerações finais

A pesquisa permitiu registrar dois limites centrais que estão impossibilitando a atuação interdisciplinar e integrada em sua totalidade, quais sejam: a ausência de política de formação continuada capaz de possibilitar aos educadores o conhecimento sobre a proposta pedagógica do Campus Rural de Marabá, de modo a possibilitar a apropriação das concepções de edu-

cação do campo, pesquisa, agroecologia, pedagogia da alternância, entre outras, bem como a concepção da formação *omnilateral* dos IFs; a falta de espaços adequados de sala de professores com estrutura de mesas, computadores, impressoras e internet; insuficiência de livros na biblioteca articulada ao horário inadequado para seu funcionamento, falta de recursos para a efetivação das atividades de campo, entre elas o acompanhamento aos tempos-comunidade, o que tem impossibilitado espaços de debate e satisfação no desenvolvimento do trabalho docente, a partir dos pressupostos interdisciplinares, no sentido de assegurar o currículo interdisciplinar e integrado à luz da concepção de educação do campo

Esses limites são, via de regra, consequência do não estabelecimento de uma política de concurso públicos pelo IFPA, o que requer um investimento na formação continuada; são também a descaracterização do público, devido à política de processo seletivo unificado e as cotas de ampla concorrência dos cursos superiores. As duas políticas vão de encontro à proposta pedagógica do Campus Rural de Marabá, devido à possibilidade que sujeitos, sem vínculo de presença com a terra e com as atividades do campo, adentrem no curso de agropecuária integrado ou de formação docente.

No que se refere às possibilidades, a pesquisa demonstrou que há interesse pela formação continuada pelos profissionais do *Campus*, desde que contemple as seguintes dimensões: a) formação com permanente diálogo entre as práticas interdisciplinares e as concepções epistemológicas da proposta, envolvendo todas as áreas de conhecimento b) formação envolvendo elementos como didática, avaliação e planejamento, metodologias e trocas de experiências entre professores e entre instituições; c) formação interdisciplinar por área de conhecimento, respeitando a especificidade de cada área, sua epistemologia, em diálogo com a concepção da proposta da EPT a partir da atuação transdisciplinar.

Referências

- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BOGDAN, RC e BIKLEN, SK. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27 de jun. de 2020.
- CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1974.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus Foz do Iguaçu**, v.10, n. 01, pp. 41-62, 2008.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.
- PARO, V. H. **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Superintendência de Ensino Médio

da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: Natal e Mossoró. 2007.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, A. J. e SEVERINO, E. S. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio**. Editora Cortez, 2012.



Por que é tão difícil desenvolver práticas docentes coerentes com a concepção da educação do campo?

Rosemeri Scalabrin

Introdução

Este capítulo discute sobre os elementos históricos que limitam o desenvolvimento de metodologias expositivas em sala de aula, impedindo avanços no campo educacional, mais especificamente, na materialização de uma pedagogia progressista na escola pública, fundamentada em uma metodologia dietética de conhecimento, em sala de aula¹, intrinsecamente articulada a um currículo ético-crítico.

Para realização desta reflexão, foi necessário mobilizar um conjunto de autores clássicos da área da educação, como: Comenius (1592-1670); Pestalozzi (1746-1827); Dewey (1859-1952); Froebel (1782-1852); Bobbitt (1876-1956) e, também, autores contemporâneos como: Calazans (1981); Ponce (1985); Vasconcelos (1992); Libânio (1992); Silva (2020); Mendes (2006); Di Pierro (2001); Pena (2003); Bessa Freire (2004); Freire (1981, 1996, 2000); Molina

1 - De acordo com Vasconcelos (1992), essa metodologia “aponta que o conhecimento se dá basicamente em três grandes momentos: a Síncrise, a Análise e a Síntese” em que “cabe ao educador não apenas apresentar os elementos a serem conhecidos, mas despertar, como frequentemente é necessário, e acompanhar o interesse dos educandos pelo conhecimento.” Nesse sentido, se organiza por três preocupações do educador no decorrer do trabalho pedagógico” desenvolvidos de modo intrínseco, quais sejam: “Mobilização para o Conhecimento; Construção do Conhecimento; e Elaboração da Síntese do Conhecimento”.

(2003, 2004); Scalabrin (2011, 2019), dentre outros, os quais ajudam a compreender as concepções de educação, de escola e de currículo que delimitaram a atuação docente ao longo da história.

Desse modo, a perspectiva foi refletir sobre os elementos impeditivos do desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com a concepção da educação do campo. Para isso, o capítulo foi organizado em dois momentos: no primeiro, contextualiza-se a educação historicamente destacando a concepção de escola e as teorias de currículo que influenciaram e influenciam nas práticas docentes; e, no segundo, discute-se as bases que fundamentam a concepção de educação do campo, diferenciando-a de educação rural e os contextos de suas proposições, bem como os avanços da legislação educacional no âmbito da educação do campo.

Contextualizando a educação

Para início de discussão, questiona-se: Quais os modelos de escola existente no Brasil e a quais teorias de currículo se vinculam? Como esses modelos e teorias influenciam nas práticas docentes?

Para responder a estas questões, foi preciso revisitar a história da educação brasileira para entender como os modelos pedagógicos existentes no Brasil tem como marca influências externas, tendo sido importados e implementados sem nenhuma adequação à realidade brasileira ou fazendo parte de uma agenda global que interfere diretamente na política educativa.

O sistema de ensino brasileiro está estruturado à luz de uma concepção de educação a qual expressa um modelo de escola e uma concepção de currículo hegemônica, que ancora na concepção produtivista de educação que transfere a responsabilidade pedagógica e o sucesso da escola aos professores e gestores e centraliza a formação, a avaliação e o controle do que deve ser ensinado.

A criação da escola formal se deu por volta do século XII, mas, durante cerca de 16 séculos, a humanidade acreditou que “a capacidade de assimilação da criança era idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida”, ou seja, as crianças eram consideradas adulto em

miniatura, motivo pelo qual “o ensino deveria acontecer de forma a corrigir suas deficiências ou defeitos. Isso se efetivava pela transmissão de conteúdos, a partir da aprendizagem passiva, ou seja, pela “memorização de regras para a leitura, escrita e para os cálculos com números e fórmulas”, a partir das verdades estabelecidas pelo professor o qual era visto como expositor do conhecimento pronto e acabado (MENDES, 2006, p. 04).

No século XVII, Comenius (1592-1670), por meio da *Didática Magna* (1657), passou a defender que deveria haver investimento em “apresentar à juventude as próprias coisas, ao invés das suas sombras” (PONCE, 1985, p. 127), inserindo a inovação no princípio educativo, ativando novos processos de teorização em relação à Ciência, à Matemática, à História e ao processo pedagógico das escolas na Europa. A partir desse século, passou a ocorrer a industrialização dos processos educativos, de modo que as instituições e as teorizações forma se renovando “influenciados pelo caráter humanístico e religioso dos princípios educacionais”, os quais objetivavam “disseminar a fé cristã como base para a formação humana” (MENDES, 2006, p. 05).

Movidos por essas ideias, a partir do século XVIII, duas perspectivas pedagógicas passaram a se manifestar, mas em contraposição: a primeira defendia que a escola deveria ensinar, instruir e formar, cabendo ao ensino dirigir, guiar e moldar o aluno baseado no conteúdo, o que se configurou na escola tradicional. E, a segunda, baseada na compreensão de que a educação é um “processo natural do desenvolvimento da criança, e que ao valorizar o jogo, o trabalho manual, a experiência direta das coisas”, é possível formar pessoas pensantes, provocando uma nova concepção de escola com lugar onde o aluno pudesse expressar sentimentos, interesses, espontaneidade, criatividade etc., de modo a priorizá-los em detrimento da aprendizagem unicamente dos conteúdos.

Essa segunda perspectiva pedagógica gerou uma nova concepção de educação e de ser humano, bem como fomentou o surgimento de propostas educacionais como a de Pestalozzi² (1746-1827) e Froebel (1782-1852), configurando um novo modelo de escola. Esses pensadores foram precursores dos princípios norteadores da Escola Ativa, disseminada entre o fim do

2 - A partir da fundação de um internato desenvolveu uma proposta pedagógica onde o currículo tinha como ênfase as atividades dos alunos, como: canto, desenho, modelagem, jogos, excursões ao ar livre, manipulação de objetos; as descrições precediam às definições e o conceito nascia da experiência direta e das operações sobre as coisas.

século XIX e início do século XX, pelas ideias de John Dewey (1859-1952)” e desenvolvida, no Brasil, nos anos de 1920, tendo retornado no final dos anos de 1990, porém com pouca expressão nas escolas.

No Século XIX, inspirados em Pestalozzi, surge o modelo Construtivista, tendo destaque os trabalhos de Maria Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932), que desenvolveram uma didática especial (ativa) voltada às crianças excepcionais, com o desenvolvimento de materiais³ (percepção visual e tátil) destinados à aprendizagem da Matemática, na Itália, a partir da compreensão de que não há aprendizado sem ação. Em síntese,

As informações históricas nos levam a admitir que a **trajetória do pensamento didático parece ter originado e disseminado dois métodos de concepção e abordagem dos processos educativos: o tradicional e o novo. O primeiro expresso pelas concepções e procedimentos antiquados do ato de educar e o segundo representado pela mudança de concepções e procedimentos** a partir da *Didática Magna*, de Comenius, seguido das ideias modernas de contraposição aos aspectos defendidos pelos educadores antigos (MENDES, 2006, p. 06, grifo nosso).

Esses dois modelos coabitam as práticas docentes, muito embora as escolas, inclusive as do campo, em sua maioria, se mantêm estruturadas e desenvolvem seu funcionamento a partir das “concepções e procedimentos antiquados do ato de educar”, ou seja, pautadas pelo modelo tradicional e tecnicista de escola.

O **modelo de escola tradicional** foi imposto no Brasil pelos jesuítas no período do Brasil Colônia⁴ e se manteve hegemônico na educação brasileira até a República. Embora, a partir dos anos de 1930, perdeu força, mas ainda se encontra presente nas escolas e instituição de ensino até a atualidade.

Esse modelo de escola foi imposto, durante todo o período denominado de Brasil Colônia, como único e verdadeiro, provocando profundas interferências nas culturas locais,

3 - Material dourado, os triângulos construtores e os cubos para composição e decomposição de binômios e trinômios.

4 - No período da colonização do Brasil, os Jesuítas vindos de Portugal impuseram os valores dos colonizadores pela imposição do conhecimento ocidental como única verdade, cuja proposta pedagógica tem como base o conservadorismo de cunho religioso, inspirado na escolástica e no renascimento europeu, bem como na estrutura de funcionamento das organizações militares e das fábricas criadas a partir da Revolução Industrial, que perduraram até na primeira metade do século XX.

conforme destaca Bessa Freire (2004, p. 17-18):

Durante todo o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação não dependia da escola, da escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palmatória que – acreditava-se – corrigia erros e, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com consequências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas.

Para essa autora, a cultura europeia impôs um sistema educacional de caráter universal que entrava em choque com a educação desenvolvida ao longo da vida pelas sociedades indígenas marcadas pela ausência de sistema.

De acordo com Mendes (2006), o modelo de escola tradicional apresenta dois aspectos que o caracteriza: *a ordem externa e a disciplina normativa*, ambas de caráter tradicional.

Na *ordem externa*, a escola foi mantida com poucas estruturas organizativas do tipo linear, verticais e normativas; fundamentada na autoridade do professor e pela transmissão de conteúdos fragmentados, devido ao isolamento disciplinar, a centralidade nos livros didáticos e a avaliação como controle da aprendizagem; na gestão burocrata e autoritária preocupada unicamente com o controle da aplicação dos programas de ensino; o professor era a figura central e o aluno é um receptor passivo dos conhecimentos considerados como verdades absolutas; a aprendizagem se baseiam na repetição de exercícios com exigência de memorização; as práticas docentes se limitam à metodologia expositiva⁵ e no uso do livro didático como receituário, via de regra, composta pelos cinco passos apresentados por Herbar (1776-1841): preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação restrita a exercícios em sala de aula.

Essa concepção de escola se encontra fundamentada nas **Teorias Tradicionais de Currículo**, também denominada de *teorias técnicas*, produzidas na metade do Século XX por autores como John Franklin Bobbitt (1876- 1956), a partir da defesa de que as disciplinas curriculares estavam associadas à questão puramente mecânica.

5 - Para maior aprofundamento sobre o assunto ler: VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

Na perspectiva discutida pelo autor, o sistema educacional estaria atrelado conceitualmente ao sistema industrial da época, sob a égide dos paradigmas da *administração científica*, também conhecido como taylorismo, o qual “buscava a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e com base em divisões específicas de tarefas e a produção em massa. As teorias tradicionais também seguiram essa lógica no princípio do currículo, o qual era “visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes” (PENA, 2003, p 01).

Nessa visão, a elaboração do currículo se limita a uma atividade burocrática desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino está centrado na figura do professor como transmissor de conteúdos, os quais devem ser depositados nos alunos, vistos como recipientes vazios e repetidores dos assuntos (FREIRE, 2000)⁶.

As teorias tradicionais de currículo historicamente permaneceram vivas nas escolas, tanto na forma de organização pedagógica e no currículo quanto na legislação brasileira, historicamente excludente e segregadora, na medida em que não atendia toda a população, como pode ser observado na taxa de analfabetismo no Brasil que em 1872 era de 82,3%; em 1920 o equivalente a 71,2%; em 1960 ainda permanecia em 46,7% (KREIDLOW, 2004); em 2000 era de 13,6%. Esse percentual representa 16 milhões de brasileiros analfabetos, na faixa etária de 15 anos ou mais, e destes, 50% se encontravam nas regiões Norte e Nordeste do país.

Além disso, o analfabetismo brasileiro se encontra concentrado no campo, visto que o modelo de escola tradicional não se preocupa com a relação entre escola e sociedade, tanto que, até a República Velha (1889-1930), havia um padrão de desenvolvimento agrícola rudimentar, aliado a um discurso oficial que não considerava necessária a formação escolar para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, pois defendia-se que a força física era o suficiente.

Em contraposição ao modelo tradicional emergiu, a partir de 1882, as ideias da Escola Nova, as quais foram introduzidas no Brasil, a partir de críticas ao saber pronto e acabado centrado na autoridade do professor e se referência na visão de escola aberta, descentralizada e crítica da sociedade.

6 - Para maior aprofundamento ler: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Esse modelo se sustentou na defesa da interação entre os elementos que compõem a comunidade escolar, privilegiando assim as relações interpessoais e a comunicação eficaz, bem como o compartilhamento do poder por meio da gestão na busca de consensos. Além disso, defendeu poucas estruturas organizativas, mas com um funcionamento capaz de apoiar várias atividades em curso.

Na relação professor-aluno, o primeiro assume a posição de facilitador do processo de aprendizagem, em que a criatividade, a iniciativa, a liberdade individual, a descoberta são valores que preconizam todas as relações de trabalho; a organização do currículo se dá em função dos interesses e vivências dos estudantes, por isso os programas são muito abertos e pouco estruturados; a aula se desenvolve na forma de oficina, provocando destrezas, mudança de hábitos e a descoberta de técnicas pelos alunos para (re)descobrir o mundo, tendo dificuldade de se firmar, ao longo dos anos, devido à consolidação do modelo tradicional de escola (MENDES, 2006).

O modelo da Escola Nova, no Brasil, teve o seu ponto alto em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado pelos educadores Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Esse modelo de escola colocou o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e baseou a atividade escolar no estudo e na pesquisa para a formação do pensamento autônomo (MENDES, 2006).

Assim, propôs o desenvolvimento de um conjunto de recursos capazes de articular os conteúdos às experiências dos estudantes, de desenvolver a avaliação de natureza qualitativa a fim de valorizar a participação ativa dos estudantes e o crescimento subjetivo no processo de construção da aprendizagem, bem como na gestão ancorada no princípio da convivência, cujo modelo administrativo vê o gestor como articulador do contexto sociocultural e promotor de espaços de participação (MENDES, 2006).

De acordo com este autor, o plano de ensino se baseia nas necessidades discentes, o modelo social passou a ser repensado com base nas perspectivas de transformação social, na valorização das interações com o meio social, bem como o enriquecimento das vivências dos estudantes, incorporando no currículo o contexto em que a escola está inserida.

Nessa perspectiva, a disciplina deixa de ser priorizada, e a convivência coletiva passa a ser

o elemento decisivo no estímulo à participação, à autogestão e à autoresponsabilidade, tanto por parte dos professores e alunos quanto da comunidade envolvida. A concepção escolanova representou uma força do ideário pedagógico, porém com pouca influência nas práticas docentes, visto que “sua aplicação é reduzidíssima, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional” que perdura até a atualidade (LIBÂNIO, 1992).

Embora a Escola Nova represente um marco inovador da educação, esse modelo enfrentou críticas de outro movimento denominado de *oposição ao escolanovismo*, desenvolvido por educadores em São Paulo, entre 1931-1933 e 1943-1945, sob a liderança de Sud Mennucci⁷, o qual propôs projetos educacionais voltados para as escolas normais rurais e a formação de professores.

A principal crítica se deu pelo fato do Modelo de Escola Nova se basear em sociedades externas e industrializadas (europeia e americana) e, por isso, representava uma cópia de um modelo de escola que não representava a vocação do Brasil que era a agricultura.

A não adequação refere-se aos métodos, metodologias e propostas pedagógicas apresentadas, pelo fato de se restringirem ao atendimento da sociedade urbana que trabalhava na indústria, uma vez que o Brasil da época possuía a produção agrícola como atividade principal. A tentativa de replicar este modelo de escola no Brasil ocasionava uma “macaqueação”, exatamente por desconsiderar a vocação agrícola brasileira e a ausência de iniciativas para combater o preconceito existente em relação ao trabalho agrícola o qual trazia o peso da escravidão, ou seja, o trabalho no campo era mal visto por conta do trabalho escravo e os agricultores eram tidos como atrasados.

Além disso, este autor destacava que o tipo de formação desenvolvida na escola brasileira era nocivo à população do meio rural, sendo considerada como um veneno por desvalorizar e discriminar o homem do campo, por ver o povo do sertão (meio rural) como sinônimo de atraso.

Assim, o distanciamento da escola em relação à vida no campo tornava a escola desnecessária, motivo pelo qual era melhor que essa escola deixasse de existir, pois o tipo de formação

7 - Para maior aprofundamento ver Dissertação intitulada “Em defesa da Ruralização do Ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930” (FONSECA, 2014).

oferecida só servia para tirar energia do homem do campo, menosprezar a vida no campo, devido à existência de um currículo inadequado, porque se pautava na sociedade industrializada, portanto urbana.

Nesse sentido, o movimento de oposição ao *escolanovismo* propôs uma escola que desenvolvesse a proposta pedagógica a partir da realidade brasileira que era a rural, em que o principal papel da escola deveria ser eliminar o estigma e o preconceito existente; trazer elementos novos capaz de valorizar o campo; possibilitar que a escola do meio rural se adaptasse à rotina do campo, passando a considerar os períodos de colheitas; inserir no currículo escolar noções de agronomia e educação sanitária. E, para isso, era necessário um calendário escolar que respeitasse o processo de produção e um currículo que contribuísse para que o homem do campo produzisse da melhor maneira possível.

Logo, era fundamental investir na formação de professores a qual também deveria ser diferenciada, portanto composta por noção de agronomia, de educação sanitária e de valorização da vida no campo. E os professores deveriam se tornar agente de desenvolvimento do campo e abandonar a característica assumida pelas *normalistas*⁸.

Esse movimento, também denominado de *ruralismo pedagógico*, propôs a criação de escolas normais no campo com os conteúdos diferenciados e adequados à questão agrícola brasileira a partir dos seguintes princípios: valorização de atividades escolares em espaços teóricos e em espaços do campo; valorização do campo; combate à desvalorização do campo; e desenvolvimento do campo.

Discutindo sobre o referido movimento, Calazans (1981, p. 03) destaca que:

Na década de 40 ainda estavam em vigência em algumas regiões do país as ideias do “ruralismo pedagógico” [...], como uma tentativa de resposta à “questão social”, provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano.

A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender

8 - As *normalistas* eram professores que atuavam no “sertão” (nas escolas do meio rural brasileiro), porém sem formação adequada discriminavam o homem do campo e a sua forma de vida, portanto à atuação docente funcionavam como estimuladora do êxodo rural, na medida em que fortalecia a ideia de inferiorização da população do campo em relação a da cidade e colocava a cidade como o bom lugar de morar.

o “sentido rural da civilização brasileira” e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural.

A Direção de Ensino de São Paulo, em 1931, apresentou uma proposta de desenvolvimento de escolas normais, no campo, com currículo diferenciado e adequado à vocação agrícola brasileira, o que passou a ser desenvolvido sob a coordenação dela. Porém, o tempo restrito de permanência, na gestão do ensino, impossibilitou a sua materialização, devido à instalação do governo brasileiro de Getúlio Vargas (1930-1945), centralizador e interventor, o qual tirou a autonomia das escolas e dos estados.

Nos períodos pós-guerras, com o paradigma modernizador, surgiu a ideia da adequação da escola rural às novas exigências do desenvolvimento econômico, que sob forte influência *escolanovista*⁹.

Como consequência disso, os anos de 1930 e 1950 também foram carentes de políticas educativas inovadoras voltadas ao ensino no campo. Desse modo, a política educativa se restringiu ao desenvolvimento de programas educativos destinados às bases populares na maioria dos estados brasileiros e de campanhas de alfabetização de caráter assistencialista e destinadas à população do campo que continuavam a ser vistas como pessoas incultas, atrasadas e desajustadas.

O **modelo de Escola Construtivista** foi desenvolvido no Brasil nos anos de 1960 associado às contribuições da psicologia cognitivista, sobre a necessidade de ensinar a aprender, implicando na diversificação dos conteúdos do currículo, superando a aprendizagem de conceitos e de conteúdos como unidades fechadas, a fim de priorizar os procedimentos, bem como as estratégias cognitivas, as normas, os valores e os princípios subjacentes ao contexto, para desenvolver o processo de aprendizagem.

Isso requer que o professor conheça as principais formas de desenvolvimento dos conceitos, conteúdos e saberes, assim como as fases de desenvolvimento mental e suas implicações

9 - No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como *escolanovismo*, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros (EducaBrasil, 2006).

na aprendizagem, adaptando-as à prática pedagógica. Nesse modelo de escola, o professor é mediador no processo de ensino-aprendizagem e a ele compete planejar, orientar, organizar, proporcionar recursos e encaminhar atividades diversas articuladas ao cotidiano da vida.

Nessa perspectiva, o pensamento didático brasileiro¹⁰ passou a se desenvolver, no final dos anos de 1950 até início dos anos de 1960, a partir de concepção e abordagem dos processos educativos progressista. Nesse período, têm destaque as ideias do Educação Paulo Freire com a defesa da Educação Libertadora, com a experiência de alfabetização de adultos e contribuições na construção do Plano Nacional de Educação.

A **pedagogia libertadora**, proposta por Paulo Freire, visa problematizar a realidade para que os educandos construam um nível de consciência sobre a realidade onde estão inseridos na busca de transformação social, provoca a construção do conhecimento mediado pela pesquisa, em que estudantes, professores e comunitários são compreendidos como sujeitos históricos, por isso a relação entre educador e educando é horizontal de modo que o objetivo é a formação humana em sua totalidade, e a aprendizagem se dá pela resolução de problemas.

Freire considera que o conhecimento não é suficiente se junto dele não se elabora uma *nova teoria do conhecimento* capaz de libertar os oprimidos de sua opressão a ponto de construir uma nova *estrutura do conhecimento* que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos.

Nessa perspectiva, Freire (1981) apresenta a proposta curricular interdisciplinar via rema gerador com a finalidade de partir da realidade na visão dos sujeitos por meio das situações-límites sociais, para o que se faz necessário um processo coletivo de Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC) como viabilizadora da vivência da educação libertadora.

Desse modo, o contributo de Paulo Freire está na concepção de conhecimento, na medida em que nega o conhecimento instrumental e propõe o conhecimento ético-crítico, em que educadores e educandos são sujeitos, o objeto de conhecimento é a realidade (não os conteúdos), e o conhecimento científico é utilizado na transformação do contexto sócio-histórico.

Outras tendências progressistas foram criadas a partir da pedagogia libertador, quais

10 - Para maior aprofundamento ler: Franco Cambi: História da Pedagogia. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: editora da UNESP, 1999.

sejam: a tendências progressistas libertadora e libertária que tem em comum a defesa da autogestão pedagógica e o anti autoritarismo; a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, que vê a escola como espaço de preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade; e as tendências pedagógicas pós-LDB 9.394/96 que (re)valorizam-se as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon no que se refere ao interacionismo, ou seja, concebem o conhecimento como resultado da ação entre o sujeito e objeto.

Essas novas ideias se fundamentaram nas concepções marxistas e nos ideários da Teoria Crítica, vinculadas a autores da Escola de Frankfurt, como Max Horkheimer e Theodor Adorno e autores da chamada Nova Sociologia da Educação, como Pierre Bourdieu e Louis Althusser, nos anos de 1960, os quais se baseavam nas ideias de que “tanto a escola como a educação, em si, são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista” e por esse motivo “o currículo estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado ao contexto dos grupos sociais subordinados” (PENA, 2003, p 02). Para este autor:

A função do currículo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, seria também a de conter uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. As práticas curriculares, nesse sentido, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social (PENA, 2003, p. 02).

Influenciados pelas **teorias críticas de currículo**, emergiram, nos anos de 1960, os movimentos de educação popular com adoção de novas iniciativas no âmbito da educação popular, tais como: as escolas radiofônicas vinculadas ao Movimento de Educação de Base (MEB) que apresentavam como fundamentação teórica a perspectiva da Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire.

Entretanto, com o golpe militar, em 1964, todas as experiências inovadoras de educação foram interrompidas, e a maioria dos programas de alfabetização e educação popular de jovens e adultos ou de educação escolar desenvolvidas com as populações do campo, em

organizações de pais e mestres, passaram a ocorrer fora da estrutura oficial do sistema de ensino brasileiro. Com isso, o governo militar proibiu qualquer iniciativa que se configurasse ancorada aos modelos de escola que não fosse o tradicional e tecnicista, gerando um retrocesso da política educacional no país.

Entretanto, logo essas experiências foram substituídas pelo **modelo comportamentalista**, assim denominado pelo seu aparente caráter predominantemente tecnicista, baseado na corrente psicológica behaviorista, e imposta tanto às instituições que trabalhavam com a escolarização quanto aquelas que atuavam com a educação profissional.

Neste modelo, o aluno é passivo, o professor é quem deposita os conhecimentos, pois ele é visto como um especialista na aplicação de manuais; sendo sua prática extremamente controlada, diretamente ligado ao com o sistema produtivo, com o objetivo de aperfeiçoar a ordem social vigente; imposição de material didático fortalecedor da hierarquização de classes e do conhecimento técnico.

Nesse período, a educação da população do meio rural se limitou a proliferação de programas, tais como Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola (Pipmoa), Programa Diversificado de Ação Comunitária (Prodac), Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar), Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (Crutac), Projeto Rondon, entre outros que apresentavam a perspectiva de formar para o mercado de trabalho urbano.

Nessa mesma linha de pensamento, nos anos de 1970 com a retomada da discussão sobre educação rural, foi lançado o II Plano Setorial de Educação (1975-1979), que estabeleceu a criação de condições para o desenvolvimento de programas de educação, no meio rural, na direção da melhoria socioeconômica das populações dessas áreas, porém sem êxito.

E nos anos de 1980, foi lançado o III Plano de Educação, Cultura e Desporto, que atribuiu à educação um importante papel na política social com a criação do Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural (Pronasec) e o Programa de Extensão e Melhoria para o meio rural (Edurural), porém estes também não obtiveram êxito.

Em contraposição ao modelo tradicional e tecnicista da educação escolar no período militar, emergiu a mobilização dos movimentos sociais do campo em busca de conhecer a

experiência de educação voltada para a realidade do campo por meio de visitas às experiências da França¹¹ e Itália¹², o que gerou um processo organizativo dos camponeses em prol de uma educação que atendesse aos seus interesses e necessidades, viabilizou a criação da Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar) Norte-Nordeste e três associações municipais¹³ e também da proposta pedagógica da Escola Família Agrícola (EFA) inicialmente no Estado do Espírito Santo, sob a coordenação do educador italiano, Paolo Nozella¹⁴, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) com o apoio da Igreja e da sociedade italiana, sem qualquer apoio ou interferência do governo militar, e posteriormente em outros estados brasileiros.

Essas experiências educacionais foram desenvolvidas de forma pontuais fora do sistema oficial de ensino brasileiro e se fundamentaram na formação humana com tempos e espaços distintos de formação, ora na escola e ora com a família, pautadas nos princípios da Pedagogia da Alternância¹⁵. Nessa proposta, os jovens passam duas semanas tendo contato com conhecimentos gerais e técnicos voltados para resolver problemas da realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais, realizando pesquisas e aplicando os conhecimentos novos construídos no tempo presencial (REIS, 2006).

A filosofia da Casas Familiares Rurais (CFR) apresenta como princípios centrais: a) gestão coletiva, que implica “na participação das famílias que se responsabilizam junto com os educadores pelo processo formativo, na auto-gestão por uma Associação de Famílias, composta por pais e instituições associadas e, na eleição, em Assembleia Geral, de um Conselho

11 - As escolas em alternância nasceram na França, em 1935, por iniciativa de famílias que se agruparam em associações com duplo objetivo: implementar projetos de desenvolvimento regional e criar alternativas educacionais para os jovens. Para tanto, foi concebido um modelo de escola sob responsabilidade legal, financeira e gerencial a cargo das associações de pais. E as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), foram criadas na Itália, em 1960, com o apoio dos poderes públicos do país.

12 - Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), foram criadas na Itália, em 1960, com o apoio dos poderes públicos do país, e desenvolveram a política educativa no campo.

13 - Em 1984 foi trazida para o Brasil a primeira experiência de uma Casa Familiar Rural estabelecida no Estado do Paraná e de uma Casa Familiar do Mar no município de São Francisco do Sul, Estado de Santa Catarina. E em 1994, foi criada a primeira CFR no Estado do Pará, no município de Medicilândia, ambas geridas pela associação de pais e mestres, portanto desenvolvida fora do sistema oficial de ensino.

14 - Este autor publicou em 1977 a sua dissertação de mestrado contendo a experiência de 36 anos de existência desta proposta no Brasil.

15 - Essa pedagógica se fundamentara na pesquisa e no trabalho como princípios educativos, em que os jovens passavam duas semanas recebendo conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais, aplicando os conhecimentos recebidos no tempo presencial (REIS, 2006).

Gestor”; b) localização geográfica da escola articulada à concepção de currículo voltado para a realidade do campo, ou seja, as escolas devem estar geograficamente localizadas no meio rural, próximas de seus lotes, para evitar que seus filhos/as se desloquem, passando o dia inteiro entre o caminho de ida à escola, o período de aulas e o retorno (ARCAFAR/PA, 2003, p. 21).

Essa pedagogia emergiu devido à existência de inúmeros problemas educacionais, no modelo urbano de educação, que vão desde a desvinculação da escola à realidade local, organizada em polos com o funcionamento das escolas em espaço físico urbano, com educandos do meio rural; a falta de conhecimento técnico sobre a produção agrícola, o preparo e o uso do solo; a ausência histórica de uma proposta educativa articulada ao desenvolvimento rural com recursos para fomentar as atividades básicas do campo; a despreocupação com o êxodo rural; a falta de escolas, de vagas e de professores com um novo perfil.

A Pedagogia da Alternância teve como objetivo promover a formação integral dos sujeitos do campo apropriada à realidade, tendo como foco a criação de alternativas de geração de renda e a perspectiva do desenvolvimento sustentável, propiciando-lhes condições de fixarem-se na terra com qualidade de vida, sem sair do campo. Para os atores sociais da região é indispensável uma “formação específica, moderna e voltada às reais necessidades dos agricultores familiares” (ARCAFAR/PA, 2005, p. 6).

As experiências no âmbito da educação pública que desenvolve um projeto educacional inovador, por fundamentar-se nos princípios da pedagogia da alternância, no currículo ético-crítico que tem a realidade como objeto de conhecimento, têm sido organizadas por eixos temáticos que aglutinam os componentes curriculares e/ou por tema gerador de referência italiana, francesa e de Freire.

De modo geral, a Pedagogia da Alternância pauta-se na experiência prática do estudante, com o conhecimento empírico e a troca de conhecimento com atores do sistema tradicional de educação e também com membros da família e da comunidade onde vivem os educandos, o que lhes fornece ensinamentos sobre a própria realidade. Assim, a atuação das EFAs e CFRs representam a materialização de experiências de escolarização articulada à formação profissional, porém elas foram desenvolvidas fora da escola, gerando as bases da educação do campo.

A partir dos anos de 1990, ocorreram avanços no âmbito da escola pública, em governos

democráticos populares, como inovações no âmbito curricular, em experiências que desenvolveram ou desenvolvem a proposta curricular referenciadas na pedagogia libertadora e no currículo via tema gerador de referência freireana, conforme destacamos a seguir:

A primeira experiência brasileira foi desenvolvida pelo projeto intitulado: “Ensino de Ciências a partir dos problemas da Comunidade” e foi desenvolvido nos anos de 1980, voltado para a 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, a partir da parceria entre a Universidade do Rio Grande do Norte e as Secretarias Municipais de São Paulo de Potengi e Natal.

A segunda experiência se deu por meio do “Projeto interdisciplinar via tema gerador” foi desenvolvido para os professores da rede municipal de São Paulo que atuavam no Ensino Fundamental nas escolas públicas, no período de 1989-1992.

No Rio grande do Sul a experiência foi desenvolvida no período de 1998-2001 e nos municípios de Porto Alegre (1995-2000), Caxias do Sul (1998-2003) e Gravataí (1997-1999). No Estado do Pará foi desenvolvida no município de Belém, no período de 1997 a 2004 e esteve voltada para os professores do Ensino Fundamental da Rede municipal. E também no Campus Rural de Marabá (CRMB) no período de 2011-2015, no âmbito do Ensino Médio integrado, sendo inicialmente no curso de Agroecologia indígena e posteriormente no curso de Agropecuária voltado para filhos de agricultores, sob assessoria de Pernambuco da Universidades Federais do Rio Grande do Norte e Gouvêa da Universidade de São Carlos e no período de 2013-2019. Também foi desenvolvida por meio da Especialização em Educação do Campo, que adotou a proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de referência freireana em sua matriz curricular e desenvolvido em parceria com os municípios de Piçarra, Itupiranga e Marabá. Porém, foi a Secretaria Municipal de Piçarra que desenvolveu a proposta na rede envolvendo todos os professores do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, a partir de 2015 (SCALABRIN, 2019, p. 94).

As experiências de referência Freire, na segunda fase da atuação no Brasil, após a abertura política, assumem uma postura crítica e dialógica, pois para ele a educação exerce papel importante na elevação do nível da consciência dos educandos sobre as suas condições de vida, a ponto de atuar em prol de sua transformação (DELIZOICOV, 2013).

Nessa perspectiva, a problematização assume dimensão estratégica, mediada pelo diálogo e pela práxis¹⁶, por entender que o conhecimento se constrói na e pela ação coletiva com o en-

16 - A práxis é ação-reflexão-ação transformada, ou seja, não se limita a relação entre teoria e prática, ao

volvimento dos aprendizes. A adoção de práticas curriculares freireana requer a compreensão de dois conceitos centrais, quais sejam: a investigação temática e o tema gerador.

Nesse contexto, emergiu as teorias pós-críticas do currículo no Brasil, fundamentadas nos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais, também fazendo duras críticas às teorias tradicionais da educação, elevando as discussões para além da questão das classes sociais, como fizeram as teorias críticas, na medida em que colocam o sujeito como foco principal.

Nessa lógica, as teorias pós-críticas do currículo se desafiaram a entender “mais do que a realidade social dos indivíduos”, pois para essas teorias era “preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas”, ampliando para o “combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social” (PENA, 2003, p. 03).

Segundo Pena (2003, p. 02):

As teorias pós-críticas consideravam que o currículo tradicional atuava como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Assim, a sua função era a de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreendesse nos costumes e práticas do *outro* uma relação de diversidade e respeito. Além do mais, em um viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

Com o fim do regime militar e a chamada “abertura política” em meados dos anos de 1980, ampliaram as mobilizações em prol da educação pública, gratuita e de qualidade social, de modo que a Constituição Federal de 1988 assegurou a educação enquanto direito de todos e dever do estado, como demonstra o seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

contrário ela se funda na perspectiva da ação ressignificada que leva a intervenção na realidade para a sua transformação.

No texto da Carta Magna, a educação do campo não é mencionada diretamente, contudo, no seu artigo 206, está assegurado que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Tais princípios asseguram que concepção de escola unitária, ou seja, que as escolas sejam iguais, entre si, independentemente da localização, da dependência administrativa e dos sujeitos nelas inseridos.

A nova constituição brasileira e a luta pela universalização da educação básica no Brasil exigiram a proposição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9394/96. Apesar disso, dentre os apontamentos gerais acerca da educação, como a garantia desta enquanto direito público subjetivo, identifica-se avanço no que concerne ao reconhecimento da especificidade da educação do campo, como podemos ver no artigo 23º e 28º da LDBEN, conforme destacamos a seguir:

Art. 23º: A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas. Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades

da vida rural e década região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BBARSIL, 1996).

Essas garantias da lei não se materializaram nos sistemas municipais e estaduais de ensino brasileiro, permanecendo o modelo urbanocêntrico de ensino, composto por um calendário padrão e único, independente no nível de ensino e dos processos de produção em que os sujeitos estão envolvidos, tais como: campo e cidade; diversidades culturais; diferenças nos processos produtivos, entre outras questões, o que acaba por desconsiderar também as especificidades contida entre as populações do campo, tais como: agricultores, indígenas, pescadores, quilombolas, povos da floresta, caiçaras e assalariados rurais.

Após 20 anos de promulgação da LDB 9396/96, a morosidade do poder público local e estadual permanece no país, visto que inexistente um sistema de ensino que seja desafiado a organizar seu calendário, atendendo ao clima ou aos aspectos produtivos locais assegurados em lei. No estado do Pará, há apenas um município (Jacundá) que aprovou o calendário especial na câmara municipal, o qual visa atender os alunos ribeirinhos nos tempos de chuva; e outro (Marabá) que se encontra em processo de discussão das Diretrizes Municipais de Educação do campo no Conselho Municipal de Educação.

As limitações em relação ao calendário também se repetem no currículo escolar, o qual, via de regra, se materializa por práticas docentes enraizadas no modelo tradicional e tecnicista, restrito à transmissão de conteúdos fragmentados a serem memorizados e repetidos nas provas, sem qualquer reflexão crítica oriunda da realidade.

Isso ocorre por problemas de todas as ordens, entre os quais tem destaque: resistência dos professores devido à falta de formação para os professores que atuam nas escolas do campo, o que se agrava quando somada a ausência de sentimento de pertença com o campo.

No final dos anos de 1990, a educação do campo voltou a ser colocada em pauta com a mobilização dos movimentos sociais do campo que conseguiram inseri-la na agenda política na esfera pública como uma questão de interesse nacional, conforme destaca Di Pierro (2001,

p. 06),

Após duas décadas de intensa urbanização e êxodo rural, a temática da educação do campo não ocupou papel relevante na agenda de política educacional durante o período de transição democrática dos anos 80, e só voltou à pauta do debate político pedagógico nos anos 90, pelas mãos dos movimentos sociais.

Neste contexto, foi criado o Movimento nacional Por Uma Educação do Campo, o qual teve como marco o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma agrária (Enera), em 1997, realizado com a participação de instituições como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que lançaram o desafio de desenvolver estratégias educativas amplas, de acordo com o contexto do campo, levando em conta as suas especificidades.

Neste contexto, a educação do campo passou a ser:

(...) um conceito novo que nasceu dos movimentos sociais e organizações sociais do campo, surgiu do meio das lutas de quem não se conforma com as coisas como estão. É um dizer que surgiu do meio dos Sem Terra, dos pequenos agricultores, dos atingidos por barragens, das mulheres camponesas, da juventude do campo, do meio das pastorais. E surgiu com a ajuda de muitos estudiosos da educação brasileira que estão nas universidades, em órgãos públicos, educadores e educadoras que estão junto com o nosso povo do campo também lutando no campo da educação (VIA CAMPESINA, 2006, p. 13-14).

Em 2002, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução nº 1, de 03 de Abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sem dúvida o mais significativo marco legal da história da educação do campo em nosso país.

O acúmulo do debate trouxe à tona a diferença entre a Educação Rural e Educação do Campo, pois elas não são sinônimos, mas sim possuem diferenças substanciais advindas da origem de *paradigmas* distintos que envolvem o contexto sócio-político-cultural e educacional

no meio rural. Segundo Fernandes e Molina (2004), as diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas, ou seja: a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, e a educação do campo foi criada pelas populações do campo.

O movimento nacional também forçou a aprovação, no âmbito do CNE, às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sendo composta por 16 artigos com normas políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme consta no artigo 2º da referida diretriz, com destaque para o parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

As diretrizes avançam ao assegurar a identidade da escola a partir do território onde está inserida, de modo a inter-relacionar os conhecimentos populares e científicos para resolver os problemas da realidade concreta. Essa modelo escola se ancora na pedagogia de educação libertadora (FREIRE, 1987).

Além disso, a resolução nº 01/2002 remete a responsabilidade de regulamentar as inovações possibilitadoras da transformação de calendário e curricular, conforme destacamos a seguir:

Art. 7º. É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender

e de continuar aprendendo assim o exigirem.

No que se refere à gestão democrática há destaque para a inserção de mecanismo de garantia de participação da comunidade escolar na definição e execução do projeto institucional, **assegurando a autonomia** dos sistemas de ensino e das escolas, conforme consta nos artigos 10 e 11, destacados a seguir:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo (...) garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática (...) contribuirão diretamente: I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Autonomia não é algo dado, ou de fácil materialização, visto que a autonomia é a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. A busca da autonomia se constitui na experiência e pelas decisões tomadas ao longo do tempo. É um processo de vir a ser estimuladoras da responsabilidade e da liberdade (FREIRE, 1987).

No que se refere à responsabilidade, a Resolução remete aos sistemas de ensino a regulamentação, de modo a assegurar que os avanços se materializem no projeto institucional das redes municipais e nos projetos políticos-pedagógicos das escolas com vistas a assegurar o que consta nos incisos I e II do artigo 13º, citado a seguir:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência

solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (grifo nosso).

Observa-se que as limitações que impedem as transformações das escolas do campo se encontram nas fragilidades dos poderes públicos municipais, estaduais e federal que, via de regra, não compreendem a função da escola ou a agenda global em que a educação está inserida, o que permite que seja substituído o direito à educação pelo direito de aprendizagem e o acesso aos conhecimentos historicamente na sociedade pelas aprendizagens essenciais, o que conseqüentemente reduz o perfil de formação humana a atender aos interesses do mercado e/ou aos conteúdos para o vestibular.

Essa perspectiva de ensino ignora a necessária formação humana, *omnilateral* e por totalidade, por estar embebida em um modelo de escola tradicional e em um projeto de formação que alinha a formação inicial e continuada de professores à base comum nacional. Essa lógica de educação não insere a pesquisa, o trabalho e a cultura como princípios educativos, portanto se limitam a transmissão de conteúdos prontos e acabados para serem memorizados e avaliados, a fim de cumprir normativas retrógradas que formam para a acomodação, por conseguinte não contribuem para ressignificar os processos formativos de crianças, jovens e adultos com vistas à emancipação.

Observa-se, assim, o espaço de diálogo nacional entre as diferentes experiências desenvolvidas não só fora da escola oficial, mas também pelas escolas de assentamentos coordenadas pelo Movimento Sem Terra (MST) e pelas Universidades Federais em parceria com os movimentos sociais do campo por meio do desenvolvimento de projetos financiados pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronex), contribuindo na construção do que foi denominado inicialmente de modelo de educação do campo.

Nestes espaços, o debate se deu em torno da definição da concepção de educação, do campo, buscando esclarecer o que é educação *do* e *no* campo? Qual a diferença entre educação rural e educação do campo? Que função deve ter os educadores do campo? Que modelo de escola é necessário para o desenvolvimento sustentável.

Bases que fundamentam a concepção de educação do campo

A concepção de educação do campo se fundamenta na expressão *do e no campo*, em que *no campo* indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo (educação como direito), possibilitando a construção do conhecimento por meio da interpelação entre conhecimento popular e científico, a apropriação e a sistematização produzida no âmbito da ciência; e *do campo* representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações e pressupõe a participação efetiva e crítica dos sujeitos enquanto produtores de sua história, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham (SCALABRIN, 2011).

O termo *Educação Rural*, em geral, encontra-se vinculado a uma ideia marginalizada do campo. Trata-se de uma expressão carregada de preconceitos e conservadorismo, porque é pensada *para* o povo do campo, possui uma perspectiva unidimensional que ignora a identidade do campo e as demandas sociais dos sujeitos, ao mesmo tempo que está associada a uma visão unicamente econômica e ignora a organização social no campo e o protagonismo dos sujeitos em seu processo de escolarização (FERNANDES e MOLINA, 2004).

A concepção de *Educação do Campo* se construiu nos diálogos promovidos pelo movimento nacional “Por uma Educação do Campo”, fundamentado pela luta social e por experiências educativas inovadoras desenvolvidas fora da escola oficial, portanto possui uma proposta pedagógica diferenciada por ser desenvolvida pela coletividade a partir da visão do campo enquanto espaço heterogêneo, plural, político, possuidor de identidade e de demandas distintas nas quais os sujeitos do campo são protagonistas.

Esse movimento compreende a relação campo-cidade como um processo de interdependência que se manifesta inconformada com a situação de abandono em que o meio rural se encontra submetido e a educação como um elemento fundamental para transformação humana, social, política, econômica e ambiental para se alcançar o desenvolvimento sustentável.

Essa concepção está fundada na indissociabilidade entre as *políticas públicas, a educação e pesquisa; cidadania, campo e produção*, expressa nas tríades Campo–Políticas Públicas–Educação

(MOLINA, 2003) e *Produção-Cidadania-Pesquisa* (MICHELOTTI, 2007), há destaque para a fusão social escola que se refere à necessidade de ajudar construir um projeto de campo.

Na *concepção de campo*, encontra-se a defesa da *produção familiar*, diversificada, heterogênea, cuja forma está baseada na cooperação entre os agricultores para produção em três níveis: para o próprio consumo, para a comercialização nas cidades próximas e para comercialização em polos comerciais mais distantes. Daí ser necessário promover e reivindicar *políticas públicas* que viabilizem acesso à educação, à saúde, à assistência técnica e ao crédito financeiro, à infraestrutura no campo (estradas, energia, etc.), entre outras.

Esse processo de produção requer a realização de pesquisas que contribuam no levantamento dos problemas existentes no campo e na construção de soluções. Nessa perspectiva, a *dimensão da pesquisa*, apontada por Michelotti (2007), é assumida como estratégia e princípio educativo e ainda como impulsionadora da produção do conhecimento vinculada ao trabalho no campo, onde a educação do e no campo contribui para a produção de base agroecológica e para afirmar a cidadania.

Na concepção de *educação*, encontra-se a defesa de que a escola do campo deve contribuir na compreensão da função social da escola na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, sem limitações dos conteúdos, habilidades e competências a serem ensinados em séries e anos letivos, uma vez que parte dos problemas da realidade com vistas a construir solução, o que inclui a criação de novas tecnologias diversificadas e adequadas à produção familiar, e o respeito às culturas locais.

Nessa lógica, a centralidade está na valorização dos conhecimentos populares de modo a ajudar construir um projeto de campo com base na relação entre o conhecimento da realidade, o conhecimento dos educandos e o conhecimento das diferentes áreas (a educação, a sociologia, a economia, a agronomia, a política, a história, a geografia, a filosofia) e assim configurar o rural como um *lócus* transdisciplinar de produção e sistematização de conhecimento, ancorado na heterogeneidade, dinamismo e diversidade, cujo projeto de desenvolvimento é centralidade na produção camponesa (SCALABRIN, 2011).

Outro aspecto debatido como elemento de superação refere-se a dicotomia entre campo e cidade, pois a discussão sobre o que é rural é antiga na Sociologia. Até os anos de 1970,

predominava uma abordagem dualista nesta conceituação, isto é, rural e urbano eram vistos como duas realidades rivais que coexistiam paralelas e independentes uma da outra e restritas à produção agrícola. Por isso, alguns estudiosos chegaram a encontrar, nessa dicotomia, um dos principais fatores do subdesenvolvimento: o rural seria pobre e atrasado, porque toda a política estaria voltada para os interesses urbanos.

Nos anos de 1960 e 1970, esta visão dualista rural-urbano passou a ser considerada inadequada. Pesquisadores do tema passaram a ver o rural e urbano como “sendo duas partes inter-relacionadas de um único todo” e como “sociedade global”, em que teríamos, na história, três formas de sociedade global: a tribal, a agrária e a urbana. Observa-se que a inferioridade foi construída pelos interesses de cunho político e econômico, visto que:

Na **sociedade agrária**, a cidade existe como um centro político-administrativo que organiza e domina o meio rural, mas é inteiramente estruturada pelo rural. Ou seja, há uma predominância do rural sobre o urbano. O campo é o setor produtivo, e o urbano é o consumidor. A maior parte da população está envolvida na produção (em torno de 20 camponeses alimentam um cidadão). As relações sociais, embora sejam mescladas por relações indiretas e indiferentes, ainda predomina a afetividade sobre o racional (TREVIZAN, 2000, p. 12).

Essa perspectiva mudou com a ascensão da sociedade urbana e, com ela, a crença no fim do trabalho agrícola e do próprio campo, que seria substituído pela produção industrial. Embora essa visão não tenha se concretizado, observa-se que,

Na **sociedade urbana**, a partir da revolução industrial, a cidade começa a se libertar, do ponto de vista econômico, da dependência com o rural, em função do desenvolvimento tecnológico que permitiu a produção de alimentos no urbano. A sociedade se tornou, então, produtora por excelência e teria passado a impor sobre o rural seu modo de vida. Aqui, a maior parte da população se ocupa com a indústria e serviços, e vive na cidade. Agora, um agricultor garante a subsistência de seis cidadãos. As relações sociais se tornam mais e mais indiretas e indiferentes do ponto de vista emocional. O urbano passou, então a ser visto como o espaço de produção industrial e oferta de serviços, enquanto que o rural o espaço de produção agrícola (TREVIZAN, 2000, p. 12).

Diante do acúmulo histórico das discussões e pesquisas em torno dos conceitos sobre o

rural e o urbano (a educação rural e a educação do campo, bem como os princípios, conceitos e concepção da educação do campo), torna-se fundamental ressignificar o papel da escola do campo, o que perpassa pela proposta curricular, política e metodológica etc.

Nesse sentido, a função social da escola requer a construção de um conhecimento que contribua para a construção do projeto de campo, o qual considere os conhecimentos dos sujeitos do campo e compreenda o necessário acesso ao conhecimento sistematizado, às técnicas e às tecnologias para viver e produzir no campo de modo sustentável, pois segundo Cortella (2008, p 17):

O universo vivencial da classe trabalhadora é extremamente rico em termos de cultura, mas precário em termos de conhecimentos mais elaborados, que são propriedade quase que exclusiva das elites sociais que dificultam ao máximo o acesso da classe trabalhadora a esta forma de conhecimento eficaz.

Para este autor, o conhecimento possui uma construção cultural (social e histórico), pois os seus valores dependem dos seres humanos para se realizarem. São os humanos que os elaboram e atribuem significados os quais são moldados pela cultura (pela sociedade e pela história dessa cultura). Por isso, a produção do conhecimento, historicamente, tem ênfase relacionada com as necessidades de sobrevivência (SCALABRIN, 2011).

As consequências da não observância da população que vive no campo, no que tange ao acesso à educação, continuaram produzindo resultados socioeconômicos irreparáveis, uma vez que há ausência de escola no campo. Porém, onde há escola, estas desenvolvem uma formação não condizente com a realidade do campo e as especificidades do seu processo produtivo, tendo como consequência os baixos índices de produtividade pelo uso de técnicas inadequadas à realidade de cada região.

A dificuldade de adequação da legislação à realidade das escolas do campo pelos sistemas de ensino estaduais e municipais levou à mobilização dos movimentos sociais do campo em prol do acesso à educação no lugar onde vivem.

O acúmulo de 20 anos de construção da política de educação do campo consolidou a compreensão que supera a ideia inicial de criação de um modelo de educação do campo e firmou a compreensão sobre a construção de matrizes de educação voltadas para as espe-

cificidades da educação do campo em sua diversidade camponesa, indígena, quilombola, extrativista, entre outras.

Nesse processo histórico, há entraves e avanços. De acordo com Silva (2020), os estraves compõem um projeto de formação que se encontra fundamentado na concepção produtivista de educação, a qual padroniza o currículo, o calendário e os livros didáticos que são impostos aos educadores, por meio da formação inicial¹⁷ e continuada¹⁸ na perspectiva de alinhar as deliberações da Base Nacional Comum de formação docente à Base Nacional Comum Curricular de formação discente (da educação básica e superior), com vistas a atender ao perfil de formação de ser humano que atenda à agenda global dos organismos internacionais.

Nessa perspectiva, a padronização daquilo que deve ser ensinado para os professores em formação consta na normatização das novas diretrizes de formação de professores, e a padronização daquilo que deve ser ensinado para os discentes se dá pelo controle das competências e habilidades contidas na BNCC. Além disso, o controle se dá pela avaliação do ENADE das Licenciaturas e da prova para ingresso docente.

A materialização dessa concepção de ensino se materializa pela centralização/descentralização, ou seja, centraliza-se o projeto de formação e avaliação, para ter o controle do perfil de formação de ser humano que atende aos interesses dos organismos internacionais, mas descentraliza as responsabilidades, à medida que transfere para professores e gestores escolares o sucesso das escolas (SILVA, 2020).

Esse projeto de formação se encontra na agenda global do capital, ou seja, atende aos interesses dos organismos internacionais acerca do perfil de homem/mulher a formar e, para isso, substitui o direito à educação (formação humana) aos direitos de aprendizagem, limita o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado pelas delimitações das doze competências e habilidades, formando para a acomodação.

Entretanto, há outro projeto em disputa que se localiza no âmbito dos avanços. Esse projeto não apenas se contrapõe a essa concepção produtivista de ensino, mas também se

17 - Ver BNC de formação inicial de professores - Parecer CNE 02/201 e do documento de 2018 que define 4 ações: novas diretrizes curriculares de formação de professores, instituição do programa Residência CNE/BNCC de 14.12.2018. Pedagógica; ENADE das Licenciaturas e prova para ingresso docente; BNCC de 14.12.2018.

18 - Ver BNC de formação continuada de professores - Parecer CNE 07/2020.

fundamenta na intrínseca relação ente educação do campo e desenvolvimento rural, na compreensão de que a realidade é objeto de conhecimento, e não mais os conteúdos; educandos e educadores são sujeitos sócio-históricos capazes de construir soluções aos problemas complexos do campo, mediado pelas pesquisas e pelas orientações docentes, vivenciando a relação entre teoria e prática, na perspectiva da práxis, a partir das realidades locais, com vistas a transformar a realidade.

Esse projeto se fundamenta no direito constitucional à educação, em um projeto de formação de professores que se fundamenta na concepção de formação humana, na perspectiva da totalidade (todas as áreas de formação são fundamentais para os sujeitos), sem limite de aprendizagem, com competência ética (perfil de ser humano ético-crítico), técnica (saber fazer), política (sentido da educação) e estética (respeito às diferentes culturas, linguagens, sensibilidade com o mundo, meio ambiente e o ser humano) (SILVA, 2020).

Esse projeto é o da educação do campo construído coletivamente, envolvendo diferentes atores e instituições que se fundamenta na relação intrínseca entre teoria e prática e ensino-pesquisa-extensão, viabilizado por meio de uma nova forma de funcionamento da escola do campo que rompe com as lotações fixas e pequenas cargas horárias diárias por disciplinas; que (re)constrói coletivamente o currículo, o material didático e o desenvolve a partir de uma outra temporalidade do calendário letivo, por ser norteado pelos princípios da pedagogia da alternância, reafirmando a política de formação integrada na educação básica e na educação presencia.

Considerações finais

No percurso da escrita, foi refletindo sobre a pergunta inicial: por que é tão difícil desenvolver práticas docentes coerentes com a concepção da educação do campo? A resposta foi dada ao longo do texto; porém, em síntese, ousa-se afirmar que educadores e educandos são condicionados pelo *status quo* (estado em que as coisas estavam antes), ou seja, pelo modelo tradicional de escola, por possibilitar permanecer nas caixinhas isoladas das disciplinas, com os conteúdos a ministrar ao longo do ano letivo, sem preocupação com a formação humana,

e se importar somente com “o meu conteúdo”, ter menos trabalho, permanecer na zona de conforto do uso do livro didático e do binômio repetição-memorização por meio de exercícios caquéticos, culpabilizar o educando pelo insucesso, enfim formar para a acomodação.

Isso ocorre pela insuficiência da formação inicial que não tem conseguido formar educadores pensantes, capazes de reconstruir, no chão da escola, práticas curriculares coletivas à luz de experiências, como as desenvolvidas por Paulo Freire. Além disso, a formação continuada, via de regra, inexistente nas redes de ensino e, quando ocorre, comumente, se limita às palestras e aos discursos modistas que forçam o cumprimento das normativas do sistema. Assim, no quesito formação, os “nós” estão na incapacidade de romper com o modelo tradicional e tecnicista predominantes na educação brasileira, a ponto de capacitar os estudantes e docentes a construir coletivamente o currículo em suas redes municipais e /ou estaduais e federal e em suas escolas.

Isso ocorre também porque, de modo geral, a legalidade que permeia a educação brasileira manteve hegemônica esse modelo tradicional/tecnicista, portanto uma concepção de educação conteudista, bancária, a qual se mantém presente em documentos como a Base Nacional Comum Curricular.

A atual BNCC não traz ideias novas, assim como as tentativas de definição de um currículo de caráter nacional não são novas; pois, em 1988, foi estabelecida, no artigo 10º da Constituição Federal do Brasil, uma educação fixando conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, conseqüentemente predomina, nas escolas do campo e da cidade, o modelo de escola tradicional e tecnicista, tendo os conteúdos como objeto de conhecimento, quando deveria ter a realidade como objeto de conhecimento.

Além disso, observa-se que, mesmo em as experiências que se propõe inovadoras, vivenciam incoerências entre a política educativa proposta nos documentos institucionais e as práticas desenvolvidas, devido à resistência dos docentes em se desafiarem a sair da zona de conforto que é o modelo tradicional/tecnicista de educação. Se gestores, educadores, pais e educandos se permitissem (re)construir a escola à luz das necessidades de formação para a vida, provavelmente as práticas docentes estariam fundamentadas na concepção da educação libertadora, no currículo ético-crítico que assume realidade como objeto de conhecimento cons-

truído de forma coletiva e desenvolvida na forma interdisciplinar, integrada, contextualizada e dialógica, assegurando a integração entre áreas e entre conhecimentos populares e escolares, em que o conhecimento científico pudesse contribuir para transformação sócio-histórica.

A incompreensão dos sujeitos que compõe a comunidade escolar sobre tais questões tem dificultado mudanças das práticas docentes, porque os sistemas de ensino são geridos, via de regras, por profissionais que desconhecem a história da educação, seus modelos e teorias do currículo, bem como experiências inovadoras.

Do mesmo modo, aqueles/as que estão à frente das secretarias de educação, comumente, se limitam a manter a organização escolar na forma tradicional e tecnicista com professores omissos e desenvolvendo uma educação para a acomodação e desarticulação da realidade. Por esse motivo, não têm acontecido inovações, nas escolas do campo, em âmbito municipal e estadual.

Observa-se que já se passaram 24 anos da aprovação da LDB 9494/96 e 18 anos da aprovação da Resolução 001/2002 e inexistente na educação brasileira um único sistema de ensino municipal, estadual ou federal que tenha atendido à referida legislação em sua integralidade, pois o que tem ocorrido são avanços pontuais, ora voltado a criação dos departamentos de educação do campo com vistas a propor a política de educação do campo, ora na formação continuada interferindo, ainda que timidamente, nas práticas docentes, ora no desenvolvimento de um calendário estruturado a partir da pedagogia da alternância, ora em um currículo via tema gerador.

Entretanto, ainda há timidez dos sistemas municipais e estaduais de ensino em inserir as inovações que a legislação brasileira permite oficialmente. Esse é o elemento central que limita a autonomia dos sistemas municipais de ensino e das escolas em materializar o modelo de escola afinado com a educação libertadora, de modo a romper com o enfoque instrumental do conhecimento e fortalecer particularidades culturais, singularidades das populações do campo, especificidades produtivas e diversidades culturais e populacionais locais.

Referências

AARCAFAR/PA. **Ata de fundação**, Belém, 2003.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDBEM 9394/96**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília: DF, 2002.

CALAZANS, M. Julieta Costa. **Questões e contradições da educação rural no Brasil**. In: Educação Rural no Brasil, Paz e terra, 1981.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 11. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

FREIRE, P. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: Brandão, C. R. Pesquisa Participante. São Paulo, brasiliense, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7a ed., 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

MENDES, Iran Abreu. **Didática**. Natal, RN: EDUFRN Editora da UFRN, 2006.

MICLELOTTI, Fernando. **Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção-Cidadania-Pesquisa**. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). Por uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas- educação. Brasília: Incria; MDA, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Tese (doutorado em Desenvolvimento), Pós-Graduação da USP, São Paulo, em 2003.

PENA, Rodolfo Alves. **Teorias Curriculares**. 2019. Acesso: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/teorias-curriculares.htm>.

PONCE, A. Educação e luta de classes. São Paulo: Cortez, 1985.

SCALABRIN, Rosemeri. **Práticas curriculares coletiva na escola**: um estudo sobre o currículo via tema gerador. Revista Iluminar, v 9, 2019.

SILVA, K. C. P. Cordeiro da. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TREVIZAN, S. **O que é o rural? O que é o Urbano? O que é a Educação?** mimeo, 2000.

VIA CAMPESINA. **Educação do Campo**: direito de todos os camponeses e camponesas.

KREIDLOW. A. R. F. . Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.29, n. 1, pp:179-200, jul/dez 2004.



A pedagogia da alternância como elemento integrador

Rosemeri Scalabrin

Dalcione Lima Marinho

Introdução

O Campus Rural de Marabá (CRMB)¹ do Instituto Federal do Pará (IFPA) assumiu a pedagogia da alternância em sua política educativa, buscando desenvolvê-la a partir do acúmulo de experiências educacionais de ensino fundamental integrada à qualificação profissional e médio integrado desenvolvidos pela Escola família Agrícola (EFA) de Marabá, mas também de ensino superior (Letras, Pedagogia e Agronomia) desenvolvidos pela Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá, atual Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Explicita-se, ainda, que a proposta pedagógica do CRMB se referencia nos princípios da pedagogia da alternância, por meio da alternância pedagógica, e na concepção da Educação do Campo e Agroecologia. Logo, busca-se neste capítulo, discutir a pedagogia da alternância como elemento integrador do processo de construção do conhecimento que se efetiva na

1 - A missão institucional do CRMB centra-se na busca em promover a educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, da mesorregião sudeste do Pará, em atendimento as suas demandas sociais, econômicas e culturais dos sujeitos do campo. Está localizado dentro do assentamento 26 de Março, município de Marabá, o que permite caracterizá-lo como uma escola do e no campo (MARINHO, 2016).

relação entre os tempos-escola e os tempos-comunidade nos cursos de nível médio e superior.

Para isso, toma-se como referência a experiência desenvolvida nos cursos oferecidos pelo CRMB no período compreendido entre 2009-2015, quais sejam: os cursos técnicos de nível médio em agropecuária e agroecologia, na forma integrado, e o curso superior em Educação do Campo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de tipo documental. A análise foi feita com base na observação, a partir da atuação como docente nos cursos e como gestores do CRMB, e nos relatórios das atividades de tempo-comunidade dos estudantes dos cursos anteriormente citados.

O estudo parte da compreensão de que a pedagogia da alternância é fundamental para assegurar o diálogo entre os conhecimentos dos agricultores e os conhecimentos científicos (SCALABRIN, 2011), na qual a pesquisa tem papel fundamental, já que propicia a compreensão sobre a realidade, a construção do conhecimento ético-crítico e instiga a produção de técnicas e tecnologias para a resolução de problemas de produção.

A pedagogia da alternância como metodologia integradora na Educação do Campo

A pedagogia da alternância é entendida, comumente, como uma metodologia utilizada em propostas educacionais, visando promover a formação integral dos sujeitos do campo, com atividades na escola e na comunidade. Ela é muito mais do que isso, uma vez que parte dos problemas da realidade local, promove o diálogo entre conhecimentos (dos agricultores e escolares) e possibilita a construção de novos conhecimentos, técnicas e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento sustentável e solidário.

Nesse sentido, ela se encontra também no campo do currículo, pois se preocupa com questões como: O que ensinar? Por que ensinar? A quem ensinar? A serviço do que e de quem? A resposta perpassa, necessariamente, pelos conhecimentos que tenham uso social e, portanto, contribua para a reprodução da vida no campo e a qualidade de vida.

Entretanto, ela é ato político, na medida em que propõe um currículo que respeita a

cultura, que dá novo significado à escola ao propiciar que a vida no campo e seu processo produtivo local adentrem ao currículo dando vida à escola, a partir dos temas geradores como articuladores de conhecimentos permeados por estudo, trabalho e pesquisa capaz de gerar tecnologias, renda e qualidade de vida no campo, e nessa perspectiva a escola tem a função social ajudar a construir o projeto de campo.

A pedagogia da alternância tem como princípio partir da realidade onde os sujeitos estão inseridos para melhor entender essa realidade por meio de aprofundamento teórico capaz de mobilizar os conhecimentos científicos para transformar a realidade. Em diálogo, dá-se pela relação entre o conhecimento popular e científico, a ressignificação de ambos, pela produção de novos conhecimentos os quais propiciam a transformação do contexto sócio-histórico em que os sujeitos se encontram inseridos.

Nesse ponto de vista, a alternância de tempos e espaços formativos distintos representam uma forma de enfrentar, na organização do currículo, a articulação entre ensino-pesquisa-extensão, em que os estudantes são protagonistas de sua formação. Portanto, não se trata de alternar tempos e espaços de formação, mas sim desenvolver a formação mediada pela pesquisa e pela experimentação de base agroecológica que possibilite a construção do conhecimento, técnicas e tecnologias apropriadas à realidade do campo. Isso requer a integração entre as práticas desenvolvidas na produção familiar e as discussões teóricas destas mesmas práticas em ambos os tempos e espaços (na escola e na família/comunidade).

A pedagogia da alternância teve origem nas escolas na França, em 1935, por iniciativa de famílias que se agruparam em associações com duplo objetivo: implementar projetos de desenvolvimento regional e criar alternativas educacionais para os jovens. Para tanto, foi concebido um modelo de escola sob responsabilidade legal, financeira e gerencial a cargo das associações de pais, dando origem às Casas Familiares Rurais (CFR) (REIS, 2006).

Nessa proposta educativa, os jovens passavam duas semanas construindo conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais, desenvolvendo conhecimentos na interação com o que foi estudado na escola no tempo presencial, foi chamada de Pedagogia de Alternância (REIS, 2006).

A filosofia da CFR expressa nos documentos apresenta como princípios centrais: a) gesA

filosofia da CFR expressa nos documentos apresenta como princípios centrais: a) gestão coletiva, que implica “na participação das famílias que se responsabilizam junto com os educadores pelo processo formativo, na auto-gestão por uma Associação de Famílias, composta por pais e instituições associadas e, na eleição, em Assembleia Geral, de um Conselho Gestor” (ARCAFAR/PA, 2003, p. 21); b) localização geográfica da escola articulada à concepção de currículo voltado para a realidade do campo, ou seja, as escolas devem estar geograficamente localizadas no meio rural, próximas de seus lotes, para evitar que seus filhos/as se desloquem, passando o dia inteiro entre o caminho de ida à escola, o período de aulas e o retorno.

Miguel Arroyo (2004, p. 95-96) caracteriza muito bem isso, quando comenta:

A política priorizada nos últimos anos, a nucleação de escolas e o traslado, deslocamento da infância, adolescência e juventude de seu contexto social e cultural são uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas quando inspiradas nas demandas da “modernização” da agricultura e na expansão do agronegócio[...]. Com muita lucidez os movimentos sociais do campo desconfiam que seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às formas de sociabilidade sejam deixados de lado por conta dessas políticas “modernizadoras”, inspiradas no negócio, no lucro privado e na destruição da agricultura camponesa.

No entanto, a pedagogia da alternância não se restringe à França. No início dos anos de 1960, foram criadas as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) na Itália, com o apoio dos poderes públicos. Esta é “uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos, o inverso do que aconteceu na França”. A experiência das EFAs chegou ao Brasil antes das CFRs e foi trazida pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o apoio da Igreja e da sociedade italiana (NOSELLA, 1977, p. 30).

As primeiras experiências de formação destinada aos agricultores no sudeste do Pará foram iniciadas no final dos anos 1980, tendo com marco histórico a criação do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT). Esse projeto foi incentivado por uma cooperação franco-brasileira a qual disponibilizou recursos públicos, humanos e materiais a serviço de um projeto que incluísse os agricultores e também começasse a orientar a Amazônia paraense

para uma aliança com seus vizinhos amazônicos – a Guiana Francesa e as Antilhas (LEROY, 2000). Porém, mesmo no alvoroço dos conflitos pela terra, esse programa tinha um objetivo ousado de desenvolver uma agricultura camponesa em todas as dimensões: social, econômica, política e ambiental (HÉBETTE, 2000).

Em 18 de março de 1996, iniciou, na região, a primeira experiência de pedagogia da alternância, por meio da EFA de Marabá, com uma turma de 22 alunos. Destaca-se também que o ano de 1996 é marcado também pela criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetagri) regional, resignificando e dando novos rumos ao sindicalismo na região e principalmente no sentido de fortalecer a luta pela terra (MARINHO, 2007).

Assim, a pedagogia emergiu devido à existência de inúmeros problemas educacionais no modelo urbano de educação, que vão desde a desvinculação da escola à realidade local, organizada em polos, com o funcionamento das escolas em espaço físico urbano, com educandos do meio rural; a falta de conhecimento técnico sobre a produção agrícola, o preparo e o uso do solo por parte dos professores das diferentes áreas do conhecimento; a ausência histórica de uma proposta educativa articulada ao desenvolvimento rural com recursos para fomentar as atividades básicas do campo; a despreocupação com o êxodo rural; e a falta de escolas, de vagas e de professores com um novo perfil, conforme evidencia Martins:

(...) a falta de conhecimento de técnicas alternativas para a preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo adequado do solo, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos, a monocultura, êxodo rural, evasão escolar pela falta de respostas das escolas existentes às reais necessidades dos jovens camponeses e pela falta de escola básica do campo (MARTINS, 2004, pp. 3-4).

A pedagogia da alternância objetiva promover a formação integral dos sujeitos do campo apropriada à realidade, tendo como foco a criação de alternativas de geração de renda e a perspectiva do desenvolvimento sustentável, propiciando-lhe condições de fixar-se na terra com qualidade de vida. Para os atores sociais da região é indispensável uma “formação específica, moderna e voltada às reais necessidades dos agricultores familiares” (ARCAFAR/PA, 2005, p. 6).

As CFRs e EFAs concebem a educação profissional de seus educandos dentro de um projeto mais amplo de formação integral da pessoa humana, considerando todos os aspectos: “formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio, ou seja, todos os meios que se referem ou que interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas” (CALVÓ, 1999, p. 22).

A partir dos anos de 1990, as CFRs e EFAs se articularam à luta nacional “Por uma Educação no e do Campo”², a qual expressa o desejo dos movimentos sociais do campo de que as escolas localizadas no meio rural, isto é, estejam geograficamente localizadas no meio rural, ou seja, estejam próximas de suas propriedades evitando que os seus filhos tenham que se deslocar passando o dia inteiro fora de casa – entre o caminho de ida e retorno à escola – pois para eles essa prática leva ao distanciamento do sentimento de pertença com vida no meio rural, retira-o da atividade produtiva, causa o êxodo rural e inibe a cultura.

Portanto, as experiências que utilizam a pedagogia da alternância buscavam superar os limites do modelo urbano de educação que historicamente não tem atendido às necessidades da população do meio rural, uma vez que o currículo está desarticulado da proposta de desenvolvimento agrícola, na medida em que “os conteúdos estão desarticulados da realidade, da vida e do trabalho no campo; sua estrutura distancia as relações familiares, desenraiza os/as educandos/as, desvaloriza os saberes populares, desconsidera o calendário agrícola e por isso causa a evasão e repetência” (ARCAFAR/PA, 2003).

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância tem como princípio básico o desenvolvimento de uma ação educativa integrada e reflexiva entre pais, alunos e comunidades onde residem. Se orienta por um currículo que parte da realidade a partir do levantamento das situações-problemas existentes no campo. Logo, para resolver essas situações-problemas, faz-se necessário que o estudante atue nos distintos tempos e espaços formativos, sendo capaz de refletir sobre o que faz, ou seja, requer um distanciamento epistemológico do jovem para entender

2 - Por conceito de Educação do Campo concebe-se toda ação educativa que incorpora espaço-tempo do campo e sua diversidade populacional (aqui entendidos como agricultores familiares, pescadores artesanais, ribeirinhos, extrativistas; homens e mulheres, nativos e migrantes que compõem a história do Brasil) que se fundamenta em práticas sociais construídas coletivamente, resgata a cultura local/regional, que articula de forma intrínseca escolarização e formação profissional, ao mesmo tempo em que se opõe a visão de educação rural instituída na política historicamente, fazendo a defesa da concepção de educação do e no campo.

a realidade, em diálogo com a família e com os profissionais da escola, e construir soluções. Assim, a família, a comunidade, os educadores e os educandos constroem conhecimentos que têm uso social, portanto, sentido e significado à população do campo.

A pedagogia da alternância, em sua práxis no Brasil, se articula com a uma concepção de educação libertadora discutida por Freire (2000). Nesse sentido, pode-se entender a Pedagogia da Alternância como uma interação entre diferentes atividades em que teoria e prática estão indissociáveis da unidade dialética (FREIRE, 2001), porque as questões da realidade, oriundas dos tempos-comunidade, dão indicativos para o fazer nos tempos-escola.

Do mesmo modo, os estudos, as pesquisas e as reflexões realizadas no processo de formação no tempo-escola contribuem para a orientação e dinamização das intervenções no tempo-comunidade, possibilitando a formação humana.

Essa relação intrínseca entre ensino-pesquisa-extensão e também entre teoria e prática, na perspectiva da epistemologia da práxis, representa a busca constante de não cair no desvio de entender os tempos-comunidade como os tempos de prática e os tempos-escola como os tempos de teoria, pois “essa separação é compreendida como um recurso didático-pedagógico de que se lança mão para melhor organizar a ‘aprendizagem formal’ dos educandos” (BRASIL, 2007, p 02).

Trata-se, portanto, “(...) de um recurso de organização escolar em que no tempo-escola reserva-se maior tempo para reflexão no coletivo, didaticamente organizada para exercitar as mediações teóricas, inclusive, com a presença física mais efetiva de orientadores” (BRASIL, 2007, p. 03).

Nessa dinâmica, enquanto os educandos estão participando do tempo-escola, realizam estudos, produções, reflexões e buscam o suporte teórico para ressignificar as práticas, na perspectiva da práxis. E quando estão com as famílias (no lote), realizam atividades, como a de pesquisa, experimentação e encontros com a comunidade, para discutir os problemas e propor possíveis soluções.

Tais soluções vão desde a experimentação de base agroecológica, a organização produtiva e social para o fortalecimento da comunidade, reivindicações e até proposições ao poder local e às ações de massa que envolvem assentamentos. Nesses movimentos, são negociadas, pelos

atores sociais, as políticas públicas no campo e sua implementação.

É nesse processo que confrontam a realidade com a teoria e vivenciam a práxis, entendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). Portanto, o tempo-escola “é o momento de fortalecimento da relação teoria-prática nos diversos campos de atuação dos educandos e educadores da Reforma Agrária” (MOLINA, 2003, p. 108).

O fato de os educandos estarem em diálogo uns com os outros, com a família, com a comunidade e com os docentes, propicia-lhes a problematização e juntos o aprofundamento teórico necessário para a compreensão das situações-problemas mediadas pelos professores. Assim, há participação diretamente na construção de mudanças, tanto na forma de ver e entender o mundo quando na realização de ações concretas da realidade.

Essas mudanças se tornaram possíveis pela organização que se iniciam na pesquisa e adentra a sala de aula, mas vão se ampliando para a comunidade pelo plano de ação concreto, em que as situações-problemas são percebidas, discutidas e resolvidas a partir de ações que se complementaram: a participação dos agricultores, educandos no enfrentamento ao poder público local na luta pelo acesso aos serviços básicos e as mobilizações sociais (passeatas, acampamentos em órgãos públicos, negociações, etc.), estaduais e nacionais em prol de políticas públicas no campo, as quais mantêm a esperança por dias melhores, frente às recentes medidas governamentais, ainda tímidas, mas agora existentes no país.

Nesse processo, a pesquisa no âmbito do tempo-comunidade tem cumprido um papel fundamental, contribuindo para que os educandos (agricultores e filhos de agricultores/as) reflitam sobre a essência do contexto social, político, econômico e produtivo em que os sujeitos se encontram inseridos. É pela pesquisa que os educandos e a comunidade se estimularam, refletem e analisam os problemas agrícolas, buscando construir soluções com base na integração entre o instrumental técnico-científico e o saber cotidiano-vivencial dos agricultores.

Inseridos nessa realidade, os educandos passam a refletir mais sobre suas práticas e a compreender a realidade investigada como objeto de estudo. Nesse processo se apropriaram, cada vez mais, do processo de construção do conhecimento que gera práticas docentes interdisciplinar e integrada, conseqüentemente, um novo processo de ensino-aprendizagem.

Essa dinâmica propicia o engajamento dos educandos com a vida comunitária e maior afinidade com a comunidade. Nesse processo, o grupo encontra o significado do tempo-comunidade, qual seja: ajuda a perceber a comunidade, seu potencial organizativo e sua força política.

Portanto, esse é um espaço que propicia experimentar a problematização, entendida como o ato “de exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 1982, p. 97) por meio de ações coletivas envolvendo educandos, educandos e agricultores que residem nas comunidades rurais.

Nesse processo, os educandos também se firmam como líderes na coordenação das lutas da comunidade, tendo assumido, muitas vezes, o papel de mobilizadores das ações coletivas, não como “proprietários das massas”, mas como coparticipes do processo, porque passaram a entender a necessidade do diálogo em que “a liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade” (FREIRE, 1982, p. 96).

Assumindo-se como coautores do processo educativo, os sujeitos envolvidos participam da vida escolar e ampliam a compreensão sobre a importância da participação de todos os sujeitos (educandos, educadores, agricultores) no processo educativo em prol dos interesses comuns – por exemplo, o envolvimento deles na luta por políticas públicas no campo. Isso tem causado (em alguns casos) tensões/conflitos com a família e/ou lideranças mais antigas.

A pedagogia da alternância possibilita o engajamento do estudante com sua comunidade, consequentemente amplia a perspectiva da formação para além das questões escolares, ou seja, requer comprometimento para desvendar as reais diferenças entre a produção camponesa e a capitalista e, ainda, conhecer as suas consequências para o desenvolvimento sustentável e solidário do e no campo, levando-os à descoberta de que uma das diferenças marcantes está na trajetória da relação da sociedade com a natureza³, em que a trajetória da agricultura

3 - O agricultor, como camponês, tem uma produção familiar que se apoia em parte no autoconsumo e na soberania alimentar, frente à necessidade de organizá-la de maneira a distribuir a força de trabalho familiar por diferentes atividades ao longo do ano, e apresenta uma tendência à produção diversificada. Isso tem efeitos na própria paisagem do território camponês, que é heterogênea e diversificada, enquanto a paisagem do território do capital é homogênea. Assim, a busca do campo pela realização da sua existência – ao contrário da busca do capital, que se dá pela produção e acumulação de mercadorias – levou à necessidade de organizar seu território buscando o desenvolvimento de todas as dimensões territoriais (FERNANDES, 2006).

capitalista se baseou na utilização de técnicas agrícolas simplificadoras da natureza, levando à monocultura, isto é, a especialização em certas culturas “com perda progressiva da perspectiva de reprodução ecológica de longo prazo” (ROMEIRO, 1998, p. 186), e tal simplificação implicou uma artificialização da natureza e só pôde se manter com o uso crescente de insumos industriais.

Nessa lógica perspectiva, passam a compreender que a luta dos agricultores não está restrita a um único aspecto, como a educação, ela se pauta pelo conjunto de elementos que compõem a melhoria das condições de vida e de respeito a cultura.

Ao se assumirem como sujeitos de sua própria história e do processo de produção do conhecimento, os educandos passam a perceber, também, que as mudanças/transformações se dão pelo ato de desvelar o mundo; isso possibilita, ainda, a liberdade de pensar dos educandos e educadores, que, ao se sentirem valorizados, passam a ter orgulho de ser agricultor e não mais se privaram de expor suas opiniões (seja na sala de aula, seja na comunidade) e de agir autonomamente.

Sentindo-se desafiados, tomam ciência dos desafios da tarefa de ensinar e de aprender criticamente. Essa criticidade permite a transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, o que gera uma superação na sua forma primeira de ver algo ou alguma coisa (FREIRE, 1982), nesse caso, a própria complexidade do campo.

A dinâmica propicia que o tempo-comunidade seja um espaço de debate sobre a vida comunitária, para refletir criticamente a realidade e partilhar os problemas e, ainda, construir/buscar saídas coletivas frente às situações-limite, como avançar na construção de uma matriz técnico científica agroecológica pautada no respeito ao ser humano e à natureza. “Por isto mesmo é que se impõe a necessidade de um conhecimento tanto quanto possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação [...]” (FREIRE, 1982, p. 102) como tarefa da Educação do/no Campo.

Ao se defrontar com o ato de levantar e problematizar cotidianamente essas questões complexas da realidade local, os educadores do campo passam por um processo que lhes permite identificar, compreender, criticar e desvelar o autoritarismo da prática convencional, assumindo uma postura democrática, reflexiva, dialógica e propiciadora da participação dire-

ta, em que ambos ensinam e aprendem.

Essa perspectiva tem possibilitado materializar um processo de formação com compreensão técnica e política a partir da concepção de um novo modelo de agricultura que leva em consideração o meio ambiente e o meio social. Assim, o investimento na dimensão da capacitação técnica e tecnológica pretende tornar os agricultores capazes de analisar, diagnosticar e buscar saídas para os dilemas vivenciados nas diferentes dimensões do plano da produção e da organização social e pela defesa da produção de alimentos, não de mercadoria, da produção, beneficiamento e produção para comercialização em curtos circuitos de mercado, ou seja, a venda nas feiras das cidades mais próximas.

Essa compreensão representa uma ruptura significativa com a concepção de educação e de currículo referenciados na pedagogia tradicional, bem como remete ao trabalho com os temas geradores como estratégia propiciadora da relação entre educação e desenvolvimento. Os temas geradores emergem da situação-problema da realidade local; são eles que conduzem de forma emancipatória o processo de construção de conhecimentos dos educandos, uma vez que é por meio dos temas que se inicia a investigação da realidade e a ela retorna-se na busca da superação de situações de opressão.

Ao discutir sobre as relações ser humano-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático da educação problematizadora, Paulo Freire (1982) nos alerta que, a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, por meio de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Logo, nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida (FREIRE, 1982, p. 49). Os problemas oriundos da realidade, ao serem problematizados, passam a ser decifrados e não mais transformados em conteúdos depositados, pois ao serem desvelados e enfrentados se constituíram em elementos que subsidiam as ações de intervenção na

realidade.

Nesse processo de ensinar e aprender, evita-se as narrações de conteúdos, por entender que elas “tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade” (FREIRE, 1982, p. 33). Assim, inverter a tônica da educação predominantemente marcada pelo ato de narrar para a perspectiva dialógica tem sido uma busca que permeia as experiências que assumem a pedagogia da alternância como referência.

Para o autor, nesse processo, “[...] o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa [...]” (FREIRE, 1982, p. 39). Essa perspectiva desperta para o desenvolvimento de práticas educativas democráticas que oportunizam aos educandos revisitarem suas histórias de vida, refletirem sobre elas e sua relação com a luta pela Reforma Agrária, assumirem uma postura de reconhecimento de seus saberes, mas também de suas limitações e da necessidade de busca de novos conhecimentos para melhor intervir na realidade.

Isso exige desconstruir concepções cristalizadas sobre a visão que hierarquiza o conhecimento, padroniza o currículo como pacote para ser consumido pelos educandos e restringe habilidades e competências a ser alcançadas, pois requer uma nova dinâmica de desconstrução e reconstrução, em que os conhecimentos a serem estudados, refletidos e desvelados possibilitem processos de trocas e de interações entre sujeitos.

Desse modo, o diálogo pedagógico refere-se ao conteúdo e à forma das quais educandos se valem para expor o significado de sua mensagem que expressava uma dada realidade. Esse processo se dá pelo ato de ensinar e, enquanto ensinavam, testemunham o quanto é fundamental respeitar o outro e respeitar-se também, sem separar o ensino dos conteúdos e a formação ética (FREIRE, 1996).

Na perspectiva freireana, o diálogo é troca que se dá pela oportunidade e possibilidade de compreensão do pensamento do outro, é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo em que se socializa o refletir e o agir dos sujeitos, portanto, não se esgota na relação eu-tu. Nesse sentido, implicou troca de saberes, em que ensinar e aprender torna-se um desafio no cotidiano do fazer pedagógico endereçado ao mundo a ser transformado e humanizado. Sendo assim, “docência e discência são intrínsecas, pois os sujeitos não se reduzem a objeto um

do outro por conta da diferença entre eles, já que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 09).

Pernambuco (1993) aponta o diálogo em Freire como forma de construção do conhecimento, partindo do universo do educando e de seu conhecimento, possibilitando-lhe a superação pelo acesso a novas formas de pensar que constituem a base do conhecimento sistematizado contemporâneo.

Para essa superação processual, é preciso desconstruir conceitos e concepções arraigadas pela cultura na escola e ir construindo – por meio da participação direta – o próprio processo formativo, partindo das questões significativas para eles/as. Assim, construir uma ação dialógica na sala de aula constitui-se não apenas num desafio, mas exige exercício cotidiano e busca constante por coerência entre discurso e prática, por meio de atividades que se iniciaram na sala de aula e ampliaram-se para a comunidade, envolvendo a participação direta dos agricultores e a construção de processos coletivos em busca de saídas para os problemas vivenciados no campo.

Desse modo, à medida que o tempo-comunidade vai dinamizando uma série de ações educativas, os educandos vão buscando, no tempo-escola, suporte para retroalimentar as suas práticas. Assim, o tempo-escola desempenha papel de propiciador de socialização nas formas de trocas e reflexão sobre práticas educativas desenvolvidas no tempo-comunidade, possibilitando a construção de estratégias para uma intervenção mais qualificada no tempo-comunidade, enquanto que o tempo-escola é um espaço de fortalecimento do debate teórico-prático nas diferentes áreas do conhecimento que subsidia as práticas nos diferentes espaços em que atuam, oportunizando o debate e a tomada de decisão coletiva, cabendo aos educandos o papel desafiante de “tomar as rédeas de sua formação” (FREIRE, 1982).

Isso ocorre à medida que, processualmente, constroem o currículo com significado para eles/as, possibilitando a **reflexão** em três diferentes momentos: **na ação**⁴, que aconteceu no momento em que os educandos planejam, realizando as atividades na comunidade, refletin-

4 - A ‘reflexão-na-ação’ é um conceito apontado Schön (1992) enquanto um pensamento realizado no mesmo momento da prática, consistindo num processo de grande importância na formação do educador reflexivo, sendo o primeiro espaço para confrontações com a realidade, partindo de um conjunto de esquemas teóricos prévios e de convicções implícitas dos profissionais, propiciando que estes adquiram e construam novas teorias, conceitos ou esquemas

do sobre o sentido e o significado da educação; **sobre a ação**, desenvolvida nos tempos-escola no decorrer do período de internato, por meio da troca de saberes adquiridos e construídos no cotidiano da comunidade e da sala de aula; **sobre a reflexão na ação**⁵, momentos em que eles/as retornavam à prática refletida que se dá após a reflexão coletiva acerca das ações realizadas anteriormente, possibilitando mudança nas práticas, visto que na socialização dá-se a reflexão sobre as ações desenvolvidas no tempo-comunidade, quando eles/as também aprendem com a experiência do outro. Esse processo os/as leva ao exercício de novas formas de atuar em sala de aula (SCALABRIN, 2008).

O desenvolvimento da alternância, nos distintos espaços de formação, se materializa pela práxis, em que o tempo-escola/retorno é um espaço de sistematização das pesquisas e socialização dos dados os quais instrumentalizam as disciplinas de cada tempo comunidade, de modo a proporcionar o diálogo de conhecimentos e a construção de novos conhecimentos, com vista à aquisição de aportes técnicos e teóricos, de mudanças de concepções (de educação, de sociedade, de desenvolvimento e de campo) e de efetivação da práxis pelo estreitamento da relação teoria-prática, ensino-pesquisa-extensão.

A pedagogia da alternância nos cursos do Campus Rural de Marabá

Ao assumir a pedagogia da alternância em todos os cursos, o Campus Rural de Marabá tornou-se coerente com sua missão que é a de promover a educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, sobretudo no nível técnico integrado ao ensino médio, dos povos do campo da mesorregião sudeste do Pará⁶, em atendimento às suas demandas sociais, econômicas e culturais e em sintonia com a consolidação e com o fortalecimento de

5 - Para Schön (1992) a 'reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação' trata da análise que o indivíduo realiza posteriormente à prática procurando levantar as características e processos da sua própria ação.

6 - De um modo geral a região sudeste do Pará tem sido caracterizada como fronteira agrícola, podendo ser definida, como um espaço recentemente ocupado e para o qual ainda hoje se dirigem novos fluxos migratórios e novas atividades econômicas (COSTA, 2000). Os dados atuais revelam que esta região é composta por 39 municípios, abrange uma área de aproximadamente 297.344,26 km², com uma população urbana em torno de 1.398.362 habitantes e uma população rural com aproximadamente 571.161 habitantes, totalizando 1.969.523 pessoas e uma densidade demográfica de 6,6 habitantes/km² (BRASIL, 2019).

suas potencialidades, estimulando a pesquisa com vistas à geração e difusão de conhecimentos, privilegiando os mecanismos do desenvolvimento sustentável e promovendo a inclusão social, a cidadania e o desenvolvimento regional (CRMB, 2010).

Entretanto, o fato de possuir como área de abrangência 18 municípios do sudeste do Pará, onde jovens e adultos das comunidades rurais e aldeias residem em áreas longínquas que varia entre 4 a 300 quilômetros da sede. Isso tem gerado dificuldade de diversas ordens, entre as quais têm destaque: acesso a transportes de qualidade e com regularidade; acesso a estradas em períodos chuvosos; recursos para os deslocamentos dos estudantes; e acompanhamento das atividades dos tempos-comunidade pela instituição.

Isso exigiu repensar o tempo de estada na escola e na comunidade, de modo que o curso técnico em Agropecuária passou a ser desenvolvido com a seguinte temporalidade: 30 dias na escola e 30 dias na comunidade; o curso técnico em Agroecologia, 20 dias na escola e 20 dias nas aldeias; e a licenciatura e as especializações em educação do campo, meses de janeiro e julho na escola e nos meses intervalares, a atuação no tempos-comunidade composta pelas pesquisas e também a atuação nas escolas do campo.

De um modo geral, as reflexões sobre a educação do campo permitiram pensar a formação como espaço coletivo de construção e produção sociocultural, o que possibilitou um processo pedagógico com significados que podem assegurar aos educandos maiores perspectivas de aprendizagens e inserção no mundo do trabalho e aos educadores, o envolvimento em uma práxis formativa dinâmica que se renova a cada experiência educativa.

Tendo como base essa compreensão e também que os seres humanos aprendem com a experiência refletida e, assim, se modificam a partir dessas vivências, mesmo que de forma parcial e incompleta – o que demanda um eterno porvir em busca de completude – é que, sinteticamente, identifiquei algumas condições em que a formação de educadores e educandos do Campo precisa manter como pressupostos, para além dos elementos apontados pela articulação nacional “Por uma Educação do Campo”.

Contextualizando os cursos técnicos de nível médio

O curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com ênfase em Agroecologia, turma 2009 do CRMB, tomou como referência o projeto político-pedagógico desenvolvido na EFA de Marabá no período de 2003-2006. Esse curso tanto na EFA quanto no CRMB foi criado pela necessidade de garantir formação da juventude das comunidades rurais da região sudeste paraense, sobretudo pela necessidade do aprimoramento dos aspectos técnicos da produção familiar rural, tendo em vista a complexidade dos agroecossistemas e a diversidade de situações que configura a agricultura familiar nessa região, em consonância com a criação de novas alternativas de produção que possa ser sustentáveis ao longo do tempo (IFPA, 2009, p 4).

O processo seletivo foi realizado pelo Campus por meio de entrevista com os candidatos, de modo que a primeira turma foi composta por jovens e adultos do campo, em que os educandos problematizavam a realidade do campo e as situações-problemas presentes no processo de produção no campo e também ajudavam a pensar/propor/construir alternativas de solução.

A primeira turma do curso foi desenvolvida com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) em parceria com o Movimento Sindical, a Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus Marabá e o Instituto de Colonização da reforma Agrária (Inca), pois o referido *Campus* se encontrava em processo de estruturação, mas a partir da segunda turma, o curso passou a ser desenvolvido com recursos próprio. A partir da segunda turma o *Campus* passou a assumir com recursos próprios.

Esse curso teve como objetivo “formar técnicos em Agropecuária, visando contribuir para a sustentabilidade da Agricultura Familiar e Camponesa no sudeste paraense, considerando as dimensões econômica, sociocultural, ambiental e político institucional”, tendo como carga horária Total de 3.822 horas referente ao Percorso Formativo envolvendo base comum, técnica e profissionalizante; 360 horas de estágio e 60 horas de atividades complementares, conforme especificado no quadro da matriz curricular (CRMB, 2014).

O curso tem caráter regular e está organizado em três ciclos e eixo temático, mas assumiu

como configuração o currículo via tema gerador, sendo desenvolvido por meio da pedagogia da alternância, composta por tempos e espaços formativos na escola e na comunidade, sendo que o tempo escola funciona em regime de internato, em que os estudantes permanecem por cerca de 30 dias na escola estudando no período matutino, vespertino e noturno com carga horária diária de até 8 a 10 horas e aproximadamente 30 dias com a família, onde realizam pesquisas e experimentação de processos produtivos com diferentes estratégias em cada ciclo, conforme descrito a seguir:

O **I ciclo** denominado: “As dimensões históricas das populações do campo e o estudo do lote” com dois Semestres de duração, teve como objetivo compreender as relações históricas, culturais e socioprodutivas existentes no agroecossistema, com ênfase na caracterização, limites e potencialidades existentes na realidade dos sujeitos, a partir da elaboração do diagnóstico sócio-ambiental-produtivo do lote ou comunidade, como foco no espaço biofísico do lote da família, em que se prima pelo conhecimento da história do lugar voltado para compreender as dimensões históricas do lugar, cujo processo envolve e integra as áreas das ciências humanas e das ciências agrárias.

O **II ciclo** intitulado: “O estudo dos agroecossistemas e a sustentabilidade do campo”, com duração de três semestres, realiza a elaboração do Plano de Melhoria do Lote e/ou comunidade e tem como objetivo refletir sobre os principais métodos e técnicas de produção e experimentação de base agroecológica, bem como elaborar propostas de manejo e gestão da produção agropecuária e dos bens naturais, tendo como referência o diagnóstico do lote e/ou comunidade e a sustentabilidade das comunidades rurais. Neste segundo ciclo, os estudantes realizaram pesquisas complementares do lote acerca do processo produtivo da família com foco no estudo do agroecossistema de base agroecológico e a sustentabilidade no campo seguido da elaboração de um projeto de desenvolvimento produtivo que é colocado em prática no terceiro ciclo por meio de ações de desenvolvimento rural e inovações tecnológicas na agricultura familiar. Esse ciclo integra as áreas de ciências da natureza e matemática com a área das agrárias, e o terceiro ciclo volta a articular as ciências humanas e agrárias, na medida em que o foco da reflexão é a relação sujeito-sociedade.

O **III ciclo** denominado: “Desenvolvimento Rural e Inovação na Agricultura Familiar”,

com duração de um semestre, teve como objetivo discutir a intervenção que transforme a realidade por meio da elaboração e vivência dos projetos individuais de melhoramento do processo produtivo no lote ou comunidade e desenvolver a experimentação sócio produtiva de Base Agroecológica com base nas políticas públicas e inovação tecnológica, pelo desenvolvimento do Plano de Melhoria e Estágio Profissional.

A experiência das duas primeiras turmas foi fundamental para a revisão do Projeto político do curso e a construção da política educativa na perspectiva da concepção da educação do campo no Campus Rural de Marabá.

Já o curso Técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio foi ofertado especificamente aos povos indígenas de 12 aldeias e 09 povos (Atikum, Guarani, Aikewara-Suruí, Amanayé, Guajajara, Assuriní, Akrãtikatêjê, Parkatêjê e Kyikatêjê) da mesorregião sudeste do Pará, tendo como objetivo “contribuir para a segurança alimentar e a gestão territorial e ambiental dos povos indígenas” (CRMB, 2012, p. 19).

O processo se deu de forma coletiva desde a construção deste Projeto Político-Pedagógico (PPP), no decorrer dos anos 2009-2011, até a sua conclusão em 2015. O diálogo se deu com as lideranças indígenas nas visitas realizadas nas aldeias; nos Seminários compostos por lideranças, professores e estudantes indígenas, servidores do CRMB e parceiros como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a UFPA-Campus Marabá e a Fundação Nacional do Índio (Funai); e por momentos de estudo de documentos e de pesquisas sobre os povos indígenas da região.

Esse processo possibilitou a definição das estratégias do projeto do curso e do percurso formativo, assegurando: I) o respeito às identidades indígenas nas suas relações tradicionais com a natureza; II) o atendimento às necessidades de recuperação/melhoramento dos processos produtivos das aldeias e seus projetos de futuro, inclusive no que se refere à reprodução da vida do povo através das novas gerações; e III) o diálogo entre as necessidades das aldeias e as aspirações frente ao curso técnico sem perder de vista as especificidades dos povos indígenas, atendendo ao catálogo do curso em agroecologia, as competências do Ensino Médio.

O processo de seleção dos candidatos para ingresso no curso se deu por meio de edital público específico, considerando os seguintes aspectos sobre o perfil do candidato: I) o auto

reconhecimento e o reconhecimento do pertencimento à comunidade/povo indígena; II) o apoio e a indicação pela comunidade; III) a sensibilidade, às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação e à sustentabilidade; a intenção de contribuir na superação das dificuldades produtivas; IV) o interesse na inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas, para a valorização e a ampliação de seu próprio universo de conhecimento; e V) apresentação da documentação de validação de conclusão do ensino fundamental.

O curso teve duração de cinco anos, devido a sua carga horária composta por 4.314 horas desenvolvido, 360 horas de estágio e 200 horas de formação complementar e esteve organizado em 3 (três) ciclos de formação, eixos temáticos e posteriormente temas geradores que aglutina as disciplinas da Educação Básica e Profissional e possuíam temporalidade diferenciada em função dos objetivos a alcançar e com um produto construído em cada ciclo, assim organizados:

Ciclo I denominado: “Diagnóstico sociocultural e agroambiental das aldeias” teve duração de um e como objetivo de “conhecer a cultura e a identidade dos povos indígenas” e como produto “o calendário agrocultural”, o “Diagnóstico sociocultural, produtivo e ambiental das comunidades indígenas da região” e a “Restituição do diagnóstico nas aldeias” (CRMB, 2012, p. 31);

Ciclo II Intitulado: “Agroecossistemas, gestão sustentável dos recursos naturais e segurança alimentar”, com um ano e meio de duração, teve como objetivo “discutir, conhecer e melhorar os sistemas de produção articulados à questão da terra, território e trabalho” e promoveu a elaboração de propostas de gestão e manejo de atividades produtivas, gestão sustentáveis dos recursos naturais, construção de experimentos socioprodutivas, tendo como produto a criação do Banco de Sementes nas Aldeias, o desenvolvimento de experimentos agroecológicos nas Aldeias, Relatório do Estágio na Aldeia e Plano de Gestão dos Bens Naturais dos Territórios Indígenas (CRMB, 2012, p. 34);

Ciclo III denominado: “Etnodesenvolvimento e políticas públicas”, com seis meses de duração, teve como objetivo identificar as políticas públicas votadas para os povos indígenas e as perspectivas do etnodesenvolvimento e suas relações com os projetos societários dos po-

vos indígenas da região, visando que os educandos compreendam-se como sujeitos inseridos nos contexto local e regional e assim fomentar a relação sujeito-sociedade perpassando pelas políticas públicas e controle social e teve como produto a restituição do plano produzido no II ciclo, a implantação e acompanhamento de Experimentos Agroecológicos, o relatório do estágio de intercâmbio e os Planos de Atuação Técnica Agroecológica (CRMB, 2012, p. 36).

A temporalidade do curso foi de 15 dias na escola e 20 dias nas aldeias, visto que foi respeitada a cultura de temporalidade das aldeias. A carga horária quinzenal de cada Tempo escola foi de 100 horas, totalizando 500 horas presenciais por semestre, o que no total correspondeu a 70% da carga horária total da formação, enquanto as etapas do Tempo Aldeia correspondem a 30% dedicado às atividades desenvolvidas no tempo-espaço aldeias.

Vale destacar que o percurso formativo dos dois cursos se deu pela (re)construção coletiva da matriz curricular envolvendo a coordenação do curso, a Diretoria de Ensino e de Pesquisa e docentes e o corpo docente e técnico da instituição, tanto os servidores ligados à saúde quanto os ligados à extensão, como momentos de estudo, organização do conhecimento e planejamento do ciclo, bem como encontros anteriores a cada uma das três alternâncias do semestre para socializar e refletir sobre as práticas desenvolvidas e compartilhar a proposta de plano de ensino por área de conhecimento e, ainda, por encontros de avaliação que precediam a cada alternância.

As atividades de acompanhamento dos tempos-comunidade e/ou aldeias ocorreram por meio de encontros de orientação dos estudantes em cada tempo-comunidade/aldeia por dois e/ou três professores da instituição e os técnicos da instituição⁷, para discutir sobre as pesquisas em desenvolvimento, no sentido de provocar reflexões sobre os experimentos em curso, em cada tempo comunidade, por meio de encontros presenciais de um dia em cada comunidade ou aldeia⁸.

7 - As atividades que envolvem os tempos-comunidade serão coordenadas por um professor por turma, os quais compõem a coordenação ampliada do curso. Esse procedimento visa garantir tanto sistematização quanto a socialização e sua apropriação no processo de construção curricular pelos professores das diferentes áreas do conhecimento.

8 - Os pólos de encontro do curso de Agropecuária foram: Marabá (que aglutinam os municípios de Marabá, Itupiranga, Jacundá e Nova Ipixuna), Parauapebas (que aglutinam os municípios de Parauapebas, Canaã, Eldorado e Curinópolis), São Domingos (que aglutinam os municípios de São Domingos, São Geraldo, Piçarra, Brejo Grande, Palestina e São João) e Rondon do Pará (que aglutinam os municípios de Rondon, Bom Jesus e Abel Figueiredo), sendo que o local dos encontros de orientação

A formação/acompanhamento das atividades nos tempos-comunidade foram sendo organizadas como momentos de distanciamento do cotidiano/contexto de origem, visando desencadear um processo de escolarização que se faça como momento de reflexão sobre a vida na família/comunidade, a produção e a realidade social mais ampla, de forma que os sujeitos se apropriem dos conteúdos científicos por meio da utilização deles como instrumentos que lhes permitam compreender e modificar a realidade (local, micro e macro, cotidiana e não-cotidiana) de forma crítica e criativa. Assim, os tempo-espço comunidade visam a ressignificação dos conteúdos escolares e o diálogo com os saberes populares e as práticas de vida.

Os estudantes pesquisam a realidade do meio familiar e/ou comunidade em que vivem, considerando as suas várias dimensões (histórica, econômica, cultural, social, ambiental e política) para subsidiar as atividades formativas no tempo escola, de modo que os diagnósticos do lote e/ou localidade produzidos trazem a demanda dos processos produtivos no lote, oportunizando tanto os aprofundamentos necessários à área técnica feitos por meio de estudos e dos experimentos produtivos na UNIEPES e no lote da família quanto na elaboração do projeto profissional do educando, com vistas a: I) favorecer, entre os estudantes, a manutenção do vínculo sócio afetivo com a família, amigos, comunidade e com a terra em que vivem-trabalham; II) valorização e reflexão sobre as experiências sócio culturais (trabalho, festas, costumes, etc.) vivenciadas na família e comunidade; III) participação na vida política da comunidade e da produção familiar; e IV) promover a percepção crítica da realidade e a experimentação do trabalho - no caso, de práticas de agricultura - buscando o aprimoramento e a qualificação técnica que possam promover a produção sustentável em uma relação/transformação da natureza de forma equilibrada, para a criação de condições necessárias à sustentação da existência humana.

As pesquisas nos tempos-comunidade tiveram como centralidade as seguintes temáticas: o contexto histórico das comunidades rurais; o meio biofísico e os bens naturais; o estudo do agroecossistema na perspectiva da produção de base agroecológica e as políticas públicas e a inovação tecnológica direcionada a agricultura familiar.

Esses temas se articulam em cada ciclo, perpassando os três ciclos pedagógicos e se com-

dos estudantes nos tempos-comunidade será definido pela aproximação geográfica dos estudantes das turmas.

plementado com os estudos dirigidos, uma vez que cada um teve função específica e um comportamento diferenciado a partir da demanda dos ciclos pedagógicos, ou seja, resultando em produtos que foram sendo elaborados no decorrer de cada ciclo.

A qualificação nos tempos-escola (corresponde a 70% da carga horária do curso e o Tempo-Comunidade 30%) buscando assegurar a perspectiva da formação humana a partir do diálogo dos conhecimentos populares (dos agricultores) e os conhecimentos escolares, tendo como objetivo estimular as interações educativas entre as atividades teóricas e práticas no âmbito da experimentação produtiva agropecuária e florestal e a prática de gestão de ambientes coletivos, por meio das atividades nas Unidades Integradas de Ensino-Pesquisa-Extensão (Uniepes) existentes no espaço do campus (CRMB, 2014).

Os tempos-espaço escola/retorno foram compostos por momentos de sistematização das pesquisas de TC e de socialização por meio de seminário de tempo-comunidade coordenado pelas disciplinas de educação do campo ou metodologia científica. Portanto, constitui-se em momentos de organização e análise das informações levantadas durante a pesquisa, o que foi instrumentalizando o trabalho integrado e interdisciplinar no tempo escola e, também, orientando processualmente as pesquisas no curso. Nesses seminários, os docentes realizavam tanto o registro dos resultados obtidos pela pesquisa quanto os professores anotavam as situações-limite presentes na visão dos estudantes, ou melhor, faziam o registro das falas significativas que trazem novas situações-limites na visão dos estudantes.

Nessa perspectiva, a alternância pedagógica assumiu caráter estratégico para materialização do ensino, da pesquisa e inovação e da extensão, visto que a organização em tempos e espaços formativos respeitaram o tempo e modo de vida e produção das populações do campo, contribuindo para sua valorização.

Esse processo foi possível pelo fato de os educadores considerarem os princípios pedagógicos da educação do campo (pesquisa, trabalho, cultura e alternância) como estratégia e princípios educativos, bem como estratégia pedagógica orientada para o desenvolvimento de processos formativos integrados entre as áreas do conhecimento (humanidades, linguagens, exatas e naturais), saberes tradicionais e científicos, formação humana e profissional.

A organização curricular foi baseada na integração do eixo articulador Produção Fami-

liar Comunitária e Sustentabilidade com os eixos temáticos que estruturam a proposta pedagógica⁹ “(...) contemplando a complexidade da realidade local e regional, tendo a interdisciplinaridade e o diálogo de saberes como princípios metodológicos” (IFPA, 2009, p. 38). Desse modo, cada etapa se articulava com a outra posterior e torna parte integrante de um processo de construção maior, materializados a partir dos produtos temáticos do ciclo. Sobretudo, a partir de uma ação conjunta e interdisciplinar entre diretorias de pesquisa, ensino e extensão, integrando as diferentes áreas do conhecimento aos saberes tradicionais do cotidiano dos educandos, possibilitando, assim, que o conhecimento construído fosse procedente do objeto da realidade e que o processo formativo fosse retroalimentado a partir das atividades de pesquisa do tempo-comunidade desenvolvidas processualmente.

A materialização do percurso formativo trouxe à tona a construção da formação humana, configurando um novo processo formativo no curso e contribuindo para a formação de técnicos inseridos na realidade em que estão, para pensar intervenções que dialoguem com as necessidades reais das comunidades locais (CRMB, 2014).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo

O referido curso teve como objetivo formar o licenciado em Educação do Campo para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos nas áreas de conhecimento, a saber: Ciências Sociais e Humanidades (nas disciplinas História, Geografia e Sociologia, Filosofia); Ciências da Natureza e Matemática (nas disciplinas ciências, Química, Física, Matemática e Biologia), bem como na gestão de espaços comunitários.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico do Curso contemplou a formação multidisciplinar do Licenciado em Educação do Campo. Este curso esteve estruturado em oito eixos que aglutinam as disciplinas, cujo desenvolvimento requer a articulação em duplas, a fim de alcançar maior articulação na área de conhecimento, com vista a romper com a fragmentação

9 - Os Eixos temáticos do percurso formativo foram: Culturas e Identidades dos Povos do Campo; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Cidadania e Organização Sociopolítica no Campo e Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial no Campo (IFPA, 2009).

existente no processo de formação pautado pelas disciplinas isoladas e, ainda, prevê a articulação entre atividades dos tempos-escola e tempos-comunidade articulados pela pesquisa. A estratégia metodológica de conceitos integradores se constitui em ferramenta para a compreensão mais estruturada do conhecimento, expressou-se na formação concentradas em áreas do conhecimento.

Assim, as atividades curriculares envolvidas em cada eixo tomam como referência um objetivo geral que orienta as pesquisas, as discussões e os conteúdos a serem privilegiados, os quais são definidos a partir do contexto e dos problemas que se quer tratar dentro do eixo, permeadas pela práxis.

A formação organizada por área de conhecimento possibilitou a interdisciplinaridade entre campos do conhecimento sem hierarquização. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da pesquisa para compreensão aprofundada da realidade se deu pela dinâmica envolto ao tempo-comunidade, na medida em que possibilitou maior conhecimento sócio educacional e o alargamento da visão de área.

As intervenções, na realidade, nas ações dos tempos-comunidade perpassam pela construção coletiva do PPP, bem como a retomada da práxis docente, oportunizando análises mais completas sobre a realidade complexa do campo e das escolas do campo que envolvem o calendário escolar, o currículo, a formação continuada e o planejamento do ensino.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) representou a possibilidade de desestabilização da estrutura do sistema de ensino brasileiro organizado em séries e disciplinas estanques e compartimentadas, pois apresenta uma matriz curricular organizada em eixos de conhecimentos, cuja formação multidisciplinar pode contribuir para a desconstrução da lógica imposta no sistema de ensino pautado no modelo urbano de educação e visa contribuir para a recriação da escola do campo, cuja política perpassa pela construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola e o debate sobre o calendário escolar, o currículo, a formação continuada e o planejamento do ensino, com vistas a reafirmar conceitos, concepções e práticas, a consolidação de uma matriz da educação do campo pautada no currículo interdisciplinar via tema gerador, na perspectiva freireana, pela transformação do trabalho docente e a reconfiguração da forma escolar para restabelecer a ligação com a vida (SCALA-

BRIN, 2011).

A formação desenvolvida neste curso possibilitou romper com a ideia da aula como unidade única do trabalho pedagógico; redimensionar a lógica do estudo e do trabalho docente; alterar a lógica de constituição do plano de aula; superar a cultura individual e isolado do trabalho docente e o ensino de transmissão de informações para contribuir na transformação da realidade; compreender como construir um currículo que tenha como centralidade o estudo dos fenômenos da realidade (da vida) sem perder os referenciais das ciências básicas, bem como do conjunto de conhecimentos historicamente sistematizados, e sem desconsiderar que certos conteúdos implicam em pré-requisitos e em métodos específicos para sua apropriação e reconfiguração do papel do educador.

Assim, apontamos os elementos fundamentais para a Educação do Campo, em especial, a formação de educadores do campo, quais sejam:

- Compromisso político com o campo, a Educação do/no Campo e a luta por políticas públicas do/no Campo;
- Humildade para reconhecer o saber do outro, a diversidade de saberes e a própria incompletude como possibilidades e o diálogo como filosofia de vida;
- Coragem, ousadia e persistência para enfrentar os desafios e a complexidade do campo;
- Capacidade para articular práxis e relação teoria e prática na ação docente;
- Interface entre formação continuada em serviço e na formação inicial;
- Esperança e engajamento na construção de um projeto popular de desenvolvimento regional articulado ao modelo de desenvolvimento do Campo brasileiro.

Compreendendo estes elementos como fundamentais nas experiências que utilizam a pedagogia da alternância como referência, pois “só os seres que historicamente se tornaram capazes de saber, se tornaram ao mesmo tempo capazes de intervir na realidade condicionadora” (FREIRE, 1982, p. 20) para ela transformar rompendo com o condicionamento imposto.

Considerações finais

Este estudo tem demonstrado que a dinâmica que envolve a pedagogia da alternância tem possibilitado a efetivação da relação ensino-pesquisa-extensão pela vivência teórico-prática, por meio da ação-reflexão-ação processual, envolvendo estudantes e suas famílias e/ou comunidades.

Os cursos apresentados acima contribuíram para materializar um processo de formação, na perspectiva da Educação do Campo, comprometido em garantir suas especificidades e dimensões a partir das potencialidades de seus sujeitos e das inter-relações econômica, política, ambiental, cultural e social do campo. Esses cursos contribuíram também para desenvolver a autonomia dos educandos e uma formação que rompa com o dualismo histórico do ensino profissional que se edifica com o trabalho enquanto princípio educativo. Também foi observado, no processo, a articulação, ou melhor, a construção de uma rede de parceiros, envolvendo movimentos sociais, instituições públicas e instituições não governamentais.

Os fatores mais frequentes que dificultaram maiores avanços no desenvolvimento da Educação do Campo têm sido: a dificuldade de deslocamento dos estudantes em função da distância geográfica dos assentamentos e aldeias, devido à precária infraestrutura da região (como estradas) e de transporte; a formação docente fragmentada e a necessidade de alargar a compreensão sobre a interação do currículo, tendo em conta a complexidade do Campo.

Os desafios expostos para o desenvolvimento da Educação do/no Campo não são apenas de cunho curricular, mas perpassam também pelo desenvolvimento de políticas públicas no campo, a fim de contribuir na resolução de problemas cruciais da agricultura, do campo e de sua população. Isso requer a compreensão dos princípios e concepção da educação do campo, mesmo em um contexto em que há ampliação da oferta de cursos e abertura de novas turmas, pois é parte do cotidiano institucional.

Outro desafio se refere à mudança do perfil dos sujeitos que adentram aos cursos da educação do campo, visto que as primeiras turmas foram compostas por estudantes jovens e adultos do campo, portanto traziam a experiência de produção na terra e a luta pelo direito à educação do campo. A partir da terceira turma, o perfil dos estudantes mudou, uma vez

que o curso deixou de ser ofertado. A modalidade de EJA e os estudantes passaram a ser os adolescentes filhos de agricultores os quais não possuem a experiência da produção familiar no campo, inclusive, muitos sem experiência de produção agrícola.

Estes oito anos da experiência da Educação do Campo têm mostrado a importância de se vincular à luta pelas políticas públicas de educação e por uma educação *dos* sujeitos do campo e *com* eles (jamais *para* os sujeitos do campo) negando as lógicas presentes na pedagogia tradicional.

Nesse sentido, cabe à escola do Campo se engajar na construção de uma matriz técnica agroecológica camponesa como parte das lutas mais gerais do Campo, reafirmando a centralidade do espaço físico da escola enquanto lugar de convergência de informações, experimentações e de produção de novos conhecimentos ligados à matriz produtiva, ao mesmo tempo que extrapola o espaço físico da escola por meio da alternância de tempos e espaços, base da educação do Campo, para que a escola possa estar em permanente diálogo com outros espaços e tempos dos sujeitos do Campo, como suas famílias, suas comunidades, suas cooperativas, tomando-os também como referência na construção de uma nova matriz produtiva de base agroecológica.

Referências

ARROYO, M. **Educação básica e o movimento social do campo**. In: Por uma educação básica no campo, desafios e propostas de ação. Luziânia/GO, 1999.

ARCAFAR/PA. **Ata de fundação**, Belém, 2003 (impresso).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP/MEC, 2007.

CALVÓ, P. P. **Formação pessoal e desenvolvimento local**. In: Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília, DF. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 2002.

CRMB. **Projeto Político Pedagógico de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com ênfase em Agroecologia**. Marabá-PA, 2009.

CRMB. **Projeto Político Pedagógico**. Marabá-PA, 2010.

CRMB. **Projeto Político Pedagógico do curso de Agroecologia integrado ao ensino médio**. Marabá-PA, 2012.

CRMB. **Projeto Político Pedagógico do curso de Agropecuária integrado ao ensino médio**. Marabá-PA, 2014.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7a ed., 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – 25ª edição (Coleção Leitura)

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5ª São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

FERNANDES, B. M. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Molina, M. C. (org). Brasília, 2006.

HÉBETTE, J. O Surgimento do Programa CAT: a luta camponesa pela terra. In: HÉBETTE, J; NAVEGANTES, R. da S. (orgs). CAT - Ano Décimo: Etnografia de uma Utopia. Belém: UFPA, CAT, 2000.

LEROY, J-P. **Da Fronteira sem Lei nem Direitos a uma Democracia em Construção:** o campesinato da região de Marabá nos anos 80 e a criação do CAT. In: HÉBETTE, J. NAVEGANTES, R. da S. (orgs). CAT - Ano Décimo: Etnografia de uma Utopia. Belém: UFPA, CAT, 2000.

MARTINS, L. dos S. (s/d) **Casa Familiar Rural - CFR - Formação a serviço da vida com dignidade no campo.** 2004 (impresso).

MARINHO, D. L. **Entre Ideologias e Utopias:** As expectativas dos Jovens do campo quanto o seu ingresso na Escola Família Agrícola de Marabá. Marabá, UFPA/Residência Agrária, 2007.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/PUC-SP, 1977.

REIS, N. **Educação e Sociedade:** História de Professores da Transamazônica, (Tese de doutorado), Universidade do Rio Grande do Norte, 2006.

ROMEIRO, A. R. **Meio Ambiente e Dinâmica de Inovações na Agricultura.** São Paulo: Ed. Annablume / FAPESP, 1998.

SCALABRIN, R. **Caminhos da Educação pela Transamazônica:** ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores(as) do campo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

_____. **Diálogos e Aprendizagens na formação em agronomia para assentados.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), UFRN, Natal/RN, 2011.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, Antonio (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.



Educação escolar indígena no campus rural de Marabá: integração curricular e atuação interdisciplinar

Ribamar Ribeiro Júnior
Josélio Rodrigues Ramos

Introdução

Este capítulo discute sobre os desafios da Educação Escolar Indígena sob a ótica do pensar, do fazer de forma participativa, envolvendo outra lógica de educar como modo específico de tradução de conhecimento, com objetivos centrais de: a) fazer uma abordagem sobre a política de Educação Escolar Indígena, em processo de construção desde 2009, no Campus Rural de Marabá (CRMB), e seus desdobramentos, como a constituição do diálogo com os povos indígenas dentro da área de atuação do campus e a retomada com os *Awaeté-Parakanã*; e b) analisar uma das experiências que é fruto do processo de implantação da proposta de integração curricular, em que os componentes curriculares (Matemática, Física e Química) foram trabalhados em uma perspectiva articulada. Sendo assim, no campo da Educação Escolar Indígena, no sentido de analisar o aprendizado significativo a partir da atuação interdisciplinar no âmbito da articulação curricular freireana.

A organização curricular e metodológica adotada nesta experiência foi construída durante o planejamento coletivo de uma das etapas do segundo ciclo pedagógico do Curso Técnico

em Agroecologia Integrado ao ensino Médio dos Povos Indígenas do sudeste paraense.

A metodologia utilizada prioriza o ensino de matemática de forma participativa e significativa por meio de atividades que fazem parte do cotidiano dos estudantes. O foco principal de análise se relaciona às atividades realizadas na disciplina de matemática.

O *Campus* Rural de Marabá assume a educação intercultural como um dos seus princípios político-pedagógicos (PPP, 2017), o que nos leva a pensar e formular propostas de Educação Escolar Indígena nesse contexto de atuação, sendo, portanto, fundamental o diálogo com essas populações. Já se vivencia uma primeira experiência de formação a partir do Curso Técnico Integrado em Agroecologia, com uma contribuição que produziu efeitos na própria formação dos educadores, que foram dialeticamente permeados pela diversidade de conhecimentos.

A composição de uma rede que envolveu vários parceiros, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), foi fundamental para desenvolver um curso que valorizasse as práticas tradicionais e viabilizasse o debate do etnoenvolvimento praticado pelos povos indígenas, fomentando também a criação de um grupo de pesquisa¹ voltado, de forma interdisciplinar, para pesquisa e extensão com essa população.

Chama-se a atenção para uma questão prerrogativa dos cursos vinculados à Educação Escolar Indígena, conforme consta nos princípios do Projeto Político Pedagógico do CRMB, que é uma metodologia que assume o compromisso de dialogar com os povos demandantes, por meio das visitas às aldeias, rodas de conversa, reuniões e seminários com a participação das lideranças e de professores indígenas.

Os quatro seminários realizados ao longo de seis anos, no CRMB, possibilitaram o amadurecimento da proposta e um acúmulo que desencadeou a formação dos alunos e a participação das lideranças, com a consequente carta do IV seminário de 2015, que apontou diretrizes para a criação de uma política permanente de Educação Escolar Indígena. O que favoreceu, ainda, a construção coletiva do currículo. Foi assim com a primeira turma de Agroecologia e está sendo também com o povo *Awaeté* no processo de oferta dos cursos de

1 - O GPTIE, Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnoenvolvimento é fruto desse acúmulo entre formações, com uma participação de membros docentes de várias áreas do conhecimento que se dispuseram a encarar novos desafios frente às demandas apresentadas pelos povos indígenas da região.

Magistério e Agroecologia.

Ao analisar uma das experiências que é fruto do processo de implantação da proposta de integração curricular – em que os componentes curriculares Matemática, Física e Química foram trabalhados articuladamente e o foco principal são as atividades realizadas na disciplina de matemática - é possível afirmar que a organização curricular e metodológica adotada nesta experiência construiu-se durante o planejamento coletivo de uma das etapas do segundo ciclo pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao ensino Médio dos Povos Indígenas do sudeste paraense.

Nesse sentido, no campo da Educação Escolar Indígena, este artigo reforça que o itinerário pedagógico toma como objeto o aprendizado significativo a partir da construção de planejamentos participativos que envolvam amplamente os docentes, alunos indígenas e suas lideranças, em diálogo com cada comunidade. Cabe mencionar, ainda, que a experiência de atuação interdisciplinar no âmbito da articulação curricular freireana é parte desse processo.

A retomada com os Awaeté-Parakanã

Com relação aos *Awaeté-Parakanã*, considera-se que, a partir de 2020, está sendo retomada a política de Educação Escolar Indígena no *Campus* Rural de Marabá, isso por meio do processo seletivo e primeira etapa dos cursos de Magistério Indígena e Agroecologia, específicos para os *Awaeté-Parakanã*. Essa retomada tem o sentido de caracterizar o início de um novo processo, no *Campus* Rural de Marabá, que são as ofertas desses cursos nas aldeias², diferente da primeira experiência.

Um Acordo de Cooperação Técnica, celebrado no âmbito do IFPA e da FUNAI, foi assinado somente no ano de 2019, o que acelerou a implementação dos cursos com os *Awaeté*. No entanto, desde 2009, a instrumentalização desse acordo já era uma reivindicação das comunidades indígenas, parceiros e coordenação do curso, a fim de garantir a oferta dos cursos da Educação Escolar Indígena no âmbito do *Campus* Rural de Marabá.

2 - Os cursos são ministrados na Terra Indígena Parakanã, na Aldeia Maroxewara e no Posto Taxakakwera, sendo três turmas: duas de Magistério e uma de Agroecologia.

No atual cenário pandêmico de 2020, onde a suspensão das aulas foi considerada imediatamente uma medida para evitar a proliferação da contaminação do Coronavírus, a garantia de uma educação diferenciada foi pauta de enfrentamento. Considera-se importante ressaltar que, como parte do processo de organização e gestão da Educação Escolar Indígena, com base nos documentos das duas conferências nacionais de Educação Escolar Indígena realizadas em 2009 e 2016, respectivamente, apresentam-se alguns elementos que julgam ser importantes para a não definição de atividades remotas aos cursos oferecidos por esse campus na modalidade da Educação Escolar Indígena.

Ao apresentar esses elementos, propõem-se a refletir sobre a concepção da oferta desses cursos aos povos indígenas, no caso mais específico, ao povo *Awaeté-Parakanã*, visto que o caráter da instituição é também articular com os indígenas uma educação diferenciada e de qualidade que sirva para refletir o modo de vida, a concepção cultural/política de cada grupo, além dos processos e relações intersocietárias que mantêm.

Dois princípios são importantes para assegurar o direito dos povos indígenas a uma educação que respeite seus modos de viver, deixando de impor uma estrutura colonizadora: a) calendário escolar que contemple a participação nos cerimoniais e b) participação da comunidade nas decisões das atividades do curso. Com vistas à garantia desses direitos fundamentais, elenca-se como fundamento o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que orienta, respaldado pela legislação, e também foi uma conquista para os povos indígenas serem reconhecidos e terem assegurado o direito à formação.

Para tanto, essa proposta pedagógica é fruto de uma série de articulações que se iniciaram em 2009, no Campus Rural de Marabá, com a proposta de construção de um curso de agroecologia para os povos indígenas. Nesse sentido, o PPC (2019) preconiza que a oferta dos cursos para os povos indígenas esteja dentro dessa dimensão institucional.

Por se tratar de um curso referenciado e organizado a partir da alternância pedagógica e vinculado a uma demanda específica de atendimento aos povos indígenas, acrescenta-se ainda, a Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999 que define as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências; o Parecer do CNE/Conselho Pleno (CP) nº 06, de 02 de abril de 2014 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas; a Resolução nº 01, de 07

de Janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos; a Resolução nº 5, de 22 de Junho de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena; a Resolução do CNE/CEB nº 01 de 03 (CRMB, 2019, p. 8).

É importante ressaltar que o Estado teve sempre um papel de negar a existência de direitos, combatendo a diferença e desencadeando um processo de genocídio/etnocídio. A legislação ora apresentada faz parte das lutas e pautas que buscaram a efetividade de seus direitos. Portanto, a “garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena” (BRASIL, 2014, p. 21) são elementos que nos permitem reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica.

No entanto, diante do atual cenário de pandemia, não há como propor atividades que se diferenciam da proposta pedagógica e que não assegurem a autonomia desses povos que pleiteiam o diálogo. Cabe à instituição garantir e ofertar os cursos de maneira a não alterar a rotina planejada e acordada com eles antes da pandemia. Cabe ainda o cumprimento das diretrizes da Educação Escolar Indígena, específica de nível médio e profissionalizantes, que apontam: “deverão ser debatidas por cada povo dentro das suas aldeias, para que dessa forma possa apontar seus anseios e necessidades” (BRASIL, 2014, p. 24).

Desse modo, a construção de qualquer proposta que articule conhecimentos e práticas indígenas às ciências e tecnologias não-indígenas deve ser com o intuito de contribuir para os projetos societários de seu povo. Portanto, a atual proposta curricular dialoga notadamente com a efetivação de um itinerário pedagógico onde tempo e espaço estejam associados aos devidos componentes curriculares, distanciando-se de qualquer proposta que se efetive na prática dentro do contexto dos *Awaeté-Parakanã*. Foi assim que o CRMB, por meio de duas coordenações de curso, assumiu o compromisso de observar esses princípios, a fim de não cometer nenhuma violência que pudesse ferir a dignidade desse povo específico. Assim, este texto trata dessas questões e dos desafios por uma educação diferenciada, abordando também

uma experiência vivenciada e que nos oferece suporte para algumas reflexões.

A experiência com o currículo do Curso Técnico em Agroecologia

O Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao ensino Médio dos Povos Indígenas do sudeste paraense (CTAI), nasceu do anseio do *Campus Rural de Marabá (CRMB)*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA), em ofertar uma educação de qualidade, inclusiva e coerente com as distintas realidades dos povos do campo que compõem a região sudeste paraense.

Nesse cenário, estão principalmente os agricultores familiares e os povos indígenas, como *Mebengokré, Kayapó, Xikrín, Guarani, Amanayé, Assurini, Atikum, Guajajara, Suruí-Aikewara, Pákanã/Awaeté e Gavião Akratikatêjê, Gavião Kyikatêjê e Gavião Parkatêjê*. Diante do desafio de implantar sua política de educação escolar indígena, o CRMB, a partir do ano de 2009, iniciou uma experiência inovadora e pioneira no âmbito dos Institutos Federais (IF's): a construção de um curso específico para atender à demanda destes povos.

O processo de construção desse curso priorizou o diálogo com as lideranças indígenas, professores indígenas e entidades parceiras, como o Conselho Indigenista Missionário - CIMI, a Universidade Federal do Pará - UFPA, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, e o Fórum Regional de Educação do Campo, (FREC) por intermédio de seu GT de Educação Escolar Indígena.

Durante esse desenvolvimento, foram realizadas visitas às aldeias para conhecer as realidades específicas de cada povo, além de dois seminários. O primeiro, com o intuito de socializar com as comunidades indígenas o pré diagnóstico resultado das visitas. Já o segundo seminário possuía o objetivo de levantar a demanda concreta de vagas, por aldeia, e construir coletivamente a metodologia para o processo de seleção.

A primeira turma do curso iniciou-se em agosto de 2011, no entanto, o processo de construção da proposta do curso começou em 2009, como já mencionado neste texto, envolvendo jovens indígenas dos povos *Suruí-Aikewara, Akratikatêjê, Parkatêjê, Assurini, Guajajara, Guarani Mbya, Amanayé e Atikum*.

Essa experiência apresentada é resultado do processo de materialização da proposta de integração curricular freireana, via tema gerado no Curso Técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas, um desafio assumido pelo CRMB. O referido curso, objeto deste estudo, conforme dito anteriormente, é uma experiência inovadora e pioneira no âmbito dos IF's, resultado da política de Educação Escolar Indígena (EEI) assumida pelo CRMB, face ao anseio deste campus do IFPA em atender os povos do campo da região sudeste paraense.

Metodologia da experiência no Curso

A experiência interdisciplinar apresentada neste trabalho foi realizada no segundo ciclo pedagógico do curso. Com duração de um ano e meio, o ciclo tinha como foco os agroecossistemas, a gestão sustentável dos recursos naturais e a segurança alimentar. O objetivo do ciclo, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, é:

Compreender os agroecossistemas indígenas e elaborar propostas de gestão e manejo de atividades produtivas, gestão sustentáveis dos recursos naturais, construção de experimentos socioprodutivos, visando à segurança alimentar e a sustentabilidade socioambiental das comunidades indígenas, tendo como base os diagnósticos realizados no 1º Ciclo (CRMB, 2010, p. 35).

No ciclo foram discutidas as estratégias socioprodutivas concernentes às realidades das aldeias. Foram também concentradas a maior parte das disciplinas da base técnico profissionalizante, além das disciplinas da base comum, como matemática, química, física, história, geografia e língua portuguesa. Está centrado no diálogo entre saberes acadêmicos e os saberes tradicionais indígenas, para a construção de novas estratégias produtivas, tendo como produto o desenvolvimento de experimentos socioprodutivos nas aldeias.

A base da organização dos conteúdos a serem ofertados nessa etapa do curso foi a pesquisa da realidade. Etapa que, também denominada pesquisa socioantropológica, foi realizada ainda no processo de construção da proposta do curso. Deu-se por meio das visitas às aldeias para a realização de um breve diagnóstico das aldeias, além da realização de dois seminários

envolvendo lideranças (políticas e tradicionais) e professores indígenas.

Em um desses seminários, foi definida a metodologia de seleção para ingresso no curso. Optou-se pela realização da seleção nas aldeias, sendo essa composta de uma roda de conversa com a comunidade indígena, principalmente quanto aos principais problemas e projetos societários da aldeia; além de uma produção escrita dos candidatos a ingresso no curso, referente à história do seu povo, dificuldades enfrentadas e perspectivas em relação ao curso. Essas atividades resultaram na constituição de um acervo de escritos e vídeos utilizados inicialmente na organização curricular e na pesquisa da realidade de cada aldeia.

Todo o material resultante dessa pesquisa foi disponibilizado aos professores, durante o planejamento pedagógico coletivo do primeiro ciclo do curso, visando à seleção das falas significativas. Segundo Freire (1987), são ditas significativas justamente por refletirem uma dada contradição social ou elementos constitutivos dessa contradição, uma forma limitada ou ingênua de visão de mundo. Dessa etapa resultou a construção de um acervo de falas significativas que foram utilizadas como alicerce para a organização dos conteúdos.

Ao final do primeiro ciclo do curso, foi realizado um novo planejamento pedagógico coletivo com o objetivo de avaliar os avanços e limites em relação à superação da visão ingênua revelada na primeira fala significativa trabalhada. Após a avaliação, tomou-se a decisão coletiva de retomar todo o acervo original de falas com vistas à reorganização dos conteúdos a serem mobilizados diante dessa nova conjuntura, posto que se considerou exaurida e superada a situação limite inicial selecionada no primeiro ciclo.

Ainda nessa etapa de planejamento coletivo, os professores agrupados em grandes áreas do conhecimento (ciências humanas, ciências agrárias, ciências da natureza e linguagens e códigos) selecionaram novas falas do acervo original e, com base nessas falas, realizaram a organização programática do segundo ciclo pedagógico do curso. Assim, este trabalho se propõe a descrever a atuação interdisciplinar dos professores da área das ciências da natureza (Matemática, Química e Física)³, ocorrida em agosto de 2013, durante o terceiro tempo escola do segundo ciclo pedagógico do CTAI.

3 - Na ocasião dessa experiência o campus não dispunha de professor da área de biologia, por isso a atuação se limitou apenas às três áreas apontadas no texto.

Atuação Interdisciplinar

A atuação interdisciplinar se deu pela construção coletiva, a partir das falas significativas que possibilitaram selecionar o tema gerador, bem como a construção do contra-tema, elementos esses que subsidiaram o planejamento dos ciclos e das aulas, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Falas significativas, tema e contra-tema

Fala significativa	Tema Gerador	Contra-tema
“O solo não oferece condições para o cultivo, os gêneros que vendemos nas feiras não compensam, o lucro que temos é muito pouco. Nós índios tudo o que sabemos fazer no dia de hoje nós aprendemos com os não índios, e é importante aprender”	“Hoje em dia sentimos muita falta das práticas culturais de antigamente, mas não queremos voltar ao passado, não temos mais vontade de viver as práticas culturais de antigamente”.	O resgate das práticas culturais dos povos indígenas, construindo uma identidade e contribuindo para a superação dos problemas socioambientais.

Fonte: Os autores

Após analisar as falas dos estudantes e perceber que o cultivo de mandioca e a produção de farinha eram recorrentes em quase todas as aldeias, os professores da área de ciências da natureza (matemática, química e física) resolveram utilizar esse tema para o desenvolvimento de suas aulas do 2º ciclo de formação do curso.

Nesse aspecto, D’Ambrosio (2012) conceitua educação como uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo atinja seu potencial e para estimular cada indivíduo a colaborar com outros em ações comuns na busca do bem comum.

Definidas as falas, o tema e o contra-tema, os professores construíram alguns questionamentos. Elaborou-se a problematização programática e os tópicos, no intuito de superar a visão ingênua. O quadro abaixo retrata a problematização utilizada nas disciplinas de matemática e química.

Na disciplina de física, a professora apresentou questionamentos sobre temperatura, dilatação térmica, quantidade e propagação de calor, movimentos, espaço, trabalho e energia.

Quadro 2 - Organização do conhecimento

Química	Matemática
<p>Local 1 Porque a mandioca é colocada na água para produzir farinha? O que acontece com a mandioca depois de certo tempo na água? Como você explica a mudança de cor da mandioca após certo tempo na água? Como você explica o aparecimento de odores próximos ao local de “pubar” a mandioca? Qual o papel do fogo na fabricação da farinha? O que acontece se aumentarmos a quantidade de lenha no forno? Por que depois de torrada a mandioca muda de cor? O que estraga a farinha?</p>	<p>Local 1 Quais as práticas utilizadas para fazer a roça? Quais os tipos de cultivos? Qual o tamanho da área cultivada? Quantidade produzida? Quantas pessoas envolvidas nas atividades? Quais as principais técnicas/práticas? Quais produtos beneficiados? Quais produtos comercializados? Preços dos produtos? Onde é comercializado? Qual a importância do cultivo da mandioca na aldeia? Qual a quantidade de sacos de mandioca para produzir um saco de farinha? Quantidade média de sacos de mandioca colhidos por linha de roça? Qual a quantidade média de farinha produzida/linha de roça? Preço médio por saca de farinha? Valor da diária do trabalhador? Total de diárias para produzir um saco de farinha?</p>
<p>Micro / Macro Reações químicas: fermentação e combustão. Processos endotérmicos, exotérmicos, entalpia e entropia.</p>	<p>Micro /Macro Quais as políticas públicas que apoiam a produção, o beneficiamento e a comercialização nas comunidades indígenas? O que influencia na política de preços dos produtos agrícolas? Os cultivos nas aldeias têm causado impactos ambientais? Quais?</p>
<p>Local 2 Como podemos melhorar a fabricação de farinha nas aldeias? Onde podemos perceber outros processos de fermentação e combustão?</p>	<p>Local 2 Quais as possibilidades de comercialização direta para os consumidores finais? Como aproveitar melhor a área cultivada? O que é mais rentável: vender a mandioca ou produzir a farinha?</p>

Fonte: Os autores

A matemática e o cultivo de mandioca

No planejamento, os três professores decidiram que iriam acompanhar juntos as primeiras aulas, com o intuito de entender o processo e definir que conteúdos poderiam ser abordados. Inicialmente, foi apresentado o tema das aulas aos estudantes.

O desenho é uma forma bastante utilizada pelos indígenas para se expressarem (detectado durante o curso). Assim, foi solicitado que os estudantes de cada aldeia desenhassem todo o processo, desde o cultivo da mandioca (a produção) até à comercialização dos derivados.

Figuras 1 e figura 2 - Cultivo e processamento da mandioca



Fonte: Acervo da Coordenação do Curso

Após exposição de cada grupo e discussão sobre a forma como plantam, colhem, produzem farinha e outros derivados, bem como comercializam em cada aldeia, os professores se reuniram e decidiram quais conteúdos seriam abordados em cada disciplina.

Na disciplina de matemática, o professor realizou uma aula de campo na qual os estudantes realizaram as seguintes atividades:

- Medição da área do cultivo experimental de mandioca no campus (Figura 3);
- Medição do espaçamento entre plantas (Figura 4);
- Colheita e pesagem da produção, por planta (Figura5).

Figura 3 - Medição da área do cultivo experimental de mandioca no campus



Fonte: Acervo da Coordenação do Curso (alunos do CTAI em atividade de campo)

Figura 4 - Colheita da mandioca



Fonte: Acervo da Coordenação do Curso

Realizadas as tarefas propostas e feitas as anotações, a turma retornou à sala e durante as aulas, em grupo, por aldeia, construíram um croqui da área estudada, bem como calcu-

laram a área do plantio, em metros quadrados, hectares, linha (medida agrária regional que equivale a 3025 m²) e alqueire (48400 m²). Ainda responderam às questões propostas pelo professor (Figura 6), compartilharam com a turma como chegaram aos resultados e como a comunidade (aldeia) lidava com o cultivo, processamento e comercialização da mandioca e seus derivados.

Figura 5 - Pesagem da mandioca



Fonte: Acervo da Coordenação do Curso

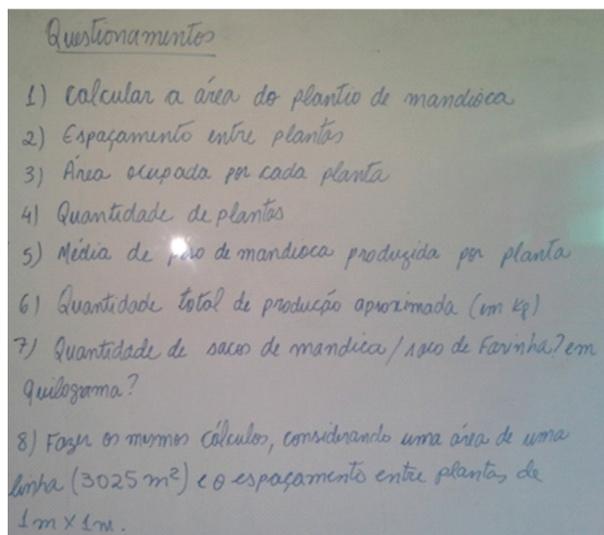
No decorrer das aulas do 2º ciclo, por intermédio das atividades desenvolvidas, foram abordados os seguintes conteúdos: conjuntos numéricos; medidas de comprimento; perímetro e área de figuras planas; volume; medidas agrárias; medidas utilizadas nas aldeias e suas transformações; operações básicas; razão; proporção; escala; porcentagem; construção de gráficos; média aritmética; e noções de estatística para análise dos resultados. Nesse sentido:

Os educadores tiveram a oportunidade de aplicar conceitos formais nos processos de ensino e de aprendizagem de investigação da natureza e correlacioná-los com os saberes trazidos pelos estudantes indígenas, numa troca mútua de conhecimentos, onde ensina-se o que sabe e aprende-se o que não sabe (FILHO; MATTOS; RAMOS, 2018, p. 549).

Alguns dos conteúdos trabalhados já tinham sido vistos em séries anteriores, sendo abor-

dados, nessa etapa, de forma significativa e contextualizada por meio de situações corriqueiras dos estudantes.

Figura 6 - Questões propostas pelo professor



Fonte: Os autores

Nas atividades desenvolvidas na atuação interdisciplinar, com enfoque maior deste trabalho na matemática, os educadores buscaram trabalhar os conteúdos de forma contextualizada a partir de experiências vivenciadas no cotidiano dos estudantes.

Nesse aspecto, D'Ambrósio (2012) entende que:

A matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história, para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível e com seu imaginário naturalmente dentro de um contexto natural e cultural (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 63).

Os estudantes, as lideranças indígenas e a comunidade, em geral, tiveram papel importante na construção do curso e na definição do currículo. Os conhecimentos matemáticos foram

construídos com a participação efetiva dos estudantes. Por exemplo, os indígenas relataram a quantidade de mandioca necessária para produzir um saco de farinha. A partir dessa informação, o professor trabalhou medidas de massa, volume, razão, proporção. A pesagem da quantidade de mandioca produzida por planta, proporcionou o cálculo de média aritmética, produção estimada, gráficos e vários outros conteúdos.

Outro dado importante é que dos 23 alunos indígenas que concluíram o curso, sete ingressaram de imediato em cursos superiores de universidades federais. Foram aprovados em Direito, Agronomia, Enfermagem, Ciências Biológicas e Ciências Econômicas.

A proposta de ensino desenvolvida através de práticas educativas, ouvindo os anseios de aprendizagem dos alunos, compartilhando os saberes utilizados no dia-a-dia, possibilita aos educadores refletir sobre a prática pedagógica que desenvolvem na escola. É preciso que a escola cumpra a sua função social. O ensino tem que possibilitar o desenvolvimento social, cultural e econômico, com consciência e ética ambiental (RAMOS, 2017, p. 42).

Os conteúdos de matemática foram trabalhados na turma em seu contexto e não em realidades de faz de conta, de suposição, como tradicionalmente vem sendo ensinada a disciplina. As atividades foram desempenhadas pelos próprios estudantes em atividades cotidianas de sua vida nas aldeias. Diferentemente de como é trabalhado o currículo na maioria das comunidades indígenas, o mesmo que é ensinado na cidade é implantado nas aldeias, sem levar em consideração os costumes, a cultura, o calendário, o seu modo de viver e perceber o mundo. Portanto, ainda é um grande desafio prever formações que desconstruam o atual paradigma das políticas de implantação de escolas nas aldeias, com o método de ensino das escolas do sistema comum de ensino.

Considerações finais

A construção de processos educacionais que levam em consideração uma proposta diferenciada é parte dessas reflexões, em que, por um lado, apresentam-se os elementos que fortalecem uma política de Educação Escolar e Indígena e, por outro, uma experiência que

aborda o desenvolvimento de componentes que asseguram esse diálogo.

Para potencializar a perspectiva de apropriação dos códigos feitos pelos indígenas nos processos de formação e que tenham como objetivo romper com os componentes curriculares que não dão conta de dialogar com a realidade, foi situado o PPP (2017) como um instrumento importante para a sinalização desse viés.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Documento Final da I Conferência nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: DF, 2014

CRMB. **Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá**. Marabá-PA, 2010.

..... **Projeto Político Pedagógico Marabá-PA**, 2017.

..... **Projeto Político Pedagógico**: Curso técnico de magistério em nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Marabá-PA, 2019.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria à Prática**. 23. Ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

..... **Etnomatemática**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

FILHO, G. de F.; MATTOS, J. R. L.; RAMOS, J. R. Saberes indígenas presentes nas construções: uma abordagem etnomatemática. **Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil**, v. 8, n. 2, p. 536-551, jul./dez. 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

RAMOS, J. R. **Práticas Educativas da Matemática e os Impactos Ambientais no Sistema Agroflorestal de um Campus do Instituto Federal do Pará**. 78 f. (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2017.

